

Kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs
Hoe maken we lees- en spellingonderwijs succesvol?

Karijn Stuurop

Radboud Universiteit Nijmegen
Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkeling
Scriptiebegeleidster: Prof. Dr. A.M.T. Bosman

Juli 2010

Inhoudsopgave

1. Algemene inleiding	5
1.1 Excellent onderwijs	6
1.2 Taalzwakke en taalsterke scholen	7
2. Literatuurstudie	8
2.1 Introductie	8
2.2 Methode	8
2.3 Resultaten	8
2.3.1 Lees- en spellingmethoden	8
2.3.2 Theorieën over leren	10
2.3.3 Leer-, lees- en spellingvoorwaarden	12
2.3.4 Motivatie en leeromgeving	14
2.3.5 Geheugen en herhalen	15
2.3.6 Maken van fouten	16
2.3.7 Didactisch handelen	17
2.3.8 Massed versus spaced learning	19
2.3.9 Klassengrootte en –opstelling	20
2.3.10 Feedback	20
2.4 Conclusie	21
3. Veldstudie	22
3.1 Introductie	22
3.2 Methode	22
3.2.1 Onderzoeksgroep	22
3.2.2 Instrumenten	23
3.2.3 Procedure	23
3.2.4 Analyse	23
3.3 Resultaten	23
3.3.1 Lees- en spellingmethoden	24
3.3.2 Theorieën over leren	24
3.3.3 Leer-, lees- en spellingvoorwaarden	24
3.3.4 Motivatie en leeromgeving	26
3.3.5 Geheugen en herhalen	27
3.3.6 Maken van fouten	27
3.3.7 Didactisch handelen	28
3.3.8 Massed versus spaced learning	30
3.3.9 Klassengrootte en –opstelling	30
3.3.10 Feedback	30
3.4 Conclusie	31
4. Algemene discussie	32
4.1 Literatuur- en veldstudie verbonden	32

4.2 Aanbevelingen voor onderwijsverbetering	33
4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	34
4.4 Tot slot	35
Literatuurlijst	36
Bijlage	
A. Overzicht vragen voor interview	38
B. Beschrijvingen van de scholen	39

Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie, geschreven ter afsluiting van de studie orthopedagogiek aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. Het was een leerzaam en interessant proces wat ook een moeilijke periode heeft gekend. En zonder de hulp van een heel aantal mensen was deze scriptie nooit tot stand gekomen.

Allereerst wil ik alle kinderen uit de groepen drie, hun leerkrachten, intern begeleiders en directeuren van de veertien scholen bedanken voor hun gastvrijheid en medewerking. Ik ben op alle scholen zeer hartelijk ontvangen en ik vond het erg leerzaam en leuk om in groep drie te mogen kijken.

Daarnaast wil ik mijn begeleidster, prof. dr. Anna Bosman bedanken voor haar motiverende begeleiding en enthousiasme. En zonder haar steun en begrip had ik mijn scriptie nooit zo snel weer kunnen oppakken en afronden. Ook wil ik dr. Marjolein Gompel bedanken voor het meelesen.

Verder wil ik mijn lieve vader, zus, broer en vrienden bedanken voor al hun steun, vertrouwen en hulp.

Als laatste wil ik graag mijn moeder bedanken. Mam, ondanks dat je niet meer bij mijn afstuderen kunt zijn, weet ik dat je trots op me bent en wil ik je bedanken dat je me ook tijdens het schrijven van deze scriptie de kracht hebt gegeven om door te gaan. Dankjewel!

Kwaliteit van het lees- en spellingonderwijs

Hoe maken we lees- en spellingonderwijs succesvol?

Karijn Stuurup
Radboud Universiteit Nijmegen

Samenvatting

In dit onderzoek is nagegaan of er in groep drie gemeenschappelijke succesfactoren voor het lezen en spellen te vinden zijn. Het onderzoek bestond uit twee delen: een literatuurstudie en een veldstudie. In de literatuurstudie werd gekeken welke schoolse factoren uit de literatuur naar voren kwamen die succesvol bleken te zijn voor het lezen en spellen en werd er zodoende een theoretische basis gelegd voor het veldonderzoek. Met het veldonderzoek is op (sterke) basisscholen gekeken of deze factoren ook daadwerkelijk op de scholen naar voren kwamen. Dit gebeurde door middel van een observatie, interview met de leerkracht en/of intern begeleider en inventarisatie van de Cito-scores van het lezen en spellen. In totaal deden er veertien scholen mee aan dit onderzoek. Uit de resultaten is naar voren gekomen dat een aantal factoren succesvol blijken te zijn voor het lees- en spellingonderwijs, waaronder het gebruik van de methodiek Zo Leer je Kinderen Lezen en Spellén, het op verschillende manieren motiveren van leerlingen, het zoveel mogelijk voorkomen van fouten, het toepassen van het directe instructiemodel met daarbij inoefening met de leerkracht, het bewust zijn van het foutenpatroon van de leerlingen, het geven van procesgerichte feedback en de tafels in een 2-aan-2 opstelling te plaatsen.

1. Algemene inleiding

De basis voor het lezen en spellen wordt in groep drie van de basisschool gelegd. Het is belangrijk dat deze basis op de meest succesvolle manier wordt gelegd. De Inspectie van het Onderwijs (2009a) heeft daarom onderzoek gedaan naar sterke scholen waar excellent onderwijs wordt gegeven. Uit dit onderzoek is een aantal kenmerken van excellent onderwijs naar voren gekomen. Deze kenmerken worden hieronder verder uitgewerkt. Ook heeft de Inspectie van het Onderwijs (2009b) een onderzoek gedaan naar de verschillen tussen taalzwakke en taalsterke basisscholen. Dit onderzoek zal in paragraaf 1.3 uitgebreider besproken worden. Een belangrijke conclusie die uit dit onderzoek naar voren is gekomen, is dat de verschillen in de kwaliteit van het taalonderwijs het meest veelzeggend zijn bij het didactisch handelen van de leraren. Blijkbaar maken juist leraren het verschil! En nu we weten wat het belang is van een juiste basis voor het lezen en spellen, wat de kenmerken van excellent onderwijs zijn en dat juist de leerkracht het verschil maakt, rijzen de volgende vragen: Op welke manier zorgt de leerkracht voor dit verschil en hoe is dit te bewerkstelligen? Zijn er in de praktijk (algemene) succesfactoren te definiëren voor kwalitatief goed lees- en spellingonderwijs. Wat vinden de scholen zelf belangrijk voor het lees- en spellingonderwijs?

Het doel van dit onderzoek is om te onderzoeken of er gemeenschappelijke succesfactoren voor het lezen en spellen te vinden zijn. Het onderzoek zal bestaan uit twee delen. Allereerst zal er middels een literatuurstudie een theoretische basis worden gelegd voor het veldonderzoek. Met deze studie zal gekeken worden welke schoolse factoren uit de literatuur naar voren komen die succesvol blijken te zijn voor het lezen en het spellen, en voor het leren in het algemeen. Daarnaast wordt er met een veldonderzoek op (sterke) basisscholen gekeken of deze factoren ook daadwerkelijk op de scholen naar voren komen. Dit onderzoek zal bestaan uit drie onderdelen: a) een observatie om te kijken welke factoren opvallen in het lees- en spellingonderwijs, b) een gesprek met de leerkracht of intern begeleider om achter de overtuigingen van de school zelf te komen over welke factoren zij belangrijk achten voor het lees- en spellingonderwijs en c) een inventarisatie van de Cito-scores van de leerlingen uit groep drie van schooljaar '08-'09 om te kijken welke scholen goede lees- en spellingresultaten behalen. Daarna zal er middels een kwalitatieve analyse geprobeerd worden een koppeling te maken tussen de theoretische basis en het veldonderzoek om erachter te komen welke schoolse factoren succesvol blijken te zijn voor het lees- en spellingonderwijs.

1.1 Excellent onderwijs

De Inspectie van het Onderwijs (2009a) heeft onderzoek gedaan naar de kenmerken van excellent onderwijs. Het doel van dit onderzoek was om na te gaan op welke kenmerken scholen met bovengemiddelde opbrengsten zich onderscheiden, wat aandachtspunten opleverden waar scholen met (onder)gemiddelde prestaties zich vooral op zouden kunnen richten om zich te verbeteren. Uit het onderzoek kwam het volgende naar voren:

Sterke scholen onderscheiden zich vooral door betere leerlingenzorg, betere kwaliteitszorg en hogere scores bij het didactisch handelen van leraren. De inspectie beoordeelt deze onderdelen veel vaker positief dan bij andere scholen. Op sterke scholen is sprake van een betere signalering op basis van gegevens over de ontwikkeling van leerlingen, in combinatie met een heldere analyse van de problematiek en de benodigde zorg. Ook gaan deze scholen de effecten van de zorg vaker na. Verder hebben ze een betere kwaliteitszorg; sterke scholen evalueren systematischer de opbrengsten en borgen de kwaliteit beter. Zowel bij de zorg en begeleiding als bij de algemene kwaliteitszorg is dus sprake van opbrengstgericht werken. Ook uit ander (inspectie)onderzoek blijkt dat opbrengstgericht werken zich vaak vertaalt in betere leerprestaties. Op alle sterke scholen leggen de leraren de leerstof duidelijk uit en weten ze een taakgerichte werksfeer te realiseren. Ook geven zij vaker expliciet onderwijs in strategieën voor leren en denken. Ook op tal van andere punten in het onderwijsleerproces onderscheiden sterke scholen zich in positieve zin. Zo zijn ze beter in staat het leerstofaanbod taal af te stemmen op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen en wordt de leerstof bij alle scholen aangeboden tot en met het niveau van leerjaar. Sterke scholen zijn vaak wat groter. Qua denominatie zijn ze vaker rooms-katholiek of algemeen bijzonder. Protestants christelijke scholen en openbare scholen zijn minder vaak sterk, net als scholen met een groter percentage 1.25-leerlingen en 1.90-leerlingen. Verder is sprake van een onevenwichtige verdeling over de provincies; Limburg, Noord-Brabant en Noord Holland kennen relatief veel sterke basisscholen, Drenthe, Friesland, Groningen, Flevoland en Zeeland relatief weinig (Inspectie van het Onderwijs, 2009a, p. 7).

1.2 Taalzwakke en taalsterke scholen

Naast het onderzoek naar excellente scholen heeft de Inspectie van het Onderwijs (2009b) tevens een onderzoek gedaan naar de kenmerken van het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen. De scholen werden beoordeeld aan de hand van een waarderingskader met indicatoren die specifiek zijn voor taal, waaronder leerstofaanbod, de leertijd, het didactisch handelen, de zorg en begeleiding van leerlingen, de resultaten en de kwaliteitszorg. Uit het onderzoek zijn een aantal significante verschillen naar voren gekomen. Zo is bij 42% van de taalzwakke scholen het leerstofaanbod niet goed afgestemd op de leerlingen. Wat betreft de leertijd blijken taalzwakke scholen minder voldoende tijd in te plannen voor zowel het vakgebied Nederlandse taal als geheel als voor de afzonderlijke taalonderdelen. Bij de zorg en begeleiding bij taal betreffen de verschillen de planmatige uitvoering van de zorg en de evaluatie van de effecten. Daarnaast blijven de resultaten voor taal aan het einde van de basisschool op taalzwakke scholen gedurende twee van drie jaren significant achter ten opzichte van taalsterke scholen. De kwaliteitszorg bij taal laat een verschil zien bij de aanpak van de verbetering van het taalonderwijs. Bij didactisch handelen doen zich op vijf van de zes indicatoren significante verschillen voor tussen taalzwakke en taalsterke scholen. Op taalzwakke scholen wordt de uitleg van de leraren aanzienlijk minder vaak als voldoende beoordeeld. Ook is er een verschil tussen de taak- en opbrengstgerichtheid van de lessen op taalzwakke en taalsterke scholen. Eenzelfde verschil geldt ook voor de actieve betrokkenheid van de leerlingen. Sterke scholen presteren hierop beter. Daarnaast presteren taalsterke scholen beter op het gebied van het onderwijzen van strategieën, het bevorderen van talige interactie en bij het geven van feedback. De gedachte achter de talige interactie met en tussen leerlingen is dat een actieve deelname aan de les het leren bevordert, maar ook dat leerlingen taal leren door taal te gebruiken. Een kanttekening die hierbij gegeven moet worden is dat van deze onderdelen het bevorderen van interactie, op zowel taalzwakke als taalsterke scholen het minst ontwikkeld is. Zowel taalzwakke als taalsterke scholen kunnen op het gebied van de talige interactie verbetering laten zien. De laatste factor die onderzocht is, is de afstemming binnen de taallessen. De taalzwakke scholen blijven op alle indicatoren achter ten opzichte van de taalsterke scholen. Sterke scholen presteren beter op de afstemming bij de instructie, afstemming bij de verwerking en op afstemming bij de tijd. Sterke scholen presteren beter op de differentiatie bij de instructie door zich niet alleen te richten tot de middenmoot, de leerkracht geeft aanvullende instructies aan leerlingen en de leraar zet de snelle leerlingen eerder aan het werk. Wel blijkt deze afstemming bij de instructie voor zowel de taalzwakke als de taalsterke scholen het minst sterk (taalsterk 40% voldoende, taalzwak 29%). Hier ligt voor beide schooltypen een groot verbeterpunt.

Uit het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs komt naar voren dat de meeste significante verschillen tussen taalzwakke en taalsterke scholen zich voordoen bij de indicator didactisch handelen van de leerkracht. Blijkbaar is de manier waarop de leerkracht lesgeeft van grote invloed op de (taal)resultaten van de leerlingen. Maar hoe verhoudt zich dit tot het lees- en spellingonderwijs in groep drie, daar waar de basis wordt gelegd voor het lezen en spellen? Het doel van dit onderzoek is dan ook om bovenstaande concreet te krijgen en dan in het bijzonder voor het aanvankelijk lezen en spellen.

2. Literatuurstudie

2.1 Introductie

In dit hoofdstuk wordt een theoretische basis voor het veldonderzoek gelegd. Er wordt uitgebreid ingegaan op verscheidene (schoolse) factoren waarvan uit wetenschappelijk onderzoek naar voren is gekomen dat deze effect hebben op de kwaliteit van het onderwijs. Allereerst worden kort de methoden en methodieken voor het leren lezen en spellen besproken, waarna wordt ingegaan op de theorieën voor het leren en de leer-, lees- en spellingvoorwaarden. Vervolgens wordt het belang van motivatie en leeromgeving, van geheugen en herhalen, van het maken van fouten en van didactisch handelen behandeld. Verder zullen de verschillen en overeenkomsten tussen massed en spaced learning worden besproken. Tot slot zal er op het belang van de klassengrootte en –opstelling worden ingegaan.

2.2 Methode

Dit onderzoeksdeel bestaat uit een beperkte literatuurstudie. Er wordt gebruik gemaakt van verschillende wetenschappelijke studies waar onderzoek is gedaan naar (schoolse) factoren die het leren en de leerresultaten van leerlingen effectief blijken te beïnvloeden. De resultaten van deze studies worden in het volgende hoofdstuk besproken.

2.3 Resultaten

2.3.1 Lees- en spellingmethoden

Veel leerkrachten gebruiken voor het aanvankelijk leesonderwijs een methode (Blok, Otter & de Gloppe, 2000). Uit methodeanalyses blijkt dat methoden voor aanvankelijk lezen veel op elkaar lijken (Filipiak & Laarhoven, 1992; Groeneveld, Smout, Stegeman & Vernooij, 1992). Zo bieden vrijwel alle methoden leerstof voor aanvankelijk lezen en spellen en wordt de elementaire leeshandeling centraal gesteld. Hiermee wordt bedoeld dat kinderen leren lezen via het letter voor letter verklanken van klankzuivere woorden. Het gebruik van eigen teksten, ook wel ‘whole language approach’ genoemd, staat minder centraal. Verder hebben Blok en Otter (1997) vijf methoden voor aanvankelijk lezen onderzocht om meer inzicht te krijgen in de sterke en zwakke punten van deze methoden. Hierbij hebben ze gekeken naar de methoden ‘Alle kinderen leren lezen’ (AK), ‘De Leesbus’ (LB), ‘Leeslijn’ (LL), ‘De Leessleutel’ (LS) en ‘Veilig Leren Lezen’ (VLL, maanversie). Uit dit onderzoek kwam naar voren dat het merendeel van de methoden uitgaat van een klassikale werkwijze of instructiemomenten. De methode LL biedt twee leergangen en de methode LS biedt drie didactische leerlijnen. De leerkracht wordt hierbij gevraagd de leerlingen op te delen in niveaugroepen. Daarnaast is er gekeken naar welke leerresultaten er met de methoden worden gerealiseerd. Hierbij is gekeken naar het technisch lezen, begrijpend lezen en spelling. Op het gebied van technisch lezen blijken de leerlingen met de methoden AK en LB na één jaar vergelijkbaar te presteren als de gemiddelde Cito-normleerlingen. Voor de drie andere methoden geldt dat de leerlingen gemiddeld een voorsprong hebben. Voor het begrijpend lezen laten de methoden AK en LB op één van de twee begrijpend lezen toetsen een achterstand zien in vergelijking met de Cito-norm. De leerlingen van de methode LL hebben na één jaar vergelijkbare resultaten als de gemiddelde Cito-normleerlingen. De methoden LS en VLL laten daarentegen een voorsprong zien. Wat betreft spelling laat alleen de methode

AK een negatieve effectgrootte zien. De andere methoden vertonen geen verschillen met de Cito-normgroep.

Zoals eerder besproken kwam uit het onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2009b) naar voren dat juist leraren het verschil maken in de kwaliteit van het taalonderwijs en in het bijzonder het didactisch handelen van de leraren. Het is van belang dat leraren weten *wat* maar ook *hoe* ze hun leerlingen moeten onderwijzen. Naast de lees- en spellingmethoden, die ingaan op de inhoud ('*wat*'), bestaan er een klein aantal methodieken voor het lees- en spellingonderwijs, die ingaan op hoe de leraren effectief het lezen en spellen kunnen aanleren. Zo gaat de methodiek *Zo Leer je Kinderen Lezen en Spell* (ZLKLS) van Schraven (2007) uit van vier uitgangspunten: 1) toepassing van het 'directe instructiemodel', 2) oriënteringsbasis zoals geformuleerd door de Russische leerpsychologie, 3) multisensoriële basis en 4) herhaling en toetsing. Het directe instructiemodel houdt in dat de leerkracht als model centraal staat (Bosman, 2007). Het doel hiervan is om fouten te voorkomen, omdat eenmaal erin geslopen fouten moeilijk te corrigeren zijn. Hiervoor moet de instructie systematisch zijn via laten zien, voordoen, verwoorden, nauwgezette begeleide oefening en gerichte feedback. Met de oriënteringsbasis wordt bedoeld dat de instructie gericht is op een concreet doel dat die dag centraal staat. Allereerst wordt er georiënteerd op een doel, daarna volgt geïsoleerde oefening en als laatste vindt er generalisatie plaats. De multisensoriële basis staat voor het gelijktijdig gebruik van visuele, auditieve en het motorische kanaal bij de lees- en spellingoefeningen. Hierdoor wordt vanaf het begin de schrijfwijze van elke letter geoefend. Het lezen en spellen krijgen vanaf het begin evenveel aandacht. Het laatste punt van herhaling en toetsing houdt in dat elke dag dezelfde oefeningen herhaald worden. Voordat de nieuwe te leren stof geoefend wordt, wordt eerst de reeds geleerde stof herhaald. Hierdoor wordt de bestaande voorkennis geactiveerd, verwoorden de leerlingen hun denkproces en ziet de leraar onmiddellijk waar en bij welke leerlingen er problemen zijn.

