

Methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen': effectiviteit in het speciaal basisonderwijs

J.A.H. Evers¹

Radboud Universiteit Nijmegen

De effectiviteit van de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' in het speciaal basisonderwijs is onderzocht met behulp van een variëteit aan testen betreffende de voorwaarden, het lezen en het spellen. De proefpersonen waren afkomstig uit de groepen 2/3, 3 en 3/4 van drie verschillende scholen voor speciaal basisonderwijs in Nederland. Gedurende een schooljaar zijn drie herhaalde metingen uitgevoerd. Er was steeds sprake van een interactie tussen school en meetmoment. De scholen bleken over het algemeen bij de start van het schooljaar onderling vergelijkbaar te scoren op de verschillende testen. Naarmate het jaar vorderde, scoorde de school waar de methodiek gebruikt werd, significant hoger dan minstens een van de andere scholen. De methodiek lijkt aldus positief bij te dragen aan een effectiever lees- en spellingonderwijs in het speciaal basisonderwijs.

Lezen en spellen zijn belangrijke vaardigheden in de hedendaagse maatschappij. Ze zijn onderdeel van de taal en door middel van taal wordt gecommuniceerd. Communiceren bestaat uit het zenden en ontvangen van een boodschap. Wanneer een boodschap bestaat uit woorden, worden deze geschreven (gespeld) en vervolgens verzonden. De lezer ontvangt deze en ontsleutelt vervolgens de ontvangen boodschap. In de communicatie neemt de taal, en aldus het lezen en spellen, een belangrijke plaats in. Om goed te kunnen communiceren, is vaardigheid in het lezen en spellen een vereiste. De code die gebruikt wordt in het lezen en spellen is de orthografie. Deze code wordt in een vorm gegoten om ermee te kunnen communiceren. Bij het lezen en spellen draait het om grafemen, die bestaan uit een of meer letters (Eling & Bosman, 1997).

In het basisonderwijs leren kinderen lezen en spellen. Dit onderwijs begint in groep 3. Lezen en spellen zijn geen natuurlijke vaardigheden, ze dienen expliciet onderwezen te worden. Uiteindelijk is het doel van het leesonderwijs om teksten te begrijpen. Dit kan

¹ Een aantal mensen zou ik graag willen bedanken voor de medewerking aan mijn scriptie. Allereerst dr. A.M.T. Bosman, voor de fijne begeleiding, betrokkenheid en goede adviezen. Daarnaast drs. José Schraven, voor het enthousiasme en duidelijke uitleg over de methodiek. Tevens wil ik de scholen bedanken voor hun medewerking. Tot slot wil ik graag Lieke Smeulders bedanken voor de steun en bovenal de gezelligheid tijdens het gehele onderzoek.

wanneer vlotte en accurate leesvaardigheid is ontwikkeld (Van der Leij, 2003). Het leesonderwijs start met het leren van de techniek van het lezen. Kinderen leren de visuele weergave van woorden te decoderen. Uiteindelijk, door middel van training, leest men eerst accurater en vervolgens vlotter. Wanneer het lezen zowel accuraat als vlot gaat, kan gesproken worden van automatische beheersing. Bij automatische beheersing hoeft geen aandacht meer besteed te worden aan het decoderen, maar kan de aandacht volledig gericht worden op de betekenisverlening van de gelezen tekst.

Aan de Nederlandse spelling ligt een aantal principes ten grondslag. De Nederlandse spelling is gebaseerd op het fonologisch of alfabetisch principe (Van Bon, 1993). Woorden worden gespeld door de spraakklanken systematisch met letters weer te geven. De spelling weerspiegelt de uitspraak, er is dus sprake van fonemische of fonologische spelling. Daarnaast speelt het fonologisch principe ook een belangrijke rol bij het lezen: de volgorde van letters in een woord bepaalt de volgorde waarop de klanken dienen te worden uitgesproken. De fonologie speelt aldus een essentiële rol in zowel het lees- als het spellingproces. De relatie tussen foneem en grafeem is echter niet altijd eenduidig (Eling & Bosman, 1997). Er zijn namelijk meerdere grafemen mogelijk voor een enkele foneem (vergelijk au/ou), wat het spellen bemoeilijkt.

Zowel in het lees- als het spellingproces speelt het fonologisch principe dus een belangrijke rol. Beide processen zijn niet onafhankelijk van elkaar. Lezen en spellen worden steeds meer als complementaire processen gezien (Vernooy, 1993). Wat men leest, beïnvloedt het schrijven. Daarnaast heeft het beklemtonen van het spelling- en schrijfonderwijs een positieve invloed op de leesvaardigheid. Door middel van lezen en spellen kan de communicatie ingevuld worden. Het lezen en spellen zou in het onderwijs geïntegreerd aan de orde kunnen komen.

Doel van het lees- en spellingonderwijs is om uiteindelijk effectief en efficiënt te kunnen lezen en spellen. Wanneer dit het geval is, zijn de vaardigheden voldoende ontwikkeld om te gebruiken in de geletterde maatschappij. Het lezen en spellen wordt op school aangeleerd met behulp van lees- en spellingmethoden. Voorbeelden van leesmethoden zijn bijvoorbeeld 'Veilig leren lezen' en 'Leeslijn'. Een methode bestaat uit onder andere een handleiding en materiaal. De methode voorziet de leerkracht in onder meer instructie en oefeningen. Een methode is gebaseerd op uitgangspunten van een methodiek. Verschillende methodische uitgangspunten leiden tot verschillende benaderingen van het lees- en spellingproces. Volgens Vernooy (2007) zijn niet alle methoden effectief. Dumont (1976) onderscheidt onder andere de volgende methodieken: de globaalmethode, de structuurmethode en de klanksynthese methode. In de globaalmethode staat de beleving van het kind centraal. In eerste instantie wordt uitgegaan van de zinnen die het kind uit, daarna volgen woorden en letters. De structuurmethode gaat uit van globaalwoorden en

besteedt tevens aandacht aan systematische analyse en synthese. Het auditief analyseren tenslotte staat voorop in de klanksynthese methode. Klanken worden door middel van de letter-klankkoppelingen gesynthetiseerd tot woorden. De beste methoden zijn volgens Vernooij degenen die gebaseerd zijn op methodieken waarvan uit onderzoek de effectiviteit is gebleken. Dit zijn methoden waarbij er systematisch en expliciet aandacht besteed wordt aan de grafeem-foneemkoppeling en aan de auditieve synthese, zoals bij de structuurmethode en de klanksynthese methode. Bezwaar tegen de globaal methode is dat het het daadwerkelijk lezen, het koppelen van fonemen aan grafemen, uitstelt. Daarnaast ontbreekt in deze methode structuur, iets waar zwakke lezers behoefte aan hebben. De kenmerken van effectief onderwijs dienen te worden meegenomen in alle methoden.

De lees- en spellingmethode die gebruikt wordt kan gecombineerd worden met een didactiek die handvatten biedt om de huidige methode toe te passen. Er bestaat een didactiek waarvan het vermoeden bestaat dat de effecten op het lees- en spellingonderwijs goed zijn. Het gaat hierbij om de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (Schraven, 2004b), een klanksynthese methode. De methodiek biedt een denkkader om de huidige methode en de toetsen te bekijken en toe te passen. Op deze manier kan de reeds gehanteerde methode gehandhaafd blijven en tegelijkertijd effectiever toegepast worden. De methodiek is tevens gericht op het verbeteren van het instructiegedrag van de leerkracht. Daarnaast wordt er gericht aandacht besteed aan de kernonderdelen van het technisch lezen en spellen. Wellicht heeft deze methodiek invloed heeft op de effectiviteit en een efficiënte waardevermeerdering betekent van het lees- en spellingproces. Een gedetailleerde beschrijving van de didactiek is te vinden in Bijlage A.

Er zijn kinderen die problemen ervaren met het lezen en/of het spellen. Er kunnen verschillende oorzaken zijn waarom een kind niet goed kan lezen. Zo kan een beperkt leervermogen een oorzaak zijn (al dan niet in combinatie met beneden gemiddelde cognitieve capaciteiten), of het in onvoldoende mate beschikken over kennis, vaardigheden en strategieën die nodig zijn voor decoderen en tekstbegrip (Schraven & van Luit, 1995). Een samenspel van een of meer van de volgende factoren veroorzaakt waarschijnlijk de uitval in de eerste leerjaren: onvoldoende kennis van de functies van geschreven taal, een moeizaam verlopende taalontwikkeling, onvoldoende aandacht voor de klank-tekenkoppeling en de auditieve synthese, het niet gebruiken van de handleiding van de methode, onvoldoende zorgverbredende activiteiten tijdens het leren lezen, problemen met de deskundigheid en de tijdsbesteding van de leraar en een te abrupte overgang naar het voorgezet lezen (Vernooij, 1993). Wanneer de leesproblemen in de onderbouw van de basisschool onvoldoende worden aangepakt, kan dit negatief doorwerken op het functioneren op andere schoolse gebieden en op het zelfvertrouwen van de kinderen. Zo

kunnen leesproblemen een negatief effect hebben op sommige rekenproblemen en op de prestaties in de kennisgebieden, waar het lezen van de teksten een belangrijke rol speelt.

De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen (Vernooy, 2007). Hierbij valt te denken aan onvoldoende aandacht voor een belangrijk leesaspect, onvoldoende aandacht voor kenmerken van effectief onderwijs en een combinatie hiervan. Vooral de risicolezers zijn hiervan het slachtoffer. Zij zijn zeer gevoelig voor omgevingsfactoren, al dan positief of negatief. Leerresultaten zijn tenslotte gevolg van een wisselwerking tussen kenmerken en mogelijkheden van de leerling en de omgevingskenmerken van school en thuis. Bij kwaliteitsproblemen valt onder meer te denken aan een onvolledige behandeling van methoden, te weinig effectieve leesweken, het onvoldoende benutten van de handleiding, onvoldoende tijd inroosteren voor lezen, onvoldoende aandacht voor automatisering bij technisch lezen en onvoldoende expliciete instructie.

Volgens Grossen (1997) is de meest betrouwbare indicatie van een leesprobleem het onvermogen om woorden te decoderen. Het verwerken van de fonologie is het voornaamste gebied waarop kinderen met leesproblemen verschillen van andere kinderen. Een leesprobleem is geen achterblijven van fonologische vaardigheden en leesvaardigheid, maar een hardnekkig probleem. Het achterblijven van het fonemisch bewustzijn is een indicatie voor een later leesprobleem. In de beginfase van het leren lezen is de samenhang tussen fonemisch bewustzijn en lezen/spellen het sterkst (Van der Leij, 2003). Een zwak fonemisch bewustzijn is een risicofactor, maar geen onvoorwaardelijke oorzaak; specifieke kennis op foneemniveau is voor een belangrijk deel het resultaat van lees- en spellingonderwijs. Een leesprobleem ontstaat wanneer men moeilijkheden ondervindt in het onderverdelen van lettergrepen en woorden in fonemen, kortom: om grafemen in fonemen om te zetten (Grossen).

De problemen die kinderen bij spelling ondervinden betreffen vooral het niveau van de vaardigheden die samenhangen met het geheugen en het inzicht in de structuur van de taal. Hierdoor worden de kennis en de strategieën negatief beïnvloed (Hamers & Visser, 1995).

