

1 zorg primair

onderwijs voor het primair onderwijs

Gerichte instructie geeft betere resultaten bij lezen én spellen

1-16

In de discussie over het onderwijs wordt enerzijds steeds meer aandacht besteed aan de prestaties van de scholen: moeten die openbaar gemaakt worden, zijn de prestaties van 'witte' en 'zwarte' scholen verschillend, kunnen van alle scholen wel dezelfde resultaten worden verwacht? Anderzijds wordt veel aandacht besteed aan de beperkte budgetten waarbinnen de basisscholen al hun taken moeten vervullen. De nadruk op resultaten en het beperkte budget maken het noodzakelijk op zoek te gaan naar een manier van werken, die een hoger resultaat oplevert zonder extra investeringen in menskracht en organisatie.

Voor het lees- en spellingonderwijs wordt een dergelijke manier van werken geboden door de instructiemethodiek die beschreven is in het pakket 'Zo leer je kinderen lezen en spellen'. Dit pakket biedt de leerkracht de mogelijkheid zijn instructiegedrag te verbeteren.

(lees verder op pagina 3)

Gerichte instructie geeft betere resultaten bij lezen én spellen

(vervolg van pagina 1)

Foto's:
Studio André
Ruigrok/
Leo van Breugel

De aangeboden instructiemethodiek is erop gericht vaak optredende problemen bij het leren lezen en spellen te voorkomen, zodat aan de opheffing daarvan geen tijd besteed hoeft te worden. De ontwikkelde instructiemethodiek werkt dus preventief. Omdat deze methodiek bij alle methodes toegepast kan worden en uitgaat van groepsinstructie zijn er geen ingewikkelde en dure constructies met allerlei hulp buiten de klas of buiten school nodig. De ervaringen van de afgelopen jaren laten zien dat het mogelijk is binnen allerlei type scholen.

De methodiek

Het taalgevoel wordt vooral tot en met het zevende jaar ontwikkeld. Daarna verloopt het moeizamer en zijn problemen ook moeilijker te behandelen (Vernooy, 1999). Het is dus belangrijk dat kinderen vanaf het begin een juiste lees-spellingsinstructie krijgen om te voorkomen dat onjuiste gewoonten ingeslepen raken. Uit onderzoek over dyslexie, taalarme en anderstalige kinderen en de praktijk is bekend dat problemen zich meestal op dezelfde gebieden concentreren. Men kan gaan zitten wachten totdat deze problemen optreden om die daarna proberen op te lossen. De kans is dan groot, dat de daardoor optredende faalervaringen het leerproces negatief beïnvloeden. Falen bij het beginnend lezen en spellen heeft namelijk negatieve effecten op de motivatie van de leerling en kan tot gevolg hebben, dat de leerling zich gaat zien als een incompetent lezer of speller (Vernooy, 1999). Dat is vaak ook niet motiverend voor de leerkracht.

Een preventieve benadering lijkt daarom effectiever en efficiënter. Het middel hiervoor is de aanpak van de instructie. Gebruikmakend van principes uit de leerpsychologie, het directe instructie-model (Veenman, 1991) en van de beschikbare kennis over het lees- en spellingsproces en de problemen die zich daarbij voordoen, is een instructiemethodiek ontwikkeld die uitdrukkelijk gericht is op het voorkomen van het optreden van de gebruikelijke lees- en spellingsproblemen.

Uitgangspunten

Deze methodiek heeft een aantal uitgangspunten die uitgewerkt worden in de oefeningen (kernonderdelen) die centraal staan in de instructieles. De inhoud biedt tevens een kader om gericht naar methodes en toetsen te kijken. Hiermee kunnen de sterke en zwakke punten van een methode worden opgespoord en kan bedacht worden hoe een methode kan worden versterkt.

De uitgangspunten worden hieronder behandeld.

a. Twee periodes

De methodiek onderscheidt twee hoofdperiodes. De klankzuivere periode en de niet-klankzuivere periode. In de klankzuivere periode worden alle letters aangeleerd. In deze periode mogen alleen woorden aan bod komen die klankzuiver zijn. Hiermee voorkomt men verwarring bij de kinderen. Pas als alle letters bekend zijn, stapt men over naar de niet-klankzuivere periode en worden de niet-klankzuivere woorden aangeboden.