Naast de methodiek ZLKLS bestaan er de methodieken *Leesweg Plus* en *RALFI* (Smits, 2003; Vernooy, 2005). *Leesweg Plus* sluit aan bij de methode *Leesweg* en is gericht op het verbeteren van het vlot technisch leren lezen (Vernooy, 2005). De uitgangspunten zijn: 1) een intensieve aanpak (dagelijks), 2) expliciete instructie van woorden, zinnen en teksten, 3) oefenen binnen een betekenisvolle context, 4) aandacht voor begrip, 5) aandacht voor leesplezier en 6) resultaatgerichtheid. De didactiek omvat de volgende aspecten: oriënteren (instructie), decoderen (begeleid oefenen), toepassen (begeleide verwerking), herhalen (begeleid oefenen), verbreden naar voordrachtsaspecten (instructie, begeleid oefenen, begeleide verwerking), zelfstandig toepassen (zelfstandige verwerking). De methodiek wordt beschreven door *lezen-oefenen-lezen*. Het doel is door onder andere het verhogen van het leestempo alle leerlingen minimaal twee AVI-instructieniveaus per jaar te laten groeien. De resultaten worden per zes weken bijgehouden. Er vindt in elke les zowel oefening als toepassing plaats, zodat ook de leerlingen de resultaten van hun werk ervaren. Aan elk woordaspect is een cyclus van acht lessen verbonden. In les één en twee vindt instructie op woordniveau plaats. In les drie en vier wordt instructie op tekstniveau gegeven. Les vijf, zes en zeven wordt besteed aan de leesbeleving door het voeren van een gesprek over het thema dat aan de orde is en een verwerkingsopdracht voor de leerlingen. Met de verwerkingsbladen wordt enigszins het leesbegrip behandeld. De einddoelstelling van deze methodiek is het AVI-niveau negen.

De methodiek RALFI is speciaal ontwikkeld voor de zeer zwakke lezers (Smits, 2003; Vernooy, 2005). Het centrale doel van deze methodiek is het verbeteren van de leesvloeiendheid en daarmee het leesniveau. Het herhaald lezen speelt binnen deze methodiek een grote rol. RALFI is een groepsgerichte aanpak en de letters staan voor de volgende uitgangspunten: *Repeated* (herhaald lezen met tussenpozen), *Assisted* (ondersteund door voorlezen, koorlezen, voorzeggen en bijwijzen), *Level* (inzetten op een hoog niveau), *Feedback* (directe neutrale feedback bij fouten én toegespitste positieve feedback), *Interaction* (enthousiaste interactie over de inhoud) en *Instruction* (weinig decodeer-instructie vanwege voorlezen en voorzeggen tenzij bij lange woorden). De aanpak gaat ervan uit dat fouten voorkomen beter is dan ze te laten optreden (Smits, 2003). Door fouten te voorkomen ontstaat er een veiligere inprenting en minder frustratie. Daarnaast spelen woordenschat, duolezen, time on task en adaptiviteit een grote rol binnen deze methodiek.

2.3.2 Theorieën over leren

Er bestaan nogal wat theorieën over leren die elkaar deels aanvullen en elkaar ook tegenspreken (Kugel, 2003). Dit is al merkbaar in de verscheidene definities voor het woord 'leren'. Zo wordt leren omschreven als een proces dat mogelijkheden tot nieuw gedrag verschaft of als een proces dat relatief duurzame gedragsveranderingen mogelijk maakt. Kugel hanteert voor het woord 'leren' de volgende algemene definitie: "leren is een proces dat leidt tot een blijvende geheugeninhoud, die nieuw gedrag mogelijk maakt, of die blijvende gedragsverandering tot gevolg heeft" (Kugel, 2003, p. 144). Hieronder worden de belangrijkste theorieën in de ontwikkelingspsychologie kort besproken.

Het behaviorisme, ook wel stimulus-responstheorie genoemd, gaat alleen uit van observeerbaar gedrag (Ruijsenaars, van Luit & van Lieshout, 2006; Verhofstadt-Denève, van Geert & Vyt, 2003). Behavioristen houden zich niet bezig met de gedragingen of processen die zich tussen stimulus en respons (in de 'black box') afspelen. Het doel van deze theorie is wetten te ontdekken die het verwerven of uitwissen van gedragingen beheersen. Hierbij is leren afhankelijk van de complexiteit van leerinhouden en leerdoelen, en van ervaring met gelijksoortige (eenvoudiger) inhouden. Een kind moet eerst letters leren, dan woorden en ten slotte zinnen. De principes van het behaviorisme zijn in het onderwijs terug te vinden als eenduidigheid in de aan te bieden stimuli (inclusief instructie), koppeling van stimuli aan elkaar door onderlinge associaties te versterken en consequent te reageren op het gedragsresultaat, middels feedback en belonen. (Ruijsenaars et al, 2006).

De sociaal leertheorie houdt zich juist bezig met de mentale leerprocessen die tussen stimulus en respons plaatsvinden (Ruijsenaars et al, 2006). Hierbij staat het leren als cognitief proces centraal. De theorie onderscheidt een leervorm op basis van observatie en imitatie, het zogeheten observationeel leren of model-leren (Ruijsenaars et al, 2006; Verhofstadt-Denève et al, 2003). Hierbij leert een kind door het observeren van anderen en van het resultaat dat ze bereiken. Deze manier van leren kan ook leiden tot negatieve cognities, waaronder afhankelijkheid, gevoelens van onbekwaamheid, geleerde hulpeloosheid of faalangst (Ruijsenaars et al, 2006). Bijvoorbeeld, een kind kan voor feedback over zijn leesprestaties alleen afgaan op de reacties van de leerkracht en heeft zelf geen aanknopingspunten voor een evaluatie. Omdat de bekrachtiging dan aan de leerkracht is gekoppeld, is diens aanwezigheid en aandacht op zichzelf al bekrachtigend. De sociale

leertheorie ziet aandachtzoekend gedrag van kinderen, ook al is het negatief gedrag, als een vorm van afhankelijkheid. Als het lukt om aandacht te krijgen, dan wordt het gedrag bekrachtigd. Als de ander afwezig is of wordt vervangen door een vreemde, dan kan dit leiden tot angst. Wanneer dit zorgt voor een gevoel zelf geen controle meer te hebben op de omgeving, mogelijk zijn dat de leeslessen, dan is er sprake van geleerde hulpeloosheid. Dit kan zich uiten in onzekerheidsgevoelens, afname in intrinsieke motivatie en interesse en in faalangst. Deze geleerde hulpeloosheid kan afgeleerd worden door het (weer) aanleren van eigen verantwoordelijkheid voor het oplossingsgedrag. Voorbeelden van interventies hiervoor zijn cognitieve gedragsmodificatie en zelfinstructie.

Volgens de cognitieve ontwikkelingspsychologie wordt het gedrag van mensen bepaald door een gestructureerd systeem van (logische) kennis dat tot stand komt in opeenvolgende leeftijdsfasen (Ruijsenaars et al, 2006). De meest beroemde cognitief ontwikkelingspsycholoog van de twintigste eeuw is Jean Piaget (Verhofstadt-Denève et al, 2003). Piaget gaat bij het verklaren van het (intelligente) gedrag van kinderen uit van reflexen (Kugel, 2003). Een kind leert namelijk in relatie met zijn milieu zinvol te reageren op zijn milieu. Piaget verklaart het leren met twee leerprincipes: accommodatie en assimilatie. Onder accommodatie – ook wel explorerend leren genoemd – wordt het onderzoekende gedrag verstaan waardoor “het reflexmatige bewegen afgestemd op de aangetroffen werkelijkheid: de reflex ontwikkelt en coördineert zich zo tot nieuw gedrag” (p. 152). Onder assimilatie wordt het inslijpen van het nieuw geleerde gedrag door voorgezet oefenen verstaan. Hierdoor treedt er generalisering op. Daarnaast heeft Piaget de kinderlijke ontwikkeling ingedeeld in opeenvolgende, vaststaande fasen (Kugel, 2003; Ruijsenaars et al, 2006, Verhofstadt-Denève et al, 2003). De kennis en vaardigheden uit de ene fase vormen een voorwaarde voor het succesvol doorlopen van de volgende fase. Door gebruik te maken van de door Piaget ontwikkelde ‘klinische methode’ kunnen kinderen nauwkeurig geobserveerd worden en kunnen er gesprekken met kinderen worden gevoerd aan de hand van ‘experimenten’ met waarnemings- en probleemoplostaken (Ruijsenaars et al, 2006). Hiermee wordt geprobeerd na te gaan hoe het milieu of de omgevingseisen van invloed zijn op de ontwikkeling van het (intelligente) gedrag (Kugel, 2003; Ruijsenaars et al, 2006). Belang voor het leren lezen en spellen hierbij is de vraag aan welke cognitieve voorwaarden moet noodzakelijk zijn voldaan om tot lezen en spellen te komen? Hierop zal in paragraaf 2.3.4 verder worden ingegaan

De Russische leerpsychologie gaat ervan uit dat een mens bij het leren niet passief tegenover zijn omgeving is, maar juist actief handelend bij elk leerproces (Kugel, 2003). In deze theorie luidt de definitie van leren dan ook dat leren een proces is waarin de lerende zich actief ‘handelingsstructuren’ eigen maakt. Het gaat uit van vier leerprincipes: 1) de mens is een handelend wezen, 2) het handelen kan zich afspelen op verschillende niveaus, namelijk handelen met concrete objecten, met aanschouwelijke voorstellingen en met begrippen, 3) een persoon ontwikkelt zich in een sociale context en 4) in elk leren en in elk handelen zijn drie verschillende functies te onderscheiden, namelijk een oriënterende, dan een uitvoerende en ten slotte een controlerende functie. Deze drie functies zijn in ieder leergedrag terug te vinden. Eén van de belangrijkste Russische leerpsycholoog is Vygotsky (Verhofstadt-Denève et al, 2003). Vygotsky stelt dat de leerling zelfwerkzaam met de leerstof moet omgaan (Kugel, 2003). Men gaat uit van de ‘zone van de naaste ontwikkeling’: een kind moet uitgedaagd worden tot waar hij voor openstaat. Volgens Vygotsky kan het onderwijs alleen zijn opdracht

van cultuuroverdracht optimaal vervullen, door het kind actief te betrekken bij dat waar hij nu voor openstaat. Memoriseren, 'uit het hoofd leren' en overhoren horen volgens hem in goed onderwijs niet thuis.

De informatieverwerkingsbenadering ziet een mens als een informatieverwerkend systeem (Ruijsenaars et al, 2006; Verhofstadt-Denève et al, 2003). Informatie wordt na binnenkomst geregistreerd, vastgehouden in een tijdelijk geheugen, bewerkt, eventueel omgezet in een output en opgeslagen in een permanent geheugen. Er is continue controle op de uitvoeren en de resultaten. Voor de menselijke ontwikkeling gaat de informatieverwerkingstheorie uit van een vijftal uitgangspunten: 1) herhaling en automatisering, 2) zelforganisatie, 3) hypothesen genereren en toetsen, 4) zelfmodificatie of zelfsturing en 5) rijping van het zenuwstelsel. Voor het leren lezen en spellen ziet deze theorie het leerproces als opdeelbaar in deelstappen waar verschillende typen kennis (feiten, procedures en metacognitie) een rol spelen.

2.3.3 Leer-, lees- en spellingvoorwaarden

Voordat er van optimaal leren in school sprake kan zijn, moeten er aan verschillende leervoorwaarden voldaan worden (Kugel, 2003). Voorwaarden worden door Sixma (1972) gedefinieerd als vooronderstellingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden en de daaraan ten grondslag liggende capaciteiten, functieontwikkelingen en attitudes. Het is te omschrijven als een bepaald kunnen en/of kennen, dat beïnvloed wordt door de pedagogische structuur van het schoolsysteem, de gebruikte methoden en de vakbekwaamheid van de leerkracht. Naast de algemene ontwikkelings- en leervoorwaarden kunnen er voor het lezen en spellen specifieke voorwaarden onderscheiden worden (Kugel, 2003; Sixma, 1972).

Onder de algemene ontwikkelingsvoorwaarden wordt alles verstaan waaraan het kind moet voldoen, wil hij in het dagelijkse leven gelijkwaardig mee kunnen doen; niet alleen op school, maar ook in het gezin en met vriendjes (Kugel, 2003). Deze voorwaarden zullen voor alle of bijna alle didactische processen gelden (Sixma, 1972). De algemene leervoorwaarden verlopen overeenkomstig met de algemene ontwikkelingsvoorwaarden. Voor het lezen is er nog een algemene voorwaarde te onderscheiden, namelijk taalbeheersing. Deze taalbeheersing zorgt voor toegang tot de 'leeswereld': het is nodig om de gepresenteerde verhalen en de opdrachten te verstaan. Vooral bij deze voorwaarde is de scheiding tussen algemeen en specifiek niet altijd duidelijk. Volgens Sixma lopen beide groepen in elkaar over en de specifieke voorwaarden veronderstellen de algemene.

De specifieke voorwaarden voor het lezen en spellen gelden speciaal en grotendeels uitsluitend voor het beoogde lees- en spellingproces (Sixma, 1972). Onder specifieke voorwaarden worden de vereisten verstaan waaraan een kind moet voldoen om hem een optimale schoolcarrière te garanderen (Kugel, 2003). Deze vereisten staan vaak in relatie met heel speciale kennis en vaardigheden, afhankelijk van de leertaken van de verschillende schoolvakken. Deze schoolvakken, zoals lezen en spellen, worden ook wel leerstofgebieden genoemd die met een systeem zijn opgebouwd. Elk systeem omvat een groot aantal afspraken, die voor iedereen die het systeem wil gebruiken gelden. Lezen, schrijven en taal hebben ieder een heel eigen systeem van regels. Bij het lezen en schrijven is het systeem opgebouwd uit lettersymbolen. Dit zijn tekens met een vaste betekenis die onderling maar slechts heel kleine verschillen vertonen. Voordat een kind aan het leren lezen of spellen kan beginnen, moet het wel eerst deze kleine verschillen leren kennen en (snel) kunnen herkennen. Daarna moet het

kind deze tekens leren coderen en decoderen. Het kind dient te weten welk symbool welke betekenis heeft. Dit geldt niet alleen voor letters en cijfers, maar ook voor woorden en getallen. Voor het verdere proces moet het kind het coderen van deze symbolen en hun betekenissen eigen maken door het als het ware te laten inslijpen tot hij er spelend mee heeft leren omgaan.

Daarnaast kunnen er ook deelvoorwaarden onderscheiden worden (Struiksma, van der Leij & Vieijra, 2009). Hoewel het woord voorwaarde impliceert dat daaraan voldaan moet worden voordat aan de volgende taak begonnen kan worden, geldt dit niet helemaal voor de deelvoorwaarden van het lezen en spellen. Wel zorgt een beperkte beheersing van de ene deelvoorwaarde voor een moeizaam verloop van de volgende voorwaarde. De deelvaardigheden van het aanvankelijk lezen zijn de vaardigheden waar een beroep op wordt gedaan bij het omzetten een geschreven woord in een klankvorm. De leerlingen herkent een woord niet direct, maar weet er via indirecte woordherkenning toch achter te komen om welk woord het gaat. De allereerste stap binnen dit proces is visuele analyse. Dit is het analyseren van het totale letterpatroon dat het woord vormt in zinvolle elementen ('grafemen'). Daarna volgt de visuele discriminatie, wat inhoudt dat een kind de grafemen van een woord kan onderscheiden van alle andere grafemen. De volgende stap is auditieve discriminatie: het onderscheiden van elke klank uit een woord van alle andere klanken ('fonemen'). Hierna volgt de klank-tekenkoppeling. Hiermee wordt het koppelen van de juiste fonemen aan de waargenomen grafemen bedoeld. Als vijfde stap is er de auditieve synthese, ofwel het herkennen van een klankenstroom van grafemen als een klankvorm van een woord. De laatste stap is de auditieve synthese. Dit houdt in dat de volgorde van de klank mede bepalend is voor het woord dat hierin herkend wordt.

Het proces van aanvankelijk spellen verloopt gedeeltelijk parallel met het proces van aanvankelijk lezen. Dit proces bestaat uit de auditieve analyse, waarbij een leerling moet vaststellen uit welke fonemen een woord is opgebouwd, en de klank-tekenkoppeling, waarbij de leerling de afzonderlijke fonemen met de letters (grafemen) moet verbinden om het woord te schrijven. Deze twee 'hogere' deelvoorwaarden zijn voortgebouwd op de basale deelvaardigheden van het aanvankelijk spellen, namelijk temporele orde waarneming, auditieve discriminatie en visuele discriminatie. De temporele orde waarneming houdt in dat de volgorde van de klanken van belang is voor het herkennen van het woord. De auditieve discriminatie betekent dat elk van de klanken van een woord wordt onderscheiden van andere klanken. De visuele discriminatie is het onderscheiden van elk afzonderlijk grafeem van alle andere grafemen van een woord.

In de praktijk kunnen de deelvaardigheden van het (aanvankelijk) lezen via de indirecte woordherkenning als de volgende kernonderdelen uitgewerkt worden (Schraven, 2007). Allereerst moeten alle letters expliciet aangeleerd worden. De aangeleerde letters dienen zo snel mogelijk in allerlei betekenisvolle woorden gelezen en geschreven te worden (Bosman & de Groot, 1991). Daarna volgt de visuele discriminatie; het waarnemen van de letters in een woord (Schraven, 2007). Vervolgens moet de auditieve synthese worden aangeleerd. Dit houdt het samenvoegen van klanken in de goede volgorde in. Het aanleren van de juiste leesrichting is hierbij van groot belang. Daarna kan er verder gegaan worden met het lezen van woorden, vervolgens met het lezen van zinnen en als laatste met het lezen van teksten.

Voor het (aanvankelijk) spellen kunnen volgens Schraven (2007) de volgende kernonderdelen uitgewerkt worden. Net als bij het lezen, moet ook voor het spellen alle letters expliciet aangeleerd worden. Tevens geldt ook hiervoor dat alle letters in een woord geoefend dienen te worden (Bosman & de Groot, 1991). Deze vaardigheid veronderstelt het kunnen onderscheiden van klanken (auditieve discriminatie) en het in de goede volgorde kunnen weergeven van deze klanken (auditieve analyse) (Schraven, 2007). Vervolgens volgt de klank-tekenkoppeling, waarbij de losse klanken worden gekoppeld aan een teken en worden opgeschreven. Er ontstaat een geschreven woord en hiervan moet de betekenis gevat worden. Het aanleren van de juiste schrijfrichting is hierbij van groot belang. Daarna kan verder gegaan worden met het schrijven van zinnen en teksten.

2.3.4 Motivatie en leeromgeving

Volgens Klomp, Kloosterman en Kuijverhoven (2008) verwijst motivatie naar een innerlijke gesteldheid die aanleiding is tot het ontstaan of het nalaten van bepaald gedrag. Het staat voor een verzameling van gedragingen, gevoelens en gedachten wat het gedrag van mensen verklaart (Poulie, 1985). Zo verklaart motivatie om te leren waarom mensen leergedrag vertonen. Motivatie kan dan beschreven worden in termen van de gevolgen die bij een bepaald gedrag worden verwacht: ‘Welke positieve gevolgen verwacht ik bij dit gedrag?’ Bijvoorbeeld, een kind is gemotiveerd om een boekje te lezen omdat de gevolgen van een boekje lezen in het verleden positief waren. De gedragingen, gevoelens en gedachten die het kind hierbij over lezen en taal heeft gevormd, waren in ieder geval positief. Volgens Poulie worden deze gedragingen, gevoelens en gedachten tijdens het proces niet alleen beïnvloed door het kind zelf, maar ook door de omgeving. Motivatie kan dus niet gezien worden als een kenmerk van de leerling alleen, maar er is altijd sprake van een wisselwerking met de omgeving. De omgeving kan deze motivatie, en daarmee het gedrag wat het kind op dat moment laat zien, positief maar ook negatief beïnvloeden. Dit betekent dat leerkrachten invloed hebben op de motivatie van hun leerlingen en dat zij op deze manier het leergedrag van hun leerlingen kunnen beïnvloeden. Deze beïnvloeding gebeurt volgens Poulie echter indirect, namelijk door de reacties die de leerkracht geeft op het leergedrag van een leerling. Deze reacties zijn in twee soorten te verdelen, te weten oordelende reacties en meelevende reacties. Bij een oordelende reactie wordt er vaak gereageerd op het resultaat van het gedrag. Bijvoorbeeld, een kind wordt geprezen omdat hij een dictee foutloos heeft gemaakt. Bij een meelevende reactie wordt er gereageerd op het leerproces zelf. Bijvoorbeeld, een kind wordt geprezen omdat hij goed zijn best heeft gedaan tijdens het dictee, ook al heeft het kind meerdere fouten gemaakt. Het is van belang om tijdens leersituaties beide vormen van reageren in voldoende mate te laten voorkomen. Zodoende ontstaan er bij de leerlingen twee soorten leermotivaties, namelijk intrinsieke motivatie en extrinsieke motivatie. Bij intrinsieke motivatie is een kind van binnenuit gemotiveerd om bijvoorbeeld te lezen (Ediger, 2001). Het kind leest een boek omdat hij dat zelf graag wil. Wanneer een kind extrinsiek gemotiveerd is om te lezen, leest het kind een boek omdat hij een beloning wil krijgen (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004). De motivatie is dan niet gerelateerd aan de activiteit zelf, maar aan het resultaat van de activiteit.