Vooral in het speciaal onderwijs zijn veel kinderen die grote moeite hebben met het leren lezen (Schraven & van Luit, 1995). Uit onderzoek blijkt dat 9% van de leerlingen in het regulier basisonderwijs als slechte lezers beschouwd kunnen worden, in het speciaal basisonderwijs is dat 73% van de leerlingen (Van Bon, Bouwmans & Broeders, 2006). Dit is opvallend omdat kinderen om diverse andere redenen dan leesproblemen verwezen kunnen worden naar het speciaal basisonderwijs. Daarnaast blijken er significant meer jongens (70%) dan meisjes (30%) als slechte lezers beschouwd te kunnen worden. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat van de leerlingen die als slechte lezers beschouwd worden, de leerlingen in het regulier basisonderwijs beter lezen dan de leerlingen in het speciaal

basisonderwijs. Niet alleen blijken de slechte lezers in het regulier basisonderwijs beter te lezen dan de slechte lezers in het speciaal basisonderwijs, de leesvaardigheid van de lezers uit het regulier basisonderwijs verbetert ook sneller dan bij de lezers in het speciaal basisonderwijs. Daarnaast blijken de slechte lezers uit het regulier basisonderwijs accurater te lezen en minder fouten te maken dan de slechte lezers uit het speciaal basisonderwijs.

In het speciaal basisonderwijs valt dus de meerderheid uit op lezen. De centrale vraag van dit onderzoek is of de eerder genoemde didactiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' kan bijdragen aan effectiever lees- en spellingonderwijs in het speciaal basisonderwijs. Om op deze vraagstelling antwoord te geven is onderstaand onderzoek uitgevoerd bij leerlingen uit groep 3 in het speciaal basisonderwijs. Deze leerlingen zijn voor een periode van een schooljaar gevolgd.

Methode

Proefpersonen

De onderzoeksgroep bestond uit 45 proefpersonen, waarvan 33 jongens en 12 meisjes (zie Tabel 1). De leeftijd varieerde van 70 tot 102 maanden, met een gemiddelde van 84 maanden. De proefpersonen kwamen uit groep 2/3 (10 leerlingen), 3 (24 leerlingen) en 3/4 (11 leerlingen) en waren afkomstig van drie verschillende scholen voor speciaal basisonderwijs in Nederland.

Tabel 1

Kenmerken van Deelnemende Scholen en Leerlingen van het Speciaal Basisonderwijs

	<i>n</i>	Geslacht	
		Leerlingen	Meisje
School A	11	1	10
School B	21	7	14
School C	13	4	9

Bij de proefpersonen is in week 8 (februari 2007) een intelligentiemeting uitgevoerd, om te kunnen bepalen of de proefpersonen per school qua intelligentieniveau onderling vergelijkbaar waren. Het intelligentieniveau werd bepaald aan de hand van Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentie Test (RAKIT) subtest woordbetekenis (Bleichrodt, Drenth, Zaal, & Resing, 1984) en de Progressive Matrices (Raven, Court, & Raven, 1979). De meetpretentie van RAKIT woordbetekenis is de passieve woordenschat van kinderen

(Bleichrodt et al.). De proefpersoon kreeg telkens een woord te horen en diende vervolgens uit 4 afbeeldingen er één te kiezen die overeenkwam met het genoemde woord. De toetsscore was het totaal aantal correct gegeven antwoorden.

De Progressive Matrices meet het intelligentieniveau volgens de g factor (Raven et al.). Deze test omvatte vijf reeksen (A, B, C, D, en E). In totaal waren er 60 opgaven. Elke reeks bevatte 12 opgaven, opklimmend in moeilijkheidsgraad en voortbordurend op de redenering van de voorgaande opgave. Een opgave bestond uit een figuur waaruit een deel ontbrak of uit meerdere figuren waarvan een figuur ontbrak. De proefpersoon diende aan te geven welk deel of figuur uit de zes of acht mogelijkheden de samenhang volledig maakte. De Progressive Matrices meet de deductieve component van g, volgens de theorie van Spearman over cognitieve vaardigheden. Deductief vermogen is het vermogen om tot nieuwe inzichten te komen, het vermogen betekenis te kunnen ontdekken in chaos, het vermogen waar te nemen en het vermogen verbanden te leggen (Raven et al.).

Uit een 3 (school A vs B vs C) bij 2 (aantal goed Raven vs aantal goed Rakit) anova op de scores van de intelligentiemeting kon geconcludeerd worden dat het verschil tussen de scores van de scholen wat de som van het aantal goed op de Raven betreft niet significant was, $F(2,42) = .37$, $p = .69$, eveneens als het verschil tussen de scores van de scholen wat betreft de som van het aantal goed op de Rakit $F(2,42) = .42$, $p = .66$. Derhalve kon geconcludeerd worden dat de scholen wat intelligentieniveau betreft vergelijkbaar waren.

Materiaal

Tijdens de drie meetmomenten werden er verschillende voorwaarden en onderdelen van het lezen en spellen onderzocht met een variëteit aan testen.

Voorwaarden

De toets *letters lezen actief* meet het actief lezen van letters. De letters uit de klankzuivere periode werden op volgorde van de eigen methode aangeboden door middel van letterkaartjes. Vervolgens benoemde de proefpersoon de letters. De score was het aantal goed benoemde letters, minimumscore 0 maximumscore 36.

De toets *letters lezen passief* meet het passief lezen van letters. De letters uit de klankzuivere periode werden één voor één auditief aangeboden. De proefpersoon zocht op het toetsblad met daarop alle letters de letter die volgens hem overeenkwam met de auditief aangeboden klank. De score was het totaal aantal goed benoemde letters, minimumscore 0, maximumscore 36.

De toets *auditieve synthese* meet het auditief synthetiseren van woorden. Maximaal 40 verschillend samengestelde woorden werden in oplopende moeilijkheidsgraad aangeboden (mkm, mkmm, mmkm, mmkmm, mkmm, mmmkm, mmkmmm, mmmkmm)

volgens het principe van verlengde klankwaarde (Schraven, 2004b). Elke woordsamenstelling werd getoetst door middel van vijf items, waarna verder werd getoetst met de volgende samenstelling. De proefpersoon diende het woord juist te synthetiseren. De toets werd afgebroken wanneer er twee of meer fouten werden gemaakt in een rijtje van dezelfde woordsamenstelling. De score was het totaal aantal goed gesynthetiseerde woorden, minimumscore 0, maximumscore 40. De toets was afkomstig uit de methodiek (Schraven, 2004b).

De toets *auditieve analyse* meet het auditief analyseren van woorden. Maximaal 40 verschillend samengestelde woorden in oplopende moeilijkheidsgraad (mkm, mkmm, mmkm, mmkmm, mkmmm, mmmkm, mmkmmm, mmmkmm) werden aangeboden. Elke woordsamenstelling werd getoetst door middel van 5 items, waarna verder werd getoetst op de volgende samenstelling. De proefpersoon diende het woord te analyseren en vervolgens de eerste letter nogmaals te benoemen. De toets werd afgebroken wanneer twee of meer fouten gemaakt werden in een rijtje van dezelfde woordsamenstelling. De toetsscore was het totaal aantal goed geanalyseerde woorden en het aantal goed benoemende eerste letters, beiden minimumscore 0 en maximumscore 40. De toets was afkomstig uit de methodiek (Schraven, 2004b).

Lezen

De toets *woorden lezen* (DMT) meet het technisch lezen van woorden. Het lezen van woorden werd getoetst door middel van de Drie-Minuten-Test (DMT) (Verhoeven, 1995). De meetpretentie van de DMT is technische leesvaardigheid. De test bestond uit drie leeskaarten die achtereenvolgens één minuut hardop moesten worden gelezen. Kaarten werden in volgorde van moeilijkheidsgraad afgenomen. De woorden dienden vlug en correct gelezen te worden, van boven naar beneden, beginnend bij de eerste rij. Leeskaart 1 (DMT1a) en 2 (DMT2a) bestond uit 150 woorden, leeskaart 3 (DMT3a) uit 120 woorden. De score was het totaal aantal gelezen woorden minus het aantal fout gelezen woorden, minimumscore 0 en maximumscore 150 (leeskaart 1 en 2) of 120 (leeskaart 3).

De toets *woorden lezen* (eigen methode) meet het technisch lezen van woorden uit de eigen methode. Deze toets werd afgenomen tijdens de meting in november. Vier rijen bestaande uit elk tien woorden dienden hardop te worden voorgelezen, waarna vervolgens de manier van lezen, het resultaat en de tijd werd genoteerd. Minimumscore 0, maximumscore 40.

De toets *verhalen lezen* meet het technisch leesniveau van verhalen en werd getoetst door middel van de AVI-toetskaarten (Van der Berg & te Linteloo, 1997) tijdens de meting in maart. Toetskaart 1a (jan met de kar) en 2a (naar de stad) werden afgenomen. Elke kaart

bestond uit een verhaal dat voldoet aan alle kenmerken van het betreffende AVI-niveau. De score bestond uit de leestijd per kaart en het totaal aantal fouten.

Spellen

De toets *letters schrijven* meet het schrijven van letters. Alle letters uit de klankzuivere periode werden auditief aangeboden. De proefpersoon schreef op een blad de letter die volgens hem bij de aangeboden klank hoorde. De score was het totaal aantal goed gespelde letters, minimumscore 0, maximumscore 36.

De toets *woorden spellen* meet het spellen van woorden door middel van de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 1, 2 en 3 (Van den Bosch, Gilijs, Krom, & Moelands, 1990), onderdeel van het Cito leerlingvolgsysteem. Woorden werden één voor één voorgelezen, waarna ze genoteerd dienden te worden in het opgavenboekje. Bij de meting in september en november werden alleen de eerste acht woorden van SVS 2 afgenomen, minimumscore 0, maximumscore 8. De gehele test van Cito SVS werd afgenomen in maart, minimumscore 0, maximumscore 63.

De toets *woorden spellen* (eigen methode) meet het spellen van woorden uit de eigen methode. Deze toets werd afgenomen tijdens de meting in november. Tien woorden in totaal werden één voor één voorgelezen, waarna ze genoteerd dienden te worden op een blad. De score was het aantal goed gespelde woorden, minimumscore 0, maximumscore 10.

Procedure

In de zomer van 2006 is contact gezocht met scholen waar de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' gebruikt werd, niet gebruikt werd en gedeeltelijk gebruikt werd. Hierbij is aan de leerkrachten van de groepen met beginnende lezers (2/3, 3 en 3/4) gevraagd of ze mee wilden werken aan het onderzoek. Vervolgens zijn er drie metingen uitgevoerd, bij elke school in dezelfde week. Er was een 0-meting (september 2006), najaarsmeting (november 2006) en een voorjaarsmeting (maart 2007). Daarnaast is er in week 8 een intelligentiemeting uitgevoerd. Voor een beschrijving van de exacte inhoud van elke meting verwijs ik naar het uitgewerkt onderzoeksplan in Tabel 2.

Op School A werd de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (Schraven, 2004b) gebruikt. Op school B werd geen gebruik gemaakt van de methodiek. Op school C werd de methodiek gedeeltelijk gebruikt. Op de drie scholen werden twee verschillende methodes gebruikt. School A gebruikte 'Veilig leren lezen' en school B en C gebruikten de methode 'Leeslijn'. Een nadere uitleg van de methodiek en de methoden wordt hieronder gegeven.

