

# Lezen en spellen

## Zo leer je kinderen lezen en spellen

Enige tijd geleden rapporteerden Van Bon, Bouwmans en Broeders (2006) dat 73% van de kinderen in het speciaal basisonderwijs een substantiële lees- (en spelling)achterstand ontwikkelt. Wij hebben onlangs aangetoond dat dit niet nodig is, mits er gebruik wordt gemaakt van een effectieve methodiek. Het blijkt dat leerlingen in het speciaal basisonderwijs groep 3 een lees- en spellingniveau kunnen behalen dat niet onderdoet voor die van leerlingen groep 3 in het regulier onderwijs. In deze bijdrage doen wij verslag van dit onderzoek naar de effectiviteit van de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen (ZLKLS)*, zoals gepresenteerd op de *Vakbeurs Remedial Touch* in Utrecht van 26 september 2007. Deze methodiek is ontwikkeld door drs. José Schraven. De effectiviteit van ZLKLS werd onderzocht door prof. dr. Anna Bosman in samenwerking met twee scriptiestudenten orthopedagogiek van de Radboud Universiteit Nijmegen. In deze bijdrage zullen wij na de presentatie van de onderzoeksresultaten aandacht besteden aan de rol van remedial teachers bij de preventie van lees- en spellingproblemen. ● **Anna Bosman en José Schraven**

### Het onderzoek

De twee belangrijkste vragen die centraal stonden in dit onderzoek waren:

- Is het toepassen van de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen* effectiever dan het niet toepassen ervan?
- Welk niveau wordt er bereikt door de leerlingen wanneer deze onderwezen worden met de methodiek?

Aan dit onderzoek namen drie scholen (X, Y en Z) voor speciaal basisonderwijs deel. Op school X werd de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen* gebruikt en op de andere twee scholen (Y en Z) niet.

### Methode

De leerlingen van de drie scholen die deelnamen aan het onderzoek begonnen allemaal in september van het schooljaar 2006-2007 met officiële instructie in lezen en spellen. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was zeven jaar. Op school X zaten 11 leerlingen in groep 3. School Y had 21 leerlingen in groep 3 verdeeld over drie groepen en op school Z zaten 12 leerlingen in groep 3. Uit toetsen voor non-verbale intelligentie (de *Raven*), woordenschat (uit de *RAKIT*), lange-termijn en korte-termijngeheugen bleek dat de gemiddelde scores van de scholen niet significant van elkaar afweken. De leerlingen van de drie scholen waren dus goed vergelijkbaar. De leerkracht van school X had slechts drie jaar ervaring, terwijl de gemiddelde werkervaring van de leerkrachten van de scholen Y en Z daar beduidend boven lag.

Op vier momenten in het schooljaar (september, november, maart en juni) zijn er diverse toetsen afgenomen voor lezen, waaronder auditieve synthese, letters lezen, *DMT* en *AVI* (1977) (de *AVI* is alleen in maart en juni afgenomen). Ook voor spellen zijn er op de vier meetmomenten toetsen afgenomen, waaronder auditieve analyse, letters schrijven, een 8-woordendictee (boot, riem, uur, gum, wiel, kam, soep en zaag) en de *SVS* (de *SVS* is ook alleen in maart en juni afgenomen). Vanwege de beschikbare ruimte zullen wij alleen de gegevens van september en juni presenteren. Voor een vollediger overzicht verwijzen we naar de website van A. Bosman ([www.annabosman.eu](http://www.annabosman.eu)), daar staat onder presentaties (overig) een Powerpoint met veel plaatjes die het verloop van de lees- en spellingontwikkeling over het jaar duidelijk weergeven.