Maar wat kunnen leerkrachten doen om deze twee vormen van motivatie op te wekken? Volgens Ediger (2001) is het de taak van de leerkracht om de leerling gemotiveerd te houden

om te lezen en om meer te lezen. Daarnaast is het volgens Verhoeven en Snow (2001) de taak voor de leerkracht om leerlingen tijdens het leerproces uit te dagen. Tevens is het zaak dat de leerkracht de leerlingen helpt bij het organiseren van taken en activiteiten zodat deze taken en activiteiten voor de leerlingen toegankelijk zijn. De taken en activiteiten moeten afgestemd worden op wat de leerlingen al kunnen. Ook is het de taak voor de leerkracht om te zorgen voor een creatieve omgeving waardoor de leerlingen willen blijven leren. Een ander belangrijk punt voor het leren lezen en schrijven in de klas is de toegang tot boeken. Een makkelijke toegang tot boeken zorgt ervoor dat de motivatie voor het lezen bij de leerlingen hoog blijft.

In de praktijk zou bovenstaande er als het volgt uit kunnen zien. Het motiveren van kinderen kan volgens Ediger (2001) op de volgende manieren tot stand komen: het plaatsen van een aantrekkelijk en net uitziend prikbord waarop een nieuw boek wordt gepresenteerd, het promoten van nieuwe boeken door er in de klas kort over te vertellen en om leuke plaatjes uit de boeken te laten zien, een stukje uit nieuwe boeken hardop voorlezen zodat de leerlingen geprikkeld worden om de boeken te lezen, laat leerlingen een sectie uit een boek nadoen en uitbeelden voor de rest van de klas of laat leerlingen in kleine groepjes hardop aan elkaar voorlezen. Hiermee wordt vooral de intrinsieke motivatie gestimuleerd. Ook kan de leerkracht de extrinsieke motivatie bevorderen, door hoge verwachtingen te hebben met in toenemende mate hogere doelstellingen wat betreft het lezen van de leerlingen, door de leerlingen te belonen wanneer ze een doelstelling halen, door frequent te testen en te meten met door de leerkracht gemaakte tests, door de leerlingen een grafiek te laten maken van hun lees- en spellingresultaten, door de leerlingen een diploma te geven wanneer ze een bepaald aantal boeken per week hebben gelezen of door mondelinge beloningen te geven wanneer een leerling een begripvraag goed heeft beantwoord. Het uitdagen van de leerlingen kan tot stand komen door middel van het introduceren van nieuwe concepten, die bestaande kennis en vaardigheden kunnen wijzigen en uitbreiden (Verhoeven & Snow, 2001). Het creëren van een creatieve omgeving kan in de praktijk door de klas in te delen in kleine groepjes leerlingen. Het blijkt dat lesgeven aan groepjes leerlingen ervoor zorgt dat de leerlingen verschillende communicatiestrategieën leren en sociale vaardigheden ontwikkelen. Als laatste kan de omgeving aantrekkelijk gemaakt worden voor de leerlingen om te lezen door veel boeken in de klas te plaatsen of door een boekenhoek in te richten met veel boeken op verscheidene leesniveaus.

2.3.5 Geheugen en herhalen

Kirschner, Sweller en Clark (2006) stellen dat een leerkracht bij het geven van instructie rekening dient te houden met het opbouw van het menselijk geheugen, in het bijzonder met de karakteristieken van het lange termijngeheugen, korte termijngeheugen, het werkgeheugen en de relaties hiertussen. Het lange termijngeheugen wordt tegenwoordig gezien als de centrale, dominante structuur van het geheugen. Alles wat we zien, horen en denken is afhankelijk van en wordt beïnvloed door het lange termijngeheugen. We ontwikkelen en bezitten een vaardigheid omdat het lange termijngeheugen grote delen van informatie over deze vaardigheid bevat. Het korte termijngeheugen houdt informatie beschikbaar voor een korte periode en het werkgeheugen is actief in het bewerken van deze informatie (Ruijsenaars, Van Luit & Van Lieshout, 2006). Het werkgeheugen heeft twee bekende kenmerken: bij het

verwerken van nieuwe informatie wordt het werkgeheugen beperkt in duur en hoeveelheid (Kirschner et al, 2006). Deze begrenzings gelden alleen voor nieuwe, nog niet eerder geleerde informatie wat (nog) niet opgeslagen is in het lange termijngeheugen. Wanneer het gaat om eerder geleerde informatie opgeslagen in het lange termijngeheugen, verdwijnen deze begrenzings. Het is dus van belang om nieuw te leren stof op het gebied van lezen en spellen zo snel mogelijk geautomatiseerd te krijgen. Volgens Schraven (2007) wordt het automatiseren van het lezen en spellen bevorderd door herhaling. Herhaling zorgt ervoor dat iets nieuws geleerd wordt en dat het geleerde, wat kan bestaan uit kennis, (meta)cognitieve vaardigheden, inzichten en attitudes, op langere tijd beklijft (Dirksen, 2008). Volgens Dirksen vormt herhaling dan ook het geheugen. Maar hoe vaak moet er dan herhaald worden wil het geleerde beklijven? Een aantal onderzoeken binnen de cognitieve psychologie hebben een aantal richtlijnen hiervoor aangetoond. Ten eerste vergeten mensen die iets nieuws geleerd hebben na verloop van tijd het geleerde als er niet wordt herhaald. Dit heeft ook Ebbinghaus (in Thiery, de Deyn & Scheiris, 2003) met zijn ‘vergeetcurve’ aangetoond. Deze curve geeft aan dat er een loglineaire relatie bestaat tussen de hoeveelheid die wordt onthouden en de retentietijd. Het ‘vergeten’ treedt snel op in het begin en verloopt daarna langzamer. Ten tweede blijkt dat voor het onthouden spreiding in leersessies altijd effectiever is dan het geheel in één keer te leren. Ten derde wordt de optimale spreidingsduur tussen herhaalsessies steeds langer naargelang een leerling het geleerde op langere termijn paraat wil hebben.

In de praktijk kan het herhalen op de volgende manieren tot stand komen (Schraven, 2007). Allereerst zorgt een vast dagritme voor herhaling van de kernonderdelen die elke dag moeten terugkomen. Daarnaast kan herhaling binnen de les ontstaan door iedere les de reeds aangeleerde letters te lezen en te schrijven. Ook het herhalen wat al eerder geleerd is draagt bij aan het automatiseren. Hiermee wordt de voorkennis geactiveerd en wordt het voor de kinderen duidelijk wat er gevraagd wordt. Tevens kan door middel van het verwoorden van het denkproces herhaling tot stand komen. Hierbij verwoordt de leerkracht in eerste instantie alle denkstappen en –wijze, en worden de kinderen zo snel mogelijk gestimuleerd de stappen en denkwijze zelf te verwoorden. Hierdoor zullen ze het beter onthouden. Als laatste is generalisatie een belangrijk onderdeel van de herhaling. Hierbij wordt het nieuwe onderdeel herhaald met de reeds bekende onderdelen.

2.3.6 Maken van fouten

In paragraaf 2.3.1 zijn de methodieken ZLKLS en RALFI besproken die beide benadrukken dat bij het leren lezen en spellen fouten zo veel mogelijk voorkomen dienen te worden (Schraven, 2007; Smits, 2003). Volgens Smits ontstaat er zo een veilige inprenting en minder frustratie bij het kind. Ze stelt dat elke keer dat een leerling aarzelt tussen twee letters, bijvoorbeeld de ‘f’ en de ‘v’, beide letters mentaal geactiveerd wordt en zo wordt de verwarring versterkt. Deze veronderstelling is terug te herleiden naar het zogenaamde leervoorstel van Hebb (in McClelland, 2001). Hebb stelt dat wanneer een axon (uitloper) van cel A voldoende dichtbij is om activiteit bij cel B op te wekken en herhaaldelijk of voortdurend deze cel activeert, er een groeiproces of een metabolische verandering in één of beide cellen ontstaat zodat de doeltreffendheid van cel A, evenals de verbinding met cel B worden versterkt. Als we deze regel toepassen in het leren lezen, ontstaat er het volgende. Wanneer een kind een woord hoort, wekt de input (het geluid van het woord) de activiteit van

neuronen in het auditieve systeem en mogelijk ook in het semantische of andere associatieve systemen op. Experimenten laten zien dat hoe sterker de opgewekte activiteit is, hoe sterker het effect zal zijn en des te langer het effect zal duren. Het effect hiervan is een verhoogde kans dat een volgend, bijna gelijke input (het geluid van een ander, haast identiek woord) dezelfde activiteit opwekt. Wanneer deze activiteit kloppend en bruikbaar is, zullen de gewenste cognitieve vaardigheden zich blijven voordoen. Maar wanneer deze activiteit niet kloppend is, zal deze verkeerde koppeling toch versterkt worden en blijven bestaan, waardoor de gewenste cognitieve vaardigheden zich niet voordoen. Het is daarom belangrijk dat fouten en de daarmee samenhangende verkeerde koppelingen zo veel mogelijk voorkomen worden.

Ook de automatiseringsmodellen van Siegler, Jenkins en Shipley (in Ruijssenaars et al., 2006), waaronder het Distributions of Associations model en het Adaptive Strategy Choice, gaan uit van deze belangrijke didactische implicatie voor het leren betreffende het maken van fouten. Deze modellen impliceren dat het produceren van foute antwoorden zoveel mogelijk vermeden dient te worden, omdat bij ieder gegeven antwoord de associatieve sterkte ervan groter wordt. Wanneer een beginnende lezer bijvoorbeeld gestimuleerd wordt om een nieuw woord niet eerst te spellen, maar zo snel mogelijk het gehele woord meteen uit te spreken (raden), neemt de kans op het versterken van een foute koppeling toe.

In de praktijk kunnen fouten zo veel mogelijk voorkomen worden wanneer er zo concreet mogelijk instructie wordt gegeven (Schraven, 2007). Hiervoor is het directe instructiemodel zeer goed bruikbaar. Dit model zal in paragraaf 2.3.7 uitgebreid behandeld worden. Verder is het volgens Smits (2003) van belang dat de leerkracht het patroon van leesfouten en aarzelingen van ieder kind goed leert kennen. Wanneer een leerkracht weet dat een kind bij iedere 'v' altijd aarzelt, dan is het beter die letter steeds voor te zeggen. Hierdoor zal de verwarring tussen 'v' en 'f' niet verder versterkt worden en neemt de kans op een verkeerde koppeling af.

2.3.7 Didactisch handelen

Grofweg bestaan er binnen de leeromgevingen twee vormen: 'leerlinggestuurd onderwijs' en 'leraargestuurd onderwijs' (Veenman, 1992). Bij 'leraargestuurd onderwijs' of kennisoverdracht is voor de leraar een leidende, structurerende rol weggelegd (Van Gennip & Vrieze, 2008; Veenman, 1992). Een voorbeeld hiervan is directe instructie. Bij 'leerlinggestuurd onderwijs' of kennisconstructie heeft de leraar vooral een begeleidende rol (Kirschner et al., 2006; Van Gennip & Vrieze, 2008). Deze vorm van leeromgeving wordt ook wel het nieuwe leren, competentiegericht leren, het constructivistische leren, het experimentele leren of 'problem-based' leren genoemd.

Een goede leraar is volgens Van Gennip en Vrieze (2008) iemand die beschikt over een arsenaal aan pedagogisch-didactische interventies. Wanneer een leerling op de ene manier niet gemotiveerd wordt of tot leren komt, dan moet de leraar overschakelen op een ander interventie of methodiek, net zolang tot de stof beheerst wordt. Goed didactisch handelen van leraren gaat om de balans tussen kennisoverdracht en kennisconstructie.

Bij kennisoverdracht, hierna directe instructie genoemd, geeft de leraar de leerling expliciet onderricht in leerinhouden die voor het onderwijs op school van belang zijn (Veenman, 1992). Directe instructie wordt gedefinieerd als het geven van informatie dat de onderwerpen volledig uitlegt die de leerlingen moeten leren, alsook het aanleren van

bruikbare leerstrategieën (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). De kennis wordt zo gepresenteerd dat leerlingen zich de stof eigen maken. Veenman (1992) beschrijft in zijn studie een model voor directe instructie voor uitvoerend handelen dat gericht is op de overdracht van goed gestructureerde kennis en vaardigheden. Het bestaat uit de volgende zes hoofdpijlers: 1) dagelijkse terugblik, 2) presentatie, 3) (in)oefening, 4) individuele verwerking, 5) periodieke terugblik en 6) terugkoppeling. Het is een systematische opgezet lesmodel met een sterk regulerende rol voor de leraar, zeker in de beginfase van de les. Het model is zeer geschikt voor leerstof die zich goed laat structureren en opdelen in kleine stappen, zoals het leren lezen en spellen.

Daarentegen heeft de leraar bij kennisconstructie vooral een begeleidende rol (Kirschner et al, 2006; Van Gennip & Vrieze, 2008). De leerling wordt hierbij gestimuleerd om een opdracht zelf te verkennen en hiervoor oplossingen te bedenken. Dit gebeurt individueel of in groepen. Twee veronderstellingen liggen aan kennisconstructie ten grondslag. Allereerst de assumptie dat wanneer leerlingen hun eigen oplossingen moeten construeren, dit leidt tot de meest effectieve leerervaring. Ten tweede gaat men ervan uit dat de beste manier om kennis te verwerven is door ervaringen op te doen die gebaseerd zijn op de procedures van de vaardigheid of de discipline.

Tussen leerlinggestuurd en leraargestuurd onderwijs zijn veel verschillen te noemen. De vraag is echter, welke manier van onderwijs is het meest effectief, directe instructie of kennisconstructie? In verscheidene studies wordt de effectiviteit van directe instructie aangetoond (Veenman, 1992). Zo blijkt uit het onderzoek van Gersten en Keating (1987) dat de leerlingen die in de eerste jaren van de basisschool volgens het directe instructiemodel waren onderwezen, significant betere resultaten behaalden voor lezen, taal en rekenen dan leerlingen die volgens andere benaderingen waren onderwezen. Volgens Kirschner et al. (2006) houdt directe instructie rekening met de opbouw van het menselijk geheugen, dit in tegenstelling tot kennisconstructie. In paragraaf 2.3.5 is reeds besproken waarom het van belang is om de geheugenopbouw voor het leren in ogenschouw te nemen. Daarnaast blijken leerlingen beter te leren van uitgewerkte voorbeelden dan van het proberen om zelf achter de oplossing te komen. Dit komt doordat het probleemoplossend vermogen alleen een beroep doet op het gelimiteerde werkgeheugen en niet voor een verandering in het lange termijngeheugen zorgt. Verder voorkomt directe instructie dat de leerlingen komen te 'zwemmen' in een ervaringsgerichte leeromgeving. Door directe instructie kunnen ze onder andere via modeling leren hoe ze belangrijke informatie kunnen onderscheiden van bijzaken en hoe ze deze informatie in hun eigen woorden kunnen omzetten. Tevens voorkomt dit dat leerlingen gefrustreerd raken en een valse start maken. Tenslotte is directe instructie een goede methode om ervoor te zorgen dat fouten zoveel mogelijk voorkomen worden. Het belang van het voorkomen van fouten is reeds besproken in paragraaf 2.3.6.

Daarentegen heeft onderzoek naar kennisconstructie een aantal argumenten tegen directe instructie opgeleverd (Kuhn, 2007). Zo stelt Kuhn dat directe instructie voorbij gaat aan de context van wat het is dat wordt geleerd. Hierdoor ligt de focus bij directe instructie op *hoe* er iets geleerd moet worden en niet op *wat* er geleerd moet worden. Daarnaast komt uit haar eigen onderzoek naar voren dat directe instructie minder goede resultaten laat zien over tijd en in transfers naar nieuwe situaties. Tevens laten onderzoeken van Capon en Kuhn (in Kuhn, 2007) en van Kuhn en Dean (in Kuhn, 2007) zien dat studenten betere leerresultaten behalen

wanneer ze de vraag of het probleem dat ze moeten oplossen zelf hebben geïdentificeerd. Dit gebeurt bij kennisconstructie. Verder gaat kennisconstructie ervan uit dat motivatie om te leren niet ontstaan binnen het individu maar in de interactie tussen het individu en het onderwerp. Flum en Kaplan (2006) benadrukken hierbij het belang van de natuurlijke nieuwsgierigheid van jonge kinderen om in een actieve vorm zelf informatie te zoeken, het te testen en te evalueren. In paragraaf 2.3.4 is reeds besproken dat motivatie een grote rol speelt bij het leren. Tevens stelt David Olson (in Kuhn, 2007) dat niet de leraren, maar juist de leerlingen zelf beslissen wat ze moeten leren. Tenslotte stelt Kuhn (2007) dat we niet kennis op zich aan leerlingen moeten leren, maar juist de vaardigheden waarmee ze zelf de kennis kunnen vergaren. Dat is het uitgangspunt van kennisconstructie.

Wanneer er gekeken wordt naar het leren lezen en spellen, lijkt het gebruik van directe instructie te zorgen voor betere resultaten. Dit komt uit het onderzoek van zowel Gersten en Kirsten (1987) als van Veenman (1992) naar voren. Tevens wordt het directe instructiemodel gebruikt binnen de methodiek ZLKL en toepassing van deze methodiek leidt tot goede lees- en spellingresultaten, zoals reeds beschreven in paragraaf 2.3.1. Daarnaast zijn de onderzoeken waarbij is gekeken naar kennisconstructie vooral uitgevoerd bij studenten en zij zijn ouder dan de leerlingen die leren lezen en spellen. Het kan dus zo zijn dat rijping bij kennisconstructie een belangrijke rol speelt.

2.3.8 Massed versus spaced learning

Naar het zogenaamde ‘massed versus spaced learning’ en het ‘spacing effect’ is al veel onderzoek gedaan (Carpenter & DeLosh, 2005; Garrett, 1940; Gordon, 1925; Rea & Modigliani, 1987; Rohrer & Taylor, 2007). Onder ‘massed learning’ wordt verstaan dat de geleerde stof in zijn geheel in één leersessie wordt aangeboden en geoefend. Onder ‘spaced learning’ wordt verstaan dat de geleerde stof met tussenpozen in verscheidene leersessies wordt aangeboden en geoefend. Het ‘spacing effect’ verwijst naar de betere leerresultaten die in een ‘spaced’ leeromgeving met steeds groter wordende tussenpozen worden behaald. Zo toonden Rea en Modigliani (1987) aan dat kinderen al vanaf de leeftijd van vier jaar het ‘spacing effect’ laten zien bij het leren onthouden van woorden en plaatjes. De kinderen profiteerden meer van herhalingen in meerdere leersessies met tussenpozen dan van herhalingen in één leersessie en behaalden in de eerste conditie betere resultaten dan in de tweede conditie. Ook voor het rekenen blijkt dat wanneer de stof aangeboden wordt in een ‘spaced’ conditie er betere resultaten worden behaald dan wanneer de stof wordt aangeboden in een ‘massed’ conditie (Rohrer & Taylor, 2007). Wel blijkt uit onderzoek van Garrett (1940) dat hieraan een grens zit. In dit onderzoek kregen de proefpersonen in de leeftijd van 16 tot 25 jaar drie verschillende ‘symboolleer’ testen voor zich; ‘Symbol-Digit Test’, ‘Code Learning Test’ en ‘Artificial Language Test’. Er werd gekeken of de proefpersonen in de ‘spaced’ conditie of in de ‘massed’ conditie betere leerresultaten behaalden. Op de twee ‘makkelijke’ taken (de ‘Symbol-Digit Test’ en de ‘Code Learning Test’) bleken de proefpersonen in de ‘spaced’ conditie betere resultaten te behalen dan in de ‘massed’ conditie. Daarentegen bleek voor de moeilijkere taak (‘Artificial Language Test’) dat de ‘massed’ conditie voor betere resultaten zorgde. Dit is afwijkend van wat er doorgaans voor ‘spaced’ en ‘massed’ leren wordt gevonden. Garrett gaf hiervoor als reden dat de makkelijke taken simpel en concreet waren: symbolen verbinden met een letter of letters verbinden met

een symbool. Bij de moeilijkere taak kwamen alle problemen die horen bij het leren van een nieuwe taal aan bod. Hier is veel meer tijd voor nodig om dit op een juiste manier aan te leren, waardoor voor deze taak het aanleren in één continu leersessie beter werkte dan het aanleren in korte, afzonderlijke leersessies. Wat hierbij wel opgemerkt dient te worden is dat de bovenstaande taken zogenaamde laboratoriumtaken zijn. Bij deze taken kan het lastig zijn om de gevonden resultaten ook terug te zien in de praktijk.