Tabel 2

Uitgewerkt Onderzoeksplan

Week	Meting	Tests
37	September 2006	Letters lezen Letters schrijven Auditieve analyse Auditieve synthese Woorden lezen (DMT) Woorden spellen (Cito SVS eerste 8 woordjes)
45	November 2006	Letters lezen Letters schrijven Auditieve analyse Auditieve synthese Woorden lezen (DMT) Woorden lezen (eigen methode) Woorden spellen (Cito SVS eerste 8 woordjes) Woorden spellen (eigen methode)
8	Februari 2007	Raven Progressive Matrices RAKIT Woordbetekenis
11	Maart 2007	Letters lezen Letters schrijven Auditieve analyse Auditieve synthese Woorden lezen (DMT) Woorden spellen (Cito SVS) Verhalen lezen (AVI met doorleesniveau)

Methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen'

De methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' behandelt de basiskennis van het technisch lezen en spellen in groep 3 en kan worden doorgetrokken naar de rest van de school (Schraven, 2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2004a, 2004b). Door middel van de methodiek wordt het instructiegedrag van de leerkracht aangepakt. De directe instructie heeft een preventieve werking: fouten en het fout inoefenen van patronen wordt zoveel mogelijk voorkomen. De methodiek biedt een denkkader om gericht naar de huidige methode en toetsen te kijken en deze aan te passen om de effectiviteit van de eigen methode te

vergroten. De kernonderdelen van het technisch lezen en spellen komen gericht aan bod. Deze kernonderdelen komen elke dag kort aan de orde.

In groep drie zijn er twee periodes te onderscheiden in het lees- en spellingonderwijs: de klankzuivere periode en de niet-klankzuivere periode. In de klankzuivere periode correspondeert de klank precies met het teken. De niet-klankzuivere periode begint wanneer alle letters expliciet aangeleerd en inge oefend zijn. Bij niet-klankzuivere woorden correspondeert de klank niet eenduidig met het teken. Bij de instructie tijdens deze periode wordt ordening in het geheel aangebracht door gebruik te maken van categorieën.

De methodiek biedt aldus handvatten om gericht te kijken naar instructie en toetsen. Daarnaast wordt geadviseerd gebruik te maken van auditieve, visuele en motorische ondersteuning, herhaling en regelmatige toetsing. Bovendien worden handvaten gegeven voor een effectievere groepsopstelling en differentiatie binnen de oefening. Een uitgebreide beschrijving van de methodiek is terug te vinden in Bijlage 1.

Methode 'Veilig leren lezen'

Op school A werd de methode 'Veilig leren lezen' gehanteerd (Mommers, Verhoeven, & Van der Linden, 1994). Deze methode is gebaseerd op de structuurmethode. In de nieuwste versie worden naast de globaalwoorden ook losse letters aangeleerd, volgens de klanksynthese methode. 'Veilig leren lezen' is in eerste instantie ontwikkeld voor het reguliere basisonderwijs. Voor het speciaal onderwijs is de uitgave 'Veilig in stapjes' ontwikkeld. Binnen de methode zijn meerdere gradaties en vormen van differentiatie mogelijk. Hierbij moet rekening worden gehouden met de samenstelling van de groep en het organisatievermogen van de leerkracht. Bij het maken van een dagplanning moet rekening gehouden met de beschikbare tijd voor het leesonderwijs. Deze onderwijstijd kan vervolgens op verschillende manieren worden ingevuld.

Het leesonderwijs van de methode wordt verdeeld in vier lesfasen, te weten de introductie, kerninstructie, inoefening en verwerking. Tijdens de introductie wordt het onderwerp ingeleid. Vervolgens wordt de kerninstructie gegeven, dit is de minimale instructie die gegeven dient te worden. Tijdens de inoefening wordt de aangeboden instructie inge oefend. De leesvaardigheid wordt ge oefend tijdens de lesfase van de verwerking, waarin boeken worden gelezen. Daarnaast zijn er ook suggesties voor groepsactiviteiten.

In de beginperiode wordt veel tijd besteed aan instructie en is de mogelijkheid tot zelfstandig werken beperkt. Naarmate het jaar vordert kunnen de leerlingen steeds meer zelfstandig werken en neemt de tijd die besteed wordt aan instructie geleidelijk af.

De oefeningen in de werkboekjes kunnen gemaakt worden zonder te schrijven. Het leren schrijven kan aangeleerd worden door gebruik te maken van een andere methode,

zoals bijvoorbeeld de schrijfmethode 'Schrijftaal' of door gebruik te maken van de 'Woordstroom' of 'Letterstroom' (ontwikkeld bij de maan-versie).

Toetsmomenten zijn belangrijk om zicht te krijgen in de vorderingen en het huidige functioneren. In de werkboekjes zijn controleopgaven opgenomen. In de methode zijn zowel methodegebonden toetsen als toetsen uit het Cito leerlingvolgsysteem opgenomen. Door gebruik te maken van het leerlingvolgsysteem kan een vergelijking met andere leerlingen gemaakt worden.

Methode 'Leeslijn'

Op de scholen B en C werd de methode 'Leeslijn' gehanteerd (Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland, 2004). 'Leeslijn' is gebaseerd op de klanksynthese methode. Het zelfstandig werken speelt een belangrijke rol in de methode. Na de instructie in de instructieles en tijdens de herhalingslessen vindt het zelfstandig werken plaats. Op deze manier is er de mogelijkheid tot gedifferentieerd onderwijzen en kan de methode toegepast worden in combinatieklassen.

Vanaf groep drie bestaat de methode uit twee leerwegen: 'Leespad' en 'Leesweg'. 'Leespad' is bedoeld voor leerlingen in groep drie die in de kleuterperiode al enige letterkennis hebben opgedaan en al enkele woorden kunnen lezen. Minimale voorwaarde is het actief beheersen van twaalf letters. 'Leesweg' is bedoeld voor de overige leerlingen. Op basis van informatie van de vorige leerkracht en op basis van observatiegegevens kunnen leerlingen in een van beide leerwegen geplaatst worden. De opbouw is hetzelfde voor beide leerwegen. Hierdoor is het mogelijk na elk blok over te stappen naar de andere leerweg.

In de 'Leesweg'-groep wordt leren lezen geleerd door middel van gerichte instructie en stapsgewijze inoefening. Bij aanvang van het leesonderwijs wordt de letteraanbieding gekoppeld aan vijf basiswoorden: dik, rik, dik en rik, jos, pappa en mamma. De basiswoorden zijn terug te vinden op klassenplaten. Tevens worden er verhalen aangeboden over de tweeling Dik en Jos. Aan de hand van basiswoorden worden letters aangeleerd (bijvoorbeeld de 'd' van 'dak').

De leerlingen uit de 'Leespad'-groep lezen een leesboekje waarna ze opdrachten maken in een werkschrift. Nadat het leren van de letters uit de opdrachten is afgerond, wordt het leesboekje nogmaals gelezen, met afsluitend een verwerkingsblad voor begrijpend lezen. Een volgend leesboekje behandelt nieuwe letters of andere instructieaspecten. De aanwezigheid van pictogrammen in het werkschrift zorgt ervoor dat leerlingen worden gestuurd in hun activiteiten.

De 'Leeslijn' is ingedeeld in acht leesfases. Vanaf fase vier zijn deze leesfases onderverdeeld in totaal negen leesniveaus, overeenkomstig met de AVI-niveaus. De leesfases zijn onderverdeeld in leerstofblokken waarin een aspect van het lezen centraal

staat. In leerstofblok a zijn dat bijvoorbeeld de korte klinkers en de medeklinkers. De lesweken zijn uitgewerkt in lessen per week die als leidraad kunnen fungeren. De lessen hebben in alle leerstofblokken een openings- en afsluitmoment.

In de handleiding worden lesbeschrijvingen weergegeven. Hierin is het instructiemateriaal, oefenmateriaal en materiaal voor zelfstandig werken te vinden, gedifferentieerd naar 'Leespad' en 'Leesweg'. De tijdsplanning die gehanteerd wordt in de handleiding is gebaseerd op het regulier basisonderwijs. Wanneer de methode toegepast wordt in het speciaal basisonderwijs, dient de planning uit de handleiding te worden aangepast.

Na afsluiting van een leerstofblok worden alle leerlingen getoetst. Bij 'Leespad'-leerlingen is dit wanneer een werkschrift is doorgewerkt. De toetsmomenten vinden aldus niet plaats tijdens een vaste periode in het jaar en kunnen verschillen per leerling.

Resultaten

Bij onderstaande analyses voor herhaalde metingen werd gebruik gemaakt van een 3 (school A vs B vs C) bij 3 (meetmoment september vs november vs maart) anova van de scores op de desbetreffende toets. De toetsen waren de afhankelijke variabelen, het meetmoment was de binnen-subject-factor en school was de tussen-subject factor. Er waren steeds twee hoofdeffecten te onderscheiden: het hoofdeffect van school en het hoofdeffect van meting. Allereerst werd er gekeken of er sprake was van interactie tussen de twee hoofdeffecten. Wanneer dit het geval was, werden vervolgens de hoofdeffecten afzonderlijk geanalyseerd. Indien een hoofdeffect significant was, werd nader geanalyseerd op wat voor manier dit het geval was door middel van een post-hoc Bonferroni vergelijking.

Voorwaarden

Bij de toets *letters lezen actief* was de interactie tussen de factor meetmoment en de factor school statistisch significant $F(4,84) = 4.71, p = .002$. Het hoofdeffect van school was niet significant, $F(2,42) = 1.88, p = .17$. Het hoofdeffect van meting was statistisch significant, $F(2,84) = 85.79, p = .0001$. Uit Tabel 3 bleek dat de scores significant van elkaar verschilden bij zowel de november-meting als bij de maart-meting. Op de november-meting bleek dat alleen de scores van school A en B significant ($p = .03$) en van school A en C marginaal significant ($p = .07$) van elkaar verschilden. Tijdens de maart-meting verschilden zowel de scores van school A en B ($p = .03$) als van school A en C ($p = .0001$) en school B en C ($p =$

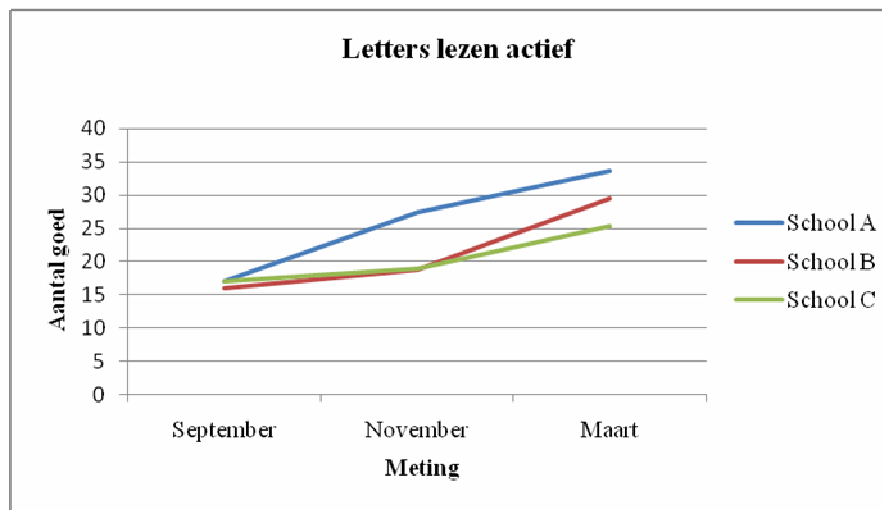
.03) statistisch significant van elkaar. De vooruitgang in de score op de toets per meting is gevisualiseerd in Figuur 1.