### Leesresultaten

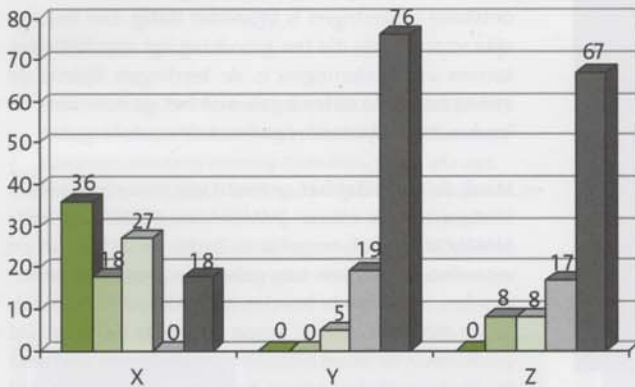
In Tabel 1 staan de gemiddelde scores op de leestoetsen in september en juni. In september waren er op geen van de toetsen significante verschillen tussen de drie scholen. In juni waren de scores van de leerlingen op de toets voor auditieve synthese vergelijkbaar (en vrijwel maximaal). Letterkennis was op de scholen X en Y vrijwel volledig, terwijl die van school Z nog onvolledig was. De prestaties op de *DMT-kaarten* bleken in juni sterk en significant te verschillen. De leerlingen van school X die met de methodiek hebben leren lezen, lazten minimaal drie maal zoveel woorden op de *DMT* dan de leerlingen die op een andere wijze hebben leren lezen. Wat de prestaties op de *AVI* betrof wordt duidelijk dat de meerderheid van de leerlingen op school X op het vereiste niveau zat, terwijl dit slechts voor een minderheid van de leerlingen van de andere twee scholen gold.

Om het Cito-niveau te bepalen zijn alle ruwe scores van de *DMT* omgezet in A, B, C, D of E niveau (hier werden de normen van het regulier basisonderwijs gehanteerd). We laten in Grafiek 1 alleen de verdeling van de scores van de *DMT 2A* zien. De kleur van de balkjes correspondeert met een niveau. Naarmate er meer groen te zien is, is het niveau beter en naarmate er meer grijs zichtbaar is, zit

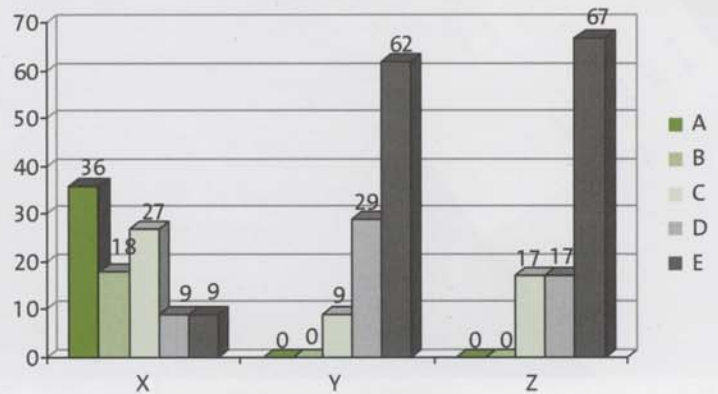
LEESTOETSEN	SEPTEMBER			JUNI			
	X	Y	Z	X	Y	Z	
AUDITIEVE SYNTHESE	(MAX. = 40)	15.4	14.3	14.8	39.6	37.0	35.3
LETTERS LEZEN	(MAX. = 34)	17.0	16.0	15.9	33.8	31.7	28.6
DMT 1A	GOED PER MINUUT	2.6	1.1	3.6	41.6	14.8	14.2
DMT 2A		0.6	0	1.1	24.4	5.0	6.7
DMT 3A		0	0	0.5	14.6	1.7	4.2
AVI-1	% BEHEERSING + INSTRUCTIENIVEAU				91	29	25
AVI-2					73	20	17
AVI-3					64	0	16

Tabel 1: Gemiddelde leesprestaties van de scholen X, Y en Z in september en juni

# en in het speciaal basisonderwijs



Grafiek 1: Het percentage kinderen behorende bij Cito-lesniveaus van de DMT 2A.



Grafiek 2: Het percentage kinderen behorende bij de Cito-spellingniveaus van de SVS 3b.

ten er meer kinderen in de gevarezone, dat wil zeggen dat zij een achterstand hebben opgelopen.

## Spellingresultaten

In Tabel 2 staan de gemiddelde scores op de spellingtoetsen in september en juni. In september waren er op de toetsen geen significante verschillen tussen de drie scholen. In juni daarentegen was school X op alle spellingtoetsen significant beter dan de scholen Y en Z. School X had een vrijwel perfecte score op de toets voor auditieve analyse en bovendien kenden alle leerlingen de schrijfwijze van de letters uit het hoofd, een belangrijke voorwaarde voor het correct spellen van woorden. Dit uit zich dan ook in een vrijwel perfecte score op het 8-woorden-dictee. Om een vergelijking te kunnen maken tussen de prestaties op de SVS, zijn alle scores omgezet in percentages correct. Hieruit blijkt dat school X minimaal twee en maximaal vier keer zo goed spelt op deze gestandaardiseerde dictees dan de scholen die de methodiek niet gebruikten (significant verschil).