Het leren lezen en spellen is een ingewikkeld proces. Het is lastig om dit proces in één sessie te leren. Het leren lezen en spellen zal daarom in een ‘spaced’ conditie moeten worden aangeleerd. Tevens is in paragraaf 2.3.5 reeds besproken dat het voor het onthouden effectiever is om de leerstof in gespreide leersessies te leren dan het te leren in één leersessie.

2.3.9 Klassengrootte en –opstelling

Vaak wordt gedacht dat het reduceren van het leerlingaantal in de klas een positieve invloed heeft op de leerlingenprestaties (Hanushek, 1998). Met een grootschalig Amerikaans onderzoek, het zogenaamde STAR Experiment, zijn de effecten van het reduceren van de klassengrootte onderzocht. Hierbij zijn de klassen als volgt ingedeeld: kleine klas (14-16 leerlingen), reguliere klas (22-24 leerlingen) met een klassenassistent en reguliere klas (22-24 leerlingen) zonder klassenassistent. Het onderzoek is uitgevoerd in groep één tot en met groep vijf. De resultaten laten zien dat de leerlingen in de kleine klassen betere resultaten behaalden op het gebied van lezen en rekenen dan de leerlingen in de reguliere klassen. Verder waren de resultaten van beide reguliere klassen aan elkaar gelijk. Als laatste bleek het verschil tussen de kleine en de reguliere klassen door de groepen heen te blijven bestaan.

Daarnaast wordt er verondersteld dat de klassenopstelling invloed heeft op de leerprestaties (Schraven, 2007; Veenman, 1992). Zij stellen dat een frontale opstelling van de tafels, ook wel klassieke opstelling genoemd, ervoor zorgt dat de informatie zo goed en zo snel mogelijk wordt opgepikt. Aangezien er bij instructielessen voortdurend interactie is tussen de leerkracht en leerlingen, is de frontale opstelling tijdens de instructie van groot belang (Schraven, 2007). Zij noemt verder nog de volgende redenen: 1) blik direct gericht op leerkracht, 2) daardoor minder afgeleid en meer geconcentreerd op de instructie, 3) handelingen die voorgedaan worden kunnen direct geïmiteerd worden, 4) kind zit recht op de stoel en 5) omkeringen van letters komen minder voor. Verder is de kans op oogcontact tussen de leerkracht en de leerling op deze manier het grootst. De leerkracht heeft zo vrij snel door of de informatie begrepen wordt en heeft sneller in de gaten of er fouten worden gemaakt.

2.3.10 Feedback

In paragraaf 2.3.4 is reeds besproken dat een leerkracht met zijn reactie op het leergedrag van leerlingen de motivatie van deze leerlingen kan beïnvloeden (Poulie, 1985). In deze paragraaf wordt hier dieper op ingegaan, en dan voornamelijk op welke soorten feedback er zijn en welke het meest effectief is.

Met feedback wordt er een terugkoppeling of evaluatie op bepaalde (leer)gedrag gegeven. Feedback beïnvloedt de kans dat een volgende keer het gedrag weer optreedt of juist niet (Ruijsenaars, 2001). Er zijn verschillende vormen van feedback. Wanneer we kijken naar *waarover* feedback wordt gegeven, zijn er vier soorten te onderscheiden: 1) persoonsgerichte

feedback, 2) inspanningsgerichte feedback, 3) procesgerichte feedback en 4) resultaat- of productgerichte feedback. Wanneer we kijken naar *wanneer* er feedback wordt gegeven, kunnen we directe en uitgestelde feedback onderscheiden (Bosman, van Huygevoort & Verhoeven, 2006; Ruijsenaars, 2001). Volgens Weekers, van Huygevoort, Bosman en Verhoeven (2005) krijgen leerlingen bij spelling meestal uitsluitend uitgestelde feedback. Ze krijgen namelijk de nagekeken dictees een of enkele dagen na de afname terug, zodat ze pas lang na het schrijven van de woorden kunnen zien welke woorden ze correct en incorrect hebben geschreven. Echter, uit verschillende onderzoeken blijkt juist dat directe feedback in tegenstelling tot uitgestelde feedback zorgt voor betere spellingresultaten. Daarnaast hebben Bosman et al. onderzocht welke vorm, procesgerichte of productgerichte feedback, zorgt voor betere resultaten wat betreft het spellen. Bij productgerichte feedback krijgt de leerling te horen of het woord correct of incorrect is gespeld. Bij procesgerichte feedback krijgt de leerling bij een incorrect woord ook informatie over wat er verkeerd is. Het onderzoek is uitgevoerd bij twee groepen spellers: goede en slechte spellers. Uit de resultaten is gebleken dat zowel productgerichte als procesgerichte feedback effectief blijkt te zijn voor beide groepen. Wel blijken de slechte spellers de spelling van woorden meer efficiënt te leren wanneer ze procesgerichte feedback krijgen. Voor de goede spellers maakt de vorm van feedback geen verschil.

In de praktijk kan het geven van feedback bij het leren lezen en spellen als volgt worden uitgewerkt. De leerkracht kan het beste directe feedback geven in plaats van uitgestelde feedback. Wanneer een leerling een fout maakt bij het lezen of spellen, dient de leerkracht hier direct op te reageren. Daarnaast is procesgerichte feedback even efficiënt en in sommige gevallen zelfs efficiënter dan productgerichte feedback, in het bijzonder bij zwakke spellers. Bij procesgerichte feedback wordt er niet alleen gezegd of het goed of fout is, maar wordt er ook verteld wat er fout is.

2.4 Conclusie

Van Gennip en Vrieze (2008) definiëren een goede leraar als een leraar die een aanwijsbare bijdrage levert aan het leren en de ontwikkeling van leerlingen. Dit houdt in dat de kenmerken van een goede leraar invloed moeten hebben op de kennis, vaardigheden en/of houding en motivatie van leerlingen. Deze kenmerken zijn te verdelen in een drietal componenten, namelijk de vakinhoudelijke kennis, de pedagogisch-didactische interventies van leraren en de persoon als leraar. Wel maken ze de kanttekening dat de prestaties van de leerlingen niet uitsluitend afhankelijk zijn van de kwaliteiten van leraren. Ook de eigen kenmerken, zoals motivatie en cognitieve stijl hebben invloed, evenals de gebruikte methoden, sociale leeromgeving, enzovoort.

Dit komt ook uit bovenstaande paragrafen naar voren. Uit de literatuur is naar voren gekomen dat het gebruik van een methodiek, waarin niet alleen wordt uitgelegd *wat* er voor het leren lezen en spellen geleerd moet worden maar ook *hoe* dit aangeboden moet worden, effectief blijkt te zijn voor het leren lezen en spellen. Zo blijken de methodieken ‘Zo leer je kinderen lezen en spellen’ (Bosman, 2007; Schraven, 2004), RALFI (Smits, 2003) en Leesweg Plus (Vernooy, 2005) te zorgen voor betere lees- en spellingresultaten. Daarnaast is er pas sprake van optimaal leren wanneer er aan verscheidene leervoorwaarden is voldaan (Kugel, 2003). Hierbij is te denken aan algemene en specifieke leervoorwaarden voor het

lezen en spellen, waaronder taalbeheersing (Sixma, 1972). Verder zijn er nog deelvvoorwaarden voor het lezen en spellen te definiëren (Struiksma, van der Leij & Vieijra, 2009). Wanneer er gekeken wordt naar de factoren waar de leerkrachten (directe) invloed op hebben, blijkt het motiveren van leerlingen, waar leerkrachten zelf een grote rol in spelen, van groot belang te zijn voor het leren (Ediger, 2001; Poulie, 1985; Verhoeven & Snow, 2001). Ook het zo veel mogelijk voorkomen van fouten, door gebruik te maken van het directe instructiemodel en door zich bewust te zijn van het foutenpatroon van de leerlingen, is van belang voor het leren lezen en spellen (Schraven, 2007; Smits, 2003; Veenman, 1992). Daarnaast werkt het geven van procesgerichte feedback in sommige gevallen zelfs efficiënter, in het bijzonder bij zwakke spellers, dan het geven van productgerichte feedback (Bosman, van Huygevoort & Verhoeven, 2006). Wanneer er wordt gekeken naar de schoolse factoren, blijken kleine klassen (14-16 leerlingen) te zorgen voor betere leerresultaten dan reguliere klassen (22-24 leerlingen) (Hanushek, 1998). Ook zorgt een frontale klassenopstelling voor het beter oppakken van informatie (Schraven, 2007). Daarnaast zorgt het aanbieden van de lesstof in een ‘spaced’ conditie, waarbij de stof in meerdere leersessies met tussenpozen wordt aangeboden en geoefend, voor betere resultaten dan het aanbieden van de lesstof in een ‘massed’ conditie, waarbij de stof in één leersessie wordt aangeboden en geoefend (Rohrer & Taylor, 2007).

3. Veldstudie

3.1 Introductie

In dit hoofdstuk wordt het veldonderzoek besproken. Naar aanleiding van de theoretische basis, die reeds in hoofdstuk 2 is beschreven, zal op diverse (sterke) basisscholen onderzocht worden welke factoren op het gebied van lezen en spellen naar voren komen. Allereerst zal de onderzoeksgroep besproken worden. Daarna zullen kort de instrumenten, de procedure en de analyse toegelicht worden. In paragraaf 3.3 zal uitgebreid op de resultaten worden ingegaan.

3.2 Methode

3.2.1 Onderzoeksgroep

Aan dit onderzoek hebben in totaal 14 ($n = 14$) basisscholen meegewerkt, waaronder twee speciale basisscholen. De overige scholen zijn reguliere basisscholen. Het betrof drie openbare scholen, tien rooms-katholieke scholen en één algemeen bijzondere school. Van iedere school deed er één groep mee aan de observatie, behalve van school A, waarvan er twee groepen meededen. Geen enkele school heeft een zwakke of een zeer zwakke beoordeling van de Inspectie van het Onderwijs gekregen. Het onderzoek vond plaats in groep drie van de reguliere basisscholen en in de (stam)groep van het aanvankelijk lezen van de speciale basisscholen. De groeps grootten varieerden van 11 tot 29 leerlingen met een gemiddelde groeps grootte van 18 leerlingen ($SD = 5.3$). De gesprekken zijn gevoerd met de leerkracht en/of met de intern begeleider van de betreffende groep.

3.2.2 Instrumenten

Voor het veldonderzoek is gebruik gemaakt van een observatie, een gestructureerd interview en een overzicht van de Cito-scores van het lezen en spellen van de leerlingen uit

groep drie van schooljaar '08-'09.

Het gestructureerde interview bestond uit zeventien vragen, waarbij onder andere gevraagd werd naar de gebruikte lees- en spellingmethoden, wat de belangrijkste uitgangspunten voor het lezen en spellen zijn, hoeveel leerkrachten er voor de betreffende groep staan en hoeveel ervaring deze leerkrachten hebben. Een overzicht van deze vragen is opgenomen in Bijlage A.

De Cito-scores betroffen de scores van de spellingtoets voor het spellen en van de DMT kaart 2 voor het lezen. Er is gekozen voor de DMT-scores van kaart 2 omdat van vrijwel iedere school deze gegevens beschikbaar waren, met uitzondering van twee scholen. Van één school waren er geen DMT-scores beschikbaar en van één school zijn de DMT-scores van kaart 3 gebruikt aangezien er geen overzicht van de scores op DMT kaart 2 beschikbaar was.

3.2.3 Procedure

Het onderzoek is uitgevoerd in de maanden mei en juni. Eén school is in de maand januari bezocht. De observatie vond plaats tijdens een les lezen en spellen. Tijdens deze observatie is getracht zo breed mogelijk te kijken naar alle opvallendheden die tijdens de les naar voren kwamen. Hierbij valt onder andere te denken aan de manier van lesgeven, de leeromgeving en de groepsopstelling. Het gestructureerde interview is gehouden met de leerkracht en/of intern begeleider van de betreffende groep op dezelfde dag als de observatie.

3.2.4 Analyse

De gegevens uit de observatie en uit het gestructureerde interview zijn aan de hand van de theoretische basis uit de literatuurstudie geanalyseerd. Een deel van deze analyses zijn opgenomen in Tabel 1, 2 en 3. Daarnaast zijn met dezelfde gegevens beschrijvingen van iedere school gemaakt. Deze beschrijvingen zijn opgenomen in Bijlage B. De Cito-scores van de spellingtoets en van de DMT kaart 2 zijn ingevoerd in het analyseprogramma SPSS. Om te bepalen welk niveau de leerlingen op het gebied van lezen en spellen hadden, zijn er frequentieverdelingen van de Cito-scores gemaakt. Deze gegevens zijn opgenomen in Tabel 4 en 5. Alle scholen behalen goede lees- en spellingresultaten. Wel zijn er verschillen in Cito-scores tussen de scholen te vinden. Daarom is voor dit onderzoek een extra criterium van een percentage Cito-score A rond de 50% of hoger gesteld. Zodoende kan er dieper op de factoren van de scholen die aan dit criterium voldoen worden ingegaan.

3.3 Resultaten

Hieronder zullen de gegevens uit de observaties en uit de interviews beschreven worden. Dit zal aan de hand van de reeds beschreven (schoolse) factoren in hoofdstuk 2 worden gedaan. Daarnaast zal in verschillende tabellen een overzicht van de gevonden resultaten gegeven worden. In Tabel 1 zijn de algemene kenmerken per school beschreven, waaronder de soort school, de denominatie van de school, het totaal aantal leerlingen, het percentage 1.25 en/of 1.90 leerlingen, het aantal leerlingen in groep drie waar geobserveerd is, de klassenopstelling in groep drie en eventuele andere bijzonderheden. Een deel van deze gegevens zijn afkomstig uit de rapporten over de scholen van de Inspectie van het Onderwijs, die te raadplegen zijn via hun website (www.onderwijsinspectie.nl). Van niet alle scholen is het percentage 1.25 en/of 1.90 leerlingen beschikbaar. In Tabel 2 zijn de kenmerken over het

lees- en spellingonderwijs opgenomen, waaronder de leertheorie, de gebruikte lees- (en spelling)methode, de eventueel toegepaste methodiek en hoeveel uren er per week aan het lezen en spellen wordt besteed. In Tabel 3 zijn een aantal kenmerken van de leerkrachten opgenomen, waaronder het aantal leerkrachten van groep drie, het gemiddeld aantal jaren ervaring van deze leerkrachten, het didactisch handelen en welke feedback de leerkrachten tijdens het lees- en spellingonderwijs hanteren. Daarnaast zijn in Tabel 4 de Cito-scores van de DMT kaart 2 voor het lezen opgenomen. In Tabel 5 staan de Cito-scores van de spellingtoets. Wanneer de scholen onderling met elkaar vergeleken worden met een criterium percentage van Cito-score A rond de 50% of hoger, blijken de scholen A, E, F, H, J en N voor het lezen te voldoen aan het criterium. Voor het spellen voldoen scholen A, C, F, J, K en M aan het criterium. Hieruit blijkt dat alleen de scholen A en F zowel voor het lezen als voor het spellen het criterium halen. De overige scholen voldoen alleen voor het lezen óf alleen voor het spellen aan het criterium.

3.3.1 Lees- en spellingmethoden

Op één school na gebruiken alle scholen de methode Veilig Leren Lezen (VLL) voor het lees- en spellingonderwijs. De meeste scholen hebben van deze methode de vernieuwde maanversie en maken hierbij gebruik van een digitaal schoolbord en eventueel van de leerkrachtassistent van de methode. Eén school gebruikt geen vaste methode voor het lezen en spellen, maar gebruikt zelf ontwikkeld verwerkingsmateriaal. Daarnaast passen vier scholen de methodiek ‘Zo leer je kinderen lezen en spellen’ (ZLKLS) toe. Van deze vier scholen behalen drie scholen voor het lezen het criterium van het percentage Cito-score A van 50% of hoger. Voor het spellen behalen twee scholen het criterium.

3.3.2 Theorieën over leren

Van de reeds beschreven leertheorieën worden de Russische leerpsychologie en de sociale leertheorie het meeste toegepast tijdens het lees- en spellingonderwijs. Voorbeelden hiervan zijn opgenomen in de schoolbeschrijvingen in Bijlage B. Van de zes scholen die het criterium voor het lezen behalen, passen alle scholen de Russische leerpsychologie het meeste toe en daarbij gebruiken drie van de zes scholen ook de sociale leertheorie. Van de zes scholen die het criterium voor het spellen behalen, gebruiken vier scholen de Russische leerpsychologie.

3.3.3 Leer-, lees- en spellingvoorwaarden

Uit de interviews is naar voren gekomen dat de scholen de methoden voor het lezen en spellen van groep vier en hoger zoveel mogelijk laten aansluiten op de methode voor het lezen en spellen van groep drie. Daarnaast sluit de methode van groep drie meestal weer aan op de methode van groep twee. De meest gebruikte methode is de methode VLL, wat omschreven wordt als een structuurmethode waarbij de kinderen eerst de letters aanleren, dan leren dat een woord uit klanken (fonemen) bestaan, leren dat die klanken door letters (grafemen) worden weergegeven en daarna leren dat je nieuwe woorden kunt lezen door grafemen van een woord te verklanken en die klanken te verbinden tot een woord (Veilig Leren Lezen, n.d., chap. Didactiek). Daarnaast wordt er veel aandacht besteed aan het automatiseren van onder andere de letter-klankkoppeling.

Tabel 1
Overzicht van Algemene Kenmerken per School

School	Algemene kenmerken						
	Soort school	Denominatie	Totaal aantal leerlingen	Percentage 1.25 en/of 1.90 leerlingen	Aantal leerlingen groep 3	Klassenopstelling	Overige bijzonderheden
A	Regulier	Openbaar	ca. 390	30%	28	2-aan-2	Continu rooster
B	Regulier	RK	222	10%	26	Groepjes	-
C	Regulier	RK	ca. 300	< 10%	20	Groepjes	-
D	Regulier	Openbaar	434	98%	15	Groepjes en 2-aan-2	Brede school
E	Regulier	RK	330	< 20%	14	2-aan-2	Continu rooster
F	Regulier	RK	640	< 10%	29	2-aan-2	-
G	Speciaal	RK	ca. 120	-	14	2-aan-2	-
H	Regulier	Algemeen bijzonder	430	30%	20	2-aan-2	-
I	Regulier	RK	ca. 95	-	12	Groepjes	-
J	Regulier	RK	350	-	20	Groepjes en 2-aan-2	-
K	Regulier	RK	210	40%	25	2-aan-2	-
L	Regulier	RK	165	90-95%	19	Groepjes en 2-aan-2	-
M	Speciaal	RK	300	-	11	Groepjes	-
N	Regulier	Openbaar	185	90-95%	17	Groepjes	Brede school

3.3.4 Motivatie en leeromgeving

Alle leerkrachten proberen hun leerlingen te motiveren door meelevende en oordelende reacties te geven. Deze reacties zullen in paragraaf 3.3.9 uitgebreider beschreven worden. Daarnaast oefenen bijna alle leerkrachten met het snel lezen van woordrijtjes waarbij de leerlingen deze woorden in groepjes of alleen mogen lezen. Sommige leerkrachten laten de leerlingen een tekst lezen waarbij de leerlingen afwisselend één zin mogen lezen totdat de gehele tekst is gelezen. Verder zijn er per school de volgende manieren van motiveren opgevallen. Zo liet de leerkracht van school A de kinderen woorden verzinnen met de klank 'au' en de klank 'ou' in het woord. De leerkracht van school B liet de leerlingen woorden verzinnen waarbij je het woord anders schrijft dan wat je hoort, zoals 'aai', 'ja' en 'goud'. Op school C liet de leerkracht aan de leerlingen een grote afbeelding zien met daarop een verhaaltje. Ze stelde vragen aan de leerlingen over wat er op de afbeelding gebeurde. Ook liet ze de leerlingen zinnen verzinnen die bij het verhaaltje passen. Op school D stelde de leerkracht voordat ze aan de leesles begonnen vragen aan de leerlingen over het verhaal wat ze tot nu toe gelezen hadden. Hiermee werd meteen de voorkennis geactiveerd. Op school F oefende de leerkracht met een stopwatch het snel lezen van woorden. De leerlingen mochten hierna op een scoreblad invullen hoeveel tijd ze over het lezen van de woorden hadden gedaan. Hierdoor konden de leerlingen goed zien of ze vooruit gaan. Daarnaast gaf de leerkracht aan de leerlingen die goed meededen een smiley voor op hun tafel. Verder liet de leerkracht de leerlingen vragen bedenken over het verhaal wat ze net hadden gelezen. Ook op school G gaf de leerkracht aan de kinderen die goed meededen een smiley voor op hun tafel. Daarnaast hadden de leerlingen hun eigen stapeltje met flitskaartjes met daarop de letters/lettercombinaties die de leerlingen al kenden en konden ze meer flitskaartjes 'verdienen'. Op school H las de leerkracht voor uit een verhaaltje wat een leerling zelf had geschreven en eindigde de leerkracht met "En wat er dan gebeurt, dan kan je zelf lezen in de boekhoek". Verder oefende de leerkracht met het snel lezen van woordjes door op het digitale bord een soort stopwatch te laten zien wat de tijd bijhield hoe lang de leerlingen deden over het lezen van de woordjes. Daarnaast mochten de leerlingen een smiley inkleuren omdat ze hard gewerkt hadden. Op school J stelde de leerkracht vragen aan de leerlingen over het verhaaltje wat ze net hadden gelezen. Op school K motiveerde de leerkracht de leerlingen door het doen van het spelletje galgje. Ook liet ze de kinderen rijmwoorden verzinnen. Daarnaast kregen de leerlingen een diploma wanneer ze een bepaald aantal boeken hadden gelezen en werkte de school hiervoor samen met de bibliotheek. Op school L oefende de leerkracht ook met snel lezen van woordjes door op het digitale bord een soort stopwatch te laten zien wat de tijd bijhield hoe lang de leerlingen deden over het lezen van de woordjes. De tijd werd steeds verkort waardoor de leerlingen steeds sneller moesten gaan lezen.