Aldus kan geconcludeerd worden dat het verloop van de scores van de drie scholen op de toets *letters lezen actief* per meting verschillend was. Het effect van de factor meting was van invloed op de score van de toets, de scores van de scholen verschilden statistisch significant van elkaar per meting. De scores per school waren alleen vergelijkbaar op de september-meting. School A bleek op de november-meting significant hoger te scoren dan school B en marginaal significant hoger dan school C. Bij de maart-meting scoorde school A significant hoger dan school B en C en B scoorde weer significant hoger dan school C.

Tabel 3

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Score van Letters Lezen Actief

Meting	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
September	.05	(2,42)	.95
November	3.98	(2,42)	.03
Maart	11.37	(2,42)	.0001



Figuur 1. Vooruitgang in totale score per meting per school op letters lezen actief

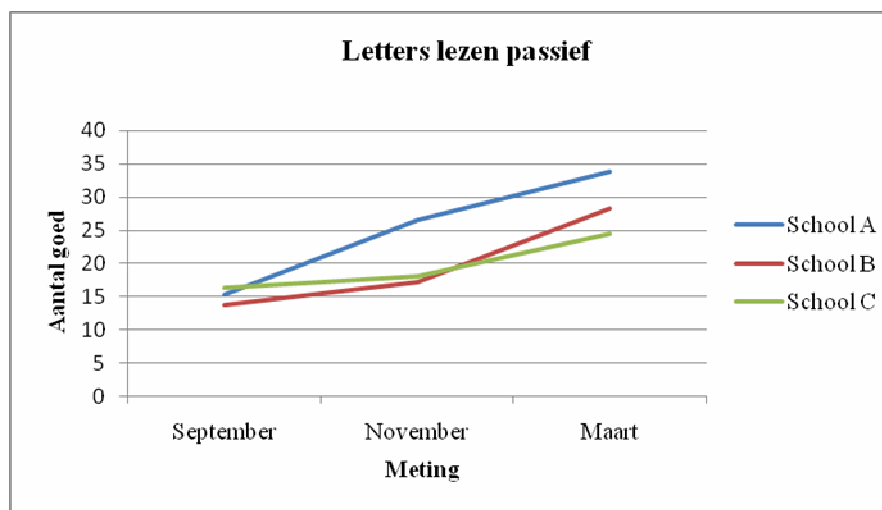
Bij de toets *letters lezen passief* was de interactie tussen de factor meetmoment en de factor school statistisch significant, $F(4,84) = 5.67$, $p = .0001$. Het hoofdeffect van school was niet significant, $F(2,42) = 2.22$, $p = .12$. Het hoofdeffect van meting was statistisch significant, $F(2,84) = 93.34$, $p = .0001$. Uit Tabel 4 bleek dat alleen de scores op de november-meting en de maart-meting statistisch significant van elkaar verschilden. Op de november-meting bleken de scores van school A en B significant ($p = .03$) en van school A

en C marginaal significant van elkaar te verschillen ($p = .08$). Op de maart-meting verschilden zowel de scores van school A en B ($p = .01$) als van school A en C ($p = .0001$) statistisch significant van elkaar. De visualisatie van het verloop per meting per school is te zien in Figuur 2.

Tabel 4

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Score van Letters Lezen Passief

Meting	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
September	.28	(2,42)	.76
November	4.08	(2,42)	.02
Maart	10.66	(2,42)	.0001



Figuur 2. Vooruitgang in totale score per meting per school op letters lezen passief

Wat betreft de scores van de drie scholen op de toets *letters lezen passief* bleek dat het verloop hiervan verschillend was per meting. Het effect van de factor meting was van invloed op de score van de toets, de scores van de scholen verschilden statistisch significant van elkaar per meting. De scores op de toets waren vergelijkbaar op de september-meting. Tijdens de november-meting scoorde school A significant hoger dan school B en marginaal significant hoger dan school C. Tijdens de maart-meting scoorde school A zowel significant hoger dan school B als school C op de toets. School B en C verschilden niet statistisch significant van elkaar tijdens zowel de november-meting als tijdens de maart-meting.

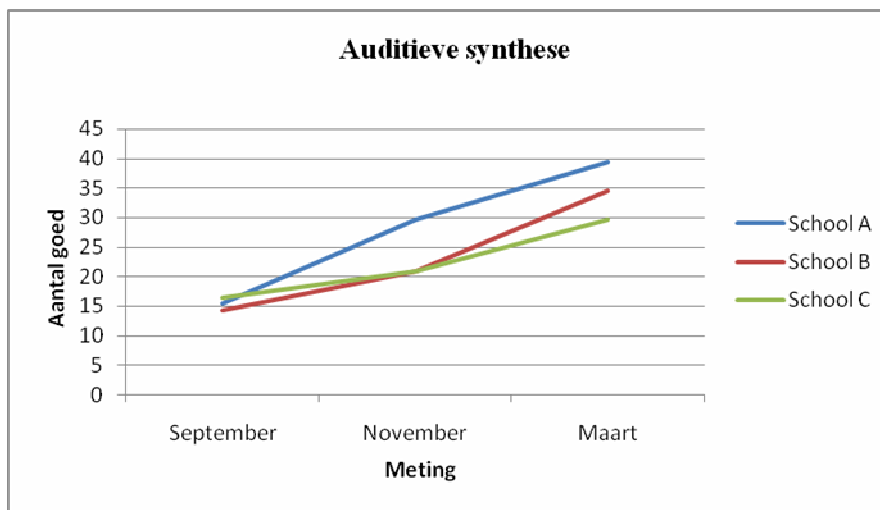
Bij de toets *auditiële synthese* was de interactie tussen de factor meetmoment en de factor school marginaal significant, $F(4,84) = 2.30$, $p = .07$. Het hoofdeffect van school was

niet significant, $F(2,42) = 1.07$, $p = .35$. Het hoofdeffect van meting was statistisch significant, $F(2,84) = 66.23$, $p = .0001$. Uit Tabel 5 bleek dat alleen de scores van de scholen op de maart-meting statistisch significant van elkaar verschilden. De scores op de maart-meting van school A en C bleken statistisch significant van elkaar te verschillen, $p = .02$. In Figuur 3 is de vooruitgang in totale scores per meting per school te zien.

Tabel 5

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Score van Auditieve Synthese

Meting	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
September	.11	(2,42)	.90
November	1.69	(2,42)	.20
Maart	3.91	(2,42)	.03



Figuur 3. Vooruitgang in totale score per meting per school op auditieve synthese

Het verloop van de scores van de drie scholen op de toets *auditieve synthese* was verschillend per school. Het effect van de factor meting was van invloed op de score van de toets, de scores van de scholen verschilden statistisch significant van elkaar per meting. De scores op de september-meting en de november-meting waren onderling vergelijkbaar. Op de maart-meting scoorde school A significant hoger op de toets dan school C. De scores van school B verschilden niet significant van de scores van school A en school C.

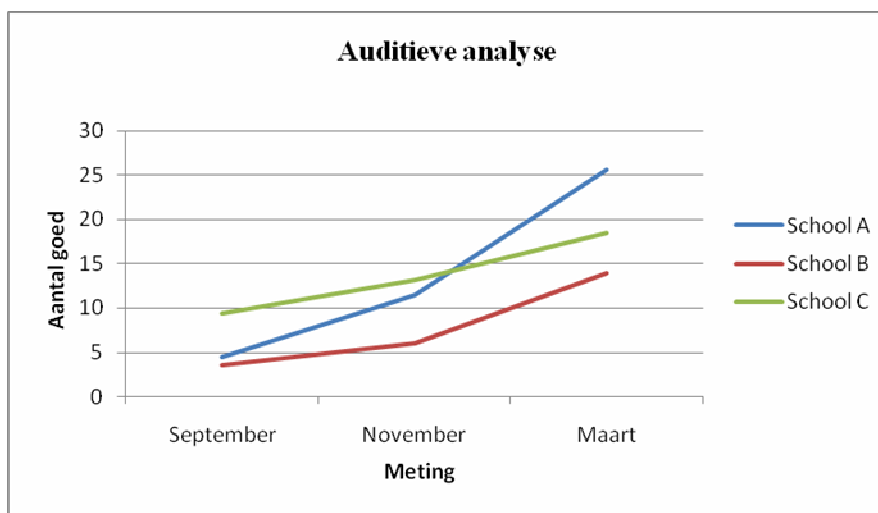
Bij de toets *auditieve analyse* was de interactie tussen de factor meetmoment en de factor school significant, $F(4,84) = 2.64$, $p = .04$. Het hoofdeffect van school was niet significant, $F(2,42) = 1.77$, $p = .18$. Het hoofdeffect van meting was statistisch significant, $F(2,84) = 36.16$, $p = .0001$. Uit Tabel 6 bleek dat alleen de scores van de scholen op de toets

op de maart-meting marginaal significant van elkaar verschilden. De scores van school A en B bleken op de maart-meting marginaal significant van elkaar te verschillen, $p = .09$. Een visualisatie van de vooruitgang per school per meting is te zien in Figuur 4.

Tabel 6

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Score van Auditieve Analyse

Meting	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
September	1.58	(2,42)	.22
November	1.55	(2,42)	.22
Maart	2.50	(2,42)	.09



Figuur 4. Vooruitgang in totale score per meting per school op auditieve analyse

Samenvattend bleek dat het verloop van de scores van de drie scholen op de toets *auditieve analyse* per meting verschillend was. Het effect van de factor meting was van invloed op de score, de scores van de scholen verschilden statistisch significant van elkaar. De scholen bleken vergelijkbaar op de september-meting en de november-meting. Op de maart-meting was er een marginaal significant verschil tussen de scholen, school A bleek marginaal significant hoger te scoren dan school B.

Lezen

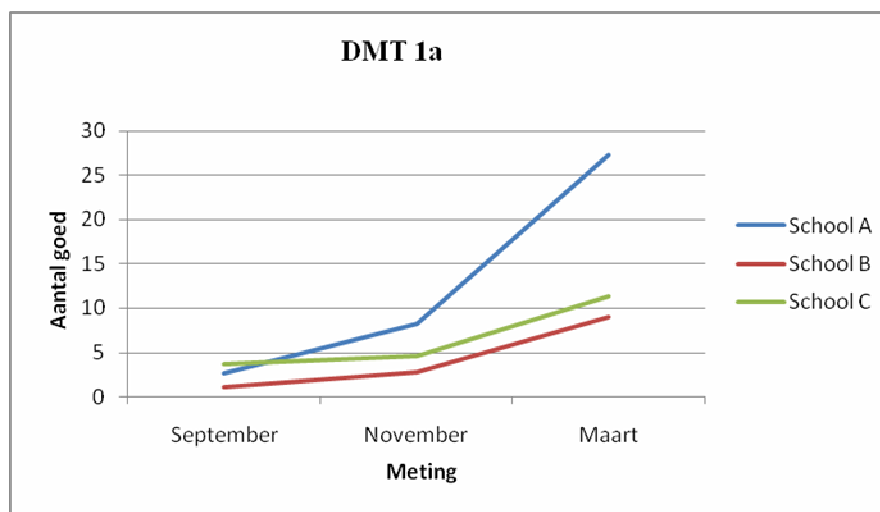
Bij de toets *woorden lezen* (DMT1a) was de interactie tussen de factor meetmoment en de factor school statistisch significant, $F(4,84) = 16.11$, $p = .0001$. Het hoofdeffect van school was statistisch significant, $F(2,42) = 7.37$, $p = .002$. Alleen de scores van school A en B ($p = .001$) en van school A en C ($p = .045$) verschilden statistisch significant van elkaar. Het

hoofdeffect van meting was statistisch significant, $F(2,84) = 104.03$, $p = .0001$. Uit Tabel 7 bleek dat alleen de scores op de november-meting en de maart-meting statistisch significant van elkaar verschilden. Op de november-meting verschilden alleen de scores van school A en B statistisch significant van elkaar, $p = .02$. Op de maart-meting verschilden zowel de scores van school A en B, ($p = .0001$) als van school A en C ($p = .001$) statistisch significant van elkaar. Voorgaande wordt gevisualiseerd in Figuur 5.

