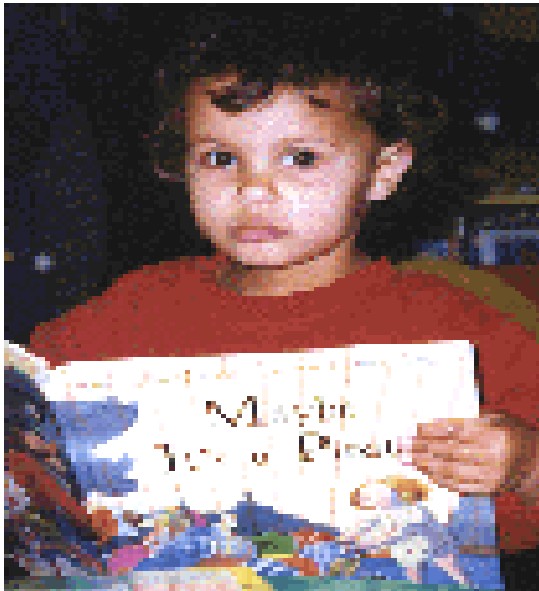


Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht leesonderwijs

Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht leesonderwijs

Functioneel lezen en schrijven
in de groepen 3 en 4



C. Suhre
Oktober 2002

Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het Ministerie van OC&W jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek, dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld. Projectnummer:1.1.3.

ISBN 90-6690-521-2

©2002 GION, Gronings Instituut voor onderzoek van onderwijs, opvoeding en ontwikkeling.
Rijksuniversiteit Groningen.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the Director of the Institute.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Directeur van het Instituut.

Voorwoord

In deze brochure wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de ontwikkeling in lezen en schrijven van kinderen op enkele scholen die werken volgens het onderwijsconcept 'ontwikkelingsgericht onderwijs'. Kenmerkend voor ontwikkelingsgericht onderwijs is dat leerkrachten de interesses én handelingsniveaus van kinderen als uitgangspunt nemen en het onderwijsaanbod daarop aanpassen. Een belangrijk hulpmiddel bij de inrichting van het leesonderwijs is het boek 'Met jou kan ik lezen en schrijven' van Knijpstra, Pompert & Schiferli. In dit boek wordt leerkrachten aan de hand van praktijksituaties uitgelegd hoe lees- en schrijfactiviteiten nauw met elkaar verbonden aan de orde moeten komen. Het schrijven van eigen teksten heeft daarbij tot doel om het technisch en begrijpend lezen te ondersteunen.

Het leesonderwijs op de ontwikkelingsgerichte scholen is georganiseerd in thema's die veel ruimte bieden voor activiteiten die leerlingen persoonlijk aanspreken. De algemene indruk uit het onderzoek is dat de leerkrachten het lees- en schrijfonderwijs in groep 3 en 4 daar goed op laten aansluiten. Het onderzoek laat zien dat het schrijven van teksten in groep 3 ook het leren lezen enigszins bevordert. In groep 4 is dit echter niet meer het geval. Wel is gebleken dat de leerlingen die ontwikkelingsgericht onderwijs hebben gevolgd in groep 4 in begrijpend lezen meer vooruit zijn gegaan dan leerlingen die vanuit een methode lezen en taal leren.

Het onderzoek naar ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs is uitgevoerd binnen de onderzoekslijn 'authentiek leren' van het Kortlopende Onderzoeksprogramma voor 2000 van de landelijke pedagogische centra. Om herkenbaarheid van leerlingen te voorkomen, zijn de namen van de leerlingen in de verslagen van de lesobservaties in deze brochure vervangen door gefingeerde namen.

In dit voorwoord wil ik alle leerkrachten en leerlingen die aan het onderzoek hebben meegedaan, nogmaals hartelijk bedanken voor hun medewerking.

Cor Suhre

Inhoudsopgave

1. INLEIDING.....	1
2. VAKDIDACTISCHE BASIS VAN ONTWIKKELINGSGERICHT LEESONDERWIJS.....	5
2.1 PROGRAMMATISCH LEESONDERWIJS IN DE ONDERBOUW VAN HET BASISONDERWIJS.....	5
2.2 LEREN LEZEN IN ONTWIKKELINGSGERICHT ONDERWIJS EN HET HOREB-SYSTEEM.....	8
2.3 LEREN LEZEN IN ONTWIKKELINGSGERICHT ONDERWIJS: ALLEEN RIJKER OF OOK BETER ONDERWIJS?	16
3. HET ONDERZOEK	19
3.1 DE DEELNEMENDE SCHOLEN.....	19
3.2 TOETSEN, VRAGENLIJSTEN EN CHECKLISTS VOOR OBSERVATIES	20
3.3 ANALYSE VAN DE TOETSGEGEVENS.....	23
4. HOE WORDT ER IN DE KLASSEN GEWERKT?	25
4.1 AANSLUITING BIJ HET TECHNISCH LEREN LEZEN: SAMENSTELLEN EN ONTLEDEN VAN WOORDEN	25
4.2 SCHRIJVEN IN RELATIE TOT BEGRIJPEND LEZEN EN BEVORDERING VERHAALBEGRIIP	32
4.3 BEVORDERING VAN HET LEESPLEZIER: BOEKPROMOTIE.....	41
4.4 GLOBALE BEOORDELING VAN HET ONTWIKKELINGSGERICHTE ONDERWIJS	42
5. DE ONTWIKKELING BIJ LEERLINGEN	53
5.1 DE VOORUITGANG IN HET SCHRIJVEN EN LEZEN IN GROEP 3	53
5.2 DE VOORUITGANG IN HET SCHRIJVEN EN LEZEN IN GROEP 4	57
5.3 DE ONTWIKKELING IN LEES- EN SCHRIJFGEWOONTEN BIJ ZWAKKE LEERLINGEN IN GROEP 3.....	59
5.4 DE ROL VAN SCHRIJVEN BIJ DE ONTWIKKELING VAN BEGRIJPEND LEZEN	62
6. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	67
6.1 HET ONDERWISAANBOD IN KLASSEN MET ONTWIKKELINGSGERICHT ONDERWIJS.....	67
6.2 DE ONTWIKKELING IN DE LEES- EN SCHRIJFPRESTATIES.....	72
6.3 DE RELATIE TUSSEN SCHRIJVEN EN LEZEN	74
LITERATUUR.....	77
BIJLAGEN	79

1. Inleiding

Uit verschillende onderzoeken in het basisonderwijs blijkt dat grote groepen leerlingen moeite hebben met het lezen van teksten (Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Suhre, 2002). Dat kan verschillende oorzaken hebben. Om teksten te kunnen begrijpen moeten kinderen namelijk niet alleen technisch goed kunnen lezen. Kinderen moeten ook over een tamelijk ruime woordenschat beschikken en weten dat verhalen op verschillende manieren kunnen zijn opgebouwd. Bij kinderen die frequent lezen, rijpt die kennis vaak vanzelf. Maar voor de taalzwakkere kinderen moet daar in het onderwijs extra aandacht aan worden besteed. Over de manier waarop het leesonderwijs in de basisschool het beste vorm kan krijgen, bestaan grote verschillen van inzicht. Leerkrachten en vakdidactici verschillen zowel voor het aanvankelijk leesonderwijs als voor het voortgezet lezen nogal eens in hun visie op de inrichting van het taalonderwijs.



In deze brochure gaan we in op de aanpak die in *ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO)* wordt gevolgd. In OGO wordt het leesonderwijs ingepast in activiteiten die voor kinderen als vanzelfsprekend horen bij een bepaald thema. Het is hierbij de taak van de leerkracht om voor kinderen themagebonden activiteiten te ontwerpen die de ontwikkeling van de leesvaardigheid en het leesplezier stimuleren. In die activiteiten is het belangrijk dat het lezen nauw verbonden is met het schrijven over onderwerpen die kinderen aanspreken en met het nadenken en praten over deze onderwerpen. Het schrijven van eigen teksten heeft daarbij tot doel om het technisch en begrijpend lezen te ondersteunen. Van de leerkracht wordt verwacht dat deze de ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid observeert en registreert en gerichte onderwijsactiviteiten onderneemt om de leerlingen een stapje verder te helpen dan waar ze op een gegeven moment zijn. Men spreekt in de kringen rond ontwikkelingsgericht onderwijs daarom ook wel van 'de zone van naaste ontwikkeling' in navolging van de Russische

leerpsycholoog Vygotski (zie Van Oers, 1995). Vanzelfsprekend moeten leerkrachten die hun onderwijs op een dergelijke manier vorm willen geven, een goed overzicht hebben van de leerlijnen in het lees- en schrijfonderwijs en weten welke vaardigheden zich (achtereenvolgens) bij een kind moeten ontwikkelen. De leerkracht moet de verschillen in ontwikkeling tussen kinderen zien en er gericht op inspelen, zowel bij klassikale en groepsactiviteiten als bij individuele activiteiten.

Het ontwikkelingsgerichte taalonderwijs onderscheidt zich qua inhoud en opzet sterk van het *programmatisch* taalonderwijs dat uitgaat van de ontwikkeling van lezen en schrijven als deelvaardigheden. In veel leesmethoden is er bijvoorbeeld nog steeds een tamelijk duidelijke scheidslijn tussen technisch lezen en lezen met begrip, al wordt die scheiding in meer moderne leesmethoden minder strikt. De nadruk ligt in de meeste leesmethoden in eerste instantie op de verklanking van letters of lettercombinaties, visuele analyse en synthese van woorden en directe woordherkenning. Het lezen met begrip komt pas aan bod als leerlingen het technisch lezen beheersen. Daarnaast wordt in programmatisch onderwijs in de onderbouw ook weinig aandacht besteed aan het schrijven van teksten. Dat geldt overigens ten dele ook voor de bovenbouw (Sijtstra, 1993; Van Berkel e.a., 2002). Zo'n 30 procent van de scholen besteedt dan wekelijks aandacht aan het schrijven van teksten. Andere scholen doen dit twee maal per maand of minder vaak.

Om leerkrachten die ontwikkelingsgericht leesonderwijs willen geven op weg te helpen, biedt de Hogeschool Alkmaar ondersteuning. Dat gebeurt door middel van cursussen en begeleiding. Het methodisch handboek 'Met jou kan ik lezen en schrijven' speelt daarin een centrale rol (Knijpstra, Pompert en Schiferli, 1997). In dit methodisch handboek wordt aan leerkrachten uitgelegd hoe de ontwikkelingsgerichte didactiek kan worden toegepast in het leesonderwijs in groep 3 en 4. In de didactiek van ontwikkelingsgericht lezen gaat het niet zo zeer om het systematisch oefenen van deelvaardigheden zoals het leren onderscheiden van klanken of het tot stand brengen van teken-klankrelaties, maar vooral om het begrijpen van teksten die betekenis hebben voor leerlingen. De leerkracht werkt vanuit een vier stappenmethodiek waarin schrijven en lezen zijn gecombineerd:

- een gemeenschappelijke basis leggen (motiverend thema, boek of activiteit),

- op verhaal komen (leerlingen bespreken eerst wat ze gaan schrijven en de leerkracht maakt een woordveld op het bord; daarna gaan de leerlingen aan de slag en de leerkracht reikt woorden of zinnen aan en laat die corrigeren),
- uitbreiden van leestehnik en schrijftechniek (vanuit de eigen teksten van leerlingen worden signaalwoorden gehaald om het verklanken van lettertekens te oefenen en om het vloeiend schrijven te oefenen),
- presentatie en publicatie (de geschreven teksten worden gestempeld of met de computer geprint en gebruikt als brieven, boeken, krant etc).

Naast de vier stappenmethodiek zijn er andere, meer specifieke methodieken die de leerkracht kan toepassen bij het leren schrijven van verschillende soorten teksten, het technisch lezen, het correct schrijven van woorden en de ontwikkeling van het handschrift.

Verder wordt in de methodische handleiding aangegeven hoe leerkrachten de leerlingen boekjes kunnen aanbieden die bij een bepaald thema passen en hoe de ontwikkeling van de leerlingen kan worden gevolgd met behulp van het observatie- en volgsysteem HOREB. HOREB staat voor Handelingsgericht Observeren en Registreren van Basisontwikkeling. Dit systeem geeft leerkrachten aanwijzingen voor de uitvoering van observaties en voor het gebruik daarvan bij het ontwerpen van het onderwijsaanbod.

In een vorig onderzoek is vastgesteld dat leerkrachten de methodieken die bij OGO horen, goed in praktijk kunnen brengen (Harskamp & Suhre, 2000). De Hogeschool Alkmaar wenst nu in het kader van nascholingsactiviteiten meer informatie over de manier waarop de ontwikkeling van het schrijven van teksten en het begrijpend lezen van teksten bij leerlingen



verloopt en over de wijze waarop leerkrachten van groep 3/4 deze ontwikkeling proberen te stimuleren met activiteiten en instructies. Een onderwerp dat hierbij van bijzonder belang is, is de rol die de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid heeft op de leesontwikkeling. Het gaat hierbij om de vraag of leerlingen die goed kunnen schrijven daar voordeel van hebben bij het leren lezen. Voor het onderzoek naar de ontwikkeling van schrijven en lezen bij kinderen is het verder gewenst een vergelijking te

maken tussen leerlingen die ontwikkelingsgericht onderwijs krijgen aangeboden en leerlingen die met een onderwijsmethode leren lezen en schrijven.

Onderzoeksvragen

1. Welke aanwijzingen uit HOREB volgen de leerkrachten op, hoe maken zij hiervan gebruik in hun lessen en lukt het de leerkrachten om met behulp van het observatiemodel voor de lees- en schrijfactiviteiten per leerling de ontwikkeling te registreren?
2. Hoe verloopt de ontwikkeling op het gebied van het schrijven en lezen bij kinderen in OGO klassen en ondersteunt het kunnen schrijven het leren lezen?
3. Verschilt de leesontwikkeling bij leerlingen in OGO-klassen met die in klassen waarin leerlingen zoals doorgaans gebruikelijk is, met een taal- en leesmethode les krijgen?

2. Vakdidactische basis van ontwikkelingsgericht leesonderwijs

Er zijn verschillende manieren waarop leerkrachten kinderen kunnen leren lezen. Op de meeste scholen leren kinderen lezen met behulp van een leesmethode waarin van tevoren al vast staat welke oefeningen de kinderen voorgeschoteld krijgen en in welke volgorde.

In dit hoofdstuk besteden we daarom eerst aandacht aan de opzet van het programmatisch leesonderwijs zoals dat op veel scholen wordt geboden. Daarna gaan we in op de manier waarop kinderen in ontwikkelingsgericht onderwijs leren lezen. We zullen zien dat het programma in ontwikkelingsgericht onderwijs veel minder in kleine leerstapjes verloopt dan in een leesmethode en meer de functionele aspecten van taal benadrukt. Er is wel een bepaalde opbouw in de leerstof, maar de leerkracht laat de oefeningen ook afhangen van onderwerpen die gedurende een bepaalde periode van het jaar actueel zijn en die kinderen aanspreken.

2.1 Programmatisch leesonderwijs in de onderbouw van het basisonderwijs

Onderwijsmethoden zijn plandocumenten. Daar hoort een lesorganisatie bij die het planmatig leerstofaanbod ondersteunt en regelmatige evaluatie van de leerprestaties biedt.

Leerstofaanbod en -opbouw

Meestal wordt er in het leesonderwijs aan kinderen onderscheid gemaakt in aanvankelijk leesonderwijs en voortgezet leesonderwijs. In aanvankelijk leesonderwijs leren kinderen welke klanken horen bij *grafemen* (grafemen zijn letters of lettercombinaties zoals *ui*, *ie*, *sch*) en om onbekende woorden te spellen. De meeste leesmethoden volgen een gedetailleerde opbouw in oefeningen om deze vaardigheden onder de knie te krijgen. De meest gebruikte methode Veilig Leren Lezen hanteert bijvoorbeeld structureerwoorden zoals *maan*, *roos*, *vis* enzovoort. Deze

woorden helpen kinderen om de structuur van ons schriftsysteem te ontdekken. Het is de bedoeling dat kinderen die woorden visueel (welke letters zie je) en auditief (welke letter hoor je) uit elkaar halen en weer in elkaar zetten (zie tabel 2.1).

Tabel 2.1: Opzet van belangrijke oefeningen met structureerwoorden in Veilig leren lezen

1. Lezen met verlengde klankwaarde: m aa n	mmmmmaaaaaaaaaaaaannnnn
2. Analyseren beginklank	Wat zie je vooraan; Wat hoor je vooraan?
3. Isoleren eindklank	Wat zie je achteraan; Wat hoor je achteraan?
4. Hakken in stukken	
5. Visuele analyse in oefeningen	Bijv. analyse van woorden met grafemen die uit twee tekens bestaan, zoals in neus
6. Afleiden andere woorden uit de structureerwoorden	vis; mis
7. Wisselrijtjes	teen/peen; pen/ben
8. Het ontsleutelen van een nieuw woord volgens de strategie van de elementaire leeshandeling	

Gebruikers van *Veilig leren lezen* kunnen het technisch schrijven integreren door de methode Schrijftaal toe te passen. Leerkrachten kunnen dan uit twee mogelijkheden kiezen: de Woordstroom en de Letterstroom. Bij de Woordstroom leren de kinderen de woorden ook meteen schrijven. Bij de Letterstroom worden de kinderen op een bepaalde letter georiënteerd.

Tabel 2.2: Voorbeelden van schrijfoefeningen gekoppeld aan structureerwoorden uit Veilig leren lezen

Woordstroom	Letterstroom
maan, roos, vis, sok, pen	m, r, v, s, p
teen, neus, buik, oog, aap	t, n, b, oo, aa
doos, poes, eet, koek, ijs, zeep	d, oe, ee, k, ij, z
huis, hek, weg, bos, tak, hut	h, e, w, o, a, u
reus, jas, riem, bijl, hout, vuur	eu, j, ie, l, ou, uu
Geit, uil, pauw, duif, ei	G,ui, au, f, ei

De lesorganisatie

De organisatie van het leesonderwijs zal in veel klassen klassikaal zijn. In een methode als Veilig leren lezen is de organisatie als volgt. In het begin legt de methode er nadruk op de oefeningen vooraf te laten gaan door een verhaaltje en kerninstructie. De kinderen maken vervolgens oefeningen op werkbladen. Daarna kan een leerkracht kinderen andere opdrachten laten doen, zoals stempelen of met kopieerbladen gaan werken. Kinderen die geen of weinig moeite hebben met de opdrachten en deze goed maken, kunnen vervolgens zelfstandig een boekje gaan lezen. De methode Veilig leren lezen heeft hiervoor een speciale leesserie. Leerkrachten kunnen leerlingen ook andere boeken laten lezen. Leerlingen die meer tijd en oefening nodig hebben, kunnen herhalingsstof maken.

De evaluatie van leerlingen

Voor de evaluatie van het technisch en begrijpend lezen kan de docent gebruik maken van verschillende toetsen uit de methode maar ook van toetsen uit het CITO-leerlingvolgsysteem.

Remediëring van leesproblemen in het programmatisch leesonderwijs

Alle leesmethoden bieden de verschillende lees- spel- en luisteroefeningen in een bepaalde volgorde aan. Voor veel leerlingen volstaat dit aanbod om technisch correct te leren lezen. Er zijn echter ook leerlingen die niet zo snel technisch correct leren lezen. Bij sommige kinderen ontstaan de problemen doordat er te snel of onvoldoende instructie en oefening wordt geboden in het ontsleutelen van woorden. Andere kinderen stuiten op problemen doordat ze van huis uit een beperkte woordenschat hebben (Morrow, 1985; Van der Leij, 1998). Dergelijke problemen zijn te duiden als achterstandsproblemen die alleen oplosbaar zijn met aanvullende instructie en oefening. Er zijn ook leesproblemen die het gevolg zijn van beperkingen van kinderen in het leren en onthouden van teken-klankkoppelingen. Men spreekt dan vaak van dyslexie. Leerkrachten staan voor de moeilijke taak om eerst vast te stellen wat het probleem is en vervolgens hoe een kind geholpen kan worden. In de meeste leesmethoden wordt hier weinig aandacht aan besteed. De leerkracht staat er dan alleen voor en moet de hulp inroepen van een intern begeleider of zelf uitzoeken met welke vorm van remediëring kinderen met leesproblemen geholpen kunnen worden. Dat geldt ook voor het *voortgezet leesonderwijs*, waar de nadruk komt te liggen op het leren begrijpen van woorden, zinnen en teksten. Hier gaat het erom dat leerlingen de betekenis of de bedoeling van schriftelijke informatie begrijpen.

2.2 Leren lezen in ontwikkelingsgericht onderwijs en het HOREB-systeem

Ontwikkelingsgericht leesonderwijs kijkt op een aantal punten af van programmatisch leesonderwijs. Dat komt vooral doordat er in ontwikkelingsgericht onderwijs geen strikte scheiding tussen het onderwijs in verschillende vakken wordt gemaakt. De leerkrachten laten zich bij de bepaling van hun onderwijsaanbod niet primair leiden door de voorschriften in onderwijsmethoden die zich richten op oefening van specifieke taalvaardigheden zoals lees- en schrijfvaardigheid. Op scholen die ontwikkelingsgericht onderwijs praktiseren nemen leerkrachten thema's als uitgangspunt. Deze thema's geven ruimte voor interesses en eigen vragen van kinderen. Leerkrachten letten bij de keuze van thema's op de verschillende handelingsmogelijkheden die ze bieden en op de maatschappelijke relevantie. Voordat we

specifiek ingaan op de manier waarop lezen en schrijven wordt aangeboden, gaan we eerst in op de algemene opzet en het pedagogisch-didactische handelingsmodel van ontwikkelingsgericht onderwijs.

Om verantwoorde pedagogisch-didactische beslissingen te kunnen nemen in ontwikkelingsgericht onderwijs, moeten leerkrachten inzicht hebben in de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Observaties van activiteiten van kinderen en van hun reacties op interacties met medeleerlingen en met de leerkracht zijn daarbij van groot belang. Voor het werkplan Basisontwikkeling is door de projectgroep Onderbouw van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (1998) een observatiesysteem ontwikkeld. De belangrijkste onderdelen zijn:

1. een activiteitenboek met overzichten van het geplande activiteitenaanbod bij ondermeer lezen, schrijven en rekenen/wiskunde. Hierin staan de geplande activiteiten over een aantal weken.
2. een logboek, voor dagelijkse aantekeningen voor plannen voor de korte termijn en bevindingen over de uitvoering daarvan; De functie van het logboek is de leerkracht te helpen bezinnen over het vervolgaanbod voor de kinderen. Het is de bedoeling dat de leerkracht (vrijwel) dagelijks aan het eind van de dag aantekeningen maakt in het logboek.
3. kinderdagboeken en portfolio's waarin regelmatig gegevens over de ontwikkeling van individuele kinderen genoteerd dienen te worden.
4. Observatiemodellen voor de kernactiviteiten om de instrumenten onder 1-2-3 verantwoord te kunnen gebruiken.

Ad 1: In Basisontwikkeling worden de activiteiten en onderwijshoudens veelal thematisch aangeboden. In het *activiteitenboek* kunnen leerkrachten hun plannen voor het activiteitenaanbod over een wat langere periode (circa zes tot acht weken) uitwerken. Dat gebeurt aan de hand van een ontwerpschema ('webmodel'). Het ontwerpschema omvat de volgende zes groepen activiteiten: spelactiviteiten, constructieve activiteiten, lees- en schrijfactiviteiten, reken/wiskundeactiviteiten, gespreksactiviteiten en onderzoeksactiviteiten. Het ontwerpschema is met opzet van begin af aan niet volledig uitgewerkt, maar wordt tussentijds verder ingevuld. Zodoende kan de leerkracht met de wensen van kinderen rekening

houden en kunnen kinderen met eigen initiatieven komen. Het activiteitenboek heeft ook een informatieve functie voor collega-leerkrachten.