Verder staan op alle scholen in het klaslokaal van groep drie één of meerdere boekenkasten met verschillende leesboeken van verscheidene leesniveaus. Sommige scholen hebben een 'boekhoek' gecreëerd met daarin een comfortabele leesstoel voor de kinderen. Ook hangen er in de meeste klaslokalen afbeeldingen of platen met daarop een woord/thema met daar omheen woorden of afbeeldingen die bij het woord/thema passen. Beschrijvingen van de leeromgevingen zijn opgenomen in Bijlage B.

Tabel 2

Overzicht van de Lees- en Spellingkenmerken per School

School	Lees- en spellingkenmerken			
	Leertheorie	Methode	Methodiek	Uren per week
A	Russische leerpsychologie	VLL	ZLKLS	15
B	Sociale leertheorie	VLL	-	15
C	Sociale leertheorie	VLL	-	10
D	Russische leerpsychologie & Sociale leertheorie	VLL	-	8
E	Russische leerpsychologie	VLL	ZLKLS	15
F	Russische leerpsychologie	VLL	ZLKLS	10
G	Russische leerpsychologie	Eigen materiaal	ZLKLS	10
H	Russische leerpsychologie & Sociale leertheorie	VLL	-	8
I	Sociale leertheorie	VLL	-	10
J	Russische leerpsychologie & Sociale leertheorie	VLL	-	10
K	Russische leerpsychologie	VLL	-	15
L	Russische leerpsychologie & Sociale leertheorie	VLL	-	10
M	Opbrengstgericht werken	VLL	-	15
N	Russische leerpsychologie & Sociale leertheorie	VLL	-	8

3.3.5 Geheugen en herhalen

Op veel scholen hangt in het klaslokaal van groep drie een dagschema met daarop een vast dagritme. Daarnaast geven bijna alle scholen aan veel tijd aan herhaling te besteden. Op school M gebeurt dit door de tekst te lezen op de volgende manier: eerst voorlezen, dan koorlezen en daarna lezen de leerlingen de tekst zelf. Dit gebeurt meerdere keren per tekst. School D geeft aan elke dag de reeds geleerde letters te flitsen. Ook op andere scholen werd tijdens de observaties geoefend met het flitsen van reeds geleerde letters of met het lezen van reeds geleerde woordrijtjes. Verder geven scholen D, H, J, K en L aan dat ze tijd besteden aan het activeren van de voorkennis door terug te komen op de vorige lessen. Tevens laat school N herhaling tot stand komen door middel van modeling, waarbij de leerkracht voordoet en verwoordt hoe de kinderen de taak moeten aanpakken.

3.3.6 Maken van fouten

In paragraaf 2.3.6 is beschreven dat het maken van fouten zoveel mogelijk voorkomen kan worden door het toepassen van het directe instructiemodel. Iedere school geeft aan gebruikt te maken van directe instructie. Hier zal in paragraaf 3.3.7 uitgebreider op in worden gegaan. Daarnaast geven scholen A, E, F en G aan dat ze fouten zoveel mogelijk proberen te voorkomen.

Tabel 3

Overzicht van de Leerkrachtkenmerken per School

School	Leerkrachtkenmerken			
	Leerkrachten groep 3	Jaren ervaring	Didactisch handelen	Feedback
A	2	16	Directe instructie	Procesgericht Resultaatgericht Inspanningsgericht
B	2	30	Directe instructie	Procesgericht Persoonsgericht Resultaatgericht
C	2	30	Directe instructie	Resultaatgericht
D	1	7	Directe instructie	Procesgericht Resultaatgericht
E	2	20	Directe instructie	Procesgericht Resultaatgericht
F	1	14	Directe instructie	Procesgericht Resultaatgericht Inspanningsgericht
G	2	20	Directe instructie	Persoonsgericht Resultaatgericht Inspanningsgericht
H	1	10	Directe instructie	Procesgericht Resultaatgericht
I	1	14	Directe instructie	Resultaatgericht
J	1	8	Directe instructie	Procesgericht Resultaatgericht
K	1	34	Directe instructie	Resultaatgericht Inspanningsgericht
L	2	5	Directe instructie	Procesgericht Resultaatgericht
M	1	6	Directe instructie	Resultaatgericht
N	2	10	Directe instructie	Procesgericht Resultaatgericht Inspanningsgericht

3.3.7 Didactisch handelen

Alle scholen geven aan gebruik te maken van het directe instructiemodel. Zoals reeds beschreven in paragraaf 2.3.7 bestaat uit het directe instructiemodel uit zes hoofdpijlers: 1) dagelijkse terugblik, 2) presentatie, 3) (in)oefening, 4) individuele verwerking, 5) periodieke terugblik en 6) terugkoppeling. Uit de observaties is gebleken dat niet op alle scholen de inoefening met de leerkracht plaatsvindt, maar dat de leerlingen meteen zelfstandig aan het werk worden gezet (individuele verwerking). Op de scholen A, F, H, I, J, K en N vond er wel inoefening met de leerkracht wel plaats. Op school N vond deze inoefening plaats via modeling door de leerkracht. Bij de andere scholen werd dit gedaan door uitleg te geven over de werkbladen en met de leerlingen een of meerdere opdrachten voor of samen te doen. Op de

Tabel 4

Overzicht van het Percentage Leerlingen per Cito-niveau voor het Lezen

Cito	School													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
A	62	33	-	29	47	77	36	57	30	83	9	35	0	56
B	15	11	-	14	29	13	18	11	20	11	39	13	0	22
C	19	37	-	7	18	10	27	21	30	6	35	30	87	22
D	4	19	-	14	0	0	0	8	10	0	17	22	3	0
E	0	0	-	36	6	0	18	3	10	0	0	0	10	0
	100	100	-	100	100	100	99	100	100	100	100	100	100	100

Tabel 5

Overzicht van het Percentage Leerlingen per Cito-niveau voor het Spellen

Cito	School													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
A	50	0	67	36	30	53	45	36	30	72	56	44	70	22
B	35	37	24	7	35	37	9	27	20	11	35	43	25	45
C	15	33	0	14	29	10	18	35	40	11	9	13	5	22
D	0	30	9	14	6	0	18	2	10	6	0	0	0	11
E	0	0	0	29	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0
	100	100	100	100	100	100	99	100	100	100	100	100	100	100

scholen B, D, F, G, L, en M las de leerkracht met de leerlingen mee met het oefenen van de woordrijtjes. Hierna mochten de leerlingen de woordrijtjes zelf lezen. Op de scholen D, E en L vonden er herhalingslessen plaats en begonnen de leerlingen meteen aan de werkbladen. Hierdoor was het niet mogelijk om te bepalen of er op andere dagen wel inoefening met de leerkracht plaatsvindt.

3.3.8 Massed versus spaced learning

Op alle scholen wordt er gedurende de gehele dag tijd besteed aan het leren lezen en spellen. Zo vinden meestal in de ochtend de lees- en spellinglessen plaats, maar wordt er 's middags ook tijd besteed aan het lezen en spellen. Verder vinden deze lessen op iedere dag van de week plaats, gedurende het gehele schooljaar. Wel wordt er steeds één kern gedurende een bepaalde periode behandeld, maar dit wordt wel verspreid over meerdere leersessies gedaan. Hierdoor is te zeggen dat het leerproces in een 'spaced' conditie wordt aangeboden.

3.3.9 Klassengrootte en -opstelling

De groepsgrootten van de verschillende groepen drie varieerden van 11 tot 29 leerlingen met een gemiddelde groepsgrootte van 18 leerlingen ($SD = 5.3$). Uit het veldonderzoek komt naar voren dat de kleinere klas vergelijkbare lees- en spellingresultaten behalen als grotere klassen. Wel moet hierbij opgemerkt worden dat in dit onderzoek twee van de kleinere klassen horen bij de speciale basisscholen en dat hoewel deze scholen goede lees- en spellingresultaten behalen ten opzichte van andere speciale basisscholen, speciale basisscholen in vergelijking met reguliere basisscholen doorgaans minder goede lees- en spellingresultaten behalen.

Van de veertien scholen staan op zes scholen de tafels in een 2-aan-2 opstelling. Op vijf scholen staan de tafels in groepjes opgesteld en op de overige drie scholen staan een aantal tafels in een 2-aan-2 opstelling en een aantal tafels in groepjes. Van de scholen die het criterium voor het lezen behaalden, staan bij vier scholen de tafels in een 2-aan-2 opstelling, bij één school in groepjes en bij één school in zowel een 2-aan-2 opstelling als in groepjes. Van de scholen die het criterium voor het spellen behaalden, staan bij drie scholen de tafels in een 2-aan-2 opstelling, bij twee scholen in groepjes en bij één school in zowel een 2-aan-2 opstelling als in groepjes. Het lijkt erop dat de klassenopstelling alleen gerelateerd is aan de leesresultaten en niet op de spellingresultaten, waarbij een 2-aan-2 opstelling kan zorgen voor betere leesresultaten.

3.3.10 Feedback

Zoals reeds vermeld proberen alle leerkrachten hun leerlingen te motiveren door het geven van meelevende en oordelende reacties. Uit de observaties is gebleken dat alle leerkrachten gebruik maken van resultaatgerichte feedback. Daarnaast geven negen leerkrachten procesgerichte feedback, vijf leerkrachten inspanningsgerichte feedback en twee leerkrachten persoonsgerichte feedback. Voorbeelden van de soort feedback wat de leerkrachten hebben gegeven, zijn opgenomen in Bijlage B.

Uit de observaties is verder gebleken dat de leerlingen tijdens het hardop lezen allemaal directe feedback krijgen van de leerkracht. Bij het maken van werkbladen wordt er soms directe feedback gegeven, doordat de leerkracht door de klas loopt en bij de leerlingen in hun

schriftjes kijkt. Bij het maken van dictees (spelling) krijgen vrijwel alle leerlingen uitgestelde feedback, doordat de leerkracht de dictees pas later nakijkt. Op de meeste scholen krijgen de leerlingen een dag later hun dicteeschriften terug.

3.4 Conclusie

Uit de Tabellen 4 en 5 is naar voren gekomen dat voor het lezen zes scholen het criterium van een percentage Cito-score A van rond de 50% of hoger behaalden. Het gaat hierbij om de scholen A, E, F, H, J en N. Voor het spellen behaalden ook zes scholen dit criterium, namelijk scholen A, C, F, J, K en M. Opvallend is dat alleen de scholen A en F voor zowel het lezen als het spellen voldoen aan het criterium. De overige scholen voldoen alleen voor het lezen óf alleen voor het spellen aan het criterium. Wanneer een school zeer goede resultaten voor het lezen behaalt, wil dit dus niet meteen betekenen dat de school ook zeer goede resultaten voor het spellen behaalt, en vice versa. Wanneer er wordt gekeken naar de algemene kenmerken van deze scholen in Tabel 1, betreffen het allen reguliere basisscholen behalve school M. Dit is een speciale basisschool. De meeste scholen zijn rooms-katholiek.

Van de veertien scholen gebruiken dertien scholen de methode VLL en één school gebruikt zelf ontwikkeld verwerkingsmateriaal. Verder passen vier scholen de methodiek ZLKLS toe en van deze vier scholen behalen drie scholen het criterium voor het lezen. Voor het spellen behalen twee scholen het criterium. Dit lijkt erop te duiden dat het toepassen van deze methodiek zorgt voor betere lees- en spellingresultaten. De Russische leerpsychologie en de sociale leertheorie worden het meeste toegepast. Van de scholen die het criterium voor het lezen en spellen behalen, passen de meeste scholen de Russische leerpsychologie toe. Het motiveren van leerlingen gebeurt op alle scholen door het geven van meelevende en oordelende reacties. Daarnaast vielen op een aantal scholen verschillende manieren van motiveren op. Van de scholen die voldoen aan het criterium voor het lezen en spellen, blijkt het merendeel naast het geven van meelevende en oordelende reactie ook andere manieren toe te passen om de leerlingen te motiveren. Voorbeelden hiervan zijn de leerlingen woorden of zinnen laten verzinnen, met een stopwatch de tijd van woorden lezen bijhouden waarbij de leerlingen zichzelf kunnen verbeteren en hierbij een scoreblad mogen invullen, het spelen van galgje of het voorlezen van een verhaal wat een leerling zelf heeft geschreven. Verder staan in alle klaslokalen één of meerdere boekenkasten met verschillende boeken van verscheidene leesniveaus. Op de meeste scholen hangt in het klaslokaal een dagschema. Daarnaast geven bijna alle scholen aan veel tijd aan herhaling te besteden. Tijdens de observaties kwam naar voren dat op veel scholen wordt geoefend met het flitsen van reeds geleerde letters of met het lezen van reeds geleerde woordrijtjes. Maar enkele scholen geven aan dat ze tijd besteden aan het activeren van voorkennis door terug te komen op de vorige lessen. Wat betreft het maken van fouten en het didactisch handelen, geven alle scholen aan gebruik te maken van het directe instructiemodel. Wel is gebleken dat niet op alle scholen de inoefening met de leerkracht plaatsvindt. Van de zes scholen die het criterium voor het lezen behalen, vindt op vijf scholen inoefening met de leerkracht plaats. Voor het spellen betreft het vier van de zes scholen. Dit duidt erop dat de inoefening met de leerkracht een belangrijk onderdeel is om tot goede lees- en spellingresultaten te komen. Helaas was het niet mogelijk om vast te stellen of er op alle scholen inoefening met de leerkracht plaatsvond, aangezien sommige scholen een herhalingsdag hadden. Verder is uit het onderzoek naar voren gekomen dat het leerproces

voor het lezen en spellen in een ‘spaced’ conditie wordt gegeven. Ook behalen kleine klassen vergelijkbare resultaten als grotere klassen. Tevens is uit het onderzoek gebleken dat de klassenopstelling – de tafels in een 2-aan-2 opstelling of in groepjes – gerelateerd was aan de resultaten en dan alleen aan de leesresultaten. Hierbij zorgt een 2-aan-2 opstelling voor betere leesresultaten. Tenslotte is uit het onderzoek naar voren gekomen dat alle leerkrachten van resultaatgerichte feedback gebruik maken. Daarbij wordt procesgerichte feedback het meest gegeven. Verder geven alle leerkrachten bij het hardop lezen directe feedback. Bij het maken van werkbladen wordt door sommige leerkrachten directe feedback gegeven en alle leerkrachten geven bij het maken van dictees uitgestelde feedback. Hierbij krijgen de leerlingen de feedback veelal een dag later.

4. Algemene discussie

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken of er gemeenschappelijke succesfactoren voor het lezen en spellen te vinden zijn. Het onderzoek bestond uit twee delen: een literatuurstudie en een veldstudie. Met de literatuurstudie werd een theoretische basis gelegd voor het veldonderzoek. Er werd gekeken welke schoolse factoren uit de literatuur naar voren kwamen die succesvol bleken te zijn voor het lezen en spellen. Met het veldonderzoek is op (sterke) basisscholen gekeken of deze factoren ook daadwerkelijk op de scholen naar voren kwamen. Dit onderzoek bestond uit drie delen: a) een observatie om te kijken welke factoren opvielen in het lees- en spellingonderwijs, b) een gesprek met de leerkracht of intern begeleider om achter de overtuigingen van de school zelf te komen over welke factoren zij belangrijk achtten voor het lees- en spellingonderwijs en c) een inventarisatie van de Cito-scores van de leerlingen uit groep drie van schooljaar '08-'09 om te kijken welke scholen goede lees- en spellingresultaten behaalden. Hieronder zal dieper op de resultaten uit het literatuur- en veldonderzoek worden ingegaan en zullen de resultaten met elkaar verbonden worden.

4.1 Literatuur- en veldstudie verbonden

Uit literatuurstudie is naar voren gekomen dat het gebruik van een methodiek, waaronder Zo Leer je Kinderen Lezen en Spellens (ZLKLS), effectief blijkt te zijn voor het leren lezen en spellen (Bosman, 2007; Schraven, 2007). Dit kwam ook terug in het veldonderzoek. Daarnaast bleek uit de literatuur dat er pas sprake is van optimaal leren wanneer er aan verscheidene leervoorwaarden is voldaan (Kugel, 2003). Uit het veldonderzoek is gebleken dat er middels de methode VLL werd geprobeerd om aan de verschillende voorwaarden te voldoen. Verder is uit de literatuur naar voren komen dat het motiveren van leerlingen effectief is voor het leren (Ediger, 2001; Poulie, 1985; Verhoeven & Snow, 2001). Ook het toepassen van het directe instructiemodel, waardoor fouten zoveel mogelijk voorkomen worden, zorgt voor betere lees- en spellingresultaten (Schraven, 2007; Smits, 2003; Veenman, 1992). Tevens dient de leerkracht zich bewust te zijn van het foutenpatroon van de leerlingen. Uit het veldonderzoek is gebleken dat leerkrachten hun leerlingen probeerden te motiveren door het geven van meelevende en oordelende reacties. Daarbij probeerden een aantal leerkrachten hun leerlingen op andere manieren te motiveren, bijvoorbeeld door de leerlingen woorden of zinnen te laten verzinnen, door met een stopwatch de tijd van woorden lezen bij te

houden waarbij de leerlingen zichzelf kunnen verbeteren en hierbij een scoreblad mogen invullen, het spelen van galgje of het voorlezen van een verhaal wat een leerling zelf heeft geschreven. Wat betreft het maken van fouten en het didactisch handelen, gaven alle scholen aan gebruik te maken van het directe instructiemodel maar daarbij is ook gebleken dat niet op alle scholen de inoefening met de leerkracht plaatsvond. Opmerkelijk genoeg bleek uit het veldonderzoek dat de inoefening met de leerkracht juist een zeer belangrijk onderdeel is om goede lees- en spellingresultaten te kunnen behalen. Tevens is uit de literatuurstudie naar voren gekomen dat het geven van procesgerichte feedback in sommige gevallen zelfs efficiënter, in het bijzonder bij zwakke spellers, dan het geven van product- of resultaatgerichte feedback (Bosman, van Huygevoort & Verhoeven, 2006). Bij product- of resultaatgerichte feedback krijgt de leerling alleen te horen of het antwoord goed of fout is. Bij procesgerichte feedback wordt daarbij ook verteld wat er fout is. Uit het veldonderzoek is geconcludeerd dat alle leerkrachten juist resultaatgerichte feedback geven. In sommige gevallen gaven de leerkrachten ook procesgerichte feedback. Wat betreft de klassengrootte en –opstelling kwam uit de literatuur naar voren dat kleinere klassen (14-16 leerlingen) zorgden voor betere leerresultaten dan reguliere klassen (22-24 leerlingen) en dat een frontale klassenopstelling (2-aan-2 opstelling) zorgde voor het beter oppakken van informatie (Hanushek, 1998; Schraven, 2007). Uit het veldonderzoek kwam daarentegen naar voren dat kleinere klassen niet meteen zorgden voor betere leerresultaten dan reguliere klassen. Er is namelijk gebleken dat kleine klassen en reguliere klassen vergelijkbare resultaten behaalden. Wel is naar voren gekomen dat een frontale klassenopstelling zorgde voor betere leesresultaten. Dit is alleen niet terug gevonden voor het spellen.