Tabel 7

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Score van DMT1a

Meting	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
September	1.69	(2,42)	.20
November	4.28	(2,42)	.02
Maart	12.44	(2,42)	.0001



Figuur 5. Vooruitgang in totale score per meting per school op DMT1a

Het verloop van de scores van de drie scholen op *woorden lezen* (DMT1a) was per meting verschillend. School A scoorde significant hoger dan school B en school C. De scores op de toets waren vergelijkbaar op de september-meting. Op de november-meting scoorde alleen school A significant hoger dan school B en op de maart-meting scoorde school A significant hoger als zowel school B als school C. De scores van school B en C waren vergelijkbaar tijdens deze meting.

Bij de toets *woorden lezen* (DMT2a) was de interactie tussen meetmoment en school significant, $F(4,84) = 3.22$, $p = .02$. Het hoofdeffect van school was marginaal significant, $F(2,42) = 3.15$, $p = .05$. Alleen de scores van school A verschilden marginaal significant van de scores van school B, $p = .07$. Het hoofdeffect van meting was significant, $F(2,84) = 37.68$,

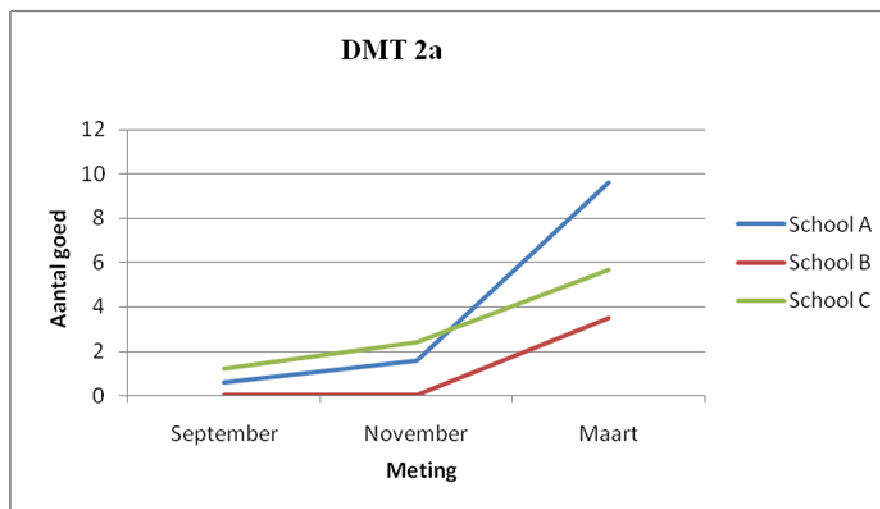
$p = .0001$. Uit Tabel 8 bleek dat de scores op de november-meting en de maart-meting significant van elkaar verschilden. Op de november-meting bestond een significant verschil tussen de scores van school B en C, $p = .03$. Op de maart-meting was er een marginaal significant verschil tussen de scores van school A en B, $p = .04$. Het verloop van de scores per meting per school is gevisualiseerd in Figuur 6.

Tabel 8

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Score van DMT2a

Meting	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
September	1.28	(2,42)	.29
November	4.14	(2,42)	.02
Maart	3.24	(2,42)	.049

De scores van de drie scholen behaald op de toets *woorden lezen* (DMT2a) waren verschillend per meting. Alleen de scores van school A waren marginaal significant hoger dan de scores van school B. De scores op de september-meting waren vergelijkbaar. Op de november-meting scoorde alleen school C significant hoger dan school B, op de maart-meting daarentegen scoorde alleen school A significant hoger dan school B. De overige scores waren vergelijkbaar.



Figuur 6. Vooruitgang in totale score per meting per school op DMT2a

Bij de toets *woorden lezen* (DMT3a) was de interactie tussen meetmoment en school significant, $F(4,84) = 3.59$, $p = .01$. Het hoofdeffect van school was marginaal significant, $F(2,42) = 2.81$, $p = .07$. De scores van de scholen verschilden niet significant van elkaar. Het hoofdeffect van meting was significant, $F(2,84) = 15.91$, $p = .0001$. Uit Tabel 9

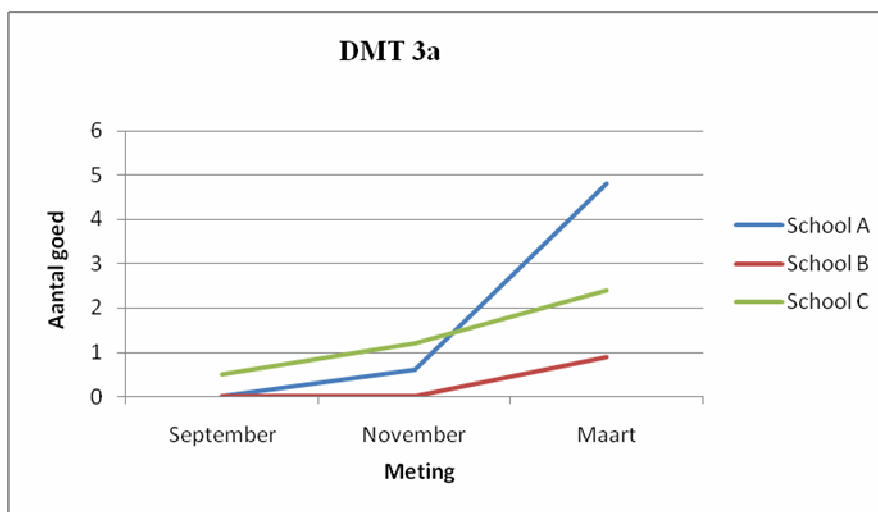
bleek dat de scores van de scholen alleen op de maart-meting significant van elkaar verschilden. Tijdens de maart-meting verschilden alleen de scores van school A significant van de scores van school B, $p = .04$. Een visualisatie van het verloop van de scores per school per meting is te zien in Figuur 7.

Tabel 9

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Score van DMT3a

Meting	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
September	1.24	(2,42)	.30
November	1.95	(2,42)	.16
Maart	3.50	(2,42)	.04

Wat betreft de toets *woorden lezen* (DMT3a) waren de scores van de drie scholen verschillend per meting. De scores van de scholen verschilden marginaal significant van elkaar. De scores van de scholen waren vergelijkbaar op de september-meting en de november-meting. Op de maart-meting scoorde alleen school A significant hoger dan school B. De overige scores van de scholen waren onderling vergelijkbaar.



Figuur 7. Vooruitgang in totale score per meting per school op DMT3a

De toets *woorden lezen* (eigen methode) is tijdens de november-meting afgenomen. In Tabel 10 worden de gemiddelden en standaarddeviaties per school per rijtje op deze toets weergegeven. Uit Tabel 11 bleek dat de scores op rij 2, 3 en 4 marginaal significant van elkaar verschillen.

Tabel 10

Vergelijking van Gemiddelde en Standaarddeviatie van Scores van Scholen per Rij op Woorden Lezen

Rij	School	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	School A	7.45	2.07
	School B	5.05	2.94
	School C	5.23	3.19
2	School A	7.00	2.32
	School B	4.43	3.37
	School C	4.15	4.18
3	School A	6.91	2.74
	School B	4.10	3.30
	School C	4.15	4.26
4	School A	5.82	3.40
	School B	2.62	3.40
	School C	3.69	4.48

Tabel 11

One-way Anova voor Tijd op een Rij tussen Scholen op Totale Score van Woorden Lezen

Rij	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1	2.40	(2,42)	.10
2	2.57	(2,42)	.09
3	2.67	(2,42)	.08
4	2.64	(2,42)	.08

Alleen op de vierde rij verschilden school A en B marginaal significant van elkaar, $p = .08$. Wat betreft de toets *woorden lezen* (eigen methode) verschilden de scholen marginaal significant van elkaar wat betreft aantal goed op het tweede, derde en vierde rijtje. Een nadere analyse liet zien dat alleen in het vierde rijtje scholen van elkaar verschilden, school A scoorde hier marginaal significant hoger dan school B.

De toets *verhalen lezen* is tijdens de maart-meting afgenomen. Aan de hand van het aantal fouten en de tijd op de desbetreffende AVI-toetskaart kon bepaald worden of er sprake was van beheersingsniveau, instructieniveau of frustratieniveau van de afgenomen kaart. Een overzicht hiervan wat betreft de afgenomen AVI kaarten 1a en 2a is te zien in Tabel 13 en 14.

Tabel 13

Overzicht Leerlingen Behaald Niveau AVI 1a per School

	Beheersing	Instructie	Frustratie
School A	6 (54.5%)	2 (18.2%)	3 (27.3%)
School B	0 (0%)	2 (9.5%)	19 (90.5%)
School C	1 (7.7%)	2 (15.4%)	10 (76.9%)
Totaal	7 (15.6%)	6 (13.3%)	32 (71.1%)

Er bestond een verband tussen de school en het behaalde AVI-niveau op kaart AVI 1a, $\chi^2 = 19.14$, $p = .001$. Op school A waren naar verhouding meer leerlingen met beheersingsniveau (54.5%) en instructieniveau (18.2%). Op de scholen B (90.5%) en C (76.9%) zijn naar verhouding meer leerlingen met frustratieniveau.

Tabel 14

Overzicht Leerlingen Behaald Niveau AVI 2a per School

	Beheersing	Instructie	Frustratie
School A	0 (0%)	7 (63.6%)	4 (36.4%)
School B	0 (0%)	1 (4.8%)	20 (95.2%)
School C	1 (7.7%)	1 (7.7%)	11 (84.6%)
Totaal	1 (2.2%)	9 (20%)	35 (77.8%)

Er bestond tevens een verband tussen de school en het behaalde AVI-niveau op kaart AVI 2a, $\chi^2 = 19.68$, $p = .001$. Op school A waren naar verhouding meer leerlingen met instructieniveau (63.6%) . Op de scholen B (95.2%) en C (84.6%) waren naar verhouding meer leerlingen met frustratieniveau. Uit Tabel 17 en 18 blijkt dat er met betrekking tot de leerlingen die de kaarten konden lezen zowel wat betreft het aantal fouten als de tijd op beide AVI-kaarten geen statistisch significant verschil was tussen de scholen.

Tabel 17

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Aantal Fouten op AVI 1a en 2a

AVI-kaart	F	df	p
1a	2.38	(2,18)	.12
2a	.18	(2,12)	.84

Tabel 18

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Tijd VI 1a en 2a

AVI-kaart	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1a	.57	(2,18)	.57
2a	.89	(2,12)	.44

Concluderend kan gesteld worden dat er op beide kaarten een significant verband bestond tussen school en behaald AVI-niveau. Op school A waren naar verhouding meer leerlingen met beheersings- en instructieniveau op kaart AVI 1a. Op de scholen B en C waren naar verhouding meer leerlingen met frustratieniveau op dezelfde kaart. Op school A waren naar verhouding meer leerlingen met instructieniveau op kaart AVI 2a. Op de scholen B en C waren naar verhouding meer leerlingen met frustratieniveau op deze kaart. Verder bleken de scholen op de toets *verhalen lezen* onderling vergelijkbaar zowel wat betreft aantal fouten als wat betreft tijd op de AVI-kaarten 1a en 2a. Hierbij dient echter opgemerkt te worden dat het hier uitsluitend gaat om de leerlingen die de kaarten konden lezen. Hierdoor is het feit dat er geen verschillen waren enigszins geflatteerd.