Ad 2: Tijdens de uitvoering van onderwijsactiviteiten hebben leerkrachten slechts beperkt de tijd om indrukken van de activiteiten van kinderen te verwerken en te betrekken bij de planning van vervolgactiviteiten. HOREB raadt leerkrachten aan om aan het einde van de dag in het *logboek* de indrukken te noteren over de betekenis van bepaalde activiteiten voor kinderen (hebben de kinderen plezier aan de activiteiten, nemen ze zelf initiatieven) en over de ontwikkeling van kinderen bij die activiteiten. HOREB raadt leerkrachten tevens aan van tijd tot indrukken te noteren over:

- De taaluitingen en gedachten van kinderen bij activiteiten (benoemen en beschrijven van handelingen; het gebruik van schema's en modellen).
- Brede ontwikkeling binnen de activiteit (samenspel, reflectie op activiteiten of redeneren).
- Specifieke kennis en vaardigheden (zoals woordbetekenissen, motorische vaardigheden of omgaan met gereedschappen)

Ad 3: Voor elk kind is er een kinderdagboek waarin onderwijsbijzonderheden worden vermeld. In het kinderdagboek staan:

- Gegevens over de aanmelding bij de school.
- Notities van observaties en bevindingen over kernactiviteiten.
- Materiaal van kinderen dat bevindingen over kernactiviteiten ondersteunt (Portfolio).
- Periodieke stand van zaken en evaluaties (twee maal per jaar).
- Rapportage voor de leerkracht van de volgende jaargroep.

Om ervoor te zorgen dat de activiteiten niet alleen betekenisvol zijn voor de kinderen maar ook voldoende leermogelijkheden bieden en doelgericht zijn, moeten leerkrachten een aantal pedagogisch-didactische maatregelen nemen.

Het pedagogisch-didactisch handelingsmodel in het werkplan Basisontwikkeling

Bij ontwikkelingsgericht onderwijs is het de bedoeling dat de leerkracht een bemiddelende rol inneemt bij de cognitieve en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De leerkracht stimuleert hun ontwikkeling door initiatieven van kinderen te ondersteunen en door de handelingsmogelijkheden van kinderen op verschillende terreinen uit te breiden. De leerkracht zorgt ervoor dat de onderwijsactiviteiten aansluiten bij de interesses en de beleving van kinderen. De leerkracht werkt vanuit een vier stappenmethodiek waarin schrijven en lezen zijn gecombineerd:

- een gemeenschappelijke basis leggen (motiverend thema, boek of activiteit),
- op verhaal komen (leerlingen bespreken eerst wat ze gaan schrijven en de leerkracht maakt een woordveld op het bord. Daarna gaan de leerlingen aan de slag en de leerkracht reikt woorden of zinnen aan en laat corrigeren),
- uitbreiden van leesteknik en schrijftechniek (vanuit de eigen teksten van leerlingen worden signaalwoorden gehaald om het verklanken van lettertekens te oefenen en om het vloeiend schrijven te oefenen),
- presentatie en publicatie (de geschreven teksten worden gestempeld of met de computer geprint en gebruikt als brieven, boeken, krant etc).

De leerkracht krijgt door observatie van de activiteiten van kinderen een indruk van de ontwikkeling van kinderen. Na de activiteiten reflecteert de leerkracht, al dan niet samen met de kinderen, opnieuw. De leerkracht kan op basis van deze activiteiten een vervolgaanbod samenstellen.

Activiteiten en inhoud in Basisontwikkeling

Ontwikkelingsgericht onderwijs moet zo ingericht worden dat leerlingen bij de diverse themagebonden activiteiten kennis verwerven die leidt tot de beheersing van de kerndoelen in het basisonderwijs. Om de juiste activiteiten te plannen en te ontlokken bij kinderen moeten leerkrachten daarom kennis hebben van de leerlijnen van verschillende vakgebieden. Om het begrijpend lezen en de algemene taalontwikkeling te ondersteunen moeten leerkrachten in ieder geval globaal weten welke kernonderdelen aan de orde moeten komen per leerjaar, welke

leerervaringen kinderen moeten opdoen en welke vakdidactische aanwijzingen leerlingen daarbij moeten helpen. Deze kennis is nodig bij het ontwerpen van een evenwichtig onderwijsaanbod.

De kern van de lees- en schrijflijn

Leren lezen en schrijven richt zich aanvankelijk op technische aspecten. Bij het technisch lezen dienen leerkrachten te zorgen voor voldoende aandacht voor verklanking van letters, visuele analyse en synthese van woorden en directe woordherkenning. Een veelheid aan oefeningen kan hierbij aan bod komen. Voor de volledige verklanking woorden kunnen worden gebruikt: cassettebandjes met lettergrepen/ woorden in combinatie met boekjes die kinderen lezen, wisselrijtjes oefeningen (oom, boom, toom voor visuele synthese), flitskaarten, overtypen of –schrijven van woorden en natypen of –schrijven. Het spellend lezen wordt afgebouwd door leerlingen te laten zoeken naar orthografisch vergelijkbare woorden

Omdat technisch lezen slechts voorwaarde is voor goed kunnen lezen zal in het onderwijs ook aandacht geschonken moeten worden aan begripsstrategiemethodiek. Leerkrachten kunnen leerlingen verbaal laten oefenen met betekenisvolle woorden die in teksten aan de orde komen. Ze kunnen ook zorgen dat leerlingen een leesstrategie aanleren, zoals door het stellen van de volgende vragen:

1. Waarom ga ik lezen?
2. Waar zal het over gaan?
3. Wat weet ik er al van?
4. Stop. Waar gaat het over (controle)?
5. Wat ben ik te weten gekomen (reflectie)?

Onderwijsactiviteiten

Het is van belang dat de lees- en schrijfactiviteiten voor de leerlingen betekenis hebben. Daarom bestaat de eerste stap bij nieuwe lees- en schrijfactiviteiten uit het opbouwen van een *gemeenschappelijke basis*. De leerkracht kan die gemeenschappelijke basis op verschillende manieren opbouwen, bijvoorbeeld door met de kinderen te praten over een gemeenschappelijk thema, een verhaal te bespreken of door kinderen te laten vertellen over eigen ervaringen.

Voor het technisch leesonderwijs en voor het schrijven van teksten kan de leerkracht gebruik maken van *signaalwoorden* en van *woordvelden*.

Signaalwoorden

Woorden die voor de kinderen bekend zijn kunnen gebruikt worden om te ontleden in klanken (auditieve analyse) of om klanken te herkennen in woorden. Signaalwoorden kunnen afkomstig zijn uit eigen teksten van kinderen, maar ook uit de klassikale thema's.

Het woordveld

Het woordveld helpt leerlingen hun woordenschat uit te breiden en ondersteunt tevens de schrijfactiviteiten. De woorden uit een woordveld bieden de mogelijkheid kinderen zelf zinnen te laten maken en ze een schrijfplan aan te leren. Leerkrachten kunnen kinderen ook een tekening laten maken die bij een tekst past.

Het gebruik van signaalwoorden en woordveld bij het schrijven

Door met kinderen over signaalwoorden en woorden uit het woordveld te praten wordt het voor de leerkracht gemakkelijker om leerlingen te stimuleren bezig te gaan met lees- en schrijfactiviteiten. Stimulering is natuurlijk pas de eerste stap. Schrijven moet geleerd worden. Voor het foutloos leren schrijven van woorden kan de leerkracht kinderen als onderdeel van spellingoefeningen woorden laten naleggen op de letterdoos of laten naschrijven, of zelf zinnen laten maken. De leerkracht zal kinderen die vast komen te zitten, moeten helpen met nadenken over (details) over het onderwerp. De leerkracht moet er tegelijkertijd op letten dat kinderen na verloop van tijd eenvoudige woorden correct gaan schrijven. Hetzelfde geldt voor de zinsopbouw. Maar het gaat er vooral om dat de kinderen een tekst maken. Als er een eerste tekst is, kan de leerkracht samen met het kind de tekst doorlezen en het kind gerichte vragen stellen. Zodoende kunnen ze gezamenlijk tot verbeterpunten komen. De revisie kan op vele manieren vorm krijgen, in een tweegesprek met de leerkracht, maar het kan ook in de hele groep of in kleine groepjes.

Leesactiviteiten

Het leren lezen vergt veel planning van de leerkracht. Lezen komt in Ontwikkelingsgericht onderwijs op drie manieren aan de orde. Ten eerste als *nevenproduct van schrijven*. Ten tweede als *doorgaande lijn van lees- en luisterplezier* en ten derde als systematisch behandelen van de *inhoud van teksten*. Over de eerste twee manieren is hiervoor reeds gesproken. Om de inhoud van teksten te behandelen moet er in de klas een ruime keus aan boeken zijn voor stillezen door leerlingen. Kinderen moeten een keuze kunnen maken uit een ruime selectie van geschikte boeken. Zelf boeken lezen is erg belangrijk. De leerkracht moet er daarbij wel op toezien dat zelf lezen tot verrijking van de leerlingen bijdraagt. Dat kan door eerst met zwakke kinderen woorden uit een boekje te behandelen of kinderen te laten brainstormen over waar het boek over gaat. Daarna kan de leerkracht nog begeleiding op afstand geven door leerlingen in tweetallen te laten lezen of door om en om te lezen. Daarnaast moet er altijd een *thematische leestafel* zijn met boeken die bij het thema horen. Afhankelijk van het thema kunnen bepaalde boeken kinderen kennis van de wereld aanreiken die voor hun algemene leesontwikkeling nuttig is. Dan volgt een lijn van voorlezen, meelesen naar zelfstandig lezen. En altijd is er de verbinding met het praten over verhalen en teksten en het schrijven. Om de inhoud van teksten van teksten te behandelen zijn er verschillende mogelijkheden. De leerkracht kan dit doen door een boek voor te lezen. Volgens het handboek 'Met jou kan ik lezen en schrijven' moet er twee keer per dag worden voorgelezen. Dat voorlezen gaat gepaard met een aantal didactische handelingen. De leerkracht bespreekt een boek met de kinderen, laat ze de illustraties bekijken, laat ze verwachtingen uitspreken over het verhaal en verbindt (fragmenten uit) het verhaal met gemeenschappelijke ervaringen. Het doel hiervan is de voorkennis van kinderen te activeren of om kennis die nodig is voor het begrijpen en meedoen aan te reiken. Tijdens het voorlezen is er tijd om vragen te stellen, bijvoorbeeld om onduidelijkheden op te helderen. De leerkracht kan bijvoorbeeld vragen: 'Wat betekent dit woord of deze zin?' De leerkracht kan leerlingen ook bepaalde passages laten samenvatten. Bijvoorbeeld door te vragen: 'Geef de belangrijkste punten met eigen woorden weer'. Achteraf vindt er een gesprek plaats om kinderen bewust te maken van de inhoud van een verhaal of van vormkenmerken (roman, poëzie etc.). De voorgelezen verhalen of teksten worden altijd gebruikt om ze te koppelen aan vervolgvragen, zoals het maken van een verslagje, een eigen verhaal enz.

Leesbevordering en boekpromotie

In ontwikkelingsgericht onderwijs staan bij het leren lezen plezier en tekstbegrip voorop. Kinderen moeten lezen leuk en vanzelfsprekend gaan vinden. Daarbij hoort dat ze ook in hun vrije tijd een boek lezen. Er wordt daarom veel aandacht aan besteed aan boekpromotie. Dat gebeurt door kinderen te laten vertellen over boeken die ze hebben gelezen.

Observatie van de ontwikkeling van kinderen ten aanzien van lezen en schrijven

In ontwikkelingsgericht onderwijs kunnen leerkrachten niet terugvallen op een kant en klare methode. Het onderwijsaanbod moet immers aansluiten bij de thema's en bij de interesses en vragen van de kinderen. De leerkrachten moeten een leerlijn hebben die ze in een schooljaar gaan volgen. Het HOREB-instrumentarium bevat de volgende lijst om de ontwikkeling in lees- en schrijfactiviteiten te observeren en bij te houden. Deze 'leerlijn' is bedoeld om leerkrachten te helpen reflecteren op hun onderwijs.

Tabel 2.3: Observatiemodel ter ondersteuning van de ontwikkeling in lezen en schrijven in HOREB (groep 1 tot en met 4)

<p>1. Beginnende geletterdheid</p> <ul style="list-style-type: none">• Doen alsof lezen• Doen alsof schrijven• Willen weten wat er geschreven of gedrukt staat• Verhaal vertellen bij tekeningen en dicteren aan een ander• Namaken van zelfgemaakte briefjes <p>2. Leesactiviteiten</p> <ul style="list-style-type: none">• Meelezen en benoemen wat er op de illustraties te zien is• Meelezen en navertellen in spreektaal• Meelezen en navertellen in boekentaal• Stukjes van de tekst naïef lezen, gericht op de tekst: woorden en letters benoemen• Klank-tekenkoppeling wordt gemaakt• – Bekende woorden kunnen worden nagestempeld• – Onbekende woorden kunnen worden nagestempeld• – Letterkennis wordt opgebouwd

3. Schrijfactiviteiten

- Er wordt verschil gemaakt tussen een tekening en een schrijfsel
- Allerlei typen schrijfsels worden gemaakt
- De schrijfsels worden echter; echte letters
- Verschillende tekstvormen worden gebruikt (zie voor een gedetailleerd overzicht de lijst met schrijfactiviteiten in *Met jou kan ik lezen en schrijven* op pagina 180)
- De conventionele spelling wordt interessant
- Tekstvaardigheid neemt toe: compositie, woordvolgorde, zinsbouw

4. Zelf lezen

- Niet gekende woorden aanpakken en ontsleutelen
- Gebruik maken van de context
- Gebruik maken van spellen
- Vloeiend lezen
- Zichzelf verbeteren
- De tekst begrijpen (zie voor een opsomming van leesstrategieën die hierbij aan bod moeten komen pagina 182 van het methodisch handboek *Met jou kan ik lezen en schrijven*)
- Vragen als iets niet duidelijk is

2.3 Leren lezen in ontwikkelingsgericht onderwijs: alleen rijker of ook beter onderwijs?

Essentieel in het ontwikkelingsgericht onderwijs is dat het leesonderwijs ingepast wordt in betekenisvolle activiteiten en in aansluit bij de uitbreiding van communicatieve taalvaardigheden. Dat maakt ontwikkelingsgericht onderwijs tot rijk onderwijs voor kinderen. Aan de verbinding tussen met name schrijf- en leesactiviteiten ligt echter ook de vakdidactische opvatting ten grondslag dat leerlingen door gelijktijdig te leren lezen en schrijven, er beter begrip van de tekst ontstaat (zie Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997). In dit rapport proberen we na te gaan of dat ook uit de leerresultaten van de kinderen blijkt.

Welke rol kan schrijven hebben bij het leesonderwijs?

Schrijven is technisch het omgekeerde van lezen. Leerlingen kunnen in het begin van groep 3 vaak al wel iets op papier zetten. Omdat schrijven een beroep doet op deelhandelingen die ook van belang zijn bij het technisch leren lezen biedt dit een belangrijk aanknopingspunt om te leren lezen. Daarnaast is schrijven nuttig bij de ontwikkeling



van communicatieve vaardigheden (zie Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997). Wanneer de leerkracht leerlingen zelf verhalen laat schrijven of na het lezen van een boek laat opschrijven waar het over ging, wie de hoofdpersonen zijn etc. zou dit een gunstig effect kunnen hebben op de ontwikkeling in begrijpend lezen. Zelf schrijven of samenvatten van tekst van anderen kan kinderen helpen te leren nadenken over de verhaalopbouw en relaties tussen tekstonderdelen. Dit zijn belangrijke deelvaardigheden voor het begrijpend lezen.

De relatie tussen luistervaardigheid en begrijpend lezen

Net als voor begrijpend lezen is ook voor luistervaardigheid een bepaalde woordenschat en wereldkennis van belang. Luistervaardigheid wordt daarom wel beschouwd als het complement van technisch lezen. Naarmate kinderen ouder worden neemt de invloed van technisch lezen op begrijpend lezen af, terwijl luistervaardigheid een stabiele relatie blijft vertonen (Van der Leij, 1998).

Het belang van leesgewoonten, leesattitude en leesstrategieën

Om goed te leren lezen lijkt het belangrijk dat leerlingen er plezier in hebben en ook in hun vrije tijd boeken lezen. Dat heeft normaal gesproken niet alleen een gunstig effect op technisch lezen. Het kan ook de ervaringswereld van kinderen en hun woordenschat verruimen. Dit geldt in het bijzonder voor kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau, omdat deze kinderen doorgaans thuis weinig gestimuleerd worden tot het lezen van boeken. In ontwikkelingsgericht onderwijs wordt daarom veel aandacht besteed aan boekpromotie. Dat gebeurt door kinderen te laten vertellen over boeken die ze hebben gelezen. Door kinderen vragen te laten stellen, worden kinderen zich bewust van vragen die van belang zijn bij het lezen van boeken. Wanneer kinderen leren zichzelf bepaalde vragen te stellen, kan dat ertoe leiden dat ze meer aandachtig lezen en teksten beter tot zich laten doordringen.

3. Het onderzoek

3.1 De deelnemende scholen

Het onderzoek is uitgevoerd op drie scholen die al enkele jaren ontwikkelingsgericht onderwijs aanbieden en op drie scholen die programmatisch onderwijs bieden. Twee van de drie scholen die ontwikkelingsgericht onderwijs aanbieden, hebben een heterogene 3/4-groep. De derde school heeft twee parallelle klassen voor jaargroep 3. De scholen werken met thema's gedurende een periode van 4-6 weken. De scholen hebben in de groepen 3 en 4 een leerondersteunende leeromgeving (onder andere speelhoeken met boeken en bijbehorende cassettes waarop de tekst is ingesproken). Van de scholen die programmatisch onderwijs bieden, hebben twee scholen groep 3 gecombineerd met een andere jaargroep. De derde school heeft aparte jaargroepen. Op twee scholen wordt in groep 3 de methode Veilig Leren Lezen gebruikt in combinatie met de schrijfmethode Schrijftaal. De andere school gebruikt het Zwaluw-programma in groep 3. Met het Zwaluwprogramma kunnen leerlingen goed individueel werken. Het programma leert kinderen eerst de afzonderlijke deelvaardigheden (teken-klankkoppeling, auditieve en visuele synthese en directe woordherkenning). Twee scholen gebruiken in groep 4 Taal Actief. De andere school gebruikt de methode Taalleesland.

Het onderzoek bestond uit de afname van toetsen bij de kinderen (aan het begin en aan het eind van het schooljaar) en uit lesobservaties in de ontwikkelingsgerichte scholen. De lesobservaties waren nodig om na te gaan hoe het onderwijs wordt gegeven. In groep 3 hebben in totaal 109 leerlingen aan de voortoets meegedaan en daarvan hebben 106 ook meegedaan aan de natoetsen. In groep 4 hebben in totaal 60 leerlingen aan de voortoets meegedaan. Door vertrek

van enkele leerlingen hebben 51 daarvan ook meegedaan aan de natoetsen. De meerderheid van de leerlingen die zijn vertrokken zitten op scholen die programmatisch onderwijs bieden.

3.2 Toetsen, vragenlijsten en checklists voor observaties

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van vaardigheidstoetsen voor (begrijpend) lezen en schrijven. Er is ook een vragenlijst afgenomen bij leerlingen om meer te weten te komen over de leesattitude.

Vaardigheidstoetsen

In groep 3 zijn aan het begin van het schooljaar drie toetsen afgenomen. De eerste toets is de CITO-toets *Taal voor kleuters*. Deze toets toetst een aantal vaardigheden die voorwaardelijk zijn voor aanvankelijk lezen. De toets bevat items voor ‘passieve woordenschat’, ‘kritisch luisteren naar korte tekstpassages en naar woorden’, klankkennis, schriftoriëntatie en auditieve synthese. De toets is landelijk genormeerd en is erg betrouwbaar zodat leerlingen bij een herhaalde toetsafname identieke of vrijwel identieke toetsresultaten zullen halen. De tweede toets is een *luistertoets*, gemaakt om het kritisch luisteren met begrip te toetsen. De toets bevat 19 vragen over een lange tekst. Deze toets heeft een redelijke betrouwbaarheid. De derde toets is een schrijftoets. Deze toets is eerder gebruikt in Harskamp & Suhre (2001) en is ook redelijk betrouwbaar.

Aan het eind van het schooljaar zijn in groep 3 twee toetsen afgenomen. De eerste toets is de toets *Verwijzingsrelaties* uit het Cito leerlingvolgsysteem. Deze toetst of leerlingen kritisch kunnen lezen. Hier volgt een voorbeeld van een tekst uit deze toets en twee vragen daarover.

Tabel 3.1: Tekst met vragen bij de toets *Verwijzingsrelaties* uit het Cito leerlingvolgsysteem

Tekst	Vragen
<p>Kees is vandaag jarig. Het feest is bij Kees in huis. Daar is alles mooi versierd. Roos en Ali mogen op het feest komen. Rik en Tom ook. Roos en Ali dragen iets voor. Ze zeggen samen een versje op. Dat had Kees niet verwacht.</p>	<p>1) Waar is alles mooi versierd? <input type="radio"/> op school <input type="radio"/> bij Kees thuis <input type="radio"/> bij Kees in de tuin <input type="radio"/> bij Roos en Ali</p> <p>2) Wie komen er op het feest? <input type="radio"/> alle kinderen uit de straat <input type="radio"/> Roos en Ali <input type="radio"/> Rik en Tom <input type="radio"/> Roos, Ali, Rik en Tom</p>

De tweede toets is een schrijftoets. Ook deze toets is eerder gebruikt in Harskamp & Suhre (2001).

In groep 4 zijn aan het begin en aan het eind van het schooljaar twee toetsen afgenomen. In oktober is de toets *Verwijzingsrelaties* uit het Cito leerlingvolgsysteem afgenomen en een schrijftoets (Harskamp & Suhre, 2001). Eind mei zijn twee delen uit de toets begripvend lezen Toets B afgenomen. Het gaat om de onderdelen *hutselverhaaltjes* en *invuloefeningen*. Bij het onderdeel *hutselverhaaltjes* zijn de zinnen van verhaaltjes door elkaar gehutseld. Leerlingen moeten de beginzin zoeken. Een voorbeeldopgave uit het onderdeel *hutselverhaaltjes* staat hieronder.

Tabel 3.2: Voorbeeldopgave uit de toets Begrijpend Lezen voor groep 4

7 Zoek de eerste zin.
A Daar zit je de hele dag maar binnen.
B Ik wou dan ook dat we vakantie hadden.
C Ik heb helemaal geen zin in school
D Dat is toch zonde met dit mooie weer
E Of niet soms?

Aan het eind van het schooljaar is er ook een schrijftoets afgenomen. Deze toets is nieuw, maar vertoont grote gelijkenis met de overige gebruikte schrijftoetsen.

Gesprekken met leerlingen en een leesattitudevragenlijst

Met enkele zwakke leerlingen zijn aan het begin van het schooljaar gesprekjes gevoerd om een indruk te krijgen van hun leesgedrag gedurende het schooljaar. Aan het eind van het schooljaar is bij alle leerlingen een leesattitudevragenlijst afgenomen in de groepen 3 (16 items) en 4 (20 items). De items zijn vrijwel allemaal afkomstig uit de leesattitudeschaal van Aarnoutse (1989).

De lijst bestaat uit vragen zoals:

1. Hou je veel van lezen?	ja	<input type="radio"/>	nee	<input type="radio"/>
2. Lees je thuis veel?	ja	<input type="radio"/>	nee	<input type="radio"/>
3. Vind je vrij lezen in de klas saai?	ja	<input type="radio"/>	nee	<input type="radio"/>
4. Vind je het fijn om een boek uit de bieb te lezen?	ja	<input type="radio"/>	nee	<input type="radio"/>

Een leerling met een positieve leesattitude zal de hier vermelde vragen 1, 2 en 4 met ja beantwoorden en vraag 3 met nee. In dit geval krijgt de leerling voor elk antwoord op de vragen de score 2. Een leerling die een vraag negatief beantwoord, krijgt de score 1. Door de

scores op elke vraag bij elkaar op te tellen, krijgen we een betrouwbare indruk van de leesattitude.