4.2 Aanbevelingen voor onderwijsverbetering

Uit dit onderzoek komen een aantal aanbevelingen naar voren waarmee scholen hun lees- en spellingonderwijs mogelijk kunnen verbeteren. Allereerst is het toepassen van de methodiek ZLKLS effectief voor de lees- en spellingresultaten. Verder is het van groot belang dat leerkrachten hun leerlingen op verschillende manieren blijven motiveren. Dit kan door het geven van oordelende en meelevende reacties, maar daarbij ook andere manieren van motiveren toe te passen. Hierbij is te denken aan om met een stopwatch de tijd bij te houden waarin de leerlingen een aantal woorden lezen en waarbij de leerlingen een scoreblad mogen invullen zodat ze hun vooruit kunnen zien, het uitdelen van een diploma wanneer leerlingen een bepaald aantal boeken hebben gelezen of een gedeelte van een verhaal voorlezen wat een leerling zelf heeft geschreven. Ook zorgt een toegankelijke ‘boekhoek’ ervoor dat kinderen blijven lezen. Daarnaast leidt een vast dagritme, zichtbaar voor de leerlingen door een dagschema op het bord aan te brengen, tot herhaling. Ook het elke dag laten terugkomen van bepaalde onderdelen, waaronder het flitsen van reeds geleerde letters of het lezen van reeds geleerde woordrijtjes, zorgt voor herhaling. Tevens is het belangrijk dat de leerkracht zich bewust is van het foutenpatroon van de leerlingen en dat de voorkennis van leerlingen wordt geactiveerd. Dit laatste kan bewerkstelligd worden door aan het begin van de les terug te komen op de vorige les. Verder is het toepassen van directe instructie, waarbij de inoefening met de leerkracht een belangrijk onderdeel is gebleken, effectief voor het leren lezen en spellen. Ook de klassenopstelling heeft invloed op het leren lezen. Wanneer de tafels in een 2-

aan-2 opstelling staan, leidt dit tot betere leesresultaten. Tenslotte zorgt directe feedback voor betere resultaten en kan procesgerichte feedback zorgen voor betere spellingresultaten.

4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Er zijn ook een aantal tekortkomingen bij dit onderzoek naar voren gekomen, die zorgen voor aanbevelingen voor volgend onderzoek. Allereerst zijn alle scholen eenmaal bezocht. Hierdoor was het lastig om goed te onderzoeken hoe de leerkrachten het herhalingsproces tot stand lieten komen, hoe ze de voorkennis van de leerlingen probeerden te activeren en hoe ze fouten zoveel mogelijk probeerden te voorkomen. Dit is getracht te ondervangen door deze aspecten mee te nemen in het interview met de leerkracht of de intern begeleider. Wel is hierdoor niet vast te stellen of de manieren die de leerkracht of de intern begeleider aangeven ook daadwerkelijk in de klas gebeuren. Verder zijn niet op alle scholen naast het geven van oordelende en meelevende reacties andere manieren waarmee leerkrachten hun leerlingen proberen te motiveren opgevallen. Dit wil alleen niet betekenen dat de leerkrachten van deze scholen hun leerlingen ook niet op andere manieren proberen te motiveren. Het kan zo zijn dat dit tijdens de observatie niet is opgevallen, maar dat dit op andere dagen wel gebeurt. Ditzelfde geldt voor de inoefening met de leerkracht, wat een belangrijk onderdeel is gebleken van directe instructie. Op sommige scholen vonden er herhalingslessen plaats, waardoor niet onderzocht kon worden of de inoefening met de leerkracht op andere dagen wel plaatsvond. Het is daarom aan te bevelen om in volgend onderzoek de scholen meerdere malen te bezoeken, bij voorkeur drie keer (begin, midden, eind). Vanwege tijdsoverwegingen is er voor dit onderzoek besloten om de scholen maar eenmaal te bezoeken. Daarnaast hebben slechts veertien basisscholen, waaronder twee speciale basisscholen, meegedaan aan dit onderzoek. Om tot duidelijkere conclusies te komen wordt aanbevolen om in volgend onderzoek meer scholen te betrekken. Verder hebben aan dit onderzoek alleen goede (sterke) basisscholen meegewerkt. Om te onderzoeken of deze succesfactoren voor het lezen en spellen ook alleen voorkomen op succesvolle basisscholen, is het noodzakelijk om zwakke basisscholen in het onderzoek mee te nemen. In eerste instantie zijn er zwakke scholen voor dit onderzoek benaderd, maar geen van de zwakke school wilde meewerken vanwege drukte, invoeren van onderwijsinnovaties of bezoeken van de Onderwijsinspectie.

Ondanks bovenstaande tekortkomingen kunnen er op basis van de gevonden succesfactoren gedetailleerde vragenlijsten en observatielijsten voor vervolgonderzoek opgesteld worden. Voor de vragenlijsten kunnen de interviewvragen gebruikt worden (zie Bijlage A). Deze vragen kunnen aangevuld worden met vragen die dieper ingaan op de gevonden succesfactoren, zoals het gebruik van een methodiek en waarom hier wel of niet voor is gekozen, manieren waarop de leerkrachten hun leerlingen proberen te motiveren en hoe vaak ze dit doen, manieren waarop de leerkrachten het herhalings- en automatiseringsproces proberen op te wekken en hoe vaak ze dit doen, hoe de leerkrachten voorkennis proberen te activeren en verschillende hoofdpijlers van het directe instructiemodel, waaronder inoefening met de leerkracht. Verder kunnen er vragen worden opgenomen die ingaan op de lees- en spellingmethoden van groep twee en van groep vier en hoger en de aansluiting van deze methoden op de methode van groep drie. Naast deze vragenlijsten kunnen er gedetailleerde observatielijsten worden opgesteld. De volgende observatiepunten zouden hierin kunnen worden opgenomen: 1) manieren waarop de

leerkracht de leerlingen probeert te motiveren en hoe vaak dit tijdens de observatie voorkomt, 2) nauwkeurige beschrijving van de leeromgeving, 3) manieren waarop de leerkracht het herhalings- en automatiseringsproces probeert op te wekken en hoe vaak dit tijdens de observatie voorkomt, 4) wat er gebeurt wanneer een leerling een fout maakt, 5) beschrijving van het didactisch handelen en wanneer het directe instructiemodel wordt toegepast, een nauwkeurige beschrijving van op welke manier en hoe vaak de zes hoofdpijlers van directe instructie worden toegepast, 6) de klassengrootte, 7) de klassenopstelling en 8) een checklist van de verschillende vormen van feedback, waaronder ook directe en uitgestelde feedback, waar ook voorbeelden bij worden geschreven. Deze vragen- en observatielijsten kunnen gebruikt worden als makkelijke en tijdsbesparende onderzoeksinstrumenten voor verder onderzoek naar het lees- en spellingonderwijs op scholen. Ook zouden scholen dit kunnen gebruiken als een soort checklist om te kijken of de gevonden succesfactoren voor het lezen en spellen uit dit onderzoek daadwerkelijk voorkomen op hun school.

4.4 Tot slot

Deze studie is een eerste aanzet tot een grootschalig onderzoek naar het lees- en spellingonderwijs en het achterhalen van succesfactoren voor het lezen en spellen. Punten die daarbij nog onderzocht kunnen worden zijn hoeveel uren er per week aan het lezen en spellen besteed dient te worden om een zo groot mogelijke rendement te behalen, of de jaren ervaring van de leerkrachten invloed hebben op de lees- en spellingresultaten van de leerlingen en indien ja, op welke manier, wanneer een leerkracht het beste kan beginnen met differentiatie binnen de groep en op welke manier, of de uitstraling van het klaslokaal (bijvoorbeeld rommelig of open) invloed heeft op de lees- en spellingresultaten en op welke manier, of de aankleding van het klaslokaal (bijvoorbeeld de wandplaten uit de methode VLL, letterkoorden, themaplatten met woorden) invloed heeft op de lees- en spellingresultaten en op welke manier, of alles volgen wat de methode voorschrijft het meest effectief is en indien niet, wat dient niet overgeslagen te worden en wat mag wel overgeslagen worden en of de digitalisering van het lees- en spellingonderwijs – in deze studie in de vorm van de vernieuwde maanversie van de methode VLL met leerkrachtassistent en gebruik van digitaal schoolbord – een verbetering is en indien ja, voor wie? Met gebruik van de voorgestelde vragenlijsten en observatielijsten kan deze studie worden voortgezet en kunnen bovenstaande punten worden onderzocht. Hierbij is het interessant om te kijken op meerdere scholen, zowel regulier als speciaal, waar ze verschillende lees- en spellingmethoden gebruiken en om deze scholen meerdere malen te bezoeken. Ik hoop dan ook dat iemand anders, geprikkeld door het lezen van dit onderzoek, deze uitnodiging aangrijpt om dit voorstel op te pakken en het uit te bouwen tot een grootschalig onderzoek.

Literatuurlijst

- Bosman, A.M.T. (1997). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 451-465.
- Bosman, A.M.T. & Groot, A.M.B. de. (1991). De ontwikkeling van woordbeelden bij beginnende lezers en spellers. *Pedagogische Studiën*, 68, 199-215.
- Blok, H. & Otter, M.E. (1997). *Vijf methoden voor aanvankelijk lezen onderzocht*. Amsterdam: SCO Kohnstamm, Universiteit van Amsterdam.
- Blok, H., Otter, M.E., & Glopper, K. de. (2000). Vergelijkend onderzoek naar methoden voor aanvankelijk leesonderwijs. *Pedagogiek*, 20, 255-272.
- Carpenter, S.K. & DeLosh, E.L. (2005). Application of the testing and spacing effects to name learning. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 619-636.
- Dirksen, A.G. (2008). BCL-model helpt supervisor en supervisant. *Supervisie en Coaching*, 25(4), 246-263.
- Ediger, M. (2001). *Reading: Intrinsic versus extrinsic motivation*. ERIC Document Reproduction Service ED 458 566.
- Filipiak, P. & van Laarhoven, A. (1992). *Analyse van methoden voor aanvankelijk lezen* (diverse delen). 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.
- Flum, H. & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99-110.
- Garrett, H.E. (1940). Variability in learning under massed and spaced practice. *Journal of Experimental Psychology*, 26, 547-567.
- Gennip, H. van & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar?* Nijmegen: ITS.
- Gersten, R. & Keating, T. (1987). Long-term benefits from direct instruction. *Educational Leadership*, 44(6), 28-31.
- Gordon, K. (1925). Class results with spaced and unspaced memorizing. *Journal of Experimental Psychology*, 8, 337-343.
- Groeneveld, K., Smout, W., Stegeman, H. & Vernooy, K. (1992). *Zes methoden voor aanvankelijk lezen nader bekeken*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum.
- Hanushek, E.A. (1999). The evidence on class size. In S.E. Mayer and P.E. Peterson (Eds.) *Earning and learning: How schools matter* (pp. 131-168). Washington, DC: Brookings Institutions.
- Inspectie van het Onderwijs. (2009a). *De sterke basisschool*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2009b). *Het taalonderwijs op taalzwakke en taalsterke scholen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kirschner, P.A., Sweller, J. & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Klomp, M., Kloosterman, P. & Kuijvenhoven, T. (2008). *Aan de gang: Motiveren van vastgelopen jongeren voor werk en scholing*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Kugel, J. (2003). *Ontwikkelingspsychologie voor opvoeders, leraren en hulpverleners*. Utrecht: Agiel.
- Kuhn, D. (2007). Is direct instruction the answer to the right question? *Educational Psychologist*, 42, 109-113.
- McClelland, J. L. (2001). Failures to learn and their remediation: A Hebbian account. In J.L. McClelland and R. S. Siegler (Eds.), *Mechanisms of cognitive development: Behavioral and neural perspectives*, (pp. 97-121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Poulie, M.F. (1985). Motivatie om te leren in de basisschool. In J. Ahlers (Red.), *Handboek basisonderwijs* (pp. 1-22). Deventer: Van Loghum Slaterus.

- Rea, C.P. & Modigliani, V. (1987). The spacing effect in 4- to 9-year-old children. *Memory & Cognition*, 15(5), 436-443.
- Rohrer, D. & Taylor, K. (2007). The shuffling of mathematics problems improves learning. *Instructional Science*, 35, 481-498
- Ruijsenaars, A.J.J.M., Luit, J.E.H. van & Lieshout, E.C.D.M. van. (2006). *Rekenproblemen en dyscalculie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Schraven, J. (2007). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Zutphen: Stichting TGM/www.zoleerjekinderenlezenens spellen.nl.
- Sixma, J. (1972). *Leesvoorwaarden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Smits, A. (2003). *Handleiding RALFI in de groep*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
- Struiksma, A.J.C., Leij, A. van der & Vieijra, J.P.M. (2009). *Diagnostiek van technische lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Thiery, E., Deyn, P.P. de & Scheiris, J. (2003). *Geheugenstoornissen bij jong en oud*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische studiën*, 69, 242-269.
- Veilig Leren Lezen (n.d.) *Didactiek*. Retrieved July, 19, 2010 from <http://www.veiliglerenlezen.nl/zwijzen/show/id=87428>.
- Verhoeven, L. & Snow, C.E. (2001). *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Verhofstadt-Denève, L, Geert, P. van & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vernooy, K. (2005). Kinderen vlot en met begrip leren lezen in het speciaal basisonderwijs. *JSW*, 89(10), 20-23.
- Weekers, A.M., Huygevoort, M. van, Bosman, A.M.T. & Verhoeven, L. (2005). Leren spellen met de computer: 'Spellingchecker' versus 'visuele feedback'. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 44, 28-36.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T., Tonks, S. & Perencevich, K.C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97, 299-399.

Bijlagen

A. Overzicht vragen voor interview

School:

Aantal leerkrachten groep drie:

Leeftijden leerkrachten groep drie:

Datum:

1. Welke leesmethode wordt er gebruikt?
2. Welke spellingmethode wordt er gebruikt?
3. Hebben jullie andere methoden voor lezen en spellen overwogen? Waarom wel/niet?
4. Hoe worden de lees- en spellingmethoden gebruikt? (Strikt volgens de regels of juist niet? Naast elkaar of op elkaar afgestemd??)
5. Wat zijn de belangrijkste uitgangspunten voor het lezen en spellen? (geheugen/herhalen, fouten vermijden, welke vorm van instructie, bepaalde volgorde voor onderdelen?)
6. Hoeveel uur wordt er per week aan lezen en aan spellen besteed?
7. Hoe worden de lees- en spellingprestaties getoetst?
8. Hoe vaak wordt er getoetst?
9. Wat gebeurt er wanneer een kind bij lezen en/of spelling uitvalt? (RT-er, behandelplan, welke methode, intensiteit, locatie?)
10. Wat is jullie ervaring met dyslexie?
11. Krijgen zittenblijvers een apart lesprogramma?
12. Aan welke PABO hebben de leerkrachten hun opleiding gevolgd?
13. Hoeveel jaar ervaring hebben de leerkrachten van groep drie?
14. Volgen de leerkrachten aanvullende cursussen/congressen e.d.? Zo ja, hoe vaak per jaar?
15. Wat is de gemiddelde groepsgrootte van groep drie en wanneer worden er twee aparte groepen gevormd?
16. Hoe staan de tafels in de klas? (klassieke opstelling of in groepjes?) Met welke reden is dit gedaan?

B. Beschrijvingen van de scholen

School A

Theoretische achtergrond: Deze school hanteert de methode VLL met daarbij de methodiek ZLKLS. De school geeft aan dat ze de regels van de methodiek strikt hanteert met veel ruimte om te spelen binnen deze regels en dat ze voor het verwerkingsmateriaal veelal het materiaal van VLL gebruikt. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van de Russische leerpsychologie. Zo geeft de school aan dat er veel ruimte is voor herhaling, dat ze probeert fouten zoveel mogelijk te voorkomen, gebruikt ze het directe instructiemodel en houdt ze een vaste volgorde voor de onderdelen aan. Daarbij staat er per dag een concreet doel centraal.

Leeromgeving: Bij binnenkomst staan de tafels in groepjes van vijf, vier en drie tafels bij elkaar. Wanneer de leerkracht aangeeft dat ze gaan beginnen met lezen, draaien de leerlingen de tafels zodat ze 2-aan-2 komen te staan. De tafels staan verdeeld over drie rijen. De kinderen zitten gericht naar het bord. Het bord bestaat uit drie delen. Op het linkerdeel staan op kaartjes het dagprogramma. Tevens staat er een stoplicht op. Op het rechterdeel staan woordrijen en een drietal zinnen. Links van het bord staat op een groot vel overzicht van alle letters met daarbij afbeeldingen van waar de letters bij horen (medeklinkers, korte klinkers, lange klinkers of de tweetekenklanken). Op de linkermuur hangt een takenbord met overzicht van de activiteiten en kaartjes met alle namen van de leerlingen. Achter in het lokaal staan verschillende kasten, waaronder twee boekenkasten met verscheidene leesboekjes van verschillende AVI-niveaus.

Feedback: De leerkracht geeft tijdens de lees- en spellingoefeningen vooral resultaatgerichte feedback wanneer de leerlingen het goed hebben (“Goed zo”, “Prima”) en bij een fout geeft de leerkracht vooral inspanningsgerichte feedback (“Heel knap dat je het hebt geprobeerd, het was een heel moeilijk rijtje”). Daarnaast geeft de leerkracht ook procesgerichte feedback (“Probeer de woorden te zingen, dan gaat het beter”).

Interviewgegevens: Uit het interview is verder naar voren gekomen dat er per week ongeveer 15 uur aan lezen en spellen wordt besteed. Per groep staan er twee leerkrachten voor de klas, met gemiddeld 16 jaar ervaring. Er worden geregeld aanvullende cursussen en/of congressen gevolgd op het gebied van lezen en spellen. De laatste cursus ging over de methodiek ZLKLS. De gemiddelde groepsgrootte is 28 leerlingen. Wanneer het binnen de formatie mogelijk is om meerdere groepen drie te vormen, wordt dit gedaan. Hiervoor is geen duidelijk maximum afgesproken. Er wordt viermaal per jaar getoetst en hiervoor worden de toetsen uit het leerlingvolgsysteem gebruikt (AVI, dictee, begrijpend lezen en de DMT kaarten). Wanneer een leerling uitvalt op het lezen en/of spellen, wordt er per groepje een handelingsplan opgesteld en wordt er remedial teaching in de groep gegeven. Wanneer er een vermoeden van dyslexie bij een leerling ontstaat, wordt er gestart met Connect Lezen. Er wordt dan veel met de leerling geoefend. Wanneer een leerling is blijven zitten, krijgt hij een apart programma met dagtaken op niveau.

School B

Theoretische achtergrond: Deze school hanteert de methode VLL, de vernieuwde versie met de leerkrachtassistent. Er wordt gebruik gemaakt van een digibord. De wijze van

lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van sociale leertheorie. Zo staan de tafels in groepjes waarbij de school aangeeft dit te doen om het sociale aspect van (elkaar kunnen) leren te bevorderen. De leerkrachten maken gebruik van het directe instructiemodel. Ook wordt er een vaste volgorde voor de verschillende onderdelen aangehouden, volgens het schema van de methode.