Ook van de spellingtoets SVS 3B werden de ruwe scores van de leerlingen van Grafiek 2 omgezet in Cito-niveaus. School X heeft een verdeling van normscores die niet onderdoet voor leerlingen in het regulier basisonderwijs.

## Conclusie

Onze resultaten laten zien dat met een effectieve instructie leerlingen in groep 3 van het speciaal basisonderwijs een lees- en spellingniveau kunnen halen dat vergelijkbaar is met dat van leerlingen groep 3 in het regulier onderwijs. De leerlingen van school X hebben niet meer tijd aan lezen en spellen besteed dan de leerlingen van de andere scholen. Bovendien heeft geen enkel kind van school X extra hulp gehad buiten de klas. Alle instructie en oefening vond plaats in de klas. De belangrijkste boodschap die uit ons onderzoek naar voren komt is dat het

mogelijk is onnodige lees- en spellingachterstanden in het speciaal basisonderwijs groep 3 te voorkomen. Het toepassen van de methodiek *Zo leer je kinderen lezen en spellen* heeft dit overtuigend aangetoond. Uit recent onderzoek naar het effect van de methodiek bij leerlingen in het ZML blijkt dat deze leerlingen in drie maanden een niveau weten te behalen dat ze normaal pas na drie jaar behalen (Lankhorst, 2007). In vervolgonderzoek zullen wij tevens aantonen dat onze bevindingen niet alleen gelden voor deze groep, maar gegeneraliseerd kunnen worden naar leerlingen in het regulier onderwijs en een nieuwe steekproef in het speciaal basisonderwijs. Voor een gedetailleerde beschrijving van het wat en het hoe van de methodiek verwijzen wij allereerst naar de handleiding (Schraven, 2004; zie ook de website [www.zoleerjekinderenlezenenspellen.nl](http://www.zoleerjekinderenlezenenspellen.nl)) en voor een meer beknopte weergave naar Bosman (2007). Om de lezer van dit tijdschrift alvast een voorschot te geven wordt hieronder een aantal aanwijzingen gegeven die de remedial teacher kan gebruiken om de leerkrachten te ondersteunen bij de preventie van lees- en spellingproblemen.

SPELLINGTOETSEN	SEPTEMBER			JUNI		
	X	Y	Z	X	Y	Z
AUDITIEVE ANALYSE (MAX. = 40)	4.4	3.5	8.9	37.4	21.1	15.8
LETTERS SCHRIJVEN (MAX. = 34)	9.4	9.0	11.8	33.1	27.0	25.3
8-WOORDENDICTEE (MAX. = 8)	0.6	0.1	1.1	7.5	5.8	4.8
SVS E3A (% CORRECT)				86	59	40
SVS E3B (% CORRECT)				79	33	20

Tabel 2: Gemiddelde spellingprestaties van de scholen X, Y en Z in september en juni



### De remedial teacher en preventie

Zowel in het basisonderwijs als (speciaal) basisonderwijs speelt preventie een belangrijke rol. Met name kinderen in het speciaal (basis)onderwijs lopen door hun beperking of stoornis het risico dat ze een achterstand ontwikkelen in het schoolse leren. Dat dit wat technisch lezen en spellen betreft veel minder nodig is, blijkt uit ons onderzoek. Voor de remedial teacher ligt er volgens ons een belangrijke taak weggelegd, namelijk voorkomen dat elk jaar weer leerlingen met de bekende lees- en spellingproblemen buiten de klas geholpen moeten worden. Wij zijn ervan overtuigd dat kennis van het lees- en spellingproces, kennis van effectieve instructie en kennis van de problemen die zich kunnen voordoen bij het leren lezen en spellen de noodzakelijke voorwaarden vormen voor leerkrachten om effectieve instructie te kunnen geven. Wij geven hier een aantal handreikingen.