Spellen

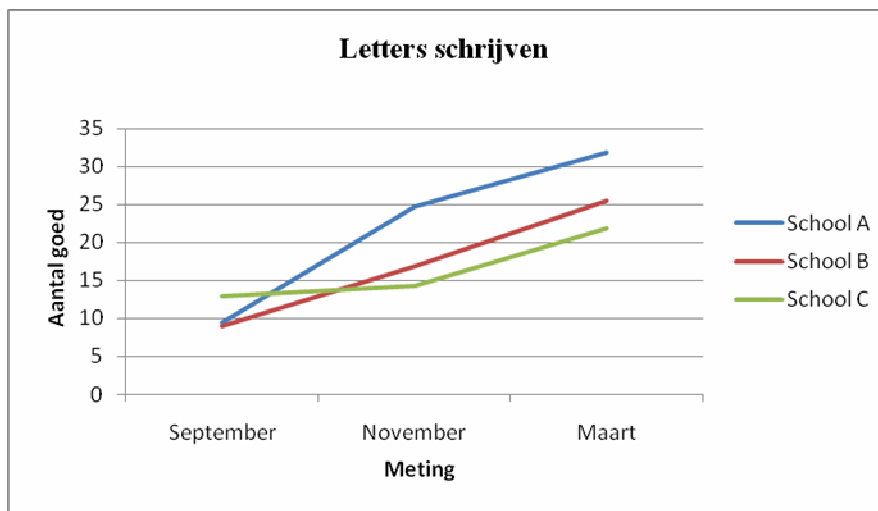
Bij de toets *letters schrijven* was de interactie tussen meetmoment en school statistisch significant, $F(4,84) = 8.72$, $p = .0001$. Het hoofdeffect van school was marginaal significant, $F(2,42) = 2.70$, $p = .08$. De scholen bleken onderling niet significant van elkaar te verschillen wat betreft scores op de toets. Het hoofdeffect van meting was statistisch significant, $F(2,84) = 120.05$, $p = .0001$. Uit Tabel 15 bleek dat de scores op de november-meting en de maart-meting statistisch significant van elkaar verschilden. Op de november-meting was er een significant verschil tussen school A en B ($p = .046$) en een significant verschil tussen de scores van school A en C ($p = .01$). Op de maart-meting was er een significant verschil tussen de scores van school A en B ($p = .004$) en tussen de scores van school A en C ($p = .0001$). Het verloop van de scores per school per meting is gevisualiseerd in Figuur 8.

De scores van de drie scholen behaald op de toets *letters schrijven* waren verschillend per meting. De scores op de september-meting waren vergelijkbaar. Op de november-meting scoorde school A significant hoger dan school B en school C. Op de maart-meting scoorde school A significant hoger dan zowel school B als school C. De scores van school B en C waren zowel tijdens de november-meting als tijdens de maart-meting vergelijkbaar.

Tabel 15

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Totale Score van Letters Schrijven

Meting	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
September	.84	(2,42)	.44
November	5.02	(2,42)	.01
Maart	12.26	(2,42)	.0001



Figuur 8. Vooruitgang in totale score per meting per school op letters schrijven

Bij de toets *woorden spellen* (eerste acht Cito SVS) was de interactie tussen meetmoment en school statistisch significant, $F(4,84) = 11.05$, $p = .0001$. Het hoofdeffect van school was significant, $F(2,42) = 5.83$, $p = .01$. De scores van school A verschilden significant van de scores van school B ($p = .01$) en van school C ($p = .01$). Het hoofdeffect van meting was statistisch significant, $F(2,84) = 98.22$, $p = .0001$. In Tabel 16 is te zien dat de scores van de scholen op de november-meting en de maart-meting statistisch significant van elkaar verschilden. Op de november-meting verschilden de scores van school A significant van de scores van school B, $p = .02$. Op de maart-meting verschilden de scores van school A significant van school B ($p = .02$) en van school C ($p = .0001$). De scores van school B verschilden significant van de score van school C ($p = .01$). Een visualisatie van het verloop van de scores per school is te zien in Figuur 9.

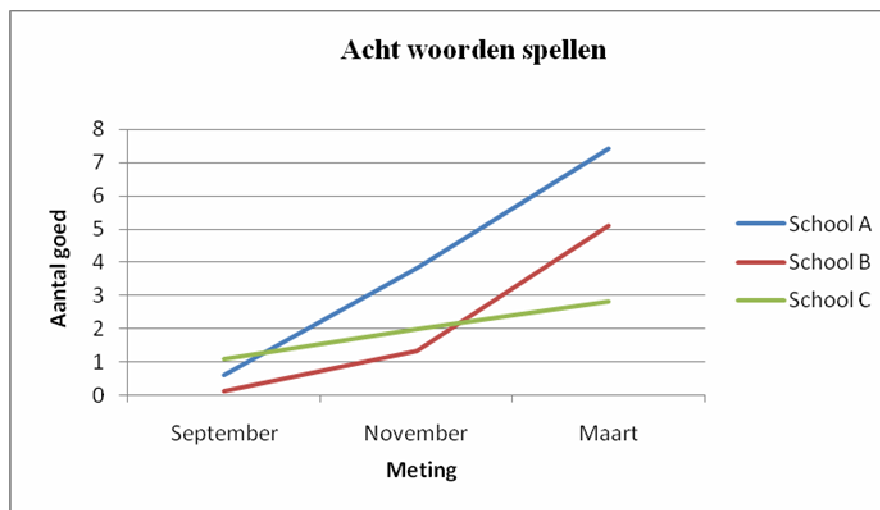
Wat de toets *woorden spellen* (Cito SVS eerste acht) betreft waren de scores van de drie scholen verschillend per meting. School A scoorde significant hoger dan school B en school C. De scores van school B en C waren vergelijkbaar. De scores waren vergelijkbaar op de september-meting. Op de november-meting scoorde alleen school A significant hoger

dan school C. Op de maart-meting scoorde school A significant hoger dan school B en C en scoorde school B significant hoger dan school C.

Tabel 16

One-way Anova voor Vooruitgang Binnen een Meting tussen Scholen op Totale Score van Woorden Spellen Cito Eerste Acht

Meting	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
September	2.37	(2,42)	.11
November	4.04	(2,42)	.03
Maart	14.68	(2,42)	.0001



Figuur 8. Vooruitgang in totale score per meting per school op woorden spellen Cito eerste acht woorden

In maart is de toets *woorden spellen* (Cito SVS 1,2,3) afgenomen. Vervolgens is berekend hoeveel fonemen correct zijn weergegeven. In Tabel 17 worden de gemiddelden en standaarddeviaties per school weergegeven. Uit Tabel 18 bleek dat de scores van de scholen op alle dictees significant van elkaar verschilden. Op Cito SVS 1 verschilden de scores van school A significant van de scores van school C ($p = .004$), de scores van school B verschilden significant van school C ($p = .046$). Op Cito SVS 2 verschilden de scores van school A significant van de scores van school C ($p = .001$), de scores van school B verschilden significant van de scores van school C ($p = .02$). Op Cito SVS 3 verschilden de scores van school A marginaal significant van de scores van school B ($p = .05$) en significant van de scores school C ($p = .001$).

Op de toets *woorden spellen* (Cito SVS 1,2,3) verschilden het aantal correct weergegeven fonemen per school op alle dictees. Op Cito SVS 1 en Cito SVS 2 scoorden

zowel school A als school B significant hoger dan school C. Op Cito SVS 3 scoorde school A marginaal significant hoger dan school B en significant hoger dan school C.

Tabel 17

Vergelijking van Gemiddelde en Standaarddeviatie van Scores van Scholen per Dictee op Woorden Spellen Cito SVS 1,2,3

SVS	School	<i>M</i>	<i>SD</i>
1	School A	60.27	2.41
	School B	55.14	9.25
	School C	45.96	14.91
2	School A	73.36	3.92
	School B	62.05	11.66
	School C	44.65	28.76
3	School A	78.86	5.41
	School B	59.12	19.11
	School C	42.65	31.45

Tabel 18

One-way Anova voor Aantal Correct Weergegeven Fonemen op een Dictee tussen Scholen op Score van Woorden Spellen Cito SVS 1,2,3

SVS	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1	6.14	(2,42)	.01
2	8.39	(2,42)	.001
3	8.43	(2,42)	.001

De toets *woorden spellen* (eigen methode) is in november afgenomen. In Tabel 19 worden de gemiddelden en standaarddeviaties per school weergegeven.

Tabel 19

Vergelijking van Gemiddelde en Standaarddeviatie van Scholen op Woorden Spellen (Eigen Methode)

School	<i>M</i>	<i>SD</i>
School A	6.64	2.77
School B	3.81	3.86
School C	3.62	4.66

Het verschil tussen de scholen op deze toets was niet significant, $F(2,42) = .11$. De scores op de toets *woorden spellen* (eigen methode) waren aldus onderling vergelijkbaar.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om te bepalen of de didactiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' kan bijdragen aan effectiever lees- en spellingonderwijs in het speciaal onderwijs. Proefpersonen waren afkomstig van een school waar de methodiek werd toegepast (school A), een school waar de methodiek niet werd toegepast (school B) en een school waarop de methodiek gedeeltelijk werd toegepast (school C). Een variëteit aan testen op het gebied van de voorwaarden, het lezen en het spellen is gebruikt om de scholen onderling te vergelijken.

Op het gebied van de voorwaarden, het lezen en het spellen bleek het verloop van de scores van de drie scholen op de toetsen te verschillen per meting. Op de september-meting waren de scores van de drie scholen onderling vergelijkbaar. Op de november-meting dan wel de maart-meting verschilden de scholen van elkaar. School A behaalde op alle toetsen tijdens de november- dan wel maart-meting de hoogste score. Met betrekking het lezen van verhalen bleek er een verband te bestaan tussen school en behaald AVI-niveau. Op school A behaalden naar verhouding meer leerlingen beheersings- en instructieniveau AVI 1 en instructieniveau AVI 2 dan op de andere scholen, waar naar verhouding op beide kaarten meer frustratieniveau werd behaald. Er was echter geen significant verschil tussen de scholen wat betreft de score op de toets *woorden lezen* (eigen methode).

De resultaten lijken er aldus op te wijzen dat het gebruik van de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' op effectieve wijze bijdraagt aan een effectiever lees- en spellingonderwijs in het speciaal onderwijs. Daarnaast lijken de resultaten erop te wijzen dat het gedeeltelijk toepassen van de methodiek weinig effectieve resultaten oplevert. Tijdens de maart-meting scoorde school C namelijk op geen enkele toets significant hoger dan school B, waar de methodiek niet werd toegepast. De effecten van het gedeeltelijk toepassen van de methodiek lijken aldus verwaarloosbaar. Implicatie van deze bevinding is dat de methode in zijn geheel toegepast dient te worden, om effecten zoals beschreven te kunnen bereiken.