Leeromgeving: De tafels staan in groepjes van vier tafels bij elkaar waaraan drie of vier leerlingen zitten. Verder staan er vier tafels in een 2-aan-2-opstelling. De leerlingen zijn verdeeld in kleurgroepen. De leerlingen zitten frontaal- of schuinggericht naar het digibord. Omdat het digibord iets kapot is, zijn de lampen in de klas uit om te zorgen voor beter zicht op het bord. Rechts van het digibord hangt een bord met daarop alle letters. Ook staan er plaatjes met hierop drie regels uitgebeeld. Op de linkermuur hangt een slinger met alle letters. Op de muur achter in het lokaal hangt een takenbord met overzicht van de activiteiten en met kaartjes in de verschillende kleurgroepen. Aan weerszijden van en achter in het lokaal staan verschillende kasten. Ook staan er twee boekenkasten haaks op elkaar, waardoor er een 'boekhoek' ontstaat.

Feedback: De leerkracht geeft tijdens het lezen en spellen zowel persoonsgerichte feedback ("Goed zo groepje geel") als resultaatgerichte feedback ("Goed gelezen"). Ook wordt er procesgerichte feedback gegeven ("Er wordt heel rustig gewerkt door jullie, heel fijn").

Interviewgegevens: Uit het interview is gebleken dat er per week ongeveer 15 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. Er zijn twee leerkrachten in groep drie die elkaar afwisselen: een leerkracht staat vier dagen voor de klas en de andere leerkracht één dag. Tot aan de kerst was er een LIO-stagiaire in de klas aanwezig. De leerkrachten hebben gemiddeld 30 jaar ervaring. Ieder jaar worden er gemiddeld twee aanvullende cursussen en/of congressen gevolgd. De gemiddelde groepsgrootte is 26 leerlingen, maar dit kan per jaar verschillen. Er is geen echte norm afgesproken wanneer er twee aparte groepen worden gevormd. De lees- en spellingresultaten worden na iedere kern getoetst met de methodetoetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats met de toetsen uit het leerlingvolgsysteem. Wanneer een leerling uitvalt op het lezen en/of spellen krijgt de leerling verlengde instructie binnen de groep en extra werk mee naar huis. Wanneer er een vermoeden van dyslexie bestaat, wordt er met de betreffende leerling veel geoefend. Wanneer een leerling is blijven zitten, krijgt deze leerling afhankelijk van zijn prestaties een aangepast programma. Hierbij valt te denken aan de zonlijn van VLL.

School C

Theoretische achtergrond: School C hanteert ook de vernieuwde versie van de methode VLL met de leerkrachtassistent en een digibord. Het lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen kenmerken van de sociale leertheorie. Zo staan de tafels in groepjes en worden de groepjes na elke vakantie gewisseld. De school wil hiermee de sociale interactie bevorderen. Daarnaast geeft de school aan veel tijd te besteden aan herhaling en verwerking en proberen de leerkrachten de leerlingen te prikkelen zodat ze het lezen leuk gaan vinden. De leerkrachten maken gebruik van het directe instructiemodel. Ook wordt er een vaste volgorde voor de verschillende onderdelen aangehouden, volgens het schema van de methode.

Leeromgeving: De tafels staan in groepjes van vijf en vier tafels bij elkaar. De leerlingen zitten frontaal- of schuinggericht naar het digibord. Voor het bord staat een rechthoekige lage tafel, die gebruikt wordt als instructietafel. Rechts van het digibord hangt een whiteboard. Hierop staat met afbeeldingen uitgelegd welke taken de ‘zon-’ en ‘maankinderen’ moeten doen. Rechts van het digibord hangt een stoplicht. Onder het digibord staat een planbord. Hierop staan alle namen van de kinderen en een overzicht van de verschillende activiteiten. Tegen de rechtermuur staan twee lange kasten. Tegen de linkermuur is haaks een boekenkast met verscheidene boeken geplaatst.

Feedback: De leerkracht gebruikt vooral resultaatgerichte feedback (“Heel goed”, “Wat een mooie zin”, “Ja, prima”).

Interviewgegevens: De leerkracht geeft aan dat er per week ongeveer 10 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. Daarnaast worden er door de dag heen spelletjes met lezen en spellen gedaan. Er zijn twee groepen drie waar in totaal drie leerkrachten lesgeven. Eén leerkracht geeft in beide groepen les. In het begin van het jaar waren er twee stagiaires in de groepen aanwezig. De leerkrachten hebben gemiddeld 30 jaar ervaring. Gemiddeld wordt er een keer in de drie jaar een aanvullende cursus op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De gemiddelde groepsgrootte is 20 leerlingen. Tot op heden was het steeds mogelijk om twee groepen drie te vormen. De lees- en spellingresultaten worden na iedere kern getoetst met de methodetoetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats met de toetsen uit het leerlingvolgsysteem. Wanneer een leerling bij het lezen en/of spellen uitvalt, wordt er met de leerling extra geoefend en krijgt hij verlengde instructie. Ook krijgt de leerling extra oefenmateriaal mee naar huis. Vanaf kern zeven wordt er woordzetter ingezet, die ze ook mee naar huis krijgen. Dit geldt ook voor de leerlingen waarbij er een vermoeden van dyslexie bestaat. Sinds dit jaar is er geen remedial teacher meer aanwezig op de school. Hierdoor wordt er met de leerlingen binnen de groep extra geoefend. Wanneer een leerling is blijven zitten, krijgt deze leerling niet zozeer een aangepast programma, maar zal er gewerkt worden met de zonlijn van VLL. Dit geldt ook voor de leerlingen die extra snel door de reguliere stof gaan.

School D

Theoretische achtergrond: Deze school gebruikt de vernieuwde versie van de methode VLL met de leerkrachtassistent en een digibord. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van sociale leertheorie en de Russische leerpsychologie. Zo zitten de kinderen in groepjes zodat ze leren samenwerken en van elkaar kunnen leren. Daarnaast wordt de stof afgestemd op wat de kinderen aankunnen, door het toepassen van verschillende niveaugroepen. De leerkracht maakt gebruik van het directe instructiemodel. Ook wordt er een vaste volgorde voor de verschillende onderdelen aangehouden, volgens het schema van de methode. Tenslotte worden haast iedere dag de (reeds geleerde) letters geflitst en wordt voorkennis geactiveerd door terug te komen op de vorige les.

Leeromgeving: De tafels staan in drie groepjes van vier en vijf tafels bij elkaar. De leerlingen zitten frontaal- of schuinggericht naar het digibord. De leerkracht geeft aan dat de leerlingen het jaar beginnen door 2-aan-2 te zitten, maar zodra de leerlingen de letters kennen (rond kerst) worden ze in groepjes geplaatst. Voor het digibord staat een ronde instructietafel.

Rechts van het digibord staat op een whiteboard het dagschema. Daaronder hangt een planbord met de verschillende activiteiten en alle namen van de kinderen. Op de tussendeur naar een ander lokaal hangen alle letters. Boven het digibord hangen verschillende wandplaten van de methode VLL. Links achter in het lokaal staat er haaks tegen de achtermuur een boekenkast waardoor er een leeshoek is gecreëerd. Op de achtermuur hangen verschillende geplastificeerde A3-vellen met daarop een thema (bijv. 'lopen' of 'deur') en verschillende afbeeldingen en woorden die bij dit thema passen.

Feedback: De leerkracht gebruikt vooral resultaatgerichte feedback ("Goed zo"). Daarnaast geeft ze ook procesgerichte feedback ("Ik zie ... heel goed zitten" of "Goed gedaan").

Interviewgegevens: De leerkracht geeft aan dat er per week ongeveer 8 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. Dit wordt gedaan naar aanleiding van een cursus en presentatie van Kees Vernooij. Hij heeft de school bezocht en uitleg gegeven over effectief lees- en spellingonderwijs. Er zijn twee groepen drie met een eigen vaste leerkracht. De leerkrachten hebben gemiddeld 7 jaar ervaring. Gemiddeld wordt er ieder jaar wel een cursus op het gebied van het lezen en spellen gevolgd. De school probeert de gemiddelde groepsgrootte zo klein mogelijk te houden, maar ook weer niet te klein. Dit jaar zijn het twee groepen van ongeveer 15 leerlingen, maar volgend jaar wordt het één groep van 22 leerlingen. De lees- en spellingresultaten worden na iedere kern getoetst met de methodetoetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats met de toetsen uit het leerlingvolgsysteem. Wanneer een leerling bij en lezen en/of spellen uitvalt, krijgt de leerling binnen de klas extra instructie. Buiten de klas wordt er met de leerling extra geoefend. Daarnaast kan het kind in een andere niveaugroep worden gezet. Ook worden er verschillende ouderavonden georganiseerd om ouders aan te moedigen thuis met hun kinderen te oefenen. Verder geeft de leerkracht aan dat het van belang is om deze leerlingen goed te observeren. Dit geldt ook voor de leerlingen waarbij een vermoeden van dyslexie bestaat. Wanneer een leerling is blijven zitten, krijgt deze leerling eventueel een aangepast programma. Dit houdt dan in dat de leerling in een ander, eventueel hoger niveaugroep wordt geplaatst.

School E

Theoretische achtergrond: School E hanteert de methode VLL met daarbij de methodiek ZLKLS. De leerkracht geeft aan dat de school de methodiek is gaan gebruiken vanwege vrij lage spellingresultaten. De leerkracht heeft het gevoel dat het werkt. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van de Russische leerpsychologie. Zo wordt er veel tijd besteed aan herhaling en het voorkomen van fouten. Ook gebruiken ze het directe instructiemodel. De stof wordt zoveel mogelijk aangepast op wat de kinderen aankunnen. De leerkracht geeft verder aan dat de school werkt volgens de theorie van Meervoudige Intelligentie.

Leeromgeving: In het klaslokaal zijn de groepen drie en vier samengebracht. De tafels van groep drie staan in een 2-aan-2 opstelling en de tafels van groep vier staat in één groep van acht tafels bij elkaar. De leerlingen uit groep drie zitten frontaal gericht naar het bord. De leerkracht geeft aan de leerlingen zo te laten zitten omdat ze dan goed de gebaren van de letters kunnen aanleren. 's Middags zitten de leerlingen weleens in groepjes, bijvoorbeeld bij handvaardigheid. Links op het bord staat het dagprogramma. Rechts op bord zijn woordrijtjes

geschreven. Voor het bord staat de instructietafel. Aan de rechtermuur hangt een overzicht met de spellingregels uit de methodiek ZLKLS. Rechts van de deur hangt een planbord, met daarop de verschillende activiteiten waar de leerlingen uit mogen kiezen en kaartjes met de namen van de leerlingen. Achter in de klas staan drie tafels in een groepje bij elkaar. Tegen de achtermuur staan twee boekenkasten met verschillende boekjes.

Feedback: De leerkracht geeft vooral resultaatgerichte feedback (“Goed zo”). Daarbij gebruikt ze ook procesgerichte feedback (“Goed gedaan”).

Interviewgegevens: Per week wordt er ongeveer 15 uur aan het lezen en spellen besteed. Er zijn twee leerkrachten voor groep drie en vier die elkaar afwisselen en ze hebben gemiddeld 20 jaar ervaring. Er worden geregeld aanvullende cursussen gevolgd. Dit jaar zitten groep drie en vier samen in één klaslokaal. De school probeert, wanneer het mogelijk is, om groep drie alleen in een klaslokaal te zetten. De gemiddelde groeps grootte is 14 leerlingen. De lees- en spellingresultaten worden na iedere kern getoetst met de methodetoetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats met de toetsen uit het leerlingvolgsysteem. Ook wordt er wekelijks een spellingdictee gegeven. Voor elke groep wordt er ieder jaar een groepsplan opgesteld. Wanneer een leerling bij het lezen en/of spellen uitvalt, wordt er ook een handelingsplan opgesteld. Daarnaast krijgt de leerling binnen de klas verlengde instructie en wordt er extra geoefend. Verder lezen de kinderen uit de bovenbouw twee keer per week met de kinderen uit groep drie (tutorlezen). Verder oefent een zwakke lezer met de remedial teacher twee keer per week in de klas met Connect Lezen. Dit geldt ook voor de leerlingen waarbij een vermoeden van dyslexie bestaat. Als een leerling groep drie voor een tweede keer doet, wordt er gekeken of deze leerling een aangepast programma nodig heeft of gewoon met de groep kan mee doen. Het aangepaste programma bestaat dan uit de zonboekjes van de methode VLL.

School F

Theoretische achtergrond: Deze school hanteert de vernieuwde methode VLL met digibord en gebruikt daarbij de methodiek ZLKLS. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van de Russische leerpsychologie. Zo is er veel aandacht voor herhaling en voor het voorkomen van fouten. De stof wordt zoveel mogelijk aangepast op wat de kinderen kunnen en kennen. Ook wordt het directe instructiemodel gebruikt en staat er per dag een concreet doel centraal.

Leeromgeving: De leerlingen zitten in drie rijen waarbij de tafels in een 2-aan-2 opstelling staan. De leerlingen zitten frontaal gericht naar het digibord. Naast het digibord hangt een whiteboard met daarop het dagschema. Voor het digibord staat op de grond een ander whiteboard met alle letters. Op de rechtermuur hangt een planbord, met daarop de verschillende activiteiten en kaartjes met de namen van de leerlingen. Op de linkermuur hangen de verschillende spellingregels uit de methodiek ZLKLS. De gehele school is ingericht naar het ‘nieuwe leren’. Achter in de klas zijn met trappen een verlaagde en een verhoogde ruimte te bereiken. In de verlaagde ruimte staat een ronde tafel waar de kinderen kunnen samenwerken en overleggen. Ook staan daar een boekenkast met verschillende boekjes. Tevens staat er tegenover het klaslokaal op de gang een boekenkast met leesboekjes.

Feedback: De leerkracht gebruikt resultaatgerichte feedback (“Heel goed”), procesgerichte feedback (“Goed uitgelegd”) en inspanningsgerichte feedback (“Je doet heel goed mee”). De leerkracht geeft aan gebruik te maken van directe feedback.

Interviewgegevens: De leerkracht geeft aan dat er per week minimaal 10 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. In totaal zijn er drie groepen drie, met ieder een eigen leerkracht. De leerkrachten hebben gemiddeld 14 jaar ervaring. De gemiddelde groepsgrootte is 29 leerlingen. Hierbij geeft de leerkracht aan dat dit eigenlijk iets te groot is. Er is geen vaste norm van wanneer er meerdere groepen worden gemaakt. Er worden geregeld aanvullende cursussen op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De lees- en spellingresultaten worden getoetst met de methodegebonden toetsen. Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats met de toetsen uit het leerlingvolgsysteem. De school werkt in leerlijnen en voor iedere klas en leerlingen zijn er leerdoelen opgesteld. Wanneer een leerling uitvalt op het lezen en/of spellen, krijgt deze leerling extra begeleiding. Dit bestaat uit uitbreiding van de leertijd, meer kilometers maken met het lezen en meer met volwassenen lezen. 's Middags wordt er nog extra gelezen met de intern begeleider. In de andere klassen wordt er ook geoefend met de remedial teacher en worden de kinderen uit de klas gehaald. Dit geldt ook voor de leerlingen waarbij een vermoeden van dyslexie bestaat. Als een leerling groep drie voor een tweede keer doet, wordt er gekeken of deze leerling een aangepast programma nodig heeft of gewoon met de klas kan mee doen. Het aangepaste programma bestaat dan uit de zonboekjes van de methode VLL.

School G

Theoretische achtergrond: Deze school gebruikt de methodiek ZLKLS en hebben daarbij eigen verwerkingsmateriaal ontwikkeld. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van de Russische leerpsychologie. Per dag staat er een concreet doel centraal. Er wordt veel aandacht besteed aan het voorkomen van fouten en aan herhaling. Er wordt gebruik gemaakt van het directe instructiemodel, het onderwijs is leerkrachtgestuurd.

Leeromgeving: De leerlingen zitten in twee rijen waarbij de tafels in een 2-aan-2 opstelling staan. De tafels zijn gemiddeld breder in vergelijking met de tafels op de andere scholen. De leerlingen zitten frontaal gericht naar het digibord. Voor het digibord staat een bord op de grond met daarop een overzicht van alle letters en met daarbij afbeeldingen uit de methodiek ZLKLS van waar de letters bij horen (medeklinkers, korte klinkers, lange klinkers of de tweetekensklanken). Links van het digibord hangt een whiteboard met daarop woordrijtjes en een aantal zinnen. Links van het whiteboard hangen de verschillende spellingregels uit de methodiek ZLKLS. Rechts van het digibord hangt een whiteboard met daarop het dagschema. Achter in de klas staan verscheidene kasten.

Feedback: De leerkracht hanteert resultaatgerichte feedback (“Goed zo”), persoonsgerichte feedback (“Jij bent een kanjer”) en inspanningsgerichte feedback (“Jij hakt heel goed mee”).

Interviewgegevens: De intern begeleider geeft aan dat er per week minimaal 10 uur aan het lezen en spellen wordt gebruikt. Er staan twee leerkrachten voor de groep die elkaar afwisselen. Zij hebben gemiddeld 20 jaar ervaring. Er worden geregeld aanvullende cursussen op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De school werkt met stamgroepen die uit gemiddeld 14 leerlingen bestaan. Vanaf 16 leerlingen wordt er standaard een tweede

leerkracht ingezet. De school probeert de stamgroepen zo klein mogelijk te houden. Met de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering worden de lees- en spellingresultaten getoetst. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de toetsen uit het leerlingvolgsysteem, maar niet van de nieuwe versie van de Cito-spellingtoets. Het lezen en spellen wordt aangeboden in blokken, waarbij een instructieblok een half jaar duurt. Wanneer een leerling uitvalt op het lezen en/of spellen, kan deze leerling het instructieblok opnieuw doen. Dit gebeurt maar één keer. Er wordt dan meteen handelingsplan voor een half jaar opgesteld. Dit gebeurt binnen de klas, omdat er geen mankracht is om buiten de klas extra te oefenen. Dit geldt ook voor de leerlingen waarbij een vermoeden van dyslexie bestaat. Als een leerling de instructieblok voor lezen en/of spellen opnieuw moet doen, krijgt de leerling geen aangepast programma maar doet de leerling gewoon mee met de les.

School H

Theoretische achtergrond: Deze school maakt gebruik van de nieuwe tweede maanversie van de methode VLL met de leerkrachtassistent en een digibord. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van de Russische leerpsychologie en de sociale leertheorie. Er wordt veel tijd besteed aan herhalen en het activeren van voorkennis. Verder staan de tafels ook vaak in groepjes, zodat de leerlingen leren samen te werken en van elkaar kunnen leren. Er wordt gebruik gemaakt van directe instructie, die klassikaal wordt gegeven.

Leeromgeving: De leerlingen zitten in drie rijen waarbij de tafels in een 2-aan-2 opstelling staan. De leerlingen zitten frontaal gericht naar het digibord. Links van het digibord hangt een whiteboard met daarop de planning voor de zon- en de maangroep. Onder het whiteboard hangt een planbord met daarop de verschillende activiteiten en kaartjes met de namen van de leerlingen. Rechts van het digibord hangt nog een whiteboard en daarop zijn de namen van alle kinderen geschreven. Boven het digibord hangt een getallenrij en hangen een aantal wandplaten van de methode VLL. Rechts achter in het klaslokaal is er een boekhoek gecreëerd met twee boekenkasten.

Feedback: De leerkracht gebruikt resultaatgerichte feedback (“Heel goed” of “Perfect”) en procesgerichte feedback (“Jullie zijn goed aan het oefenen”, “Een paar keer goed verbeterd” of “Jij hebt een fantastische schrijfhouding”).

Interviewgegevens: De intern begeleider geeft aan dat er per week ongeveer 8 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. Er zijn drie groepen drie met ieder hun eigen leerkracht. Zij hebben gemiddeld tien jaar ervaring. Er worden per jaar één à twee aanvullende cursussen op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De gemiddelde groepsgrootte is 20 leerlingen. Vanaf 25 leerlingen worden er twee aparte groepen gemaakt. De lees- en spellingresultaten worden getoetst met de methodegebonden toetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats, waarbij de toetsen uit het leerlingvolgsysteem worden gebruikt. De zorg is op school verdeeld in vijf niveaus, waarbij leerlingen in niveau 1 de reguliere les volgen in de klas. Wanneer een leerling uitvalt op lezen en/of spellen, wordt deze leerling in zorgniveau 2 geplaatst, waarbij hij of zij verlengde instructie krijgt aan de instructietafel. Ook worden de letters dagelijks in kleine groepjes geoefend. Wanneer een leerling dan nog steeds uitvalt, komt hij of zij in zorgniveau 3 terecht waarbij een handelingsplan wordt opgesteld. Er kan dan sprake zijn van een leerprobleem. Wanneer het handelingsplan niet aanslaat, komt de leerling in niveau 4 terecht, waarbij een nieuw plan

wordt opgesteld en eventueel onderzoek wordt ingezet. Bij zorgniveau 5 wordt er eventueel een rugzakje aangevraagd of wordt overstap naar het sbo overwogen. Dit gebeurt ook bij leerlingen waarbij een vermoeden van dyslexie bestaat. Hierbij wordt het dyslexieprotocol nauw gevolgd, maar dit gebeurt meestal pas vanaf groep vier. Het komt zelden voor dat een leerling in groep drie blijft zitten. De intern begeleider geeft aan dat ze liever een kind laat zitten in groep twee of naar groep vier over laat gaan met een extra handelingsplan.