Observaties en checklisten

Op twee scholen die ontwikkelingsgericht onderwijs bieden, zijn er lesobservaties uitgevoerd en zijn er interviews gehouden met leerkrachten.

Lesobservaties

Voor de observatie van de ontwikkelingsgerichte methodiek is een observatiechecklist gebruikt. De informatie die verkregen is in de observaties, is mede gebruikt in de vraaggesprekken met leerkrachten.

Interviews

Na afloop van de observaties zijn interviews gehouden met de leerkrachten. Voor de interviews is gebruik gemaakt van twee vragenlijsten. De eerste vragenlijst bestond uit vragen over de selectie van nieuwe onderwerpen door de leerkracht en over de onderwijsorganisatie in de klas. Bij de onderwijsorganisatie is onder meer gevraagd of de leerkracht een zwakke leerling andere activiteiten laat uitvoeren, anders helpt en begeleidt dan een modale of goede leerling. De tweede vragenlijst bevatte vragen over de leerlijn voor lezen en schrijven en de inpassing van de leerlijnen in nieuwe thema's. De twee vragenlijsten zijn gebruikt als leidraad voor gesprekken met leerkrachten over ontwikkelingsgericht lezen en schrijven.

3.3 Analyse van de toetsgegevens

In hoofdstuk 5 wordt een vergelijking uitgevoerd tussen de prestaties van leerlingen in de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs en de klassen met programmatisch onderwijs. In dat hoofdstuk worden de toetsresultaten van beide groepen leerlingen voor begrijpend lezen, het schrijven van teksten en de leesattitude met elkaar vergeleken (zie voor de technische gegevens bijlage 5). Verder is nagegaan of er een directe relatie is tussen het leren schrijven en

het begrijpend lezen. De analyses zijn voor groep 3 en voor groep 4 afzonderlijk uitgevoerd (zie voor de technische gegevens hierover bijlage 6).

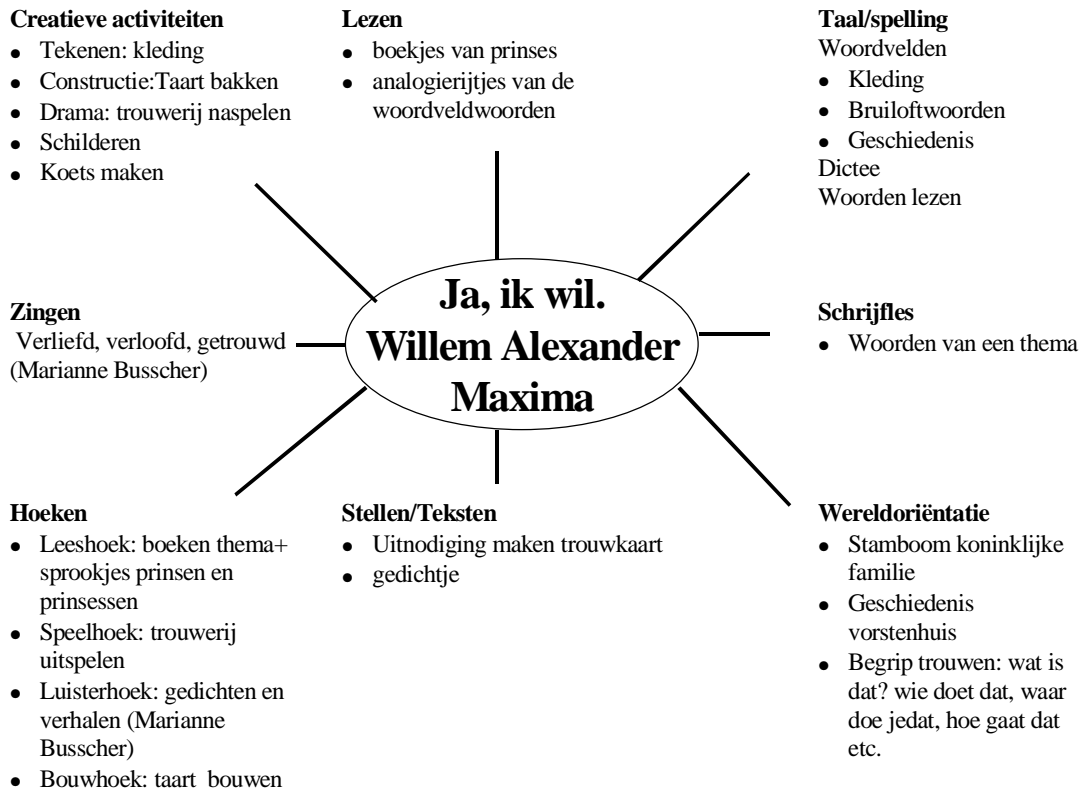
4. Hoe wordt er in de klassen gewerkt?

In dit hoofdstuk geven we een indruk van de manier waarop het leesonderwijs in de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs wordt vorm gegeven. Dat gebeurt aan de hand van enkele lesfragmenten. De lesfragmenten passen bij drie verschillende aspecten van het leesonderwijs. Ten eerste is dat de aansluiting bij het technisch leren lezen. Ten tweede is dat de aandacht voor schrijven in relatie tot begrijpend lezen. Ten derde de bevordering van het leesplezier. Nadat we een indruk hebben gegeven van het onderwijs volgt een globale beoordeling van het onderwijs. Aan het eind van dit hoofdstuk geven we een indruk van de manier waarop de leerkrachten met HOREB omgaan.

4.1 Aansluiting bij het technisch leren lezen: samenstellen en ontleden van woorden

De volgende les is gegeven in januari 2002. De les is gegeven op een school met twee parallelklassen voor groep 3. De les hoort bij het thema 'Ja ik wil'. Het gaat in dit thema over de op handen zijn de bruiloft van Prins Willem Alexander en Maxima. Het volgende schema laat zien hoe de leerkrachten welke lees- en schrijfactiviteiten de leerkrachten binnen dit thema aan de orde willen stellen.

Figuur 4.1: Ontwerpschema voor het thema 'Ja, ik wil'.



De inrichting van het lokaal

Er is een boekenkast met boeken van diverse moderne kinderboekenschrijvers (de schrijver Rindert Kromhout is goed vertegenwoordigd). Op een tafeltje liggen themaboeken over het koningshuis.

Voor beide klassen volgt nu de lesbeschrijving. Het is 9.00 uur. De les is al aan de gang.

Een gemeenschappelijke basis en op verhaal komen

De kinderen van beide groep 3 klassen zitten in de kring. Er is zojuist aandacht besteed aan de verjaardag van Oscar. Oscar draagt ter gelegenheid van zijn verjaardag een grote hoed met een 7 erop. Er wordt nu gepraat over het huwelijk. Uit de reacties van enkele kinderen blijkt dat ze de voorbereidingen op het huwelijk in de media aandachtig volgen. Een kind heeft een krantenknipsel met een afbeelding van een schilderij van Willem Alexander en Maxima.

Juf E.: 'Vind je het lijken?'

Julia: 'Nee, maar dat komt omdat misschien omdat het een foto is.' Juf roept een kind tot de orde: 'Hans drie minuten stil'. Dan zegt ze: 'Schilderijen moet je beter intekenen.'

Julia: 'Misschien ziet het schilderij er in het echt wel mooier uit.'

Juf E.: 'Cyrine heeft ook iets meegenomen.' Het blijkt een foto van een bruidstaart te zijn. 'Verklaar jij eens waar dat vandaan komt.'

Cyrine: 'Dat heeft opa vroeger zelf gemaakt.'

Juf: 'Wat was opa van beroep?'

Cyrine: 'Bakker'.

Juf: 'Opa was dus was vroeger banketbakker. Dat is een speciale bakker die geen broden maar taarten maakt.'

Juf M.: 'Mijn kinderen hebben gisteren ook een taart getekend.'

Nu laat Juf M. een muziekaart horen. Als de kaart opengaat klinkt er een muziekdeuntje.

Juf: 'Ik wil graag dat mijn kinderen zachtjes naar ons klaslokaal gaan.' De groepen splitsen zich. De ene groep gaat rekenen. De andere groep blijven we volgen.

Uitbreiding van de leesteknik: auditieve analyse en visuele synthese

Het is nu 9.10 uur.

Juf E.: 'Ik ga woorden op het bord zetten. Lees maar zachtjes mee'.

Terwijl juf woorden op een vel computerpapier schrijft, lezen de kinderen de woorden terwijl ze deze zachtjes uitspreken. Het duurt even, maar dan staan de volgende woorden op het bord.

Trouw-jurk	Hoed
Sluier	Riem
Sleep	Pak
Bruidsboeket	Hemd
Tasje	Stopdas
Kroon	Strik

Juf: 'Er staan verschillende soorten woorden op. Jake, ik wil nu dat jij woordjes opzoekt met een speciale letter (medeklinker). Kun jij woorden met de *sl* opzoeken? Welke woorden beginnen met een *sl*?. Zet er maar een streep onder.' Jake loopt naar het bord en trekt een streep onder 'sleep' en 'sluier'.

Juf: 'Wie weet er nog andere woorden die met een *sl* beginnen?'

Michiel: 'Slip' .

Juf: 'Goed, zo'.

Ben: 'Slap'.

Juf: 'Dat kan ook. Kijk nu heb je de *i* in een *a* omgetoverd.

Juf: 'Dejan, weet nog een woord dat begint met *sl*?'

Dejan: 'Slik'.

Jasmijn: 'Slok'.

Juf: 'Welke letters zitten erin?'

Jasmijn: 'Sl-o-k'.

Angela: 'Slang.'

Julia: 'Sluip'.

Juf: 'Er kan nog een woord bij, dan stoppen we.'

Juf: 'dat woord hadden we met de kerst ook al, hè'.

Juf hangt nu een nieuw computervel op. 'Bas zoek een woord dat begint met *bl*.'

Bas: 'bloem'.

Sem: 'Bloed'.

Juf schrijft op *Bloe....*: 'Hoe moet dat verder?'

Sem: 'd'.

Juf: 'waarom een d'?

Sem: 'bloed, want als je valt ga je bloeden.'

Endry: 'blauwe plek.'

Juf: 'dus het woordje *blauw*'.

Juf: 'weet je welke 'au, want daar hebben we er twee van.'

Endry: 'de *au* van pijn is blauw.'

Juf: 'Jake, een *bl*-woordje.

Jake: 'bladeren.'

Eva: 'blazen, een kaarsje uitblazen.'

Juf: 'Angela, wat is blauw in het Engels?'

Angela: 'blue.'

Juf schrijft het er achter. 'Alle andere woorden onthoud je en dan zet je ze in je schrift.

Nu gaan we de *sl*-woorden even lezen, de rij af.

De kinderen lezen: '*slip, slap, ...*'. Alle woorden worden correct gelezen.

Hierna gaan de kinderen verschillende taken doen. Enkele kinderen gaan in de leeshoek een boekje lezen. Juf gaat met een grote groep kinderen woorden oefenen *Merk, sterk*. 'Wij gaan nu naar het woordje *trouw*. Daar gaan we een paar woordjes bij bedenken'. Twee jongens gaan achter de computer woordjes intypen: Een van de jongens typt: *brief, bruiloft, bruidstoet, etc.*. Later zal juf de getypte woorden nakijken.

Eva ligt iets achter met technisch lezen. Zij gaat remediële stof doen met de casetterecorder. Ze is nu bezig met wisselrijtjes. Ze luistert naar *u* (bus,kus, dus), *al* (val,mal,dal), *oo* (noot,doos, roos, koos, toos) etc.

Pauze.

De kinderen van beide klassen groep 3 zitten weer in de kring. In de pauze hebben twee jongens zich misdragen. Juf zegt dat ze de volgende dag voor straf binnen moeten blijven. Juf E. is nu aan het woord.

Juf: 'Toen ik als juf op deze school kwam, had ik een stapel boekjes van Prins Wipneus. Ik zal ze ophalen uit de kast. Kijk deze boekjes: Wipneus en Pim helpen dokter Knipperling, Zeven prinsessen'.

Juf E. leest hoofdstuk 2 voor uit het boek Wipneus wordt koning van de schrijver B.G. van Wijckmade. De kinderen luisteren aandachtig. Halverwege neemt Juf M. het voorlezen over. Een enkele keer stopt de juf om te vragen of de kinderen de woorden snappen. Bijvoorbeeld als Wipneus en Pim op de tandem stappen:

Juf: 'Wat is dat tandem?'

Esther : 'fiets met vier wielen?'

Juf: 'Een fiets met vier wielen?'

Esther: 'Oh, nee, een fiets met twee zadels.'

Na afloop stelt juf enkele vragen over het verhaal: 'Hoe gingen ze op reis en waarmee?' Na dit intermezzo gaan de twee klassen weer uit elkaar. Juf E.: 'mijn kinderen gaan met mij mee.'

Nu gaat de parallelklas bezig met analyse en synthese van woorden. Juf M. zoekt haar stiften om op een computervervel te schrijven.

Juf: 'au, zat die au in touw? Hoe zit de ou in touw eruit?' Enkele kinderen maken in de lucht een rondje met de duim en wijsvinger.

Juf: 'Gisteren in de leeshoek hebben wij een aantal bladen neergelegd. We hadden een blad met *touw*. Wat deden we daarna? Wie weet dat nog?' Een kind steekt de vinger omhoog: 'Kring'.

Juf: 'ring', we hebben er later 'kring van gemaakt. En wat hangt daar?' (Juf wijst naar de garderobe in de dramahoek) '...Jurk'.

Juf behandelt nu ook de medeklinkercombinatie *sl*.

Ze zet *sleep* op het computervervel. En vraagt om een ander woord dat met *sl* begint.

Bert: 'Slak'

Hans: 'Mak'.

Juf: 'Nee, we laten nu niet de twee laatste letters gelijk, maar de eerste twee.'

Hans: 'Slang'.

Juf: 'Kim, noem eens een woordje met *sl*'.

Enkele kinderen steken hun vinger omhoog.

Kim: 'Slaap'.

Anoek: 'Sluier'.

Esther: 'Ik weet er nog twee'.

Juf: 'Wat heeft een man op zijn hoofd?'.

Esther: 'Hoed'.

Juf schrijft op: 'hoe..., wat komt er nog bij?'.

Esther: 't'.

Juf: 'wie denkt dat het een *d* is? Enkele kinderen steken hun vinger in de hoogte.

Juf: 'Anoek?'.

Anoek weet het niet.

Juf: 'Ik kan zeggen *hoet* of *hoed*. Hoe kan ik weten welke goed is? Ik maak er twee van: 'hoeden'.

Juf: 'kent er nog iemand een woordje?'.

Esther: 'Goed. Goede boeken.'

Robin: 'Voet'.

Juf: 'Dat is met een 't', want..... Wacht, ik zet het op een nieuw blad.'

Juf: 'Cedric, waar moet zoet bij staan?'.

Juf: 'Van sommige woorden kun je er geen twee van maken. Bij *moed* kunnen we niet zeggen: maak er maar twee van. Over *moed* praat je bijvoorbeeld als een brandweerman iemand redt. Daar heb je *moed* voor nodig.'

Nu volgt er taakdifferentiatie.

Taken voor kinderen:

- Tafel met gelinieerd papier (grote tussenruimte), waarop kinderen woorden naschrijven van het bord.
- Letterdoostafel: juf laat leerlingen woorden samenstellen.
- Leeshoek: twee kinderen: een kind leest een ander kind woorden in koeienletters voor.

11.45 uur. De kinderen ruimen de gebruikte materialen op en komen in de kring zitten.

4.2 Schrijven in relatie tot begrijpend lezen en bevordering verhaalbegrip

Thema: Schrijver in de klas (Max Velthuis). De taalactiviteiten passen binnen dit thema. Tot dusver is met de kinderen behandeld hoe je verhalen schrijft en hoe dialogen tussen dierenhoofdpersonen uit de boeken op papier worden gezet.

4.2.1 De inrichting van het lokaal en de organisatie van de activiteiten

Er is een boekenkast met onder andere boeken van Tijn Bertens (1-10), Geertje Gort, Rindert Kromhout. In de zithoek liggen allemaal 'Kikker'-boeken van Max Velthuis (Kikker is Kikker, Kikker is bang, Kikker vindt een vriendje, Kikker in de kou, etc.). Op de kasten liggen knuffeldieren zoals een kikker die in de boeken voorkomt. De kinderen hebben deze dieren meegebracht van huis.

In de zithoek staan op de scheidingswand vier koptelefoons en een boek dat bij het thema hoort: Weg met de televisie.

Aan de wand van een boekenkast staat uitleg over de keuze van een leesboek:

1. Ik bekijk de kaft
2. Ik lees de achterkant
3. Ik kijk wie het boek geschreven heeft
4. Ik lees de eerste bladzijde
5. A. Ik begrijp alles
B. staan er niet teveel moeilijke woorden in?
C. Zijn de zinnen niet te lang?
D. Zijn de letters niet te klein?

E. Lijkt het me een aardig boek?

Achter de zithoek: een keukentje, drie computers. De computers worden gebruikt om teksten te schrijven in MS-Word, maar ook om te oefenen met woorden uit de woordvelden. Op de computer is hiervoor het programma Woorden Totaal geïnstalleerd van AmbraSoft. De kinderen voeren de woorden in op de computer zodat andere kinderen er oefeningen mee kunnen maken. Juf controleert of de woorden correct zijn gespeld.

De leeractiviteiten in de les

De kinderen werken in hoge mate zelfstandig. Wat ze vandaag moeten doen staat ook op het Prikbord:

- Teksten: Niek, Femke, Koen, Maaïke, Casper, Ton
- Leeshoek: Omar, Chantal, Bob
- Computer: Lisanne
- Schrijven: Ton, John,
- Taalhoek Aniek, Shirley, Patricia

De taken in de klas

Fruit uitdelen: Patricia

Vooroplopen: John

Cassette, Computer, kopiëren: Aniek

Kalender bijhouden: Ton

Planten water geven: Niek

Kasten poetsen: Omar

Klassenbibliotheek: Femke

De kinderen lezen de boekjes uit de boekenkast. Ze doen een boeklegger bij het boekje dat ze hebben gelezen. Na het lezen van elk boekje moeten ze een boekverslag maken. Daar zijn

speciale formulieren voor. Op elk formulier staan drie vragen waar de kinderen een antwoord op moeten geven:

- Waar gaat het over?
- Wat gaan ze doen ?
- Waar zijn ze?

Teksten aan de wand

Aan de wand in de zithoek hangen teksten van de kinderen. Het zijn teksten over dialogen tussen dieren. Hier volgen enkele teksten.

Van Shirley:

Dialogen tussen haas (H) en varken (V).

1. V: Haas waar ga je heen?
H: Ik ga bloemen plukken.
2. H: Ga je mee bloemen plukken?
V: Ja, leuk.
3. H: Die bloem is pas mooi.
V: Ja, dat vind ik ook
4. H: Nu hebben we wel genoeg
V: Zullen we ze in een vaas zetten?

Van Omar:

Dialogen tussen haas (H), kikker (K), varken (V) en eend (E).

1. K: Haas, waar ga je heen?
H: Naar de bos.
2. K: Hoi varkeje wat ga je doen
V: Ik ga naar de eend
3. V: Hoi eend wat ga je doen
E: Ik ga zwemmen
4. K: Wat ga je doen
V: Ik ga naar eend

Van Lisanne:

Dialogen tussen kikker (Ki) en kat (Ka).

1. Ki: Hoi kat wat ga je doen?
Ka: Ik ga een vogelhuisje timmeren, help je mee?
2. Ka: Kikker draag jij de kwast
Ki: Ik de emmer en de verf
3. Ka: Kikker verf maar dan doe ik een bokje in het huisje
4. Ki+ Ka: Klaar zei kat en kikker tegelijk
Ka:

In de schriftjes hebben de kinderen verhalen opgeschreven naar aanleiding van de boeken die Juf heeft voorgelezen. Het volgende nog niet afgemaakte verhaal is van Koen:

Kikker is iets kwijt

Toen Kikker zich had afgedrogen was hij zein broek kweit. En toen ging Kikker naar buiten. Kikker zag Varketje. Varketje zag dat Kikker geplaatst van een broek een handdoek droeg. Toen moest Varketje heel hard laggen. Toen ging kikker naar Haas toe. Maar Haas had

kikker de broek. Maar Haas gaat de broek verstoppen en toen was Kikker bij het huis van Haas en die doet de deur open en toen vroeg hij aan haas heb jij mijn broek. Nee zei haas. Toen ging kikker zielig naar varketje.

4.2.2 De taalles

10.15. Voor de pauze hebben de kinderen rekenen gehad. De kinderen gaan na de pauze in de kring zitten. John rijdt de kinderwagen met fruit en drank binnen. Patricia deelt het fruit uit. Twee kinderen zitten voor juf met een plastic bord voor zich waar ze de sinaasappelschillen op leggen.

De gemeenschappelijke basis en op verhaal komen

Juf begint nu een boek van Max Velthuijs voor te lezen. Het is het verhaal 'Klein mannetje vindt het geluk' van Max Velthuijs.

Juf: 'Op een mooie dag wandelde klein mannetje door het veld en de bijtjes zoemden. Toen ontmoette hij eend'

De kinderen kijken geboeid als Juf hun de bladzijde toont.

Klavertje vier, klavertje vier, wat maakt dat nu uit. De sprinkhaan eet iets van het klavertje vier op.'

Casper: Ik heb ook al de hele week pech.

Juf: 'vertel eens Casper.

Casper vertelt dat hij gisteren toen hij thuis met zijn zus speelde, van de trap is gevallen. De dag ervoor was er ook al iets misgegaan.

Juf: 'je bent dus een echte pechvogel.

Een ander kind zegt dat het ook pech heeft gehad.

Juf leest nu weer het verhaal en stelt af en toe een vraag. Na afloop vertelt ze de kinderen dat ze met hun taken verder kunnen gaan. Juf : 'Tot half twaalf. Dan gaan we even toneelspelen.'

De zelfstandige verwerking en uitbreiding van de lees- en schrijftechniek

De kinderen zijn nog wat druk en Juf moet ze even tot de orde roepen: 'Femke, heb je aandacht nodig?'. Femke kalmeert nu.

Juf vraagt aan Maaïke: 'Waarom heb ik streepjes gezet in je schrift?'

Maaïke: 'Hoofdletters.'

Juf: 'Ja groep 4 begint elke zin met een hoofdletter. In groep 3 hoefde dat nog niet. Maar in groep 4 wil ik hoofdletters zien. Casper en Ton gaan de teksten op de computer zetten. Maaïke gaat vertellen wat ze moeten doen op de computer.'

Maaïke: 'Je moet op het Word-plaatje drukken Dan komt het programma en dan stop je je schijfje in de computer'. (Naast de computer ligt een gedetailleerde handleiding op een A4-tje).

Juf: 'Hoe weet je dat de computer je diskette kent?'

Maaïke: 'Dan druk je op de titel.....'

De kinderen stormen gelijk naar de computers.

Juf: 'Moeten jullie allemaal tegelijk naar de computer? Ga eerst even nadenken over wat je op de computer gaat zetten. Koen, wat moeten jullie doen als jullie klaar zijn met jullie taak?'

Koen: 'Nalezen, kijken of alles goed is.'

Juf: 'En als je dan helemaal klaar bent, wat moet je dan doen? Femke, wat moet je dan doen?'

Bob spreekt voor zijn beurt: 'Een tekening maken'.

John: 'Wat ga jij doen?'

John: 'Schrijven'.

Juf: 'Goed, jij gaat schrijven over het boek dat je het laatst gelezen hebt.'

Lisanne, Omar en Bob zitten aan een tafeltje een boek te lezen. Juf gaat naar de taaltafel en gaat de kinderen langs om de verhalen die de kinderen in hun schriftjes hebben geschreven, op taalfouten te controleren. Juf verbetert de tekst van Aniek.

Juf leest de zin 'Jij kan zulke lekkere tarten bakken'. Ze zegt: 'Lees nou eens wat er staat. Er staat *tarten* en je bedoelt *taarten*. Dus er moet een dubbele a staan, *aa* en niet *a*. Bij *bakken* moet er een *k* tussen'. Zo loopt ze de hele tekst door en gaat naar de volgende leerling. Tussendoor komt Maaïke iets vragen over een bestand op de computer. Het blijkt dat het

bestand van Maaïke niet op haar A-schijfje staat. Juf zoekt in de map *Mijn documenten* en ziet dat daar het bestand staat.