Een mogelijke verklaring voor de effectiviteit van de methodiek is het feit dat de methodiek gebaseerd is op het directe instructiemodel. Onderzoek heeft namelijk uitgewezen

dat vroege directe instructie de beste remedie is voor leesproblemen (Grossen, 1997). Systematische en expliciete instructie is van groot belang voor kinderen met taal/leesproblemen (Vernooy, 2007).

Daarnaast is een mogelijke verklaring dat in de methodiek expliciet tijd ingeruimd wordt voor effectieve taakgerichte leertijd. Taakgerichte leertijd is namelijk een voorspeller van leerresultaten. Een grotere taakgerichtheid leidt namelijk tot betere leerpresentaties. Hiermee komt meteen een nadeel van geïndividualiseerd onderwijs aan de orde: in geïndividualiseerd onderwijs is de taakgerichte leertijd minder. Daarnaast missen vooral de zwakke leerlingen in het geïndividualiseerd onderwijs de voordelen van groepsinstructie en het samenwerken met andere leerlingen (Vernooy). Groepsinstructie neemt een belangrijke plaats in in de methodiek (Schraven, 2004b).

Een andere mogelijke verklaring voor de effectiviteit van de methodiek is dat er veel aandacht wordt besteed aan automatisering. Dit is namelijk positief voor de leesontwikkeling van risicolezers (Vernooy, 2007). Onvoldoende aandacht voor automatisering leidt tot uitvallen. Goede en zwakke lezers verschillen namelijk voornamelijk van elkaar in de tijd die ze nodig hebben om goed te kunnen lezen. Zo hebben goede lezers bijvoorbeeld meer tijd nodig voor herhaling en coaching. Wanneer kinderen met leesproblemen instructie krijgen in de leesvaardigheden, zijn ze succesvoller. Dit kan bereikt worden door meer instructietijd, meer nauwkeurig opgebouwde instructie, meer coaching en meer oefening, meer expliciete directe instructie en meer zorgvuldige opvolging van de leesontwikkeling.

Mogelijke verklaringen voor de effectiviteit van de methodiek zijn aldus te vinden in het nastreven van een grote taakgerichte leertijd, het geven van effectieve instructie (volgens het directe instructiemodel) en een grote nadruk op het bevorderen van de automatisering van het lees- en spellingproces. Het is de vraag of er op de scholen waar de methodiek niet expliciet nagestreefd wordt, evenveel tijd aan taakgericht lees- en spellingonderwijs besteed wordt. Dit aspect is niet onderzocht en hierop kan dan ook geen antwoord gegeven worden. Een nadeel van onderhavig onderzoek is dat het een kleine onderzoeksgroep betreft. De resultaten zijn echter zo eenduidig, dat er wel degelijk conclusies getrokken kunnen worden. In vervolgonderzoek kan wellicht een grotere onderzoeksgroep onderzocht worden. Daarnaast is er geen rekening gehouden met de kwaliteit van de leerkracht en de ervaring in het onderwijs. De kwaliteit van de leerkracht voorspelt namelijk de resultaten van risicoleerlingen (Vernooy, 2003). Deze aspecten zouden ook meegenomen dienen te worden in vervolgonderzoek, om hier ook uitspraken over te kunnen doen. Tenslotte zouden de resultaten toegeschreven kunnen worden aan de leesmethode die wordt gehanteerd op de scholen. Wellicht is de leesmethode die de scholen B en C gebruiken ineffectiever dan de leesmethode die school A gebruikt. Er zijn echter geen onderzoeken bekend, waaruit blijkt dat een van beide leesmethoden ineffectief is. Wat hierbij tevens benadrukt dient te worden,

is dat een methode alleen niet zorgt voor goede resultaten. Een methode dient in combinatie gezien te worden met de manier waarop deze gebruikt wordt in de praktijk. De methodiek geeft hier richtlijnen voor. Aangenomen wordt dan ook dat juist een methode in combinatie met de methodiek voor de effectieve resultaten zorgt, ongeacht welke methode gebruikt wordt.

Er zijn een aantal implicaties van dit onderzoek te noemen. Een belangrijke implicatie is het streven naar doelgericht, gestructureerd onderwijs. Doelgericht onderwijs blijkt tot betere resultaten te leiden (Vernooy, 2007). In de methodiek worden regelmatig toetsmomenten ingelast. Resultaten kunnen op deze manier periodiek geëvalueerd worden, waardoor leerkrachten op de hoogte blijven van de vorderingen van hun leerlingen.

Een hiermee samenhangende implicatie van dit onderzoek is het daadwerkelijk tot stand laten komen van leerresultaten. Door de leesresultaten regelmatig te controleren kan worden nagegaan of er daadwerkelijk vooruitgang wordt geboekt. Tegenvallende resultaten dienen te leiden tot activiteiten om deze te verbeteren. In het belang van de zwakke lezers dient de scholen toetsbare streefdoelen te stellen, die de leerlingen minimaal moeten kunnen behalen. Van belang voor de leesresultaten van leerlingen zijn het stellen van hoge doelen, het volledig behandelen van de methode voor leren lezen in het eerste leerjaar en de leesprofessionaliteit van de leerkracht (Vernooy, 2007). De doelen die gesteld worden voor het eerste en tweede leerjaar dienen realistische en toetsbare minimumdoelen te zijn. Bijna alle leerlingen dienen de doelen te kunnen behalen.

Kortom: directe instructie, taakgerichte leertijd, nadruk op automatisering en doelgericht onderwijs met regelmatig toetsmomenten zijn belangrijke aspecten die nagestreefd dienen te worden. Deze aspecten worden allen toegepast in de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen'. Deze uit de literatuur bekende kenmerken van effectief onderwijs lijken dus daadwerkelijk tot effectief lees- en spellingonderwijs te leiden. Naast eerder genoemde aspecten dienen de psychologische basisbehoeften van leerlingen niet uit het oog verloren te worden. Deze basisbehoeften zijn relatie (veiligheid), competentie (zelfvertrouwen) en autonomie (zelfstandigheid) (Leenders, Naafs, & Van den Oord, 2003). Leerlingen gedijen beter in een veilige omgeving. Dit gevoel van veiligheid kan worden bevorderd door als leerkracht een goede relatie met de leerling op te bouwen. Zelfvertrouwen is nodig om goed te kunnen functioneren. Door vertrouwen te hebben in het eigen kunnen wordt het gevoel van competentie verhoogd. Bevorderd dient te worden dat leerlingen succeservaringen aan zichzelf toeschrijven. Tenslotte dient de zelfstandigheid bevorderd te worden. Zelfstandig werken bevordert het geloof in eigen kunnen en het gevoel van autonomie.

Het onderzoek naar de effectiviteit van de methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' is nog niet eerder bij leerlingen van het speciaal onderwijs uitgevoerd. Het

onderzoek geeft dus nieuwe inzichten. Aangezien er een dusdanige effectiviteit van de methodiek is gebleken in dit onderzoek, dient de vraag zich aan of deze effecten tevens behaald zouden worden in het regulier onderwijs. Zijn leerlingen uit het regulier onderwijs evenveel gebaat bij een gestructureerde methodiek voor het lees- en spellingonderwijs als leerlingen uit het speciaal basisonderwijs? Een vervolgonderzoek kan wellicht antwoord geven op deze vraag.

Referenties

- Berg, A. van den, & Linteloo, H. te (1997). *AVI Toetspakket*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.
- Bleichrodt, N., Drenth, P.J.D., Zaal, J.N. & Resing, W.C.M. (1984). *Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentie Test. Instructie, normen, psychometrische gegevens*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bon, W.H.J. van (2003). *Spellingproblemen. Theorie en praktijk*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Bon, W.H.J. van, Bouwmans, M., & Broeders, I.N.L.D.C. (2006). The prevalence of poor reading in Dutch special elementary education. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 482-495.
- Bosch, L. van den, Gilijns, P., Krom, R., & Moelands, F. (1990). *Schaal Vordering in Spellingvaardigheid 1, 2 en 3*. Arnhem: Cito.
- Dumont, J.J. (1976). *Leerstoornissen 2: diagnostiek en behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat b.v.
- Eling, P.A.T.M., & Bosman, A.M.T. (1997). Lezen en schrijven. *Stem-spraak-taalpathologie*, 3, 1-30.
- Grossen, B. (1997). *30 years of research: What we now know about how children learn to read: A synthesis of research on reading from the National Institute of child Health and Development*. Santa Cruz: The Center for the Future of Teaching and Learning.
- Hamers, J.H.M., & Visser, D.G.P. (1995). Spelllen. In: J.E.H. van Luit, & A. Meijer (Red.), *Onderwijs aan kinderen met een leerachterstand*. (pp.179-198). Baarn: Intro.
- Leenders, Y., Naafs, F., & Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe insructiemodel*. Amersfoort: CPS.
- Leij, A. van der (2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*.
- Mommers, C., Verhoeven, L, Linden, van der (1994). *Handleiding Veilig leren lezen. Structuur methode voor het aanvankelijk leesonderwijs*. Tilburg: Uitgeverij

Zwijzen b.v.

Raven, J.C., Court, J.H. & Raven, J. (1979). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. Section 1 General Overview. London: H.K. Lewis & Co.

Regionaal Pedagogisch Centrum Zeeland (2004). *Leeslijn. Handleiding 3*. Utrecht/Zutphen: Thieme/Meulenhoff.

Schraven, J.L.M. (2000). Gerichtte instructie geeft betere resultaten bij lezen en spellen. *Tijdschrift Zorg Primair*, 1, 1-6.

Schraven, J.L.M. (2003a). Instructie werkt! 1. *Praxisbulletin*, 7, maart, pp. 30-34.

Schraven, J.L.M. (2003b). Instructie werkt! 2. *Praxisbulletin*, 8, april, pp. 13-17.

Schraven, J.L.M. (2003c). Leestoetsen en het doorleesnivea. *Praxisbulletin*, 4, december, pp. 32-34.

Schraven, J.L.M. (2004a). Klankbewust leren spellen. *Praxisbulletin* 7, maart, pp. 8-11.

Schraven, J.L.M. (2004b). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Zutphen: TGM.

Schraven, J.L.M., & Luit, J.E.H. van (1995). Technisch lezen. In: J.E.H. van Luit, & A. Meijer (Red.), *Onderwijs aan kinderen met een leerachterstand*. (pp.125-151). Baarn: Intro.

Smits, M.C. (1999). Twee vliegen in één klap. Schrijven én lezen in groep 3. *JSW*, 3, pp.36-40.

Struiksma, A.J.C., Leij, A. van der, & Vieijra, J.P.M. (2004). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Veenman. S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen (1993). *Effectieve instructie en doelmatig management. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Verhoeven, L. (1995). *Drie-Minuten-Toets. Handleiding. Kaarten en formulieren*. Arnhem: Cito

Vernooy, C.S.Th. (1993). *Leesproblemen voorkomen en er effectief mee omgaan*. Hoevelaken: CPS.

Vernooy, K. (2007). De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen. *Praktijkids voor de basisschool, februari*.

Bijlage A. 'Zo leer je kinderen lezen en spellen'

Bij het lezen en schrijven ervaren veel kinderen dezelfde problemen. In het algemeen hebben deze kinderen onvoldoende letterkennis, zitten ze vast aan globaalwoorden, kunnen ze niet goed analyseren en vergeten ze de eerste letter. Bij het lezen hebben de problemen vaak te maken met het te lang spellend blijven lezen en met het lezen van lange woorden. Veelvoorkomende problemen bij spelling hebben te maken met het opschrijven van woorden en van zinnen, met het schrijven van de open- en gesloten lettergreep en het schrijven van andere niet-klankzuivere woorden.