School 1

Theoretische achtergrond: Deze school maakt gebruik van de nieuwe tweede maanversie van de methode VLL met de leerkrachtassistent en een digibord. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van de sociale leertheorie. Zo staan de tafels in groepjes zodat de leerlingen leren samenwerken. Ook heeft de leerkracht een sterke leerling gekoppeld aan een zwakke leerling (tutorleren) zodat ze van elkaar kunnen leren. Er wordt gebruik gemaakt van directe instructie.

Leeromgeving: In het klaslokaal zijn groep drie en vier samengebracht. De tafels staan in drie groepjes van vier en drie tafels bij elkaar. Groep vier zit in een treinopstelling waarbij elke tafel apart staat omdat de leerlingen een toets krijgen. De leerlingen uit groep drie zitten frontaal- of schuingericht naar het digibord. Wanneer de leerkracht instructie geeft, draaien de kinderen die schuin richting het digibord zitten hun stoel, waardoor ze frontaal tegenover de leerkracht komen te zitten. Links van het digibord hangt het dagprogramma van groep drie. Links daarvan hangt een prikbord met daarop afbeeldingen van een kippenei en van een zak met in het midden de letter 'au'. Op de afbeelding van het kippenei staan verschillende woorden met de letter 'ei' geschreven en op de afbeelding van de zak met de letter 'au' staan woorden met de 'au' geschreven. Boven het digibord hangt een letterslinger met alle letters. Aan de rechtermuur hangen verschillende wandplaten uit de methode VLL. Tegen de muren staan verschillende kasten, waaronder een boekenkast met verscheidene leesboekjes.

Feedback: De leerkracht hanteert vooral resultaatgerichte feedback ("Goed zo" of "Yes").

Interviewgegevens: De leerkracht geeft aan dat er per week ongeveer 10 uur aan het lezen en spellen wordt gebruikt. Er staat één vaste leerkracht met 14 jaar ervaring voor groep drie. Het eerste halfjaar was er een stagiaire in de klas. Er worden geregeld studiedagen of aanvullende cursussen op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De gemiddelde groeps grootte is 12 leerlingen, waarbij het niet nodig is om de groep in twee groepen te verdelen. De lees- en spellingresultaten worden getoetst met de methodegebonden toetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats, waarbij de toetsen uit het leerlingvolgsysteem worden gebruikt. Daarnaast gebruikt de leerkracht nog een extra zinnendictee. Wanneer een leerling uitvalt op lezen en/of spellen, krijgt de leerling verlengde instructie en wordt er extra geoefend binnen de klas. Ook is er vier keer per week tutorlezen met leerlingen uit de bovenbouw. Daarnaast krijgt de leerling oefeningen mee naar huis en wordt er geoefend met RALFI-lezen. Dit gebeurt ook wanneer er een vermoeden van dyslexie bij een leerling bestaat. Wanneer een leerling groep drie opnieuw doet, wordt er gekeken of deze leerling een aangepast programma nodig heeft of gewoon met de klas kan mee doen. Het aangepaste programma bestaat dan uit ander of extra verwerkingsmateriaal.

School J

Theoretische achtergrond: School J hanteert de nieuwe tweede maanversie van de methode VLL. De leerkracht geeft aan dat ze sommige onderdelen (bijvoorbeeld de creatieve opdrachten) uit de methode overslaan omdat deze onderdelen teveel tijd vergen. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van de sociale leertheorie en de Russische leerpsychologie. Zo staan de tafels bij de sterke leerlingen in groepjes zodat ze van elkaar kunnen leren. De zwakkere leerlingen zitten in een treinopstelling. Daarnaast wordt de stof zoveel mogelijk afgestemd op wat de kinderen aankunnen en is er veel aandacht voor herhaling en het activeren van voorkennis. Er wordt gebruik gemaakt van directe instructie.

Leeromgeving: De tafels staan zowel in groepsvorm als in een treinopstelling. Zes tafels staan in een 2-aan-2 opstelling. De andere tafels staan in groepjes met vier of vijf tafels bij elkaar. De leerlingen zitten frontaal- of schuingericht naar het bord. Voor het bord staan vier tafels in groepje bij elkaar wat samen de instructietafel vormen. Boven het bord en op de ramen hangen de wandplaten uit de methode VLL. Aan de rechtermuur hangt een letter- en een getallenkoord. Achter in het lokaal staan verschillende kasten. Rechts voorin het lokaal staan twee boekenkasten waardoor er een boekenhoek is gecreëerd.

Feedback: De leerkracht gebruikt vooral resultaatgerichte feedback (“Heel goed”). Daarnaast gebruikt de leerkracht ook procesgerichte feedback (“Dit doen jullie heel goed”).

Interviewgegevens: De leerkracht geeft aan dat er per week ongeveer 10 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. Er zijn twee groepen drie met ieder hun eigen leerkracht. De leerkrachten hebben gemiddeld 8 jaar ervaring. Er worden geregeld aanvullende cursussen en/of congressen op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De gemiddelde groepsgrootte is 20 leerlingen. Er wordt geprobeerd groep drie zo klein mogelijk te houden en vanaf groep vier worden er eventueel combinatiegroepen gevormd. Er is geen vaste norm van wanneer er twee groepen worden gevormd. De lees- en spellingresultaten worden getoetst met de methodegebonden toetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats, waarbij de toetsen uit het leerlingvolgsysteem worden gebruikt. Wanneer een leerling uitvalt op het lezen en/of spellen, krijgt deze leerling verlengde instructie en wordt er een handelingsplan door de leerkracht opgesteld en uitgevoerd. Dit gebeurt allemaal binnen de klas. Dit gebeurt ook wanneer er een vermoeden is van dyslexie. Wanneer een leerling groep drie opnieuw doet, wordt er afhankelijk van wat het kind aankan een apart lesprogramma opgesteld. Hierbij is te denken aan verrijking of de zoonpak van VLL.

School K

Theoretische achtergrond: Deze school maakt gebruik van de nieuwe tweede maanversie van de methode VLL. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen veel kenmerken van de Russische leerpsychologie. Zo wordt de stof zoveel mogelijk aangestemd op wat de leerlingen aankunnen. Er is veel ruimte voor herhaling en voor het activeren van voorkennis. Verder geeft de leerkracht aan dat het belangrijk is dat de leerlingen leren van hun fouten door het toepassen directe feedback. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van leerkrachtgebonden instructie, oftewel het directe instructiemodel.

Leeromgeving: De tafels staan in drie rijen in een 2-aan-2 opstelling. De leerlingen zitten frontaal naar het bord. De leerkracht geeft aan dat dit in het begin van het jaar wordt gedaan

omdat de kinderen dan nog wat meer moeite hebben met de coördinatie en met rechts-links. Zo kan de leerkracht de kinderen goed zien en leren ze de juiste werkhouding aan. Na kern zes wordt gekeken of de leerlingen in groepjes kunnen gaan zitten. Boven het bord hangt een letterkoord met alle letters. Op het linkerbord hangt een vel met daarop het woord ‘verzamelen’ met daaromheen woorden die passen bij verzamelen. Rechts op het bord staan de getallen van 0 tot en met 100 geschreven. Rechts naast het bord hangt een planbord met daarop de verschillende activiteiten en kaartjes met de namen van de leerlingen. Op de achtermuur hangen verschillende wandplaten uit de methode VLL. Links achter in het klaslokaal staan twee boekenkasten met verscheidene leesboekjes.

Feedback: De leerkracht gebruikt vooral resultaatgerichte feedback (“Heel goed” of “Goed zo”). Daarnaast gebruikt de leerkracht ook inspanningsgerichte feedback (“Ik zie dat er al heel hard is geoefend”).

Interviewgegevens: De leerkracht geeft aan dat er per week ongeveer 15 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. Er staat één vaste leerkracht met 34 jaar ervaring voor groep drie. Er worden geregeld aanvullende cursussen en/of congressen op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De gemiddelde groepsgrootte is 25 leerlingen. Er wordt geprobeerd groep drie zo klein mogelijk te houden, maar het is haast niet mogelijk om een grote groep in twee groepen te splitsen. Er wordt dan gekeken of er extra hulp kan worden ingezet. De lees- en spellingresultaten worden getoetst met de methodegebonden toetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats, waarbij de toetsen uit het leerlingvolgsysteem worden gebruikt. Wanneer een leerling uitvalt op het lezen en/of spellen, wordt er een handelingsplan opgesteld. Daarnaast wordt er verlengde instructie gegeven, extra aandacht en wordt er meer geoefend aan de instructietafel. Dit gebeurt binnen de klas en er wordt geprobeerd om zo min mogelijk in groepjes te werken. Daarnaast worden de tips van de toetssite van de methode VLL toegepast. Dit gebeurt ook wanneer er een vermoeden is van dyslexie, maar hierbij kan er ook extra begeleiding buiten de klas plaatsvinden. Het komt zelden voor dat een kind groep drie opnieuw moet doen. Afhankelijk van de problemen wordt er een aangepast lesprogramma opgesteld. Eventueel gaat het kind wel over naar groep 4 maar wordt er direct een handelingsplan opgesteld.

School L

Theoretische achtergrond: Deze school hanteert de nieuwe tweede maanversie van de methode VLL met de leerkrachtassistent en een digibord. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen kenmerken van de Russische leerpsychologie en de sociale leertheorie. Zo staan er verscheidene groepstafels in de klas om het samenwerken en het van elkaar leren te bevorderen. Daarnaast wordt de stof zoveel mogelijk afgestemd op wat de leerlingen aankunnen. Er is veel ruimte voor herhaling en voor het activeren van voorkennis. Daarnaast ligt er veel nadruk op het gebruik van het directe instructiemodel.

Leeromgeving: Er staan vier groepstafels in de klas waar vier leerlingen aan zitten. Daarnaast staan er zes tafels in een 2-aan-2 opstelling. Hieraan zitten de kinderen die snel zijn afgeleid. De leerlingen zitten frontaal of schuinggericht richting het digibord. Rechts van het digibord hangt een whiteboard met daarop het dagprogramma. Links van het digibord hangen aan de muur verschillende wandplaten uit de methode VLL. Op de rechtermuur hangt een planbord met daarop de verschillende activiteiten en kaartjes met de namen van de leerlingen.

Rechts daarvan hangen kaartjes van alle letters. Op de kasten tegen de achtermuur hangen verschillende klanken zoals 'sch' en 'ng' met daaronder afbeeldingen van woorden waar de klanken in voorkomen. In de kastenwand staan verscheidene leesboekjes. Op de linkermuur hangen twee grote vellen papier met op het ene vel het themawoord 'bijzonder' en op het andere vel het themawoord 'gewoon'. Om de thema's heen staan andere woorden die met de thema's te maken hebben.

Feedback: De leerkracht maakt gebruik van vooral resultaatgerichte feedback ("super"). Ook gebruikt de leerkracht procesgerichte feedback ("Jij bent goed rustig aan het werk").

Interviewgegevens: De leerkracht geeft aan dat er per week minimaal 10 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. Er staat twee leerkrachten voor groep drie die elkaar afwisselen. Gemiddeld hebben de leerkrachten 5 jaar ervaring. Er worden geregeld aanvullende cursussen en/of congressen op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De gemiddelde groepsgrootte ligt rond de 20-25 leerlingen. Er worden geen groepen boven de 30 leerlingen gevormd. Wanneer het met de formatie mogelijk is, wordt geprobeerd groep drie zo klein mogelijk te houden en eventueel te verdelen in twee groepen. De lees- en spellingresultaten worden getoetst met de methodegebonden toetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats, waarbij de toetsen uit het leerlingvolgsysteem worden gebruikt. Wanneer een leerling uitvalt op het lezen en/of spellen, wordt er verlengde instructie gegeven. Eventueel wordt er een handelingsplan opgesteld. De hulp wordt binnen de klas gegeven. Hierbij is te denken aan het voorlezen van toetsen, het voorbereiden van de stof, maatjes lezen en meer tijd geven bij opdrachten en toetsen. Dit geldt ook voor leerlingen waarbij er een vermoeden van dyslexie bestaat. Het komt zelden voor dat een kind groep drie opnieuw moet doen. De leerling krijgt dan wel een aangepast lesprogramma, maar meestal gaan de leerlingen over naar groep vier en blijven daar eventueel zitten.

School M

Theoretische achtergrond: School M maakt gebruik van de nieuwe tweede maanversie van de methode VLL met de leerkrachtassistent en een digibord. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod wordt gekenmerkt door opbrengstgericht werken. Verder geeft de interne begeleider aan dat de focus ligt bij effectieve instructie, interactief leren, coöperatief leren en zelfstandig werken. Convergente differentiatie wordt toegepast, waarbij ze met de hele groep de stof doornemen, waarna de sterke leerlingen aan het werk worden gezet en de stof opnieuw wordt doorgenomen met de zwakkere leerlingen. Ook is er veel aandacht voor herhaling, door middel van voor-, koor- en zelf lezen. Dit wordt meerdere keren per tekst gedaan. Er wordt gebruik gemaakt van het directe instructiemodel.

Leeromgeving: De tafels staan in groepjes van zes en vier tafels bij elkaar. De kinderen zitten frontaal of schuinggericht naar het digibord. Links van het digibord hangt een whiteboard met daarop verschillende kaartjes met het dagschema. Met een pijl wordt aangegeven waar ze op dat moment mee bezig zijn. Onder het dagschema staat aangegeven welke taken ze bij de activiteit moeten doen. Met een uitroepteken voor een taak wordt aangegeven dat de leerlingen deze taak aan het einde van de activiteit verplicht gedaan moeten hebben. Halverwege het lokaal staat aan de rechterkant een instructietafel. Achter deze tafel op de rechtermuur hangen een aantal wandplaten uit de methode VLL. Op de achtermuur hangt een afbeelding van een paraplu met daaronder alle letters. Deze letters zijn

ingedeeld in groepen waar ze bij horen (medeklinkers, korte klinkers, lange klinkers en tweeteeken-klanken). Daarnaast hangt een groot bord met daarop plaatjes en namen van verschillende dieren. Ook hangt er een groot karton met daarop het themawoord ‘voorstelling’ met daar omheen allerlei woorden die bij dit thema horen. Naast de instructietafel staan drie boekenkasten zo opgesteld dat er een boekhoek is gecreëerd.

Feedback: De leerkracht geeft vooral resultaatgerichte feedback (“Goed zo” of “Heel goed”).

Interviewgegevens: De intern begeleider geeft aan dat er per week ongeveer 15 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. Het hoofddoel van groep drie is goed technisch lezen en hier wordt veel aandacht aan besteed. Er zijn twee groepen drie met elk hun eigen leerkracht. De leerkrachten hebben gemiddeld 6 jaar ervaring. Er worden geregeld aanvullende cursussen en/of congressen op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De gemiddelde groepsgrootte ligt tussen de 10-15 leerlingen en de school probeert groep drie zo klein mogelijk te houden. Aan het begin van het jaar starten ze meestal met 10-12 leerlingen en gedurende het jaar komen er een aantal instromers bij. De lees- en spellingresultaten worden getoetst met de methodegebonden toetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats, waarbij de toetsen uit het leerlingvolgsysteem worden gebruikt. De zorg is op school verdeeld in verschillende niveaus. Wanneer een leerling in de kleuterklas al uitval vertoont op het gebied van taal, komt deze meteen in zorgniveau 3 terecht. De leerling krijgt dan extra aandacht van de leraar en de remedial teacher en er wordt veel geoefend met het lezen. Dit gebeurt ook bij een leerling die in groep drie uitvalt op het lezen en/of spellen. Eerst komt deze leerling terecht in zorgniveau 2, waarbij alleen de leerkracht zorgt voor de extra aandacht. Dit gebeurt ook bij leerlingen waarbij een vermoeden van dyslexie bestaat, maar in de hogere klassen wordt hier meer aandacht aan besteed. Wanneer een leerling groep drie voor de tweede keer doet, komt deze leerling in een schaafklas terecht. Hierbij krijgen ze alle kernen van de methode VLL opnieuw aangeboden, maar wordt dit binnen drie weken gedaan. Hierbij ligt de nadruk alleen op het lezen en krijgen de leerlingen andere werkboekjes die de school zelf heeft samengesteld. Na Pasen stromen deze leerlingen door naar groep vier.

School N

Theoretische achtergrond: Deze school hanteert de nieuwe tweede maanversie van de methode VLL met de leerkrachtassistent en een digibord. De wijze van lesgeven en het onderwijsaanbod vertonen kenmerken van de Russische leerpsychologie en de sociale leertheorie. Zo staan de tafels in groepen om het samenwerken en het van elkaar leren te bevorderen. Daarnaast is de school BAS-gecertificeerd (bouwen aan adaptief onderwijs), waarbij de nadruk wordt gelegd op de volgende zeven aspecten: 1) teamleren, 2) structuur, 3) interactie, 4) instructie, 5) zelfstandige leerhouding, 6) coöperatief leren en 7) planningssysteem. Verder sluit het onderwijssysteem aan bij de theorie van Meervoudige Intelligentie en maakt de school gebruik van het handelingsprotocol hoogbegaafdheid. Verder maakt de leerkracht bij de instructie gebruik van modeling, waarbij de leerkracht voorbeeld doet en verwoordt hoe de kinderen de taak moeten aanpakken.

Leeromgeving: De tafels staan in groepjes van drie en vier tafels bij elkaar. De kinderen zitten frontaal of schuinggericht naar het digibord. Rechts van het digibord een overzicht met alle letters. Daarnaast hangt een planbord met daarop de verschillende activiteiten en kaartjes

met de namen van de leerlingen. Op een vensterbank staan verscheidene leesboekjes. Buiten op de gang staat een instructietafel.

Feedback: De leerkracht geeft vooral resultaatgerichte feedback (“Heel erg goed” of “Super”). Daarnaast hanteert de leerkracht ook procesgerichte feedback (“Ik vind dat jullie goed gewerkt hebben”) en inspanningsgerichte feedback (“Ik vind dat jullie het prima hebben gedaan”).

Interviewgegevens: De leerkracht geeft aan dat er per week ongeveer 8 uur aan het lezen en spellen wordt besteed. De school neemt deel aan het Leesverbeterplan. Er worden voor het lezen en spellen hoge normen gesteld. Groep drie heeft twee leerkrachten die elkaar afwisselen. De leerkrachten hebben gemiddeld 10 jaar ervaring. Er worden geregeld aanvullende cursussen en/of congressen op het gebied van lezen en spellen gevolgd. De groeps grootte verschilt nogal per jaar, maar ligt gemiddeld rond de 15 leerlingen. Er wordt geprobeerd groep drie zo klein mogelijk te houden, maar hier is geen norm voor vastgesteld. De lees- en spellingresultaten worden getoetst met de methodegebonden toetsen (12 keer per jaar). Daarnaast vindt er de herfst-, winter-, lente- en zomersignalering plaats, waarbij de toetsen uit het leerlingvolgsysteem worden gebruikt. Wanneer een leerling uitvalt op het lezen en/of spellen wordt er extra interventie ingezet. Er wordt dan een groepsplan opgesteld en de leerling krijgt verlengde instructie. Daarnaast worden de tips van de toetsite van VLL toegepast. Dit gebeurt binnen de groep. Hetzelfde gebeurt bij een kind waarbij een vermoeden van dyslexie bestaat. Wel is het mogelijk dat wanneer er echt sprake is van dyslexie de begeleiding ook buiten de school wordt ingezet, maar dit gebeurt nog niet in groep drie. Wanneer een kind groep drie opnieuw doet, krijgt deze leerling het reguliere programma met eventueel extra stof aangeboden.