#### Enkele aandachtspunten

- Leg collega's uit dat ze die oefeningen doen die ertoe doen. In veel methodes staan allerlei oefeningen die onvoldoende bijdragen aan het leren lezen en spellen. Het is de taak van de remedial teacher om hen daarop te wijzen. Een voorbeeld is het gebruik van de letterdoos. Dit is een erg tijdrovende taak en bovendien oefenen de leerlingen dan minder met daadwerkelijk schrijven (dus spellen) van de woorden.
- Zorg ervoor dat leerkrachten weten welke oefeningen bij welke vaardigheid horen. Dat wil zeggen: haal auditieve synthese en auditieve analyse uit elkaar. Auditieve synthese is immers een hulp-oefening voor lezen die kort uitgevoerd moet worden voordat er met de leerlingen wordt gelezen. Auditieve analyse daarentegen is een hulp-oefening voor het spellen en dient dus uitgevoerd te worden alvorens er met de leerlingen een spellingoefening wordt gedaan.
- Stimuleer dat er meerdere keren op een dag gelezen en gespeld wordt en niet uitsluitend 's ochtends. Gespreide oefening beklift veel beter dan alles in een keer op een dag aanbieden en oefenen.

- Moedig aan dat er vanaf de eerste week in groep 3 veel herhaald wordt bij het lezen en spellen. En zorg er tevens voor dat vanaf de eerste dag spellen evenveel aandacht krijgt als lezen. Leren lezen en leren spellen zijn namelijk twee apart te leren vaardigheden. Je leert immers lezen door te lezen en spellen door te spellen (zie Kieboom e.a. 2005).

- Leg de leerkrachten uit dat het mogelijk is om te voorkomen dat er omkeringen ontstaan bij het schrijven van de letters (spellen). Het corrigeren van eenmaal ontstane omkeringen is bijzonder lastig. Een belangrijke voorwaarde die ten grondslag ligt aan het voorkomen van omkeringen is de leerlingen tijdens de instructie en de oefeningen met het gezicht naar de leerkracht te plaatsen; een frontale opstelling dus.

- Maak duidelijk dat het oefenen van meerdere medeklinkers achter elkaar (MMKM en MKMM of zelfs MMMKM) al vlot mogelijk is. Zodra de letters uit de woorden *ik*, *maan* en *roos* gelezen en gespeld kunnen worden, is het aan te bevelen naast de woorden *maak*, *sik* en *rook*, ook *smaak*, *kroon* en *snik* te oefenen. Dit geldt ook voor de oefeningen van auditieve synthese en analyse. Door te lang te blijven hangen op het MKM-niveau vertraagt de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn.

- Leg de leerkrachten uit dat een spellingoefening ook daadwerkelijk een spellingoefening moet zijn. Een spellingoefening bestaat uit het uit het hoofd opschrijven van de spelling van het woord. Dit betekent dat tijdens het dagelijkse auditief dictee geen letters en woorden (letterwaslijst en woorden onder de platen) in het lokaal zichtbaar zijn. Het overschrijven van een letter of een woord draagt niet bij aan het leren van de spelling ervan (Bosman, 2004).

- Vertel de leerkrachten dat gezamenlijk oefenen een zeer waardevolle bijdrage levert aan het ontwikkelen van de lees- en spellingvaardigheid. Laat zien dat er gedifferentieerd geoefend kan worden tijdens een klassikale les. Wanneer een kind de beurt krijgt om een woord te hakken of te plakken, kan de leerkracht de leerling op (of net boven) zijn of haar niveau een woord geven. Een leerling die op MKM-niveau zit krijgt KIP, terwijl een leerling die al MMKM-woorden aankan STOK krijgt aangeboden. Een belangrijk bijeffect van deze oefening is dat de leerling met het lagere niveau blootgesteld wordt aan en kan imiteren van een oefening op hoger niveau. Het blijkt dat leerlingen enorm kunnen profiteren van oefeningen die in hun zone van naaste ontwikkeling ligt.

Voor een optimale ondersteuning raden wij remedial teachers aan om de handleiding *Zo leer je kinderen lezen en spellen* in haar geheel door te nemen. Deze bevat een groot aantal concrete tips en aanwijzingen die het advieswerk royaal kunnen ondersteunen. Bovendien zijn de aanwijzingen ook van toepassing op het werken met een individuele leerling; werk dat bij een goede toepassing van de methodiek bij slechts een enkeling noodzakelijk zal blijken te zijn. Ten slotte wijzen wij erop dat de methodiek bedoeld is om lees- en spellingproblemen in het regulier basisonderwijs te voorkomen en dat zij dus niet specifiek ontworpen is voor het speciaal basisonderwijs. Toepassing in het regulier onderwijs heeft eveneens geleid tot uitstekende resultaten (Schraven, 2000).