‘Kijk Maaïke, je hebt je tekst verkeerd opgeslagen. Als je een nieuw bestand opslaat moet je altijd kijken of het op je A-schijfje gezet wordt.’ Daarna loopt juf weer naar de taaltafel. Ze schuift aan bij Shirley. Bij Shirley neemt ze de tekst door.

Tussendoor loopt Koen naar de zithoek en haalt een formulier op om een boekbeschrijving te maken. Hij gaat aan zijn tafeltje zitten en maakt een boekverslag. Hij schrijft een paar zinnen op en komt er dan achter dat hij fouten heeft gemaakt. Hij steekt zijn vinger in de lucht. Juf ziet het wel, maar gaat eerst door met verbeteren. Dan vraagt ze Koen wat hij wil vragen. Koen vraagt wat hij moet doen.

Juf: ‘Dan pakt je toch een nieuw formulier, dat hoef je niet te vragen.’ Koen haalt een nieuw formulier op en ook Lianne en Omar lopen samen naar de zithoek om een formulier op te halen. Ze beginnen te schrijven over het boek dat ze zojuist gelezen hebben. Omar schrijft de titel op het formulier ‘kikker in de kou.’

De kinderen komen in de kring zitten. Patricia mag voorlezen uit een boek over *Kikker is verliefd*. Juf vraagt Patricia wie er een rol spelen in het verhaal. Patricia bladert in het boek en zegt: ‘Kikker, Varkentje, Haas en Eend’. Juf vraagt nu aan de kinderen wie de rol van Kikker wil spelen. Maaïke meldt zich voor die rol. De rol voor varkentje valt ten deel aan Chantal. Koen speelt Haas en Femke Eend. Het is de bedoeling dat Patricia voorleest en dat de hoofdrolspelers aan het woord komen om de dialogen uit te voeren. Patricia begint te lezen.

‘Varkentje zegt tegen kikker: Je ziet er slecht uit, heb je kou gevat.’

Haas: ‘Kom, maar eerst even binnen’.

Kikker: ‘Ik moet huilen en lachen tegelijk’.

Haas: ‘Ik zal het eens opzoeken in mijn boek. Ik denk dat het de hartslag is. Ha ja, huilen en lachen tegelijk, dat betekent dat je verliefd bent.’

Bob mag nu van Juf verder gaan met lezen, omdat Patricia te zacht praat.

Verteller: ‘En van vreugde maakte hij een reusachtige kikkersprong.’

Kikker: ‘Joepie, ik ben verliefd’ (en springt hoog op).

Varkentje: ‘Wat is er met je gebeurd?’

Kikker: 'Ik ben verliefd op die lieve schattige eend.'

Varkentje: 'Dat kan niet het moet iemand zijn die hetzelfde is, want jij bent groen en eend is wit.'

Verteller: 'Dan gaat kikker thuis achter een tafel zitten...'

Juf: 'punt'.

Verteller: 'Schrijven kan hij niet. 's Avonds als het donker wordt brengt hij de tekening naar het huis van eend. Hij schuift de tekening voorzichtig onder de deur door ..'

Juf : 'punt , want de zin is afgelopen'.

Verteller: 'zijn hart doet boem-boem boem. De volgende morgen is Eend heel verrast.'

Femke: 'Van wie zou ik die tekening hebben gekregen?'

Verteller: 'De volgende dag krijgt Eend bloemen.'

Eend: 'Van wie zou ik die bloemen hebben gekregen?'

Verteller (Niek neemt het over): 'Eend is heel blij met de bloemen, maar ze weet nog steeds niet wie haar zo verrast en verwent. Zo gaat het dag in dag uit. Kikker kan niet slapen . Hoe kan hij zijn liefde tonen? Dan neemt kikker een besluit'.

Kikker: 'Ik ga het wereldrecord hoogspringen verbeteren.'

Juf neemt het over. 'Eend vraagt zich bezorgd af....'

Eend: 'Wat is er met kikker aan de hand?'

Op vrijdag 13 over twee maakt kikker de hoogste sprong. Eend ziet het gebeuren.

Slot: samen roeien ze weg in een bootje.

Nu zet Juf het Kikkerlied in. De kinderen zingen mee.

Kikkerlied

De kikkertjes, de kikkertjes wat zijn ze aardig om te zien,

Kwak, kwak, kwakkerdekwak, kwak

In het hoge gras daar springen ze in het rond

Kwak, kwak, kwakkerdekwak, kwak

Geen oortjes, geen oortjes hebben zij

Kwak, kwak, kwakkerdekwak, kwak
Geen staartjes, geen staartjes hebben zij
Kwak, kwak, kwakkerdekwak, kwak, enz.

Ton haalt de kalender in de klas. Juf neemt een aantal organisatorische zaken door. Aniek is aan de beurt om iets mee te nemen voor het thema.

Het middagprogramma

In de kring neemt Juf door wat de kinderen gaan doen. Het eerste deel van de middag gaan de kinderen door met hun taalactiviteiten. Casper, Maaike en Ton gaan achter de computer in de klas. Patricia en Shirley gaan een tekst intypen op de computers op de gang. Selim is klaar met het schrijven van woorden in een schrift en gaat nu een tekening maken.

Juf gaat naar de taaltafel en gaat nu met andere kinderen de teksten in de schriftjes op taalfouten controleren. Juf verbetert de teksten van Niek.

Juf leest de zinnen op.

Juf: 'Hij ging naar de oever. Daar ging hij op het kleed liggen'. Omdat de zin niet eindigt met een punt, zegt Juf: 'punt'. En gaat verder: Een uur later zag hij'. Nu onderbreekt juf het lezen. 'Wat staat hier, oh ja wat een geklieder. Er staat 'Haas hat'.

Juf: 'hoe schrijf je had?' Een ander kind komt bij Juf vragen wat hij moet doen.

Juf: 'Volgens mij stoor je nu. Wat moet je doen als je klaar bent?' Uit de klas klinkt het 'tekening maken'. Aniek gaat weer aan haar tafeltje zitten en begint met een tekening. Juf leest de tekst verder hardop door. Een uur later zag hij zijn vrienden. Haas had lekkere limonade bij zich'. Omdat er een punt ontbreekt, zegt Juf: 'punt' en zet een punt in het schriftje. Bij de zin *Varkentje had een taart gebaken*, zegt ze: 'hier staat *gebaken* en er moet *gebakken* staan. Er klopt hier geen bal van jongen, hoe schrijf je gingen?'. Hier zet ik een streep onder. Zie je hoe vaak je dat verkeerd doet?'

Aniek is nu klaar met haar tekening. Juf zegt tegen haar dat ze een boekverslag mag gaan maken.

Middagpauze

Na de pauze gaan enkele kinderen elkaar om beurten voorlezen. Omar leest voor uit het boekje *Oom Twan* uit Japan. Hij heeft moeite om Twan goed uit te spreken. Na twee keer lukt het. Na het lezen is er een spel. Juf schrijft op het bord: Verjaardagsfeest. Het is de bedoeling dat de kinderen zoveel mogelijk woorden maken met de letters van dit woord. Letters die vaker dan een keer voorkomen mogen even zoveel keren gebruikt worden. De kinderen krijgen vijf minuten om de woorden samen te stellen. Juf doet ook mee. Juf zet de woorden op het bord. Na vijf minuten valt het stopsignaal. Niek mag de woorden van zijn lijstje oplezen. Als de kinderen een woord op hun lijstje hebben staan, moet Niek en de andere kinderen het woord doorstrepen. Niek houdt een woord over dat de andere kinderen en Juf niet hebben. Nu is Selim aan de beurt. Zijn eerste woord is 'tv'. Dat heeft geen enkel ander kind. Sommige kinderen zijn het er niet mee eens, omdat het een afkorting is, maar Juf keurt het antwoord goed. Na afloop van het lijstje houdt Selim drie woorden over. Hij is uiteindelijk de winnaar.

Na het spel neemt Juf nog even met de kinderen door wat er de volgende dag op het programma staat en wie wat mee moet nemen. Daarna is de dag ten einde. Op de gang wachten er al moeders.

4.3 Bevordering van het leesplezier: boekpromotie

In een van de bezochte klassen krijgen kinderen regelmatig de kans om te vertellen over een boek dat ze hebben gelezen. Deze week vertelt John over een boek dat hij heeft gelezen. John vertelt dat hij het een mooi boek vindt, omdat het over eenzaamheid gaat. John laat het boek aan de kinderen zien en de leest de titel hardop voor. Daarna begint hij te vertellen waar het boek over gaat. Het boek gaat over een jongetje dat thuis een teddybeer heeft. Hij vertelt het verhaal chronologisch, omdat hij dan ook de bijbehorende illustraties aan de kinderen kan laten zien. John:vertelt dat de beer altijd thuis moet blijven als de jongen naar school gaat en zich daarom heel eenzaam voelt. Op een gegeven moment besluit hij ook naar de school te gaan.

John vertelt wat de beer onderweg allemaal beleeft. De beer wordt op weg naar school aangereden. Maar het loopt uiteindelijk allemaal goed af met de beer.

Na afloop van het verhaal stellen de kinderen vragen. Juf stimuleert de kinderen vragen te stellen.

4.4 Globale beoordeling van het ontwikkelingsgerichte onderwijs

Er zijn op twee scholen twee keer een dag lesobservaties uitgevoerd. Het doel van deze observaties was om na te gaan of de leerkrachten de opzet van ontwikkelingsgericht onderwijs met veel nadruk op schrijven in praktijk brengen. Na elke lesobservatie is het onderwijs beoordeeld op drie verschillende aspecten. Er is een checklist voor de beoordeling van de integratie van het lees- en schrijfonderwijs, een lijst voor de beoordeling van lezen als nevenproduct van het schrijven en een lijst voor de beoordeling van het lezen als systematische analyse van teksten. De checklisten zijn gebaseerd op de praktische aanwijzingen in het handboek 'Met jou kan ik lezen en schrijven'. We vatten de resultaten van de beoordelingen samen.

Het lees en schrijfonderwijs in de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs

Uit de observaties blijkt dat alle leerkrachten het *technisch lezen* goed integreren in de themagebonden activiteiten. Dit blijkt uit het feit dat alle geobserveerde leerkrachten de woorden die gebruikt worden voor het leggen van klanktekenrelaties en het verwerven van de letterkennis koppelen aan woorden die verband houden met de thema's. De leerkracht laat kinderen ook samen oefenen met betekenisvolle signaalwoorden uit de eigen teksten, thema woordveld, boeken, verhalen (grafeem/foneemkoppeling, analyse/synthese, letterkennis). De leerkrachten zorgen voor functionele schrijfondersteuning binnen thematische activiteiten en laten leerlingen woorden zonder fouten schrijven uit eigen teksten

Bij de *schrijfactiviteiten* is gekeken naar hoe ze zijn *voorbereid*, hoe de leerkrachten de leerlingen *ondersteunen* en hoe ze de teksten laten *verwerken*.

Bij de *voorbereiding* laten alle leerkrachten leerlingen zelf woorden bedenken en voegt daar nieuwe woorden aan toe, zodat een woordveld ontstaat. Deze woorden worden gebruikt in schrijfactiviteiten (gemeenschappelijke basis). De leerkrachten proberen het stellen te verbeteren door leerlingen voordat ze gaan schrijven te vragen naar hun schrijfplannetje. Er worden in alle groepen diverse tekstvormen (expressief, zakelijk, poëtisch) gehanteerd. Bij het schrijven nemen de leerkrachten een begeleidende en ondersteunende rol in. De leerkrachten helpen de kinderen op weg bij het schrijven van een tekst en bij het reviseren van tekst. In alle groepen wordt ook regelmatig de computer gebruikt. Kinderen kunnen daar vaak goed mee overweg, ook al doen zich wel eens problemen doordat een bestand zoek raakt. Alle leerkrachten houden tijdens schrijfactiviteiten revisiegesprekken met kinderen. In twee van de drie klassen is geobserveerd dat de leerkracht kinderen gelegenheid biedt om teksten voor te lezen in de eigen groep. In een groep worden de teksten bij een thema ook opgehangen aan het prikbord, zodat de leerlingen elkaars vaak ook geïllustreerde teksten kunnen bekijken. Alle leerkrachten stellen na afloop verschillende soorten vragen over een tekst en laten de kinderen zelf vragen stellen over de inhoud. In een van de klassen is geconstateerd dat de kinderen teksten op elkaar afstemmen (bijvoorbeeld voor een boek, gedicht, presentatie voor publiek). Ook bij de *leesactiviteiten* gekeken naar hoe ze zijn *voorbereid*, hoe de leerkrachten de leerlingen *ondersteunen* en hoe ze de teksten laten *verwerken*. De leerkrachten lezen zelf voor en laten kinderen zelf lezen. Voordat de leerkracht gaat voorlezen activeert de leerkracht de nodige kennis bij kinderen (bijv. door vragen te stellen). In alle klassen is er een –tafel waar boeken over een thema zijn uitgesteld. In alle klassen is er een ruime voorraad aan boeken van verschillend AVI-niveau. De kinderen kunnen zelf kiezen welk boek ze willen lezen. In een groep is er een duidelijke procedure voor de keuze van een boek en moeten de leerlingen na afloop een boekverslag maken (met een tekening). Alle leerkrachten bieden hun kinderen de gelegenheid opmerkingen te maken, bijvoorbeeld over de afloop van een verhaal. In een van de geobserveerde lezen is geconstateerd dat leerlingen een uitvergroete tekst lezen (voor discussie over problemen bij ontsleutelen) die door de leerkracht is gemaakt. In twee van de drie groepen is geconstateerd dat de leerkrachten kinderen met ander kinderen samen laten lezen. De leerkrachten laten de leerlingen (soms in de kring, soms in de vorm van een boekpromotie) vertellen over wat ze gelezen hebben.

Uit de observaties kan de conclusie getrokken worden dat de leerkrachten ontwikkelingsgericht onderwijs in grote lijnen uitvoeren zoals beschreven in het handboek 'Met Jou kan ik lezen en schrijven'. Alleen wanneer leerlingen erg veel moeite hebben met technisch lezen maken de leerkrachten gebruik van remedieel lesmateriaal. Dat blijkt voor alle leerkrachten te gelden. Zo was tijdens een van de lesobservaties een leerling alleen bezig met een boekje en een casetterecorder. De leerling luisterde naar wisselrijtjes (*de u* in bus, kus, dus, *de al* in val, mal, dal, *oo* noot, doos, roos, koos, toos etc).

Lezen als systematisch nevenproduct van het schrijven van teksten

Voor een aantal kenmerken van het onderwijsaanbod is beoordeeld in hoeverre de leerkrachten voldoen aan de bedoelingen van het methodische handboek.

1. Hoe worden thema's aangeboden en worden authentieke situaties aangeboden?

De volgende criteria zijn gehanteerd:

- a. een thema ontstaat vanuit actuele onderwerpen waar kinderen veel over praten*
- b. vanuit een excursie (bijvoorbeeld bezoek aan een museum)*
- c. vanuit een boek of een verhaal*
- d. vanuit een andere ervaringssituatie (bijvoorbeeld vanuit spel van de kinderen)*

Uit de observaties en gesprekken komt naar voren dat thema's vooral aansluiten bij de actualiteit (Kinderboekenweek, Sinterklaas, Feestperiodes, het huwelijk van Prins Willem Alexander en Maxima) en via boekjes inhoud krijgen. Het komt slechts een enkele keer voor dat vanuit het spel van kinderen of vanuit een excursie een thema ontstaat. Wel komt het voor dat een thema op een bepaalde manier wordt uitgewerkt vanuit het spel van de kinderen: met name door het uitspelen van verhalen of een onderwerp in de hoeken. Vooral door de gesprekken in de kring en door de begeleidingsgesprekken krijgen de leerkrachten ideeën over wat kinderen bezig houdt bij een bepaald onderwerp.

Samenvattend oordeel: alle leerkrachten passen ten minste twee van de vier criteria in voldoende mate toe. Het gebruik maken van spelsituaties om een thema verder uit te bouwen is bij een leerkracht frequent waargenomen.

2. Welke tekstvormen worden gebruikt?

a. expressietekst (eigen beleving navertellen)

b. zakelijke tekst (briefje, boekverslag etc)

c. poëtische tekst (rijmpje gedichtje maken, spelen met woorden)

d. dialogen

e anders (folder maken, collage)

Alle leerkrachten laten de leerlingen dagelijks met eigen teksten werken. Het gaat vooral om expressieteksten, zakelijke teksten en dialogen. Poëtische teksten worden vooral rond feestdagen gebruikt (met name Kerst, Sinterklaas).

Het werken met folders en posters komt vooral voor bij het uitwerken van een tentoonstelling (labels, opschriften, entreekaartjes, boekjes om nota's te schrijven etc). Ook zorgen de leerkrachten er voor dat leerlingen samen een eigen boek maken; meestal met een expressie- en zakelijke inhoud.

Samenvattend oordeel: de leerkrachten passen allen vier van de vijf criteria toe, poëtische teksten worden doorgaans minder vaak gebruikt dan andere soorten teksten.

3. Wordt de vierstappenmethodiek toegepast?

a. gemeenschappelijke basis (voorlezen, uitspelen, gesprek over beleving etc)

b. op verhaal komen (schrijfplan wat je gaat tekenen en schrijven, woordveld)

c. teksten maken en oefening van het lezen (tekst en tekening maken, woordveld laten gebruiken, revisie van teksten, signaal worden laten gebruiken, woordendoosje, structuurrijtjes op bord, letters oefenen in analoge woorden, nieuwe zinnen met signaalwoorden)

d. publicatie en presentatie (teksten definitief vormgeven, presenteren in de kring)

Alle leerkrachten passen in hun lessen de vierstappenmethodiek toe. Ze besteden aandacht aan een gemeenschappelijke basis en aan het 'op verhaal komen'. Opvallend in de observaties is dat niet alle leerkrachten steeds verband leggen met de ervaringen van kinderen. Bijvoorbeeld voorafgaande aan het voorlezen van een boekje worden niet altijd de centrale begrippen opgerakeld en aan leerlingen gevraagd wat ze ervan weten. Ook tijdens het bespreken van een verhaal staat uit een boek wordt niet altijd goed doorggevraagd wat leerlingen er zelf al van weten. Bij het op verhaal komen zijn er altijd een aantal leerlingen die niet goed weten wat ze gaan schrijven. Leerkrachten kunnen onmogelijk alle leerlingen van groep 3 en 4 een beurt geven over wat ze gaan schrijven (anders duurt de bespreking lang en kinderen nemen van elkaar over). Toch is het problematisch dat een aantal leerlingen (in het begin in groep 3 soms de helft van de kinderen) pas tijdens het schrijven gaat nadenken wat er op papier moet komen. Leerkrachten bespreken een belevenis of verhaal altijd met behulp van een woordveld en leerlingen hebben hier wel steun aan. Alle leerkrachten besteden veel aandacht aan het begeleiden van leerlingen: leerlingen worden via een interactief gesprekje (wat heb je al; hoe wil je verder etc) geholpen met het schrijven van hun tekst en de schrijfproducten.

4. Geeft de leerkracht gerichte hulp?

- a. wordt regelmatig in niveaugroepjes gewerkt bij het lezen en schrijven*
- b. wordt aan groepjes/ individuen directe instructie gegeven*
- c. zijn er aangepaste taken voor zwakke en goede leerlingen*
- d. is er nadruk op eigen ontwikkeling, bereikte resultaten (inhoudelijke, positieve feedback)*
- e. is er herhalingsinstructie van oude signaalwoorden, letter- of schrijfoefeningen*

De leerkracht gaat meestal tijdens de les systematisch bij de groepjes langs en met name zwakkere leerlingen krijgen dan extra aandacht: oefeningen met technisch lezen, begrip van tekst, structuur en woordkeus bij eigen teksten etc. In de boven beschreven lessen zijn hiervan voorbeelden gegeven.

Sommige leerkrachten passen bewust de taken van zwakke leerlingen aan. Dit gebeurt meestal door zwakke leerlingen uit groep 4 met groep 3 te laten meedoen en andersom de goede leerlingen van groep 3 af en toe met groep 4 te laten meedoen. De leerkrachten gebruiken het

leesschrift van de leerlingen om werk te verzamelen en via aantekeningen in het schrift weten de leerlingen ook wat de leerkracht heeft op te merken. Onze inschatting is dat dit leesschrift voor leerlingen niet werkt als een graadmeter van eigen kunnen, maar meer als een bewaarplaats van oud werk. De meeste leerlingen zijn wel trots op hun werk en geven graag uitleg over wat er staat en wat de leerkracht ervan vond. Door leerlingen wordt het verzamelen van het betere eigen werk in het leesschrift als positief ervaren.

Leerkrachten geven zwakke leerlingen regelmatig herhaling van oude signaalwoorden en oefenen tijdens het zelfstandig werken veel met leerlingen. De oefeningen en gesprekjes duren meestal 5 tot 10 minuten. Daarna moet de leerkracht van groepje wisselen om alle groepjes inhoudelijk aandacht te kunnen geven. Als een kind veel moeilijkheden heeft met technisch lezen, krijgt het speciale oefeningen, bijvoorbeeld wisselrijtjes voor het oefenen van visuele synthese of directe woordherkenning.

Samenvattend oordeel: de leerkrachten geven voldoende ondersteuning in de lessen in tenminste vier van de genoemde punten. Wellicht kan de leerkracht leerlingen nog iets meer duidelijkheid geven over hun progressie door de vooruitgang van kinderen in het leesschrift samen te vatten en met hen te bespreken. Interessant zijn vooral leerlijnen in het begrijpend lezen (welke strategieën ken je al, welke teksten begrijp je al vlot, welke relaties kun je al leggen etc). en het schrijven (zie onder andere de beoordeling van de schrijftaken in bijlage 2). Leerkrachten hebben zonder uitzondering een positieve houding ten opzichte van de kinderen en behandelen het gemaakte werk van leerlingen met waardering voor de goede kanten.

5. Wordt het logboek wekelijks of vaker bijgehouden?

a. activiteiten per week (welke activiteiten en voor welke leerlingen)

b. terugblik per dag van de lessen en ontwikkelingen bij (zwakke) leerlingen

De leerkrachten hanteren wekelijks een planning maar geen van de leerkrachten maakt elke dag schriftelijk notities van het lesverloop en van de reacties van de kinderen. Ze kijken wel regelmatig (soms dagelijks, soms na een paar dagen of een week) terug op de lessen en evalueren dan de reacties van de kinderen op een verhaal, een opdracht of bepaalde

activiteiten. Eigelijk is het de bedoeling dat de schriftelijke notities in het logboek de leerkracht helpen om het onderwijs af te stemmen op de individuele leerling. De leerkrachten vinden dit echter niet nodig. Ze stellen dat ze door de vele contacten met de leerlingen voldoende informatie verkrijgen om waar nodig het onderwijsaanbod bij te stellen.

6. Hoe worden de resultaten geëvalueerd?

a. leesschrift van leerlingen met werk (signaalwoorden, letters die kind kent, eigen teksten etc en aantekeningen)

b. kinderdagboek (per twee weken werk en observaties verzamelen uit het logboek en per kind mijlpalen in ontwikkelingen weergeven)

De evaluatie van leeractiviteiten vinden plaats via het leesschrift dat leerkrachten frequent bijhouden en dat een overzicht geeft van het betere werk van een leerling en aantekeningen van de leerkracht daarbij. Verder is er het kinderdagboek waarin tekeningen en schrijfproducten worden verwerkt. De leerkrachten houden ook door middel van letterkaarten en toetsen (Drie Minuten Test, Cito-taaltoetsen en toetsen voor begrijpend lezen) de ontwikkeling van de leerlingen bij. Het observatiemodel uit de HOREB-map voor de ontwikkeling in lezen en schrijven wordt globaal als leidraad genomen, maar wordt niet als evaluatiemiddel gebruikt. De leerkrachten stellen dat ze uit ervaring weten dat alles wel aan bod komt.