De methodiek 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (ZLJKLS) van Schraven (2000, 2003a, 2003b, 2003c, 2004a, 2004b) vormt een aanpak van het lees- en spellingonderwijs om bovenstaande problemen aan te pakken. Het is een concrete toepassing van een aantal algemene uitgangspunten. Door middel van de methodiek wordt het instructiegedrag van de leerkracht verbeterd.

Wanneer de methodiek toegepast gaat worden, kan de huidige methode gehanteerd blijven. De methodiek dient dan als kader om gericht naar methoden en toetsen te kijken. De huidige methode dient kritisch bekeken te worden met behulp van de uitgangspunten van de methodiek. De methodiek helpt in de keuze van bepaalde oefeningen en de manier van aanbieden en inoefenen. Op deze manier kan de bestaande methode versterkt worden. Een consequente uitvoering van de methodiek geeft het beste resultaat.

Leerkrachten die de methodiek toepassen in het reguliere onderwijs wijzen op de goede resultaten en daarnaast de vergroting van de woordenschat. Tevens hebben de kinderen doorgaans plezier in het leren lezen en spellen. Het doel van de methodiek is inzicht geven in de hoofdelementen van het technisch lees- en spellingproces, het verbeteren van het instructiegedrag van leerkrachten en het effectiever maken van de eigen methode. Hierdoor wordt de effectiviteit van het lees- en spellingonderwijs vergroot en kunnen kinderen met succes leren lezen en spellen.

De methodiek is geschikt voor verschillende doelgroepen. De methodiek behandelt basiskennis van het technisch lezen en spellen in groep drie/vier van de basisschool en kan, met uitbreiding van de inhoud, doorgetrokken worden naar de rest van de school. Toepassing van de methodiek is mogelijk ongeacht methode of type onderwijs. Tevens kan de methodiek gebruikt worden bij cursisten in de basiseducatie die een basis willen leggen wat betreft het technisch lezen en spellen van het Nederlands. Een andere doelgroep is mensen met lees- en spellingproblemen, waarbij aandacht besteed moet worden aan de basisprincipes van het technisch lezen en spellen.

Algemene uitgangspunten

De methodiek is gebaseerd op enkele belangrijke uitgangspunten. Instructie staat centraal. In de instructieles wordt bij elk onderdeel expliciet vermeld hoe dit aangepakt moet worden. Op deze manier wordt het maken van fouten zoveel mogelijk voorkomen, het heeft een preventieve werking. Het voorkomt tevens het fout inoefenen van patronen. Daarnaast wordt voorkomen dat faalervaringen optreden, waardoor het leesproces negatief beïnvloed wordt.

In de instructieles staan kernonderdelen centraal. Deze kernonderdelen zijn gebaseerd op de taakanalyse van het lezen en spellen (Struiksmā, Van der Leij, & Vieijra, 2004) en zijn nodig voor het leren lezen en spellen. Deze kernonderdelen komen elke dag in de instructieles aan de orde. In totaal kunnen er acht kernonderdelen onderscheiden worden: letters aanleren, visuele discriminatie, auditieve synthese, woorden/zinnen leren, auditieve discriminatie, auditieve analyse, woorden/zinnen schrijven en herhaling (Schraven & van Luit, 1995). Kennis van de kernonderdelen, de opbouw binnen die kernonderdelen en kennis van problemen die op kunnen treden wanneer de kernonderdelen worden aangeleerd is nodig om goed instructie te kunnen geven. Dit vormt het professioneel denkkader. Auditieve synthese (plakken), auditieve analyse (hakken) en klankgebaren bij losse klanken kunnen al geoefend worden met alle oudste kleuters. Op deze manier werken de oefeningen tevens preventief.

Zowel het lezen als het spellen heeft een eigen instructie en oefenmomenten. In tegenstelling tot hetgeen gebruikelijk is, worden lezen en schrijven beschouwd als twee volwaardige, parallel lopende, leerlijnen die beide expliciet aan de orde komen (Smits, 1999).

Inhoudelijke uitgangspunten

Er zijn twee periodes te onderscheiden in groep 3: de klankzuivere periode en de niet-klankzuivere periode.

In de klankzuivere periode correspondeert de klank precies met het teken. We spreken in deze periode over het aanvankelijk lezen en spellen. De klanksynthese staat centraal: van een kapstokwoord worden alle letters expliciet aangeleerd. Dit voorkomt raden bij lezen. Op deze manier kan bij spelling een gerichte klank-teken-koppeling tot stand komen, in tegenstelling tot wanneer er van elk kapstokwoord één letter wordt aangeleerd. Wanneer dit gebeurd is, worden de letters gebruikt in lees- en schrijfoefeningen. Met de aangeleerde letters worden vervolgens zoveel mogelijk woorden van verschillende niveaus gelezen. Samengevat zijn de kernonderdelen van het lezen in de klankzuivere periode het aanleren van de letters, visuele discriminatie, auditieve synthese, woorden lezen en zinnen lezen. De kernonderdelen van spelling in deze periode zijn auditieve discriminatie, auditieve

analyse, woorden schrijven en zinnen schrijven. Deze onderdelen komen elke dag kort aan de orde.

Wanneer alle letters expliciet aangeleerd en inge oefend zijn, begint de niet-klankzuivere periode. Het gaat hier om het voortgezet lezen en spellen. We spreken van niet-klankzuivere woorden wanneer de klank niet meer eenduidig correspondeert met het teken. In de instructieles wordt de ordening geleerd. Bij het aanleren van niet-klankzuivere woorden wordt gebruik gemaakt van categorieën. Woorden zijn gegroepeerd op basis van overeenkomstige kenmerken. Wanneer dit mogelijk is, wordt een regel voor de categorie gehanteerd. Is dit niet mogelijk, dan wordt een denkwijze aangeboden om als houvast te dienen. De kernonderdelen uit de niet-klankzuivere periode van het lezen zijn auditieve synthese (zolang niet alle kinderen het eindniveau bereikt hebben), woorden lezen, klankvoeten, lange woorden lezen en tekst lezen. De kernonderdelen van het spellen uit deze periode zijn auditieve analyse, woorden schrijven en zinnen schrijven. Elke les komen deze onderdelen kort aan de orde.

De kernonderdelen worden steeds in bovenstaande volgorde aangeboden, waardoor de samenhang tussen de verschillende oefeningen duidelijk wordt.

Didactische uitgangspunten

De didactische uitgangspunten van de methodiek zijn ordening, preventieve instructie, auditieve, visuele en motorische ondersteuning, herhaling en toetsen.

De ordening geschiedt op basis van een gemeenschappelijk kenmerk, dat aan de kinderen wordt uitgelegd. In de klankzuivere periode worden letters aangeboden in vier groepen: lange-, korte-, twee-tekenklanken en medeklinkers. In de niet-klankzuivere periode worden woorden geordend op basis van overeenkomstige schrijf- of leeswijze en wordt er aan elke categorie een regel of denkwijze gekoppeld.

In verband met preventie is instructie- en modelgedrag van de leerkracht belangrijk. Het doel van de instructie is kinderen zo goed en zo snel mogelijk het lees- en spellingproces aan te leren. Dit kan met behulp van het 'directe instructiemodel' (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 1993). De leerkracht brengt structuur, opbouw en inhoud in de lessen aan. Bovendien worden de vaardigheden stap voor stap aangeleerd door middel van systematische instructie. De instructie heeft te maken met het doel van de les en is helder en sober.

Door gebruik te maken van een multisensoriële aanpak wordt ondersteuning geboden voor alle typen kinderen. Zowel het auditieve, het visuele als het motorische kanaal wordt bij de instructie ingeschakeld. De oefeningen worden op deze manier afwisselend en differentiatie is later gemakkelijk toe te passen. Voorbeelden van motorische ondersteuning zijn klankgebaren, hakgebaren en klappen bij het lezen van lange woorden. Wat betreft

visuele ondersteuning kan gebruik gemaakt worden van hakkaarten per niveau, de categoriekaart en de klankvoetenkaart. Tevens kan de voortgang zichtbaar gemaakt worden door middel van een letterbord (klankzuivere periode) en de categoriekaart (niet-klankzuivere periode). Door de drie kanalen te combineren kunnen de letters die men leert lezen ook meteen leren schrijven. De klank (auditief) wordt meteen verbonden met de letter (visueel) en de fijne motoriek.

Herhaling bevordert het automatiseren van lezen en spellen. Herhaling kan op verschillende manieren toegepast worden, als een vast dagritme of binnen de les. Door de basisinformatie te herhalen, voorkomt dit wegzakken.

Het laatste didactisch uitgangspunt is toetsen. In de instructieles kan nagegaan worden of de kinderen alles beheersen. Om te kijken of dit beeld klopt, is het belangrijk om regelmatig te toetsen. Door problemen vroegtijdig te signaleren kan snel hulp worden geboden. Niet alleen het niveau is hierbij belangrijk, maar ook de analyse van hoe een kind leest en wat de problemen zijn. Dit kan door gebruik te maken van het doorleesniveau. Het doorleesniveau kan bijvoorbeeld toegepast worden bij de AVI-toetsen en de Drieminuuttoets (DMT). Normaal gesproken stopt men bij een leestoets wanneer de toegestane tijd verstreken is, ongeacht het aantal fouten. Wanneer er gebruik wordt gemaakt van het doorleesniveau, wordt rekening gehouden met het aantal fouten. Bij AVI houdt dit in dat, zolang het aantal fouten niet overschreden wordt, de volgende kaart wordt aangeboden. Bij de DMT laat men het kind, na één minuut, verder lezen totdat het vijf fouten heeft gemaakt. Door het doorleesniveau te betrekken bij de toetsing, kan men het oefenniveau beter in kaart brengen en aansluiten bij de instructiebehoefte van het kind.

Organisatorische uitgangspunten

De instructie wordt aan de gehele groep gegeven zodat alle kinderen de basisinformatie ontvangen over de manier waarop ze letters en woorden moeten lezen en schrijven. Tijdens de instructieles gaat de leerkracht na of de aangeboden informatie goed is overgekomen.

De groepsopstelling dient ervoor te zorgen dat de instructie zo goed en zo snel mogelijk wordt opgepakt. Dit is het geval bij een frontale opstelling (Veenman, Lem, Roelofs, & Nijssen, 1993). Op deze manier is de blik gericht op de leerkracht, kinderen zijn minder afgeleid, handelingen kunnen direct worden geïmiteerd en het kind zit recht op de stoel.

De instructie per onderdeel is voor ieder kind hetzelfde. Differentiatie vindt vooral plaats binnen een oefening van het kernonderdeel. Er kan bijvoorbeeld gedifferentieerd worden naar moeilijkheid en naar mate van visuele en motorische ondersteuning.

Door gebruik te maken van een vast ritme in de les, wordt de samenhang tussen de verschillende onderdelen duidelijk. Tevens verhoogt herhaling in het vast dagritme de effectieve leertijd.

Materiaal

De methode bestaat uit twee videobanden en een map. De videobanden zijn een visualisatie van de map. In de map worden de kernonderdelen in de klankzuivere en de niet-klankzuivere periode beschreven en wordt informatie over instructie en differentiatie gegeven. Tevens bevat de map uitgewerkte lesschema's, informatie over de klanken en gebaren en bijlagen. De bijlagen bevatten planningschema's, toetsen en praktische materialen voor de klankzuivere en de niet-klankzuivere periode.