b. Klanksynthese

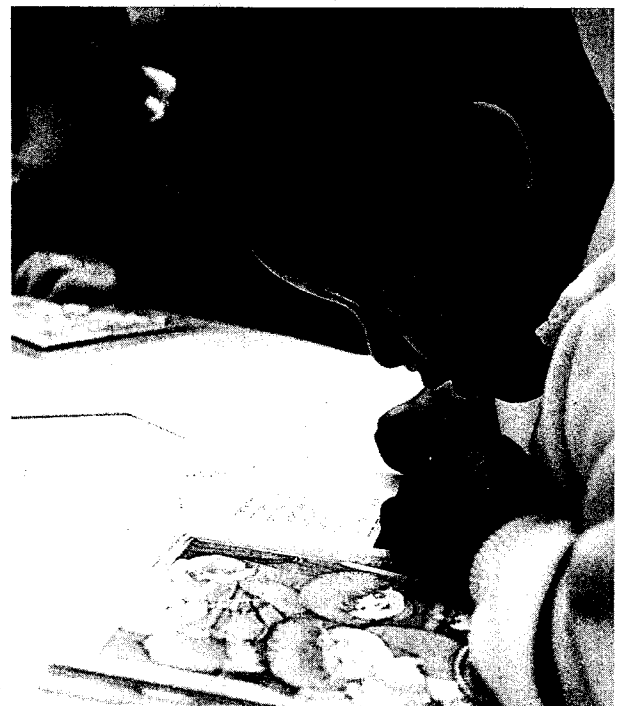
Binnen de klankzuivere periode staat de klanksynthese-benadering centraal om de letters aan te leren. Veel methodes bieden een 'kapstok'-woord aan, waarvan één letter expliciet wordt uitgelegd. De andere letters worden pas op een later tijdstip expliciet besproken. De kinderen moeten echter wel allerlei oefeningen met dit woord doen. Ze moeten gaan raden, want er is maar één letter goed uitgelegd. Het is effectiever om wel het 'kapstok'-woord te blijven gebruiken, maar eerst over alle

letters van dat 'kapstokwoord' instructie te geven. Bij het lezen hoeft er dan niet geraden te worden en bij het schrijven kan ook een gerichte klank-teken-koppeling tot stand komen.

Het is vervolgens de bedoeling dat met alle aangeleerde letters zo veel mogelijk verschillende klankzuivere woorden op verschillend niveau gelezen en geschreven gaan worden (zie figuur 1: Klanksynthese bij Veilig Leren Lezen, maan-versie). De leerlingen zitten minder vast aan de 'kapstok'-woorden en ontdekken zelf andere en moeilijkere (meerdere medeklinkers) woorden met de aangeleerde letters.

c. Kernonderdelen

Om tot goed lezen en spellen te komen zijn enkele oefeningen onontbeerlijk.



| aa, oo | | i | k, m, n, r, s | |
|---------------------------------------|---|--|---|--|
| 1 maan maar maak maas | 2 koor koos koon kook | 3 raam raak raar raas | 4 min mik mis | |
| 5 in kin min | 6 kaak maak raak | 7 ook rook kook | 8 aas kaas maas | |
| <i>door elkaar</i> | | | | |
| 9 maak in oor kaak ook | 10 raam rook raas koor sik | 11 koon naar roos raak kaas | 12 aas kook kin maar kik | |
| 13 knik kroon kraam | 14 kraak krik kraan | 15 smaak kroos snaar | | |

tabel 1

| Spelling: score Cito E3b | aantal | % |
|--------------------------|--------|------|
| Score A | 107 | 75,9 |
| Score B | 28 | 19,8 |
| Score C | 4 | 2,8 |
| Score D | 2 | 1,4 |
| Score E | - | - |

Deze oefeningen zijn de kernonderdelen en staan centraal in de instructies. Dit is de kennis over de inhoud, instructie, differentiatiemogelijkheden en problemen bij elk van deze kernonderdelen, die nodig is om goede instructie en hulp te geven aan de kinderen.

Preventieve werking gaat met name ook uit naar het spellen als vanaf het begin expliciete instructie en oefeningen geeft voor spelling. Een aanpassing van een methode die dit te weinig doet werpt meteen zijn vruchten af.

Voor de spelling zijn deze kernonderdelen: 1 klank-tekenkoppeling, 2 auditieve discriminatie, 3 auditieve analyse, 4 letters, woorden, tekst schrijven.

Voor het lezen zijn deze kernonderdelen: 1 teken-klankkoppeling, 2 visuele discriminatie, 3 auditieve synthese, 4 letters, woorden, tekst lezen.

Door deze onderdelen in deze volgorde in de les aan te bieden kan de samenhang tussen de oefeningen ook aan de kinderen uitgelegd worden.