Lezen als een doorgaande lijn in lees- en luisterplezier en als het analyseren van tekst

De geobserveerde lessen zijn met een checklist beoordeeld aan de hand van de volgende vragen en criteria.

1 Hoe wordt het lezen van een boek interessant en uitnodigend gemaakt voor de leerlingen?

a. met kinderen nagaan waar en boek over zal gaan

b. het lezen voorbereiden door kinderen vragen te laten stellen over een nieuw boek

c. kinderen te laten vertellen over een boek dat ze hebben gelezen of horen voorlezen

d. kinderen in de kring een stukje uit een nieuw boek laten lezen en vragen hoe het verder gaat.

Een leerkracht voldoet aan alle criteria. De andere leerkrachten voldoen aan drie van de vier criteria.. De leerkrachten gaan met de leerlingen na waar een boek over zal gaan en stellen vragen om leerlingen te oriënteren op een nieuw boek. Het enige dat opvalt is dat de oppervlakkigheid van de vragen. Soms worden er bijvoorbeeld alleen vragen gesteld over de betekenis van woorden, waar een verhaal ook kansen biedt om de ervaringen van kinderen te bespreken met bepaalde dagelijkse activiteiten. Samenvattend oordeel: de leerkrachten oriënteren de leerlingen goed op de tekst van een nieuw boek, maar vergeten wel eens om een direct verband te leggen met kennis en ervaring die de kinderen wellicht al hebben.

2. Welke teksten worden voorgelegd en voor welk leesdoel?

a. voor plezier lezen

b. lezen om na te spelen

c. om anderen te informeren

d. om iets te maken

e. om zelf meer te weten te komen

Vier van de vijf typen tekst die hier zijn genoemd worden gebruikt door leerkrachten. Tekst om iets te maken (bijvoorbeeld voorbeelden om een werkje te knutselen) worden niet frequent door de leerkrachten gebruikt. Tekst om anderen te informeren is er bijna altijd omdat leerlingen hun gelezen boek op een of andere manier moeten presenteren (bijvoorbeeld in een boekverslag of een boekpromotie). Maar leerlingen maken ook zelf teksten en dialogen die in een rollenspel gebruikt kunnen worden (bijvoorbeeld de diere-dialogen uit de vorige paragraaf). Vaak worden die aan de wand worden gehangen, zodat de kinderen elkaars teksten kunnen lezen .

Samenvattend oordeel: over het algemeen wordt er een grote variatie in teksten aangeboden en wordt zeker een uur per week besteed aan vrij lezen en ook aan lezen vanuit tekstanalyse. leerkrachten besteden veel aandacht aan deze twee lijnen van ontwikkelingsgericht lezen.

3. Wordt de vierstappenmethodiek voor begrijpend lezen toegepast?

- a. voorbereiden (voorkennis activeren over een boek, boek bekijken en bespreken)*
- b. zelf voorlezen of kinderen laten voorlezen en vragenstellen (leesstrategieën)*
- c. duolezen (leerlingen lezen in duo's van ongeveer gelijk niveau elkaar voor)*
- d. verwerking (navertellen, boekverslag maken, T-formulier, stripverhaal maken etc)*

Alle stappen komen in de lessen aan bod, maar de leerkrachten verschillen in mate waarin ze kinderen verhalen laten verwerken. Alle leerkrachten laten hun kinderen aangeven waar een boek over gaat en wat ze er leuk aan vinden. Een van de leerkrachten gaat echter verder en laat kinderen zelf fantasieverhalen schrijven en verhalen naspelen in rollenspelen. Dat er duidelijke verschillen zijn tussen leerkrachten komt misschien doordat de beleving van verhalen in het methodische handboek 'Met jou kan ik lezen en schrijven' niet zo gedetailleerd is uitgewerkt. Samenvattend oordeel: de docenten passen de methodiek voor leesbeleving en tekstanalyse goed toe, maar de nadruk op de leesbeleving verschilt in de klassen.

4. Geeft de leerkracht gerichte hulp?

- a. zwakke leerlingen krijgen een leesboek dat is besproken en waar een woordveld van is*
- b. extra hulp bij duo-lezen, hoe help je elkaar*
- c. directe instructie van lezen met begrip (leesstrategieën laten toepassen en niet alleen spellend lezen)*
- d. boekje laten herhalen of eenvoudiger boekje laten kiezen (passend bij leesniveau)*

Leerkrachten houden goed bij wat de leerlingen lezen. Leerlingen kunnen vrij kiezen uit boekjes, maar ze kunnen niet zo maar een boekje weggelaten en een ander pakken. In een van de klassen leggen de kinderen een legger bij het boekje dat ze hebben gelezen. In die klas moeten de leerlingen van elk boek een boekverslag maken op specifieke formulieren met vragen over het verhaal, waar het verhaal zich afspeelt en wat de hoofdpersonen doen.

De leerkrachten geven allemaal hulp en directe instructie en gaan bij groepjes langs om met hen te lezen of hen te horen lezen .en de leerkrachten stellen vragen over de tekst en de

plaatjes. De leerkrachten houden met name bij zwakkere leerlingen goed in de gaten of ze boekjes kiezen die de leerlingen aankunnen en soms wordt een eenvoudiger boekje aanbevolen.

5. Is de leesomgeving goed ingericht?

a. variatie aan boekjes)eigen boeken, leesboekjes naar AVI-indeling, informatieboekjes.

b themaboeken

c. leesluisterhoek in gebruik

Alle leerkrachten hebben de leesomgeving volledig ingericht volgens de drie criteria: de variatie in boekjes wordt goed gebruikt, er is altijd een boekentafel met themaboeken, er is vaak een boek van de week, er is een leesluisterhoek in gebruik en de leerlingen spelen regelmatig een verhaal na. Samenvattend oordeel: de leesomgeving is goed verzorgd bij alle leerkrachten.

5. De ontwikkeling bij leerlingen

In dit hoofdstuk bekijken we aan de hand van toetsprestaties of kinderen in de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) meer vooruitgang boeken in het begrijpend lezen dan in de klassen met programmatisch onderwijs. Daarna kijken we of de leerlingen in de OGO-klassen een positievere leeshouding hebben dan in de klassen met programmatisch onderwijs. Bij enkele zwakke leerlingen gaan we in detail in op ontwikkelingen met betrekking tot de leesgewoonten en het leesplezier.

Tot slot gaan we in dit hoofdstuk in op de rol van het schrijven. In de ontwikkelingsgerichte didactiek krijgt het schrijven veel nadruk, veel meer dan in gewoon onderwijs. De vraag is of het schrijven van teksten bij het begrijpend lezen ook een ondersteunende rol speelt of dat de ontwikkeling in het schrijven zich tamelijk autonoom ontwikkelt.

5.1 De vooruitgang in het schrijven en lezen in groep 3

In groep 3 zijn in vier klassen die met OGO werken en in drie controleklassen toetsen afgenomen op het gebied van schrijven en lezen.

Schrijven

In oktober 2001 en in mei 2002 is er een schrijftaak afgenomen om na te gaan in hoeverre de leerlingen al in staat zijn om zelfstandig een tekst op papier te zetten. Beide schrijftaken worden ingeleid door een kort verhaaltje. Dit biedt de mogelijkheid om voorafgaande aan de schrijftaak wat met de kinderen van gedachten te wisselen over het onderwerp waarover de kinderen moeten gaan schrijven. In de bijlagen staan de toetsen met scoringsinstructie.

Het ging bij de eerste schrijftaak in groep 3 om vragen: Waar is je liefste plekje? Hoe kom je er? Wat doe je er? Met wie?. Bij de tweede schrijftaak in groep 3 gaat het om de vragen: Wat vind je fijn om in een dag te doen? Waar doe je dat? Wie is daar dan bij of ben je alleen? De prestaties van de leerlingen zijn geanalyseerd in woordgebruik (aantal verschillende woorden) en de tekstkwaliteit (zijn de vragen beantwoord en hoe gedetailleerd zijn ze beantwoord).

Tabel 5.1: Gemiddelde scores van leerlingen op de schrijftoets in groep 3

	Programmatisch onderwijs	Ontwikkelingsgericht onderwijs	Gemiddeld	Max score
<i>Voortoets</i>				
Woordgebruik	2.3	3.9	3.4	13
Tekstkwaliteit	1.4	2.1	1.9	6
<i>Natoets</i>				
Woordgebruik	4.2	8.8	7.2	13
Tekstkwaliteit	2.1	3.2	2.8	6

In de tabel is te zien dat de schrijfvaardigheid in de Ontwikkelingsgerichte groep aan het begin van groep 3 al iets groter was dan die van de kinderen die programmatisch onderwijs volgen. Het verschil is bij de tweede toets in mei 2002 alleen nog maar groter geworden.

Lezen

In groep 3 zijn in oktober 2001 de toetsen Taal voor kleuters en een luistertoets afgenomen. De prestaties op deze toetsen geven een indruk van de ontwikkeling in taalvaardigheden die een voorwaarde vormen voor het leren lezen. In mei 2002 is in groep 3 de SVR-toets begrijpend lezen (verwijzingsrelaties) afgenomen. Met de SVR-toets kunnen we nagaan in welke mate kinderen korte teksten al kunnen lezen en begrijpen. De gemiddelde scores in de

twee groepen staan in tabel 5.2. In deze tabel is te zien dat er op de voortoets in de scholen met programmatisch onderwijs meer kinderen al op het hoogste niveau zitten. De kinderen uit de scholen met ontwikkelingsgericht onderwijs presteren op dat moment duidelijk lager. Dat blijkt ook uit de prestaties op de luistertoets. Bij de luistertoets zijn er in de klassen met OGO iets meer kinderen met lage prestaties. Aan het begin van het schooljaar waren de kinderen in de groepen met programmatisch onderwijs dus iets verder in hun ontwikkeling. Op de natoets is dat niet meer het geval. Dan zijn er juist in de controlegroep iets meer zwakke kinderen. De verschillen zijn echter statistisch te klein om met grote stelligheid te spreken van een significant betere leesontwikkeling in de groepen met ontwikkelingsgericht onderwijs. Wel is duidelijk dat de kinderen in de groepen met ontwikkelingsgericht onderwijs taalvaardiger zijn geworden. De schrijfvaardigheid is immers meer toegenomen.

Tabel 5.2: Prestaties van leerlingen op de toetsen die relevant zijn voor begrijpend lezen

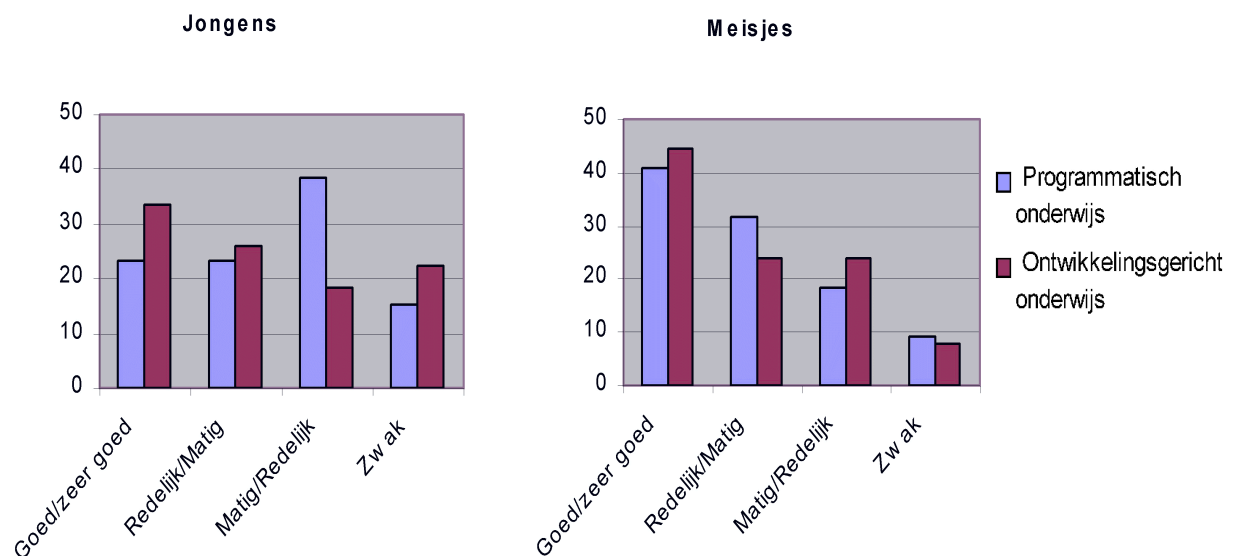
	Voortoets				Natoets	
	Taaltoets Kleuters		Luistertoets		Begrijpend lezen	
	Programmatisch onderwijs	Ontwikkelingsgericht onderwijs	Programmatisch onderwijs	Ontwikkelingsgericht onderwijs	Programmatisch onderwijs	Ontwikkelingsgericht onderwijs
Goed/zeer goed	54.3%	35.8%	5.9%	12.2%	45.7%	40.3%
Redelijk/goed	20.0%	40.3%	58.8%	24.5%	17.1%	17.9%
Matig/redelijk	22.9%	23.9%	35.3%	36.7%	25.7%	35.8%
Zwak /matig	2.9%			26.5%	2.9%	6.0%
Zeer zwak					8.6%	

Leesattitude

In de klassen met OGO wordt veel tijd besteed aan boekstimulering en boekpromotie. Om vast te stellen of de kinderen in de klassen met OGO over een betere leesattitude beschikken, is in mei 2002 een vragenlijst over de leesattitude afgenomen in groep 3. Aan de hand van de antwoorden op de deze vragenlijst zijn de kinderen ingedeeld in vier niveaus (zie figuur 5.1).

Het percentage leerlingen met een goede tot zeer goede leesattitude is in de OGO-groepen iets hoger dan in groepen met programmatisch onderwijs. Daar staat tegenover dat er nog tamelijk veel kinderen zijn met een matige tot zwakke leesattitude. Mede hierdoor zijn de verschillen tussen de ontwikkelingsgerichte groep en de groep met programmatisch onderwijs statistisch niet significant. Zie voor meer details over de vergelijking tussen de OGO-groep en de groep met programmatisch onderwijs bijlage 5. Opvallend is dat een tamelijk grote groep jongens in de OGO-klassen weinig op hebben met lezen. Uit een uitsplitsing naar het niveau op de Taaltoets voor kleuters blijkt dat de zwakkere leerlingen zowel in de OGO-klassen als in de klassen met programmatisch onderwijs een minder positieve leesattitude hebben.

Figuur 5.1 Leesattitude in groep 3; percentages



5.2 De vooruitgang in het schrijven en lezen in groep 4

Voor groep 4 zijn vijf klassen bij het onderzoek betrokken geweest. In twee klassen is met OGO gewerkt en in drie klassen is programmatisch onderwijs geboden. Ook in groep 4 zijn toetsen afgenomen op het gebied van schrijven en lezen.

Schrijven

Ook in groep 4 is in oktober 2001 en in mei 2002 een schrijftaak afgenomen. Beide schrijftaken worden ingeleid door een kort verhaaltje. Het ging bij de eerste schrijftaak in groep 3 om vragen: Waar is je liefste plekje? Hoe kom je er? Wat doe je er? Met wie?. Bij de tweede schrijftaak in groep 3 en de eerste bij groep 4 gaat het om de vragen: Wat vind je fijn om in een dag te doen? Waar doe je dat? Wie is daar dan bij of ben je alleen? De prestaties van de leerlingen zijn geanalyseerd in woordgebruik (aantal verschillende woorden) en de tekstkwaliteit (zijn de vragen beantwoord en hoe gedetailleerd zijn ze beantwoord).

Tabel 5.3: Gemiddelde scores van leerlingen op de schrijftoets in groep 4

	Programmatisch onderwijs	Ontwikkelingsgericht onderwijs	Gemiddeld	Max score
<i>Voortoets</i>				
Woordgebruik	6.1	7.2	6.6	13
Tekstkwaliteit	2.8	3.7	3.3	7
<i>Natoets</i>				
Woordgebruik	7.3	11.1	9.2	13
Tekstkwaliteit	3.0	4.7	3.8	7

Ook in groep 4 zien we dat de kinderen die ontwikkelingsgericht onderwijs volgen al op de voortoets iets hoger scoren dan de kinderen in de klassen met programmatisch onderwijs. Het

verschil is echter niet zo groot als in groep 3. De mate waarin kinderen in groep 4 vooruit zijn gegaan verschilt wel significant tussen beide groepen. De OGO-groep is in groep 4 veel meer vooruitgegaan dan de groep die programmatisch onderwijs heeft gevolgd.

Lezen

In oktober 2001 is in groep 4 de SVR-toets begrijpend lezen afgenomen en in mei 2002 de Cito-toets begrijpend lezen B. Met beide toetsen kunnen we nagaan in welke mate kinderen met begrip kunnen lezen. In tabel 5.4 is te zien dat er op de voortoets in de scholen met programmatisch onderwijs meer kinderen al op het hoogste niveau zitten. De kinderen uit de scholen met ontwikkelingsgericht onderwijs presteren op dat moment duidelijk lager. Aan het begin van het schooljaar waren de kinderen in de groepen met programmatisch onderwijs dus iets verder in hun ontwikkeling. Op de natoets is dat niet meer het geval. Dan is de achterstand omgebogen in een voorsprong voor de OGO-kinderen. De OGO-groep is in groep 4 dus veel meer vooruitgegaan dan de groep die programmatisch onderwijs heeft gevolgd. Het verschil is statistisch significant.

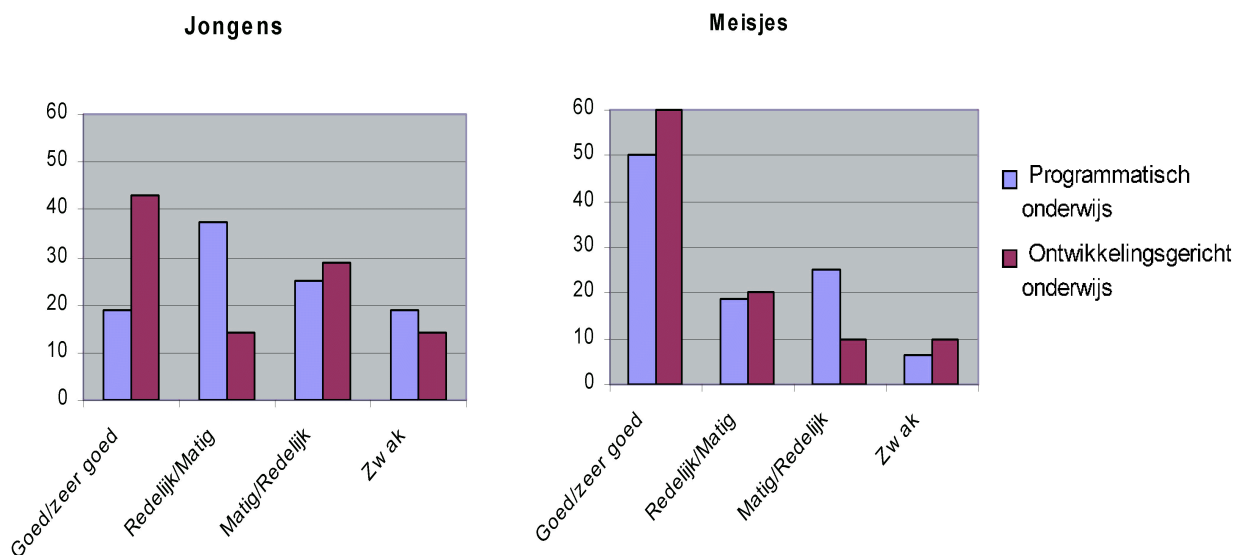
Tabel 5.4: Niveaus van leerlingen op de Cito-toetsen voor begrijpend lezen in groep 4

<i>Niveau</i>	<i>Voortoets</i>		<i>Natoets</i>	
	Programmatisch onderwijs	Ontwikkelingsgericht onderwijs	Programmatisch onderwijs	Ontwikkelingsgericht onderwijs
Goed/zeer goed	37.5%	5.9%	46.9%	58.8%
Redelijk/goed	34.4%	29.4%	21.9%	11.8%
Matig/redelijk	18.8%	41.2%	28.1%	23.5%
Zwak /matig	9.4%	23.5%	3.1%	5.9%
Zeer zwak				

Leesattitude

In de klassen met OGO wordt veel gedaan aan boekstimulering en boekpromotie. Dat blijkt ook uit de antwoorden op de vragenlijst over de leesattitude. Het percentage leerlingen met een goede tot zeer goede leesattitude is in de OGO-groepen iets hoger dan in groepen met programmatisch onderwijs. Daar staat tegenover dat er nog tamelijk veel jongens zijn met een matige tot zwakke leesattitude.

Figuur 5.2 Leesattitude in groep 4; percentages



5.3 De ontwikkeling in lees- en schrijfgewoonten bij zwakke leerlingen in groep 3

Hiervoor hebben we al gezien dat er ook in het ontwikkelingsgerichte onderwijs een groep kinderen is die lezen niet erg waardeert. Omdat met name de zwakke leerlingen minder gemotiveerd zijn tot lezen is in groep 3 bij de klassen met OGO aan het begin van het schooljaar en aan het eind van het schooljaar gekeken hoe zwakke kinderen over lezen en schrijven denken. In de eerste helft van het schooljaar zijn in aanvulling op de lesobservaties gesprekjes gevoerd met de kinderen over hun leesgewoonten, hun leesplezier over de manier

waarop ze lezen (strategie en reflectie). Tevens is in de gesprekjes aan de kinderen gevraagd of ze in hun vrije tijd wel eens iets schrijven (bijvoorbeeld een briefje, een boodschappenlijstje of een verhaaltje) en hoe ze dat aanpakken. In totaal zijn er met negen kinderen die zwak presteerden op de toets *Taal voor kleuters* gesprekjes gevoerd.

Uit de gesprekjes blijkt dat de kinderen soms wel een boek lezen maar de meeste (zeven van de negen) kijken toch liever naar een televisieprogramma. Drie kinderen hebben een lievelingsboek (*De dappere Kikker*, *Winnie de Poeh* en *Kikker en Pad*) waarover ze ook over kunnen vertellen. Het bibliotheekbezoek is nog niet voor alle kinderen een normale zaak. Vijf van de negen kinderen komen wel eens in de bibliotheek, maar vier niet. De kinderen die wel eens een boek uit de bibliotheek lenen letten bij de keuze van een boek dan op verschillende zaken. Zo zeggen twee kinderen dat ze op de plaatjes letten. Twee kinderen letten op de titel en een op de schrijver. Over leesstrategieën (welke vragen stel je jezelf bij het lezen van een bepaald boek, waar let je speciaal op, welke verwachtingen heb je over een boek dat je wilt gaan lezen enz.) valt met de kinderen moeilijk te praten. Maar duidelijk is wel dat de kinderen tijdens het lezen verwachtingen hebben over het verhaal. Bijna de helft van de kinderen weet bij het lezen van een boek namelijk vaak al wel hoe een boek zal aflopen. Slechts een kind denkt na afloop nog wel eens na over een boek dat hij heeft gelezen. Uit de gesprekjes blijkt ook dat de meeste kinderen het moeilijk vinden om over iets te schrijven. De meeste kinderen (zes van de negen) zeggen dat ze ook thuis wel eens schrijven. Maar de meeste kinderen kunnen niet vertellen waarover en waar ze van tevoren over nadenken. Twee kinderen schrijven wel eens iets op een briefkaart.

Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat de lees- en schrijfgewoonten van zwakke kinderen aan het begin van het jaar matig zijn. Aan het eind van het schooljaar blijkt dat bij de meeste zwakke kinderen nog steeds het geval te zijn. Er zijn echter uitzonderingen. Hieronder volgt een portret van een leerling uit groep 3 die aan het begin van het schooljaar nog vaak iets achter was bij leesactiviteiten, maar aan het eind van het schooljaar tot de groep betere leerlingen behoort.