Deze kernonderdelen komen elke dag kort aan de orde. Een eenduidige, sobere en gestructureerde aanbieding zorgen ervoor dat het in een beperkte tijd kan.

d. Ordening

Ordening is in beide periodes (klankzuiver, niet-klankzuiver) belangrijk. Het biedt kinderen een kader om iets snel terug te vinden. In de klankzuivere periode zijn snelle klank-teken- en teken-klank-koppelingen nodig om goed te kunnen schrijven en lezen. Wanneer de letters geordend zijn opgeslagen, is het voor de kinderen gemakkelijker deze koppelingen te realiseren. De letters worden aangeboden in vier groepen (lange-, korte-, twee-tekenklanken en medeklinkers). De kinderen wordt uitleg gegeven over het kenmerk van iedere groep zodat ze weten waar ze moeten zoeken als ze het toch even niet weten (zie figuur 2).

Ook in de niet-klankzuivere periode biedt ordening een goede mogelijkheid om kinderen een beperkt kader te bieden om achter de goede lees- of schrijfwijze te komen. De woorden worden geordend op overeenkomstige schrijf- of leeswijze en per groep (categorie) wordt er een regel of denkwijze aangekoppeld. Bijvoorbeeld bij spelling: aai-ooi-oei-woorden 'je hoort de 'j' maar je schrijft de 'i' of eeuw-ieuw 'u' niet vergeten'. De formulering 'net als' wordt zo veel mogelijk vermeden om dat die te weinig houvast biedt. Zo concreet mogelijke informatie bieden over de aanpak voorkomt veel fouten.

De instructie wordt gericht op het onderkennen van de categorie met de bijbehorende regel of denkwijze. Weet een leerling het niet of maakt die een fout, dan vraagt de leerkracht waar het woord bij hoort en vervolgens welke regel erbij past. De leerkracht zegt dus niet voor maar zet door denkvragen de leerling op het spoor. Door de verwoording van de leerling kan de leerkracht nagaan of de leerling goed gedacht heeft, waar een eventueel probleem zit en hoe dat bijgestuurd kan worden.

Door dergelijke vragen te stellen geeft de leerkracht de leerling het vertrouwen (relatie) dat hij het wel weet (competentie) maar er even niet aan gedacht heeft. Dat is veel motiverender dan het corrigeren van een fout. Deze werkwijze kan alleen bij zaken die eerder expliciet zijn uitgelegd.

Met behulp van dit kader kan het nakijken van eigen werk veel gericht gestuurd worden. De opdracht 'kijk eerst na voordat je het werk inlevert' is erg globaal. 'Kijk eens naar alle aai-ooi-oei-woordjes en denk aan de regel' is een gerichtere kijkopdracht.

e. Multisensoriële aanpak

Het ene kind is meer visueel ingesteld, een ander meer motorisch en weer een ander meer auditief. Op voorhand weten we niet welk kanaal bij welk kind het beste aansluit. Daarom worden zo veel mogelijk alle kanalen (auditief, visueel en motorisch) ingeschakeld. Het combineren van de verschillende kanalen bij de eerste uitleg biedt dan ondersteuning voor alle typen kinderen. Hierdoor worden de oefeningen zeer afwisselend en is later differentiatie gemakkelijk toe te passen.

Zo blijken de klankgebaren (motorisch) bij de letters heel effectief. Voor veel kinderen werkt het overdreven lang/kort gebaar maken en lang/kort laten klinken van de lange en korte klanken heel ondersteunend bij het kunnen onderscheiden van lange en korte klanken. Als de kinderen vanaf het begin alle gebaren met de linker hand maken kunnen ze bij het schrijven van bijvoorbeeld de 't', 'r', 'p' de goede schrijfrichting 'afkijken'. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht de gebaren met de rechter hand voordoet zodat de leerling het altijd goed kan imiteren.

Voorbeelden van visuele ondersteuning zijn de 'hak-kaarten' per niveau, 'categoriekaart' en 'klank-voetenkaart'. Een andere manier van visuele ondersteuning is het zichtbaar maken van de voortgang in de klankzuivere periode door middel van het letterbord en in de niet-klankzuivere periode door middel van de categoriekaart. Op het letterbord worden de aangeleerde letters omgedraaid en op de categoriekaart (zie figuur 3) wordt zodra de volgende categorie is aangeleerd het blad op de categoriekaart doorgeschoven. Een combinatie van de drie kanalen wordt gerealiseerd door de letters die men leert lezen ook meteen te leren schrijven: het auditieve (de klank) wordt meteen verbonden met het visuele (de letter) en de fijne motoriek. Een combinatie van deze kanalen is extra zinvol bij de tweeteekenklanken, zoals bijvoorbeeld bij