Oktober eerste trimester
<p>leesgewoonten en leesplezier</p> <p>De moeder van Omar leest niet voor. Hij leest soms wel een boek, hoewel hij liever tv kijkt. Hij vindt het wel belangrijk om goed te kunnen lezen. Hij weet ook wel dat je in de bibliotheek mooie boeken kunt vinden. Hij komt met zijn moeder allen niet in de bibliotheek. Hij heeft geen lievelingsboek. Als hij een boek heeft gelezen kan hij wel vertellen waar het over gaat, maar hij praat er niet over met anderen. Als hij iets over een onderwerp niet snapt, zou hij niet weten hoe je er meer over te weten kunt komen.</p>
<p>Leesstrategieën en reflectie</p> <p>Bij het kiezen van een nieuw boek let Omar op de titel. Bij het lezen van een verhaal heeft hij nooit een idee hoe het afloopt. Hij denkt niet meer over een boek na als hij het uit heeft.</p>
<p>Schrijven</p> <p>Omar schrijft thuis nooit iets. Hij kan niet vertellen hoe hij te werk gaat.</p>
Maart, tweede trimester
<p>Omar is met sprongen vooruitgegaan. Bij de eerste lesobservatie had hij moeite met spellen. Dat is nu ook nog wel het geval, maar hij heeft plezier in lezen. In deze les leest Omar een klasgenootje voor uit het boekje met de titel: 'Oom Twan uit Japan'. Hij heeft moeite om Twan goed uit te spreken. Na twee keer lukt het.</p>
Einde schooljaar
<p>Aan het eind van het jaar heeft Omar een goede leesattitude. Hij schrijft ook met plezier, bijvoorbeeld dialogen tussen dierfiguren. Hij gaat regelmatig naar de bibliotheek en heeft veel plezier in het lezen van boeken. Hij heeft een maximale score op de toets Begrijpend lezen (SVR).</p>

Wanneer we de leesattitude van de zwakke kinderen uit de klassen met elkaar vergelijken, dan blijkt dat die in de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs iets beter is dan in de klassen met programmatisch onderwijs. Het verschil is echter zo klein, dat het verschil ook op toeval kan berusten. Wat wel in het voordeel is van de zwakke kinderen uit de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs, is dat ze klaarblijkelijk vaker naar de bibliotheek gaan.

5.4 De rol van schrijven bij de ontwikkeling van begrijpend lezen

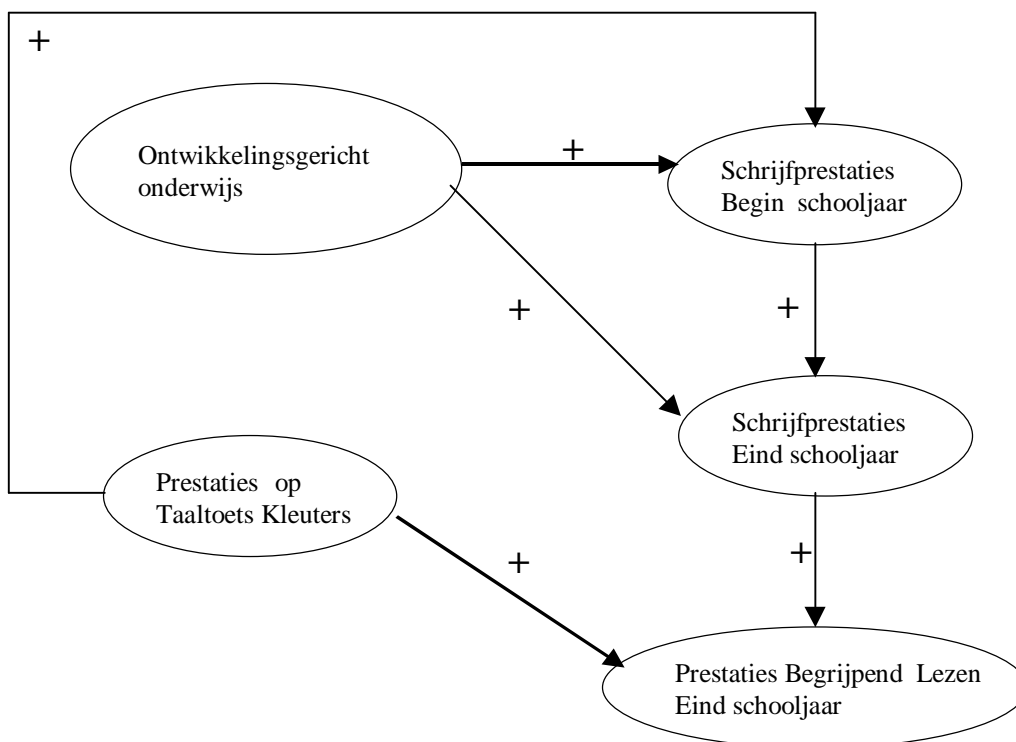
In het voorgaande hebben we gezien dat de schrijfvaardigheid zich veel sterker ontwikkelt in de groepen met ontwikkelingsgericht onderwijs. Dat mocht ook verwacht worden, omdat leerlingen in ontwikkelingsgericht onderwijs enkele keren per week over diverse onderwerpen schrijven. In klassen met programmatisch leesonderwijs is dat ongeveer twee keer per maand of nog minder vaak. Het schrijven is in ontwikkelingsgericht onderwijs echter tevens ook een middel om de leesvaardigheid te verbeteren. Op het gebied van lezen verloopt de leesontwikkeling in de OGO-groep wel iets positiever, maar het verschil met de groep die programmatisch onderwijs volgt is statistisch niet significant. Betekent dit nu dat beide vaardigheden zich los van elkaar ontwikkelen al naar gelang er aandacht aan wordt besteed of draagt de ontwikkeling in schrijfvaardigheid ook bij aan het begrijpend leren lezen? Om een antwoord te krijgen op deze vraag zijn we zowel in groep 3 als in groep 4 nagegaan of er samenhang is tussen de prestaties op de schrijftoetsen en de leesvaardigheid aan het einde van het schooljaar. Deze verwachting is getoetst met behulp van een statistische analysetechniek waarmee samenhangen tussen factoren kunnen worden onderzocht. We onderzoeken dit door na te gaan of de grote vooruitgang van kinderen uit de OGO-groep in schrijfvaardigheid samenhangt met de betere prestaties op de eindtoets voor begrijpend lezen.

Schrijven en lezen in groep 3

Het schema hieronder (figuur 5.3) bevat vijf factoren. Dat zijn de prestaties op de Taaltoets voor kleuters, de Begrijpend lezen toets, de schrijftoetsen en de factor ontwikkelingsgericht onderwijs. De pijl tussen de factor ontwikkelingsgericht onderwijs en de schrijfvaardigheid aan het begin van het jaar geeft aan dat de kinderen dan al meer op papier weten te zetten dan kinderen die programmatisch onderwijs volgen. De pijl tussen de factor ontwikkelingsgericht onderwijs en de schrijfvaardigheid aan het eind van het jaar geeft aan dat de kinderen tijdens het schooljaar bovendien ook nog meer vooruit zijn gegaan dan de kinderen die programmatisch onderwijs volgen. De pijl tussen de Taaltoets voor kleuters en de Begrijpend lezen toets geeft aan dat kinderen die aan het begin van het schooljaar al verder waren in hun geletterdheid aan het einde van het jaar ook beter met begrip kunnen lezen. En dan komen we

nu bij de pijl waar het eigenlijk om gaat, namelijk die tussen de schrijfvaardigheid en het begrijpend lezen. Er is een positief verband tussen de schrijfvaardigheid van leerlingen en het begrijpend lezen. Dit betekent dat de ontwikkeling in het schrijven er toe bijdraagt dat kinderen met meer begrip leren lezen. Het is dus in het algemeen zo dat leerlingen die beter teksten schrijven, ook iets beter begrijpend lezen. Het feit dat leerlingen in ontwikkelingsgericht onderwijs leren betere teksten te schrijven, heeft dus indirect enige invloed op het begrijpend lezen van leerlingen. Dat is een ondersteuning voor de werkwijze in ontwikkelingsgericht onderwijs. Door de leerlingen te leren schrijven over onderwerpen die hen aanspreken, leren ze dus indirect ook iets beter lezen.

Figuur 5.3 De rol van schrijven binnen ontwikkelingsgericht onderwijs in groep 3

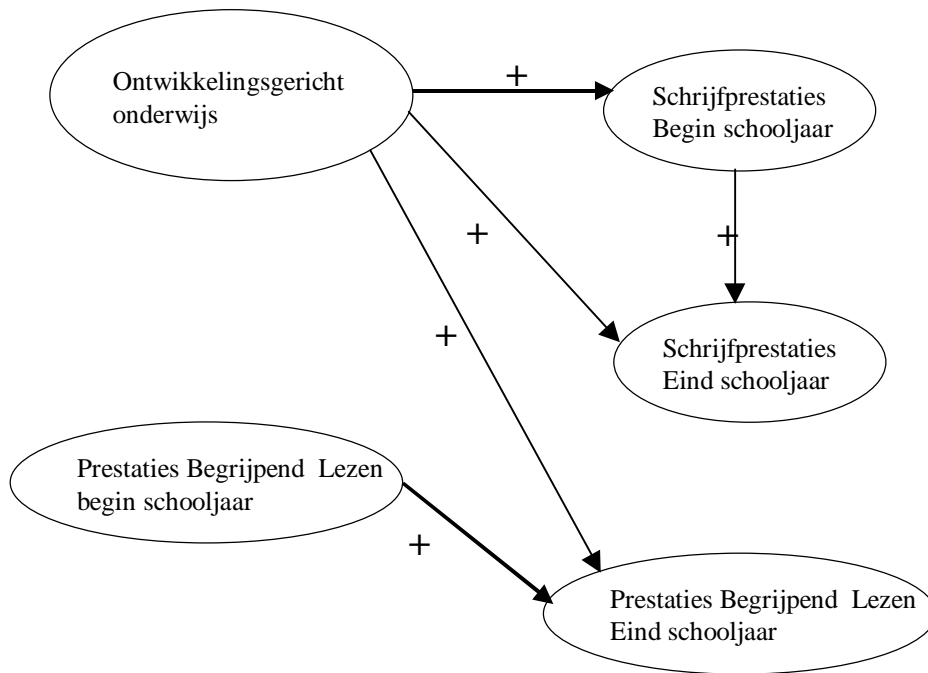


Schrijven en lezen in groep 4

Dat kinderen in groep 3 beter leren lezen door meer te schrijven over zinvolle onderwerpen wil niet zonder meer zeggen dat dergelijke schrijfactiviteiten ook in groep 4 belangrijk zijn. Naarmate de kinderen ouder worden, gaan immers andere deelvaardigheden een rol spelen (metacognitie, verhaalbegrip). Daarom zouden in hogere groepen bijvoorbeeld activiteiten als het samenvatten van verhalen (zoals in boekpromoties) of discussies over boeken meer van belang kunnen zijn dan diverse thematische schrijfactiviteiten. Desalniettemin hebben we ook voor groep 4 gekeken naar de relatie tussen lezen en schrijven.

Ook voor groep 4 bevat het schema vijf factoren. Dat zijn de prestaties op de Begrijpend lezen toets aan het begin van het jaar en aan het eind van het jaar, de schrijftoetsen en de factor ontwikkelingsgericht onderwijs. De pijl tussen de factor ontwikkelingsgericht onderwijs en de schrijfvaardigheid aan het begin van het jaar en het eind van het jaar geeft aan dat de kinderen met schrijven veel verder zijn gevorderd dan de kinderen die programmatisch onderwijs hebben gevolgd. De pijl tussen de Taaltoets voor kleuters en de Begrijpend lezen toets geeft aan dat kinderen die aan het begin van het schooljaar verder waren in hun ontwikkeling aan het einde van het jaar ook beter met begrip kunnen lezen. En dan komen we nu weer bij het verband tussen de schrijfvaardigheid en het begrijpend lezen. Dat verband blijkt er in groep 4 niet meer te zijn. Desondanks zijn de kinderen in klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs er in groep 4 meer vooruitgaan dan in klassen met programmatisch onderwijs (zoals blijkt uit de bijbehorende pijl).

Figuur 5.4 De rol van schrijven binnen ontwikkelingsgericht onderwijs in groep 4



Resumé

In ontwikkelingsgericht onderwijs krijgt de schrijfvaardigheid zowel in jaargroep 3 als in jaargroep 4 een krachtige impuls. Klaarblijkelijk draagt deze ontwikkeling van de schrijfvaardigheid wel bij aan de leesontwikkeling in groep 3, maar niet in groep 4. Toch blijkt dat in groep 4 de leesontwikkeling van kinderen die ontwikkelingsgericht onderwijs hebben gevolgd, onverwacht fors vooruit is gegaan. Dat ligt niet aan hun betere schrijfvaardigheid, maar aan het ontwikkelingsgericht onderwijs in het algemeen. Waar het precies aan ligt kunnen we op grond van de beschikbare gegevens niet zeggen. Mogelijk begint hier het praten over inhoud een belangrijkere invloed te krijgen. Juist in ontwikkelingsgericht onderwijs bespreekt de leerkracht verhalen met de kinderen en gaan de kinderen meer praten over wat ze gelezen hebben.

Conclusies

Op het gebied van het schrijven hebben de leerlingen in groep 3 en 4 met ontwikkelingsgericht onderwijs aanzienlijk meer vooruitgang geboekt dan kinderen in de klassen waar programmatisch onderwijs wordt gegeven. Op het gebied van begrijpend lezen is de vooruitgang in groep 3 niet veel groter dan in de klassen met programmatisch onderwijs. Dat wil niet zeggen dat het vele schrijven in ontwikkelingsgericht onderwijs onbelangrijk is voor de verbetering van het begrijpend lezen. Dat lijkt namelijk wel het geval te zijn. Er zijn echter meer factoren dan het kunnen schrijven van teksten die bij begrijpend lezen een rol spelen. In groep 4 boeken de leerlingen met OGO meer vooruitgang op het gebied van begrijpend lezen dan de leerlingen in programmatisch taalonderwijs. Hier blijkt schrijven geen rol te spelen, maar zijn er kennelijk andere factoren die verbetering in de leesprestaties veroorzaken. Waarschijnlijk zijn deze factoren verbonden met het interactief bespreken van boeken en het samenvatten van teksten, activiteiten die vooral in groep 4 voorkomen in ontwikkelingsgericht onderwijs.

6. Conclusies en aanbevelingen

Het doel van dit onderzoek was na te gaan of leerkrachten met behulp van het handboek 'Met jouw kan ik lezen en schrijven' en met het HOREB-systeem de leesontwikkeling goed kunnen volgen en ondersteunen. Het onderzoek heeft twee aandachtspunten. Het eerste aandachtspunt is het onderwijsaanbod. De belangrijkste vraag daarbij is of de leerkrachten een aanbod kunnen ontwerpen dat een continue ontwikkeling in lezen en schrijven bij leerlingen mogelijk maakt. Hierbij is gelet op de planning van de thema's, op de didactische uitwerking in de lessen en op de evaluatie van de ontwikkeling bij leerlingen aan de hand van het observatiemodel voor de lees- en schrijfactiviteiten. Het tweede aandachtspunt betreft de ontwikkeling in lezen en schrijven van kinderen. Hierbij zijn een aantal vragen van belang. Hoe verloopt deze ontwikkeling? Leren kinderen sneller en beter lezen door de grote nadruk in ontwikkelingsgericht onderwijs op themagebonden schrijfactiviteiten? En tot slot: verschilt de ontwikkeling van kinderen in lezen en schrijven in de OGO-klassen van die van kinderen die op een meer traditionele wijze, namelijk met een kant en klare taal- en leesmethode, les krijgen?

6.1 Het onderwijsaanbod in klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs

De manier waarop het onderwijsaanbod vorm krijgt, is onderzocht door middel van lesobservaties en interviews met leerkrachten. De algemene indruk is dat de leerkrachten de ontwikkelingsgerichte didactiek goed in de praktijk brengen. Ze volgen ook de meeste aanwijzingen uit het HOREB-systeem op. Zo ontwerpen ze per thema een activiteitenaanbod waarin vooruit wordt gelopen op leerdoelen die aansluiten bij de lees- en schrijfontwikkeling van kinderen. De leerkrachten maken ook gebruik van de kinderdagboeken waarin diverse producten van kinderen bewaard worden. Het gebruik van het logboek voor de planning en

reflectie van dagelijkse werkzaamheden schiet er echter wel eens bij in. We gaan hieronder specifiek nog even in op enkele aspecten van ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs.

De planning van thema's en activiteiten

In ontwikkelingsgericht onderwijs sluit het leesonderwijs aan bij activiteiten die passen bij een bepaald thema. De thema's zijn afwisselend nieuw en afwisselend een herhaling van thema's uit voorgaande jaren. Thema's als de kinderboekenweek, Sinterklaas of eindejaarsfeesten kunnen in principe jaarlijks op het programma worden gezet. Bij de keuze van thema's gaan de leerkrachten af op de interesses en vragen van leerlingen. De leerkrachten maken dan een afweging of een bepaald onderwerp interessant genoeg zal zijn voor de kinderen en voldoende kansen biedt op rijke onderwijsactiviteiten. De leerkrachten denken vervolgens na over de activiteiten die bij een nieuw thema aan de orde kunnen komen. Dat gebeurt aan de hand van een ontwerpschema ('webmodel'). Het ontwerpschema onderscheidt daarbij zes groepen activiteiten: spelactiviteiten, constructieve activiteiten, lees- en schrijfactiviteiten, reken/wiskundeactiviteiten, gespreksactiviteiten en eropuit- en onderzoeksactiviteiten.

Vanuit deze activiteiten wordt vervolgens gepoogd een koppeling tot stand te brengen met de leerdoelen die in een bepaalde periode aan de orde moet komen en met de didactiek. De leerkrachten inventariseren eerst welke activiteiten zinvol zijn, rangschikken ze vervolgens naar leerstofdomein (bijvoorbeeld technisch lezen), leerdoel (letterkennis, ontsleutelen van km-, mk- en mkm-woorden zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken etc.) en bepalen vervolgens welke vakdidactische principes aan de orde moeten komen. De lees- en schrijfdoelen worden afgeleid uit een lange termijnplanning die de leerkrachten kennen uit methoden zoals Veilig Leren lezen. Afhankelijk van de groep waarin de kinderen zitten, worden er specifieke eisen gesteld aan de spelling van woorden en aan de interpunctie. De lees- en schrijfactiviteiten vormen een integraal onderdeel van de activiteiten binnen een thema.

De leerkrachten plannen doorgaans voor een week vooruit en vertellen de kinderen aan het begin van de week welke taken ze die week naast thematische activiteiten moeten doen. De kinderen kunnen zodoende altijd actief zijn.

Het werken in teams is voor de leerkrachten erg handig, omdat ze daardoor hun onderwijs op elkaar kunnen afstemmen en ervaringen kunnen uitwisselen. Meestal is er ook een interne

begeleider die meedenkt over het plannen van hulp aan individuele leerlingen. Leerkrachten met een deeltijdbaan delen overleggen veelvuldig met elkaar om de activiteiten onderling af te stemmen.

De inrichting van het klaslokaal

De inrichting van het klaslokaal is van groot belang voor de ondersteuning van het leren lezen en schrijven van kinderen. Uit de observaties in klassen blijkt het volgende.

- De klassen zijn alle ingericht om vanuit eigen ervaringen te kunnen werken: er zijn themahoeken met boekjes die horen bij een thema, wandplaten en teksten van kinderen. In alle klassen is er ook een boekenkast met een rijk assortiment aan boeken op diverse AVI-niveaus van moderne kinderboekenschrijvers.
- Op het bord staan vaak signaalwoorden of woorden uit een woordveld.
- In alle klassen is er een aparte ruimte waar de kinderen in de kring kunnen zitten. In de kring praat de leerkracht met kinderen na over thema-activiteiten, over voorleesverhalen en over onderwerpen die de kinderen bezighouden. De kinderen kunnen de ervaringen of ideeën die ze via deze gesprekjes later verwerken in schrijfproducten.

De lesorganisatie

De leerkracht heeft de klas vaak in vier of vijf groepjes van vier leerlingen verdeeld en gaat bij elk groepje langs. Per lesuur is er ongeveer een kwartier per groepje beschikbaar. Meestal verdeelt de leerkracht de tijd zo dat een bepaald groepje meer aandacht krijgt en daar vindt dan vaak leesinstructie plaats.

De ondersteuning in de lessen

- De leerkracht gaat altijd rond bij het schrijven en helpt leerlingen met het schrijven van woorden of schrijft woorden in de tekening of helpt bij de magnetische letters of het plakken van letters. De leerkracht vergewist zich er van dat de leerlingen de door haar geschreven woorden herkennen en vaak worden ook letters geoefend (analyse van tekens in klanken). Er wordt vooral via de analyse van visueel aangeboden woorden geoefend, vaak in wisselrijtjes (zoals in Veilig Leren Lezen).

- Opvallend is dat leerlingen graag op de computer werken. Het intikken van tekst op de computer kost minder moeite dan het werken met losse letters of het schrijven. Leerlingen in begin groep 3 hebben nog moeite om cijfers en letters te schrijven. Verder biedt de computer feedback in de vorm van een geprinte tekst.
- Het merendeel van de leerkrachten laat de leerlingen in begin groep 3 nog niet schrijven maar vooral met de magnetische letters werken, plakken en stempelen. De letters en zinnen worden na correctie door de juf gestempeld, geplakt of gekopieerd en in het leesschrift opgeborgen.
- bij het lezen voor het plezier en het lezen om tekst te leren analyseren en begrijpen, volgen de meeste leerkrachten de methodische aanpak uit het handboek: voorbereiden, voorlezen of samen lezen, zelf lezen (in duo's) en tot slot de verwerking (bijvoorbeeld in de leeskring).
- De leerkrachten besteden aandacht aan het werk van de leerlingen en laten leerlingen uit hun werk voorlezen en erover vertellen. Kinderen krijgen afwisselend een beurt en er wordt veel aandacht besteed aan hun schrijfproducten. Opvallend is hoe trots de leerlingen zijn op hun eigen schrijfproducten en hoe geïnteresseerd ze zijn in het werk van andere leerlingen. De leerkrachten nemen het werk van de leerlingen zeer serieus, verbeteren het en bespreken het regelmatig in de kring. Dit heeft effect op de waardering die leerlingen voor hun werk hebben.

Differentiatie in het leesonderwijs en hulp aan zwakke leerlingen

In ontwikkelingsgericht onderwijs tekenen en schrijven leerlingen vanuit hun eigen ervaringen over een bepaald onderwerp. Alle kinderen doen mee aan dezelfde activiteiten. Verschillen in de ontwikkeling in lezen en schrijven leiden in spontane spelsituaties wel tot toepassing van handelingen op verschillend niveau. Sommige kinderen zijn nog bezig met stempelen als andere kinderen al redelijk vloeiend kunnen schrijven. Verder is er ook differentiatie in de uitvoering van de lees- en schrijfactiviteiten. Leerkrachten van groep 3 houden bij of de leerlingen belangrijke letters (lettercombinaties) krijgen aangeboden. Vanuit de eigen schrijfsels en de thema's worden klankzuivere woorden gekozen die de leerlingen moeten naschrijven en leren ontleden in klanken en tekens. In de klassen staan kleine wisselrijtjes (structuurwoorden) op

het bord om leerlingen de verspringing in teken en klank duidelijk te maken (bijvoorbeeld kast en mast). Leerkrachten houden een leerstofopbouw aan van eenlettergrepige klankzuivere woorden naar meerlettergrepige woorden. Maar soms bieden ze ook tweelettergrepige signaalwoorden aan als dat zo uitkomt. De leerkrachten laten de woorden analyseren en synthetiseren, zowel auditief als visueel. Uit de resultaten in het vorige hoofdstuk blijkt dat voor het begrijpend lezen deze benadering niet onder doet voor een aanpak via de leesmethode.