2009, uitgeverij, nummer 1

de /ui/ 'eerst het bakje (linker hand naar voren in 'u'-vorm) dan het mesje (vervolgens rechter wijsvinger naar voren).

f. Groepsgewijze instructie

Op voorhand is niet bekend welke problemen bij welke kinderen zullen optreden. Omdat de methodiek gericht is op het voorkomen van fouten wordt de instructie aan de totale groep gegeven. Door deze groepsgewijze instructie hebben alle kinderen de basisinformatie ontvangen over hoe ze letters/woorden moeten lezen of schrijven. Bij problemen kan men snel op deze informatie teruggrijpen zonder dat het al te veel tijd kost. Tijdens de instructie checkt de leerkracht meteen of de geboden informatie is overgekomen. Zo wordt meteen bepaald of er iets nieuws aangeboden kan worden of dat herhaling zinvoller is. Dit voorkomt dat problemen te laat worden gesignaleerd. Regelmatig toetsen blijft daarnaast van belang.

Ondanks de groepsgewijze aanpak is differentiatie goed mogelijk. Dit geldt zowel voor differentiatie naar moeilijkheid als naar mate van visuele en motorische ondersteuning. Differentiatie naar moeilijkheid kan in de klankzuivere periode bijvoorbeeld zijn het aanbieden van woorden van meerdere medeklinkers zoals 'dik' maar ook 'dikst'. Doorgaans wordt veel te lang op een te gemakkelijk niveau (mkm) geoefend. Bij veel meer kinderen kan veel sneller op een moeilijker niveau geanalyseerd, gesynthetiseerd, gelezen en geschreven worden. Dat is voor de kinderen veel uitdagender. De zwakkere pikt zo al informatie op wat hij pas later moet kunnen (zone van de naaste ontwikkeling).

Voorbeelden van differentiatie met meer of minder visuele en motorische ondersteuning zijn: tijdens het dictee heeft de ene leerling wel een hakkaart van een bepaald niveau op de bank en de ander niet; later in het jaar met of zonder categoriekaart op de bank; de ene leerling moet eerst het gebaar maken en mag daarna de letter opschrijven en de ander niet.

g. Vast ritme en herhaling

Elke dag komen de kernonderdelen in een vaste volgorde aan bod. De leerlingen weten daardoor precies wat de bedoeling is en dat geeft hen duidelijkheid en daarmee veel rust in de klas. Binnen dit vaste

ritme wordt bovendien veel basisinformatie herhaald zoals de aangeleerde letters, categorieën en hun denkwijze etc. Dit voorkomt dat iets wat geleerd is wegzakt.

Resultaten

In dit gedeelte worden als exemplarisch voorbeeld de resultaten van een aantal scholen weergegeven die met de hierboven beschreven methodiek werken.

Deze uitkomsten zijn gebaseerd op de gegevens over 141 kinderen (groep 3) van drie basisscholen. De methodes die gehanteerd worden zijn Veilig Lereren Lezen (boom-versie) en Veilig Lereren Lezen (maan-versie). Het betreft drie heel verschillende basisscholen. Het zijn een dorpsschool aan de rand van de stad met een combinatiegroep 3/4; een school met een zeer uiteenlopende populatie en een school met 95% allochtone kinderen.

Spelling

Als we naar spellingsgegevens kijken, zien we dat in juni 1999 95% van de kinderen boven het landelijk gemiddelde functioneert (tabel 1). Dit is gemeten met de Cito-toets E3b (moeilijkste versie).

Extra interessant is het om binnen deze groep te kijken naar de school waarvan 95% van de leerlingen allochtoon is. Op deze school wordt de methodiek reeds twee jaar toegepast, zodat niet alleen gekeken kan worden naar resultaten van spellen na 1 jaar (groep 3) maar ook na 2 jaar (groep 4). Deze gegevens zijn weergegeven in tabel 2.

In tabel 2 zien we dat de resultaten met spelling nog wat sterker zijn dan in tabel 1. In groep 3 functioneert niemand onder het landelijk gemiddelde. In groep 4 functioneert 8,7% net onder het landelijk gemiddelde.