In ontwikkelingsgericht onderwijs kan de taalachterstand die het gevolg is van een gebrek aan stimulering thuis, goed gecompenseerd worden. Kinderen leren namelijk rond thema's spelenderwijs steeds nieuwe woorden. De leesproblemen die het gevolg zijn van beperkingen van kinderen om te onthouden en te leren zijn echter moeilijker te behandelen. In alle klassen is geconstateerd dat de leerkrachten leerlingen die niet goed leren lezen met remedieel lesmateriaal laten werken, bijvoorbeeld boekjes uit het ZWALUW-programma. De leerkrachten voelen bij remediering van zwakke lezers voor een analytische aanpak (klanken analyseren en gerichte oefening van klank- en tekenkoppelingen), waarbij de signaalwoorden als uitgangspunt dienen voor een aangepaste didactiek. Bijvoorbeeld allerlei spelletjes en oefeningen waarbij eerst moet worden gespeld en vervolgens geschreven met een opbouw van het verklanken van letters. Een van de leerkrachten uit het onderzoek maakt hiervoor gebruik van een computerprogramma.

Aanbeveling 1

Het verdient aanbeveling om samen met de leerkrachten de ontwikkelingsgerichte leesdidactiek voor zeer zwakke lezers verder uit te werken. Van belang zijn interessante, korte teksten met een combinatie van oefeningen in leesstrategieën en in technisch lezen.

Registratie, evaluatie en reflectie door de leerkrachten

De leerkrachten gaan uit van een weekplanning, die dagelijks wordt geëvalueerd en zonodig bijgesteld. Dat gebeurt meestal informeel en niet zoals de opzet is van HOREB door dagelijks

de evaluaties schriftelijk vast te leggen. Dat is ook wellicht niet altijd nodig. Bij leerkrachten met parallelklassen kan reflectie ook plaats vinden door de bevindingen met elkaar bespreken. De leerkrachten houden wel in het leesschrift, de letterkaart en het kinderdagboek het technisch leren lezen bij vanuit signaalwoorden van kinderen (meestal per drie of vier weken). Ze doen dit vaak ook op grond van toetsen (DMT, taaltoetsen en toetsen voor begrijpend lezen). Opvallend is wel dat de leerkrachten het observatiemodel voor de lees- en schrijfactiviteiten uit HOREB niet gebruiken voor het maken van notities in het logboek over de ontwikkeling van leerlingen en reflecties over het onderwijs.

Aanbeveling 2

Om leerkrachten te helpen bij hun reflectie op de lees- en schrijfontwikkeling bij leerlingen en op het benodigde onderwijsaanbod, is een meer concreet uitgewerkt observatiemodel nodig. Het observatiemodel moet leerkrachten niet alleen mijlpalen voor de ontwikkeling in het schrijven en lezen aangeven, maar ook passende voorbeelden bieden van onderwijsactiviteiten die in diverse thema's gebruikt kunnen worden.

6.2 De ontwikkeling in de lees- en schrijfprestaties

Het onderzoek is uitgevoerd in groep 3 en 4 van het basisonderwijs. In beide groepen blijkt dat de schrijfvaardigheid van de leerlingen in de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs al aan het begin van het jaar verder gevorderd is dan in de klassen met programmatisch taalonderwijs. Door de vele nadruk op schrijfactiviteiten in de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs ontwikkelt de schrijfvaardigheid zich in de klassen ook sneller. Bij het leren lezen zijn de verschillen in groep 3 niet zo groot. In groep 4 leren de leerlingen in de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs echter beter begrijpen wat er in een tekst staat dan de leerlingen die programmatisch les krijgen. Dit is een bemoedigend teken voor scholen die ontwikkelingsgericht onderwijs willen bieden. Uiteraard moet bij deze constatering wel rekening worden gehouden met het kleine aantal scholen dat aan het onderzoek heeft meegedaan. Hoe de leerprestaties van kinderen op school zullen ontwikkelen blijft in

belangrijke mate afhankelijk van de manier waarop leerkrachten hun onderwijs in de praktijk brengen en hoe efficiënt ze met de beschikbare onderwijstijd omgaan.

Ontwikkelingsgericht onderwijs en de leesattitude van de kinderen

In ontwikkelingsgericht onderwijs wordt veel aandacht besteed aan de bevordering van goede leesgewoonten en van het leesplezier van kinderen. Kinderen moeten lezen leuk en vanzelfsprekend gaan vinden. Daarbij hoort dat ze ook in hun vrije tijd een boek lezen. In de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs wordt daarom veel aandacht aan besteed aan boekpromotie. Dat gebeurt door kinderen te laten vertellen over boeken die ze hebben gelezen. Het aantal leerlingen met een goede tot zeer goede leesattitude is in de OGO-groepen iets hoger dan in groepen met programmatisch onderwijs. Daar staat echter tegenover dat er nog tamelijk veel kinderen zijn met een matige leesattitude. Opvallend is dat een tamelijk grote groep jongens in de OGO-klassen weinig op hebben met lezen. Wanneer we de kinderen uit de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs die aan het begin van het schooljaar zwak waren, vergelijken met de zwakke kinderen uit de klassen met programmatisch onderwijs, dan blijkt dat hun leesattitude iets beter is. Het verschil is echter zo klein, dat het ook op toeval kan berusten. Wat wel in het voordeel is van de zwakke kinderen uit de klassen met ontwikkelingsgericht onderwijs is dat ze vaker naar de bibliotheek blijken te gaan.

Aanbeveling 3: huisbezoeken en ouderavonden

Voor zwakke lezers is het belangrijk dat lezen op school en lezen thuis geen gescheiden werelden zijn. Juist zwakke lezers hebben veel leeservaring nodig en aansporing om hun kennis uit te breiden. Het is daarom belangrijk om ouders en verzorgers te prikkelen een leesvriendelijke omgeving thuis te creëren. Door voor te lezen en ook door zelf te lezen (de krant, een tijdschrift of een boek) kunnen ouders kinderen het idee geven dat lezen ook buiten school nuttig en plezierig tijdverdrijf kan zijn. Als ouders daarnaast belangstelling tonen voor de boekjes die kinderen lezen is de kans groot dat dat positief uitwerkt op de leesvaardigheid van kinderen en op achtergrondkennis die kinderen voor het begrijpen van teksten nodig hebben. Deze stimulering kan bij verschillende gelegenheden aan de orde komen, bijvoorbeeld tijdens huisbezoeken of op ouderavonden.

6.3 De relatie tussen schrijven en lezen

In ontwikkelingsgericht onderwijs laten leerkrachten leerlingen veelvuldig teksten schrijven. Deze schrijfactiviteiten worden belangrijk gevonden als middel om de leesvaardigheid te verbeteren. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat in groep 3 de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid inderdaad het leren lezen bevordert. Dat is een ondersteuning voor didactische werkwijze in ontwikkelingsgericht onderwijs. Tegelijkertijd hebben we vastgesteld dat er in groep 4 geen noemenswaardig verband meer bestaat tussen de schrijfvaardigheid van leerlingen en hun vaardigheid in begrijpend lezen. De afwezigheid van de relatie tussen de schrijf- en de leesvaardigheid in de groep 4 hoeft niet noodzakelijkerwijs te betekenen dat schrijfactiviteiten geen ondersteuning meer bieden voor het leren lezen. Het gevonden verschil kan namelijk ook te maken hebben met de wijze waarop de schrijf- en de leesvaardigheid in dit onderzoek is gemeten. In het onderzoek is de tekstproductie van kinderen gemeten op grond van een specifieke schrijfopdracht die dicht bij de belevingswereld van de kinderen staat. Voor deze schrijfopdracht is kennis van de structuur van de te schrijven tekst van ondergeschikt belang. Kinderen schrijven bij deze opdracht op wat ze bedenken en al kunnen schrijven, maar houden zich nog niet bezig met de opbouw van hun verhaal. Bij begrijpend lezen is het doorzien van de structuur van een tekst en de samenhang tussen woorden en zinnen juist wel van belang. In de afsluitende begrijpend lezen toets voor groep 4 komen deze aspecten meer naar voren dan in de begrijpend lezen toets voor groep 3. Omdat in de eerste fase van het leesonderwijs het accent meer ligt op het technisch lezen, kan dit erop wijzen dat thematische schrijfactiviteiten vooral van belang zijn voor het technisch correct leren lezen. Het is zeer waarschijnlijk dat in hogere groepen schrijfactiviteiten alleen een ondersteunende rol voor het begrijpend lezen als ze zijn gericht op complementaire vaardigheden. Naarmate leerlingen ingewikkelder teksten en boeken gaan lezen, moeten ze immers vaardigheden ontwikkelen in het onderkennen van de belangrijke verbanden tussen woorden en zinnen en in het kunnen samenvatten van een tekst. Belangrijke verbanden kunnen bovendien niet altijd letterlijk uit de tekst worden afgeleid. In sommige gevallen moeten leerlingen zelf conclusies trekken om een tekst te kunnen volgen. Deze vaardigheden worden in ontwikkelingsgericht onderwijs in groep 4 ondermeer geoefend in de vorm van het schrijven van verschillende soorten teksten en

boekverslagen. Het is nuttig om in een vervolgonderzoek na te gaan welke bijdrage deze schrijfactiviteiten hebben voor de ontwikkeling in het begrijpend lezen.

Nieuw onderzoek

Voor een verdere uitwerking van de lees-, spreek- en schrijfdidactiek in ontwikkelingsgericht onderwijs is het zinvol om in een klein aantal ontwikkelingsgerichte scholen en scholen met programmatisch onderwijs longitudinaal onderzoek te doen naar de bijdrage van specifieke schrijf- en vertelactiviteiten aan de ontwikkeling in begrijpend lezen. De vraag die in dat onderzoek aan de orde kan komen is of het aanbod aan specifieke schrijf- en vertelactiviteiten, gericht op samenvatten en begrijpen van teksten, ertoe leidt dat kinderen de structuur van teksten beter leren te doorzien en beter in staat zijn informatie te begrijpen en te onthouden. Uit onderzoek bij leerlingen is namelijk bekend dat als leerlingen de macrostructuur van teksten doorzien, ze teksten beter begrijpen en de inhoud ervan ook beter onthouden (Simmons, & Kameenui, 1998). Bij schrijfactiviteiten kan gedacht worden aan drie soorten teksten: verhalende teksten, nieuwsberichten en verklarende teksten. Bij vertelactiviteiten aan boekpresentaties en het verslag doen van bijzondere gebeurtenissen. Voor dit onderzoek dienen nieuwe instrumenten te worden ontwikkeld waarmee aan het begin, tijdens en aan het eind van een schooljaar gemeten kan worden in hoeverre leerlingen belangrijke informatie op micro- (zinnen, alinea's) en macroniveau (globale tekststructuur) in een samenvatting of tekst weten weer te geven. Deze gegevens dienen gekoppeld te worden aan gegevens over de leesvaardigheid van leerlingen. Aan de hand hiervan kan een goede indruk worden verkregen van de relevantie van spreek- en schrijfvaardigheden voor de ontwikkeling van begrijpend lezen. De instrumenten voor de relevante deelvaardigheden kunnen uiteindelijk gebruikt worden om leerkrachten voor de groepen 4 en 5 bij te scholen in specifieke onderdelen van de spreek- en schrijfdidactiek.

Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J. (1989). *Begrijpend leestest en leesattitudeschaal. Handleiding en testmateriaal*. Nijmegen: Berkhout.
- Harskamp, E. , Suhre, C. (2000). *Praktijkbrochure Ontwikkelingsgericht lezen*. Groningen: GION.
- Knijpstra, H. , Pompert, B. & Schiferli, T. (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het leren lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Assen: Van Gorcum.
- Leij, A van der (1998). *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Morrow, L. M. (1985). Developing Young Voluntary Readers: The Home, The Child, The School. *Reading Research and Instruction*, 25, 1-8.
- Oers, B. van (1995) Continuïteit in het ontwikkelingsverloop. *Het Jonge Kind*, september.
- Projectgroep Onderbouw APS (1998). *HOREB. Handelingsgericht Observeren, Registreren en Evalueren van Basisontwikkeling*. Utrecht: APS.
- Simmons, D.C & Kameenui, E.J. (1998). *What Reading Research Tells Us about Children with Diverse Learning Needs: Bases and Basics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Suhre, C. (2002). *Kansen voor Kinderen. Een studie naar de invloed van gezin en school op leerprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen in het Primair onderwijs*. Groningen: GION.
- Sijtstra, J (1995).Taalmethoden: Keus te over? *Jeugd in School en Wereld*. Maart, pagina 4 - 10.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bijlage 1: Checklisten ontwikkelingsgericht leesonderwijs

Checklist Integratie lees- en schrijfonderwijs in de thema's

Technische aspecten	
De leerkracht koppelt de woord- en letterstroom aan de teksten bij de thema's (voor klanktekenrelaties en letterkennis)	
De leerkracht zorgt voor functionele schrijfondersteuning binnen thematische activiteiten	
De leerkracht laat kinderen (samen) oefenen met betekenisvolle signaalwoorden uit de eigen teksten, thema woordveld, boeken, verhalen (grafeem/foneemkoppeling, analyse/synthese, letterkennis)	
De leerkracht laat leerlingen woorden zonder fouten schrijven uit eigen teksten	
Inhoudelijke aspecten	
<i>Schrijven voorbereiding</i>	
Leerkracht ontleent thema-woorden aan leesboekjes en verhalen en stimuleert het gebruik ervan in schrijfactiviteiten (gemeenschappelijke basis)	
Leerkracht stelt samen met de kinderen een woordveld op en stimuleert het gebruik ervan in schrijfactiviteiten (gemeenschappelijke basis)	
Leerkracht vraagt leerlingen voordat ze gaan vragen naar hun schrijfplannetje	
Leerkracht stimuleert het schrijven van diverse tekstvormen (expressief, zakelijk, poëtisch)	
<i>Meeschrijven en zelf schrijven</i>	
Leerkracht laat kinderen eerst vertellen en dan woord voor woord zuiver opschrijven	
Leerkracht helpt kinderen op weg, verder bij het schrijven van een tekst en bij het reviseren van tekst	
De leerkracht laat kinderen een tekst op de computer invoeren en afdrukken	
De leerkracht houdt tijdens schrijfactiviteiten revisiegesprekken met kinderen	
<i>Verwerking en reflectie</i>	
De leerkracht biedt gelegenheid aan kinderen om teksten voorlezen in de eigen groep	
De leerkracht biedt gelegenheid aan kinderen om teksten voorlezen in een andere groep	
De leerkracht stelt na afloop verschillende soorten vragen over een tekst om leerlingen bewust te maken van mogelijkheden tot verduidelijking van een tekst of tekstverrijking	
De leerkracht zorgt dat medeleerlingen ook vragen stellen over de inhoud en niet over taalfouten	
De leerkracht laat kinderen teksten op elkaar afstemmen (bijvoorbeeld voor een boek, gedicht, presentatie voor publiek)	
<i>Lezen voorbereiding</i>	
Voordat een leerkracht gaat voorlezen activeert de leerkracht de nodige kennis bij kinderen (bijv. door vragen te stellen)	
Leerkracht biedt leerlingen gelegenheid opmerkingen te maken, bijvoorbeeld over de afloop van een verhaal	
De leerkracht wijst leerlingen op gebruik leesstrategieën (aandacht vestigen op illustraties, aandacht vestigen op de structuur van de tekst).	
<i>Meelezen en zelf lezen</i>	
De leerkracht laat leerlingen samen uitvergroete tekst lezen (voor discussie over problemen bij ontsleutelen)	
De leerkracht bereidt met name zwakke lezers voor op een boek dat ze gaan lezen	

Leerkracht leest samen met kind(eren) of laat kind samen met ander kind samen lezen	
De leerkracht helpt leerlingen met lezen	
De leerkracht laat leerlingen samen lezen om goed te begrijpen	
<i>Verwerking en reflectie</i>	
De leerkracht laat leerlingen aan het einde van een gezamenlijke leesactiviteit er iets mee doen (verslagje maken, vragen beantwoorden, brief schrijven, etc.)	
De leerkracht laat leerlingen samen lezen om een schrijfthema te creëren	
Leerkracht stelt vragen over teksten (reproductief, reflectief, voorspellend)	
De leerkracht laat leerlingen vertellen over wat ze gelezen hebben	
<i>Leesstimulering in de klas</i>	
Een boekenhoek met prentenboeken en naar AVI-niveau gevarieerde boeken	
Een themaboekenkast of -tafel	
Een woordveld behorend bij thema of activiteit	
Een leesluisterhoek	
Een verteltafel	

Checklist Schrijven als systematisch nevenproduct van eigen teksten

De checklist wordt toegepast na beschrijving van een les op de hieronder genoemde vragen en met raadpleging van het methodische handboek "Met Jou Kan ik Lezen en Schrijven.

1 Hoe worden thema's aangeboden en worden authentieke situaties aangeboden?

- a. een thema ontstaat vanuit actuele onderwerpen waar kinderen veel over praten
- b. vanuit excursies (bijvoorbeeld museumbezoek)
- c. vanuit een boek of een verhaal
- d. vanuit een andere ervaringssituatie (bijvoorbeeld vanuit spel van de kinderen)

2. Welke tekstvormen worden gebruikt?

- a. expressietekst (dichtbij spreektaal, eigen beleving navertellen)
- b. zakelijke tekst (briefje, boekverslag etc)
- c. poëtische tekst (rijmpje gedichtje maken, spelen met woorden)
- d. anders (folder maken, collage)

3. Wordt de vierstappenmethodiek toegepast?

- a. gemeenschappelijke basis (voorlezen, uitspelen, gesprek over beleving etc)
- b. op verhaal komen (schrijfplan wat je gaat tekenen en schrijven, woordveld)
- c. publicatie en presentatie (tekst en tekening maken, woordveld laten gebruiken, revisie van teksten)
- d. oefening van het lezen (signaalwoorden laten gebruiken, woorden doosje, structuurrijtjes op bord, letters oefenen in analoge woorden, nieuwe zinnen met signaalwoorden)

4. Geeft de leerkracht gerichte hulp?

- a. wordt regelmatig in niveaugroepjes gewerkt bij het lezen en schrijven
- b. wordt aan groepjes/ individuen directe instructie gegeven
- c. zijn er aangepaste taken voor zwakke en goede leerlingen
- d. is er nadruk op eigen ontwikkeling, bereikte resultaten (inhoudelijke, positieve feedback)
- e. is er herhalingsinstructie van oude signaalwoorden, letter- of schrijfoefeningen

5. Wordt het logboek wekelijks of vaker bijgehouden?

- a. activiteiten per week (welke activiteiten en voor welke leerlingen)
- b. terugblik per dag van de lessen en ontwikkelingen bij (zwakke) leerlingen

6. Hoe worden de resultaten geëvalueerd?

- a. leesschrift van leerlingen met werk (signaalwoorden, letters die kind kent, eigen teksten etc en aantekeningen)
- b. kinderdagboek (per twee weken werk en observaties verzamelen uit het logboek en per kind mijlpalen in ontwikkelingen weergeven)

Checklist lezen als een doorgaande lijn in leesplezier en het analyseren van tekst

1 Hoe wordt het lezen van een boek interessant en uitnodigend gemaakt voor de leerlingen?

- a. met kinderen nagaan waar een boek over zal gaan
- b. het lezen voorbereiden door kinderen vragen te laten stellen over een nieuw boek
- c. kinderen te laten vertellen over een boek dat ze hebben gelezen of horen voorlezen
- d. kinderen in de kring een stukje uit een nieuw boek laten lezen en hoe gaat het verder ...?

2. Welke teksten worden voorgelegd en voor welk leesdoel?

- a. voor plezier lezen
- b. lezen om na te spelen
- c. om anderen te informeren
- d. om iets te maken
- e. om zelf meer te weten te komen

3. Wordt de vierstappenmethodiek voor begrijpend lezen toegepast?

- a. voorbereiden (voorkennis activeren over een boek, boek bekijken en bespreken)
- b. zelf voorlezen of kinderen laten voorlezen en vragenstellen (leesstrategieën)
- c. duolezen (leerlingen lezen in duo's van ongeveer gelijk niveau elkaar voor)
- d. verwerking (navertellen, boekverslag maken, T-formulier, stripverhaal maken etc)

4. Geeft de leerkracht gerichte hulp?

- a. zwakke leerlingen krijgen boekje dat is besproken en waar een woordveld van is
- b. extra hulp bij duo-lezen, hoe help je elkaar
- c. directe instructie van lezen met begrip (leesstrategieën laten toepassen en niet alleen spellend lezen)
- d. boekje laten herhalen of eenvoudiger boekje laten kiezen (passend bij leesniveau)

5. Evalueert de leerkracht de resultaten met portfolio?

- a. leesschrift wekelijks invullen voor begrijpend lezen
- b. kinderdagboek voor begrijpend en gemotiveerd lezen bijhouden

6. Is de leesomgeving ingericht?

- a. variatie aan boekjes)eigen boeken, leesboekjes naar AVI-indeling, informatieboekjes.
- b. boek van de week (heel groot boek of ander interessant boek)
- c. leesluisterhoek in gebruik

De lessen kunnen per criterium worden beoordeeld met:

1. voldoet niet aan dit criterium
2. voldoet enigszins aan dit criterium
3. voldoet geheel aan dit criterium

BIJLAGE 2

Korte handleiding schrijftaken



B. Pompert (Hogeschool Alkmaar)

E. Harskamp (GION)

Uitvoering:
GION
Westerhaven 15
9718 AW Groningen

mei 2000

Schrijfblad

Naam:.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Instructie voor de eerste schrijfofdracht (begin groep 3): Je liefste plekje

- Vraag leerlingen hun voornaam en achternaam in te vullen boven aan de bladzijde op de puntjes (2 minuten)
- Lees de kinderen het gedichtje voor uit het boekje "Ik ben ik" van Joke van Leeuwen. Het gaat over een jongetje dat graag in een doos speelt. De doos is z'n liefste plek thuis.

**ik zit in een doos.
het is geen doos meer.
het is een boot.**

**maar dan kom jij.
jij zegt:
„wat zit je daar in een doos?”**

**ik zeg:
„dit is geen doos.
dit is een boot.”**

**jij zegt: „ dat is wel een doos.
dat zie ik”
en je loopt weg.**

**ik zit in een doos.
zee! zee!
waar ben je nou?**

- Laat enkele kinderen even vertellen wat hun lievelingsplekje is (2 minuten)
- Geef de schrijfofdracht: 'Ik wil graag weten wat je liefste plekje thuis is. Heb jij ook een plekje thuis waar je het liefst bent? Schrijf op het blad:
 - *waar is je liefste plekje?*
 - *hoe kom je op je liefste plekje?*
 - *wat doe je er? met wie?*Herhaal de instructie nog eens zodat de kinderen goed weten waarover ze kunnen schrijven.
- Het is niet de bedoeling dat kinderen worden geholpen met woorden of zinnen. U mag de kinderen wel stimuleren om aan het schrijven te gaan. Bijvoorbeeld: 'Je lievelingsplekje kan ook buiten zijn' of 'Mijn lievelingsplekje is een grote stoel op zolder'.

Duur van de schrijftaak: 15 tot 20 minuten

Kinderen die eerder klaar zijn mogen op het blad het plaatje kleuren of tekenen.

Laat kinderen die nog niet aan schrijven van letters toe zijn werken met drukletters of met een magneetbord met letters. Ze mogen ook letters plakken. Het gaat om het maken van tekst.

Beoordeling van de eerste schrijfo opdracht

De leerlingen zijn in groep 2 al bezig geweest met het maken van teksten. In deze eerste schrijfo opdracht aan het begin van groep 3 kunnen leerlingen in enkele zinnen of zinfragmenten iets vertellen over de plek waar zij het liefst zijn.

De kinderen schrijven de tekst voor de toetsleider.

Het gaat bij de beoordeling van de teksten om de schrijfproductie: het zelfstandig produceren van een complete tekst. Dit is een belangrijke doelstelling van ontwikkelingsgericht lezen en schrijven. Het is dus niet de bedoeling dat de leerkracht de tekst van de leerlingen corrigeert of de leerlingen helpt.

Bij de beoordeling wordt correcte spelling zo veel mogelijk buiten beschouwing gelaten. Uitgangspunt is het produceren van leesbare woorden en betekenisvolle tekst.

Er worden maximaal 16 punten verdeeld voor vijf aspecten van de tekst

a) Aantal unieke leesbare woorden*: 1-2 (1 pnt); 3-5; (2pnt); 6 - 8 (3 pnt); 9 - 11(4 pnt); 12 - 15 (5 pnt); 16 - 20 (6 pnt); 21 - 25 (7 pnt); 26 - 30 (8 pnt); 31 -36 (9 pnt); 37 -41 (10 pnt) 42-46 (11 pnt) 47-52 (12pnt) 53 of meer (13 pnt)	Max. 13pnt
b) Inhoud tekst: waar is het plekje (1pnt), hoe kom je er(1pnt), met wie (1pnt) activiteiten die je doet (1pnt 'globaal' of 3 pnt 'gedetailleerd')	Max. 6 pnt

Totaal	Max. 19 pnt

* herhaalde woorden worden slechts een keer mee geteld

**Instructie voor schrijfofdracht 2 (eind groep 3/begin groep 4):
Wat vind je het fijnst om in een dag te doen.**

Duur van de opdracht: 30 minuten

Lees de kinderen het verhaaltje Kikker en Pad: circa 5 minuten

Het gaat over Pad die eigenlijk liever lekker lui in bed ligt, maar toch aan het werk gaat omdat hij anders morgen zo veel moet doen. Pad kruipt tot slot in bed en neemt zich voor om morgen lekker niets te doen.

Laat enkele kinderen even vertellen wat zij op een dag doen. Wat doen ze graag en wat minder graag? Ga even in op de fijnste momenten van de dag, bijvoorbeeld: zwemles, verhaaltje voorlezen, verjaardagsfeestje. Wat doe je graag? Met wie? Waar? Dit zijn de centrale punten voor de bespreking: circa 5 minuten

Vraag leerlingen hun voornaam en achternaam in te vullen boven aan de bladzijde op de puntjes

Geef de schrijfofdracht: *Ik wil graag weten wat jullie het fijnste vinden om in een dag te doen'. Schrijf op het blad:*

- **wat vind je de fijnste dingen om in een dag te doen?**
- **wat gebeurt er dan?**
- **waar doe je dat?**
- **wie is daar dan bij of ben je alleen?**

Herhaal de instructie nog eens zodat de kinderen goed weten waarover ze kunnen schrijven.

Laat de kinderen 20 minuten aan de schrijftaak werken.

Kinderen die eerder klaar zijn mogen op het blad het plaatje kleuren of tekenen.

Het is *niet* de bedoeling dat kinderen worden geholpen met woorden of zinnen. U mag de kinderen *wel* stimuleren om aan het schrijven te gaan. Bijvoorbeeld: 'Ik vind het fijnste om een eind te wandelen met mijn hond' of 'Mijn fijnste tijd van de dag is kijken naar Sesamstraat en Klokhuis, samen met de kinderen'.

Beoordeling

De beoordeling van de schrijfofdracht is overeenkomstig de eerste opdracht. Er zijn maximaal 19 punten te behalen (woorden: 13 punt en inhoud: 6 punt).

Laat kinderen, als ze dat gewend zijn, op een vel papier met spoorlijntjes werken.

Laat, bij wijze van uitzondering, de leerlingen die nog onvoldoende de letters kunnen schrijven met een magneetbord met letters werken.

Beoordeling van de tweede schrijfofdracht

In deze tweede schrijfofdracht aan het einde van groep 3 kunnen leerlingen in zinnen of in een compleet verhaal vertellen over wat zij het fijnste vinden om te doen als ze vrij hebben van school. De kinderen schrijven de tekst voor de toetsleider.

Het gaat bij de beoordeling van de teksten om de schrijfproductie: het zelfstandig produceren van een complete tekst. Dit is een belangrijke doelstelling van ontwikkelingsgericht lezen en schrijven. Het is dus niet de bedoeling dat de leerkracht de tekst van de leerlingen corrigeert of de leerlingen helpt.

Bij de beoordeling wordt correcte spelling zo veel mogelijk buiten beschouwing gelaten. Uitgangspunt is het produceren van leesbare woorden en betekenisvolle tekst.

Er worden maximaal 18 punten verdeeld voor twee vijf aspecten van de tekst

a) Aantal leesbare woorden: 1-2 (1 pnt); 3-5; (2pnt); 6 - 8 (3 pnt); 9 - 11(4 pnt); 12 - 15 (5 pnt); 16 - 20 (6 pnt); 21 - 25 (7 pnt); 26 - 30 (8 pnt); 31 -36 (9 pnt); 37 -41 (10 pnt) 42-46 (11 pnt) 47-52 (12pnt) 53 of meer (13 pnt)	Max. 13 pnt
b) Inhoud tekst (tekstkwiteit) wat vind je fijn om te doen (1pnt), waar is het(1pnt), met wie (1pnt) welke activiteiten doe je (1pnt 'globaal' of 3 pnt 'gedetailleerd')	Max. 6 pnt

Totaal	Max. 19 pnt

Voorbeelden van beoordelingen van *Wat vind je het fijnst om te doen?*

<p>John</p> <p>Ik ga graag varen in mijn boot Ik ga ook graag zwemmen Ik ga ook weleens buiten spelen met mijn voetbal Ik sit ook wel soms agter de compiuuter</p>	<p><i>woorden: 6 punten</i></p> <p><i>inhoud: 2 punten</i></p>
--	--

<p>Lizette</p> <p>Ik vind leuk om te lezen in mijn boek en om alleen te lezen en ik vind ook leuk om buiten te spelen met me vriendinnen en te fietsen buiten en wandelen en om met jannie te spelen en tikkertje te spelen. Als jannie jarig is dan gaat ze bij mei te logeren en dan gaan we gek doen in bed en om 10 uur op staan. Dan is mama is al om 8 uur op.</p>	<p><i>woorden: 11 punten</i></p> <p><i>inhoud: 4 punten</i></p>
--	---

<p>Dennis</p> <p>het fijnste dat ik op een dag doe is met me water pistol op mense schite met me vrintjes en dan moeten we lage en dat doen we buiten en ook wel eens van het balkon en dan gaan de mense kijken maar ze sienonz niet wand wij ziten boofen en dan gaan ze weer door naar hun huis en dus ze hade ons niet gesien en ik doe dat met kees of robbert en met mart en is een keer was er eens een mevrouw met een hond en toen schooten we op de hond en de mevrouw wert toen boos en ze wert hartsike rood van woeden en toen moeste we lage wand ze waszrood en de hond begon te blafen en de hond had een pupi en toen schooten we op de pupi</p>	<p><i>woorden: 13 punten</i></p> <p><i>inhoud: 6 punten</i></p>
---	---

**Instructie voor schrijfofdracht 3 (eind groep 4):
Wat vind je het fijnst om in het weekend te doen?**

Duur van de opdracht: 30 minuten

- Lees de kinderen het verhaaltje *Zeilen is fijn*: circa 5 minuten
- Het gaat over een gezin dat op een zaterdagochtend gaat zeilen. Het gezin rijdt met de fiets naar een dichtbijgelegen meer, waar hun boot ligt. Na schoonmaakwerkzaamheden gaan zeilen. De hond die mee is valt overboord als de boot scheef gaat liggen. Maar de hond kan zwemmen en wordt weer aan boord gehesen.

Vraag de leerlingen nu hun voor- en achternaam in te vullen op het schrijfblad in het toetsboekje.

Geef vervolgens de schrijfofdracht: 'Ik wil graag weten wat je het liefste in het weekend doet. Schrijf op het blad in het toetsboekje:

Vertel :

- wat je het liefste doet.
- wat er dan gebeurt
- waar je dat doet en wanneer
- wie is er bij of doe je dat alleen

Herhaal de instructie zodat de kinderen goed weten waarover ze kunnen schrijven.

Laat de kinderen 20 minuten aan de schrijftaak werken. Kinderen die klaar zijn mogen een tekening maken of het plaatje op het schrijfblad kleuren.

Er worden maximaal 20 punten verdeeld voor twee aspecten van de tekst

a) Aantal leesbare woorden: 1-2 (1 pnt); 3-5; (2pnt); 6 - 8 (3 pnt);
9 - 11(4 pnt); 12 - 15 (5 pnt); 16 - 20 (6 pnt); 21 - 25 (7 pnt);
26 - 30 (8 pnt); 31 -36 (9 pnt); 37 -41 (10 pnt) 42-46 (11 pnt)
47-52 (12pnt) 53 of meer (13 pnt)

Max. 13 pnt

a) Inhoud tekst (tekstkwiteit):

wat vind je fijn om te doen (1pnt), waar is het(1pnt), met wie (1pnt)
welke activiteiten doe je (1pnt 'globaal' of 3 pnt 'gedetailleerd') en
wanneer (1 pnt)

Max. 7 pnt

Totaal

Max. 20 pnt

BIJLAGE 3

LUISTERTOETS

Tekst voor de toets: Ik wil die! Auteur: Imme Dros, uitgegeven bij Van Holkema & Warendorf 1991 Bussum. De voorgelezen tekst is licht aangepast om te kunnen dienen als luistertoets.

De oude schoenen van Ella zijn niet mooi meer. Ze mag vandaag met haar moeder mee naar de stad om nieuwe schoenen te gaan kopen. Ze lopen naar de stad, want het is mooi weer. De zon schijnt volop. Voordat Ella en moeder de schoenenwinkel binnengaan, kijken ze eerst in de etalage. In de etalage staan een heleboel schoenen uitgestald. Ella weet gelijk welke schoenen ze wil hebben. 'Die wil ik hebben', zegt ze, en ze wijst op een paar rode schoentjes.

Binnen in de winkel komt een juffrouw naar hun toe. 'Waar kan ik u mee helpen?', vraagt de juffrouw. Moeder zegt dat Ella nieuwe schoenen mag uitzoeken. 'Die wil ik', zegt Ella en ze wijst op de rode schoentjes in de etalage.

'Dat is het laatste paar', zegt de juffrouw. 'Welke maat moet het zijn?' Moeder zegt de maat.

'Dan zijn ze te klein', zegt de juffrouw. Ella gelooft er niets van.

'Ik wil die! Ik wil die!'

De juffrouw haalt de schoenen.

Ella trekt ze aan. 'Ze zitten goed, kijk dan', zegt ze.

Mamma gelooft er niets van.

'Ze vallen groot uit,' zegt de juffrouw.

Mamma laat de juffrouw steeds andere schoenen halen.

Bij elk paar zegt Ella: 'Nee, die wil ik niet, ik wil die!' En ze wijst op de rode schoenen.

Mamma wordt boos. De juffrouw is ook al boos. Ella krijgt de schoenen dan maar.

Ze mag ze zelf dragen. In een doos.

's Avonds bij het eten staan de schoenen naast haar bord.

Als ze gaat slapen staan ze op haar kussen.

Als Ella de volgende morgen wakker wordt, trekt ze eerst haar schoenen aan. Vandaag gaan ze met de bus naar oma in Rotterdam. Want oma is jarig. Bij de bus voelt Ella haar grote teen. Een klein beetje. Bij de trein voelt Ella ook haar kleine teen pijn doen. In de trein doet Ella de schoenen een beetje uit. In Rotterdam moeten ze helemaal naar de Schiekade. Op de stoep bij oma voelt Ella al haar tenen. Tien. En twee hielen.

'Wat een prachtige schoenen', zegt oma. 'Zeker nieuw'. Ella durft de schoenen in de woonkamer niet uit te doen. Alleen in de wc met het haakje op de deur. Ze gaat in de wc staan en trekt door. O wat is dat lekker. Maar dan moeten de schoenen weer aan.

Dat is erg. En het allerergste komt nog. De terugweg. Lopen doet pijn. Niet lopen doet ook al pijn. Thuis in de gang kan Ella niet meer. Ze begint hard te huilen. 'Au au au au'.

Mamma schrikt ervan.

'Kind wat is er met je? Doet je hoofd pijn? Je buik? Je oor dan?', vraagt moeder.

'Neeeee', mijn schoenen!' Dan ziet mama haar arme tenen. En de hielen!

Ze moet er zelf van huilen. Zo zielig, zo zonde. Ella krijgt gauw een voetenbadje.

Ella doet haar oude schoenen weer aan. De nieuwe schoenen gaan in de kast. Voor als Ella nog eens een zusje krijgt. Of een nichtje. Of later een kind. En om af en toe naar te kijken. Omdat ze mooi zijn. Mamma mag de schoenen niet verkopen.

Ella's oude schoenen zijn niet mooi meer. Maar ze kunnen nog best. Want ze zitten goed. En over een tijdje mag Ella nieuwe. Ze weet al welke ze wil

Antwoordinstructie

Ik ga jullie nu steeds wat voorlezen. En jullie moeten dan opschrijven of dat klopt. Als het klopt zet je een rondje om 'Ja'. Als het niet klopt, zet je een rondje om 'Nee'.

We doen het eerst allemaal samen.

Voorbeeldvraag:

A Ella is een jongen.

Dat klopt niet, want Ella is een meisje. Je zet dus een rondje om 'Nee' achter A.

B Ella is met moeder naar de stad gegaan om schoenen te kopen.

Dat klopt, Je zet dus een rondje om 'Ja' achter B.

Nu doen jullie het alleen. Ik lees een voor een de vraag op. 1, 2, enz.

1. Het is het mooi weer als Ella met moeder schoenen gaat kopen.
2. Omdat ze binnenkort jarig is mag Ella nieuwe schoenen kopen.
3. De nieuwe schoenen die Ella wil hebben, zijn groot genoeg voor haar.
4. Moeder is bang is dat de rode schoenen te klein zijn. Daarom wil ze niet hebben dat Ella de rode schoenen kiest.
5. Hoe kan mamma weten dat de schoenen Ella te klein zijn? Omdat mamma de maat weet van de oude schoenen van Ella.
6. De juffrouw is erg blij dat ze steeds andere schoenen mag halen voor Ella.
7. Voor het slapen gaan staan, zet Ella de nieuwe schoenen onder haar bed.
8. Waarom gaan moeder en Ella bij oma op bezoek? Omdat oma jarig is.
9. Ella en moeder gaan naar oma met de auto.
10. Als ze naar oma gaan voelt Ella het eerst een beetje pijn aan haar kleine teen.
11. Oma woont in Amsterdam.
12. Oma zegt tegen Ella dat de schoenen prachtig zijn.
13. Als Ella bij Oma op bezoek is, trekt ze de schoenen in de gang uit.
14. Als Ella 'au au ' roept weet moeder meteen dat ze pijn heeft aan haar voeten.
15. Waarom gaan moeder en Ella de rode schoenen niet ruilen in de winkel? Dat kan niet, omdat Ella er al in gelopen heeft op straat.
16. Ella heeft ook nog een klein zusje. Die kan de rode schoenen later dragen
17. Waar bewaart Ella de rode schoenen? In de kast.
18. Waarom trekt Ella de oude schoenen weer aan? Omdat ze daar goed in kan lopen.
19. Het duurt nog wel even voordat Ella weer nieuwe schoenen krijgt.

NAAM:.....

A	Ja	Nee
B	Ja	Nee
1	Ja	Nee
2	Ja	Nee
3	Ja	Nee
4	Ja	Nee
5	Ja	Nee
6	Ja	Nee
7	Ja	Nee
8	Ja	Nee
9	Ja	Nee
10	Ja	Nee
11	Ja	Nee
12	Ja	Nee
13	Ja	Nee
14	Ja	Nee
15	Ja	Nee
16	Ja	Nee
17	Ja	Nee
18	Ja	Nee
19	Ja	Nee

BIJLAGE 4

Leesattitudeschaal groep 4

Hoe denk jij erover?

- | | | | | |
|--|----|-----------------------|-----|-----------------------|
| 1. Hou je veel van lezen? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 2. Lees je thuis veel? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 3. Vind je vrij lezen in de klas saai? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 4. Lees je op school alleen maar omdat het moet? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 5. Ga je vaak naar de bieb? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 6. Vind je het fijn om een boek uit de bieb te lezen? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 7. Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 8. Lees je een verhaal vaak helemaal uit? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 9. Vind je het leuk om over boeken te praten? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 10. Vind je lezen belangrijk? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 11. Vind je de meeste boeken te dik? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 12. Lees je vaak een boek in bed? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 13. Word je van lezen gauw moe? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 14. Wil je later veel boeken lezen? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 15. Vind je lezen in de vakantie saai? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 16. Lees je veel meer dan andere kinderen? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 17. Vind je een boek een leuk verjaardagskado? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 18. Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 19. Vind je lezen vaak spannend? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |
| 20. Weet je veel dingen om over te lezen? | ja | <input type="radio"/> | nee | <input type="radio"/> |

Bijlage 5 statistische gegevens toetsen en leesattitude hoofdstuk 5

Groep 3

Tabel 1: Gemiddelde scores van leerlingen op de toets taal voor kleuters en de SVR-toets in groep 3

	Taaltoets Kleuters		SVR-toets	
	Gemiddelde	St. dev.	Gemiddelde	St. dev.
Programmatisch onderwijs	51.6	3.5	19.1	5.1
Ontwikkelingsgericht onderwijs	51.4	2.8	19.6	3.6
Totaalgemiddelde	51.5	3.1	19.5	4.1

F-toets covariantie-analyse met voortoets als controlettoets: $F(1,103) = 0.5$; $p = .5$.

Tabel 2: Gemiddelde scores van leerlingen op de leesattitudeschaal in groep 3 (max score 32; minimum 16).

	Gemiddelde	St. dev.
Programmatisch onderwijs	25.7	3.5
Ontwikkelingsgericht onderwijs	26.0	3.9
Totaalgemiddelde	25.9	3.7

$F(1,104) = 0.2$; $p = .7$.

Groep 4

Tabel 3: Gemiddelde scores van leerlingen op SVR-toets en deel B en C uit de toets begrijpend lezen in groep 4

	Programmatisch onderwijs		Ontwikkelingsgericht onderwijs	
	Gemiddelde	St. dev.	Gemiddelde	St. dev.
SVR-toets (voortoets)	21.4	2.3	19.2	2.7
Begrijpend lezen (natoets)	31.0	8.9	31.2	8.2

F-toets covariantie-analyse met voortoets als controlettoets : $F(1,48) = 8.2$; $p < .01$.

Tabel 4: Gemiddelde scores van leerlingen op de leesattitudeschaal in groep 4 (max score 40; minimum 20).

	Gemiddelde	St. dev.
Programmatisch onderwijs	33.0	4.0
Ontwikkelingsgericht onderwijs	34.5	4.9

$F(1,48) = 1.3$; $p = 0.3$

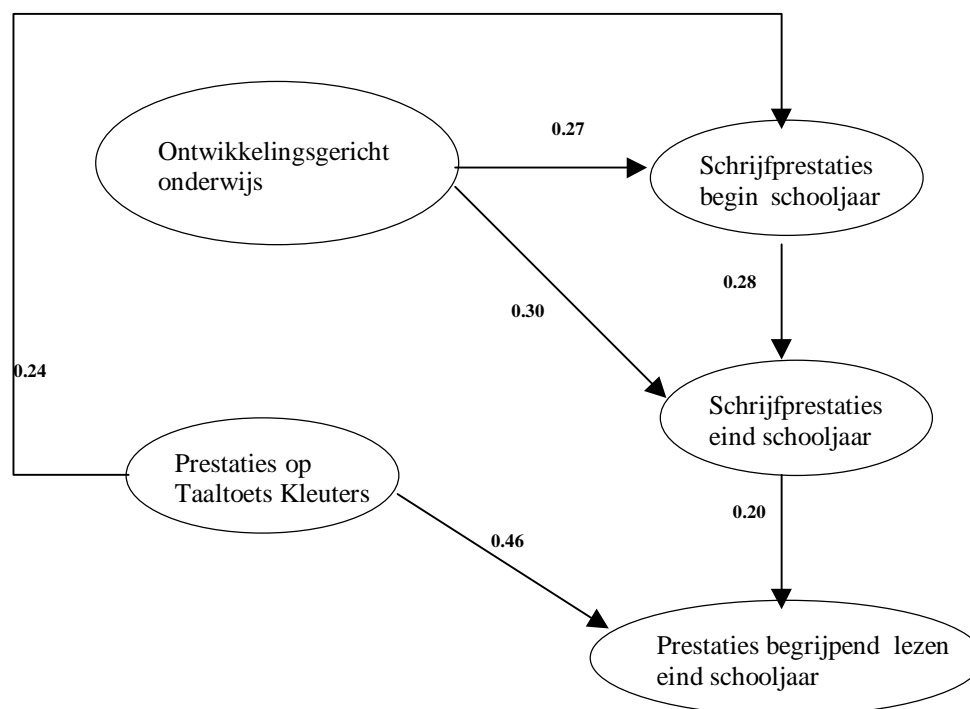
BIJLAGE 6

Statistische gegevens m.b.t. de LISREL-analyses

Correlatietabel groep 3

	1)	2)	3)	4)	5)
1) Ontw. gericht onderwijs	1.00				
2) Schrijven voortoets	0.23	1.00			
3) Lezen voortoets	-0.19	0.19	1.00		
4) Schrijven natoets	0.36	0.35	0.19	1.00	
5) Lezen natoets	-0.11	0.15	0.50	0.29	1.00

Verklaringsmodel voor prestaties begrijpend lezen in groep 3

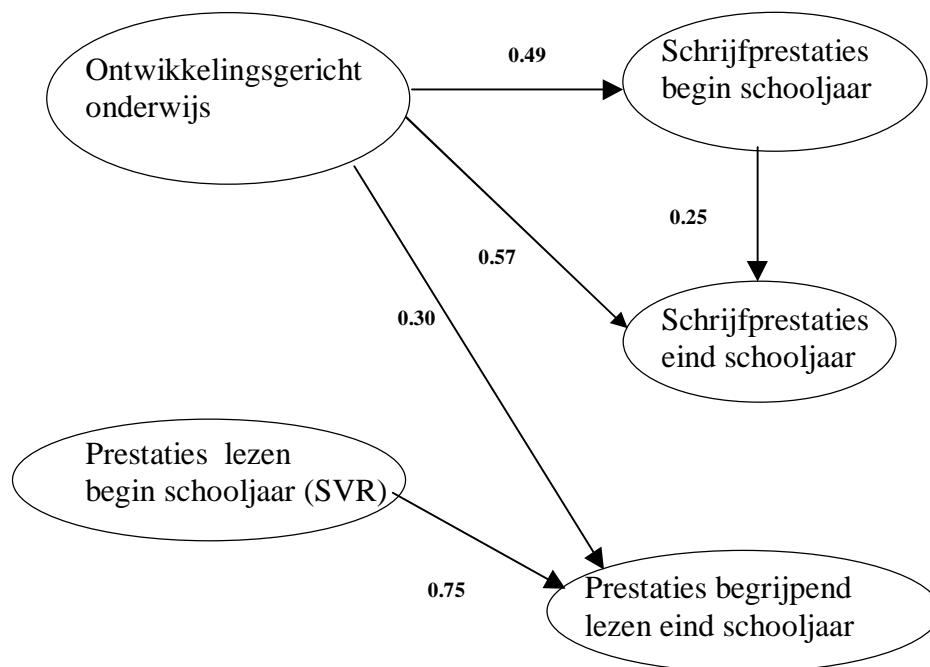


Chi-kwadraatwaarde=6.26, aantal vrijheidsgraden=3, P-waarde=0.10
Alle standaardresiduen zijn niet significant; ($T < 2$)

Correlatietabel groep 4

	1)	2)	3)	4)	5)
1) Ontw. Onderwijs	1.00				
2) Schrijven voortoets	.49	1.00			
3) Lezen voortoets	-.39	-.12	1.00		
4) Schrijven natoets	.69	.53	-.11	1.00	
5) Lezen natoets	.02	.02	.62	.08	1.00

Verklaringsmodel voor prestaties begrijpend lezen in groep 4



Relevante 'goodness of fit' indicatoren

Chi-kwadraatwaarde=3.69, aantal vrijheidsgraden=4, P-waarde=0.45

Alle standaardresiduen zijn niet significant; ($T < 2$)