Lezen

Het leesniveau in groep 3 van juni 1999 van de drie scholen kan vergeleken worden met landelijke gegevens (Vernooy, 1999). Aangezien tijdstip en waarschijnlijk ook toetsen wat verschillen moet deze vergelijking meer als een indicatie gezien worden. 1)

We zien (tabel 3) dat 98% van de kinderen in groep 3 AVI 2 of hoger scoort terwijl dat landelijk 30% is. Van de leerlin-

tabel 2:

| Groep 3 Cito E3b | | | Groep 4 Cito E4b | | |
|------------------|--------|------|------------------|--------|------|
| | aantal | % | | aantal | % |
| Score A | 16 | 94,1 | Score A | 21 | 91,3 |
| Score B | 1 | 5,9 | Score B | - | - |
| Score C | - | - | Score C | 2 | 8,7 |
| Score D | - | - | Score D | - | - |
| Score E | - | - | Score E | - | - |

tabel 3:

| lezen AVI 'Zo leer je ...' | landelijk | | |
|----------------------------|-----------|------|-----|
| | aantal | % | |
| AVI 0 | 2 | 1,4 | 44% |
| AVI 1 | 1 | 0,7 | 26% |
| AVI 2 | 57 | 40,4 | 14% |
| AVI 3 | 24 | 17,0 | 9% |
| AVI 4 | 28 | 19,8 | 3% |
| AVI 5 | 8 | 5,7 | 4% |
| AVI 6 | 3 | 2,1 | 0 |
| AVI 7 | 9 | 6,4 | 0 |
| AVI 8 | 1 | 0,7 | 0 |
| AVI 9 | 8 | 5,7 | 0 |

gen in groep 3 scoort 15% AVI 6 of hoger terwijl dit landelijk nog niet scoort.

Kijken we naar de leesgegevens (juni 1999) van groep 3 en 4 voor lezen van de school met 95% allochtone kinderen (tabel 4) dan zien we dat vergeleken met landelijke resultaten (maart 1999) dat in groep 3 100% AVI 2 of hoger scoort en in groep 4 scoort 61% AVI 6 of hoger terwijl dit landelijk 39% is.

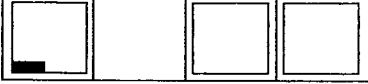

Doorleesniveau

Het is bij leestoetsen heel zinvol om naar het doorleesniveau te kijken. Bij AVI wordt gescoord op tijd en fouten. Als het aantal fouten nog niet overschreden is, maar de tijd wel, wordt er vaak gestopt (veelal door tijdgebrek) met verder toetsen. Om het doorleesniveau te bepalen toetst men verder tot ook de foutenlimiet op de kaart overschreden is. Omdat de gegevens ook bij deze groep leerlingen door tijdgebrek niet door alle scholen is doorgetoetst is daarom het exacte doorleesniveau niet te geven. Maar doordat de scholen wel het aantal fouten en de tijd vermeld hebben, kunnen we zien dat veel kinderen bij het aangegeven niveau wel binnen de tijdslimiet maar niet de

Figuur 2: ordening van de letters

| | | | |
|----------------------|-----------------------|--------------------------------------|---|
| — | — | | ◐ |
| oo uu ee aa | i u e a o | ie, oe ij, ui ei, ou eu, au | b, m, r, s v, p, k, l t, w, h, n g, z, f, d j |

Figuur 3

| | |
|---|---|
| 1 |  |
| 2 |  |

foutenlimiet overschreden hebben. Voor de meeste kinderen ligt het instructie-niveau minimaal nog een AVI-niveau hoger dan het officiële instructieniveau. Helaas zien we dat deze analyse in de praktijk vaak niet uitgevoerd wordt waardoor vervolgens het risico bestaat dat veel kinderen op een te gemakkelijk niveau instructie krijgen.

Behalve de goede resultaten wijzen de leerkrachten die deze methodiek toepassen in het reguliere basisonderwijs op nog andere positieve gevolgen zoals de vergroting van de woordenschat door de aanbidding van de grote variatie klank-

zuivere en niet-klankzuivere woorden. De leerlingen hebben doorgaans veel plezier in het leren lezen en spellen en zij doen het graag. Dit komt hoogstwaarschijnlijk door het geringe aantal fouten dat zij maken, en de ervaring van steeds vorderingen te maken. Wanneer het lezen en spellen aan de beurt is binnen de schooldag wordt door hen met enthousiasme gereageerd.

Toepassing van de methodiek blijkt voor de leerlingen alle kenmerken van adaptief onderwijs te hebben: van 'ik kan het' (competentie), 'ik kan het zelf' (autonomie) en 'waardering, ik hoor er bij' (relatie).

Maar niet alleen voor de kinderen treden positieve effecten op, ook voor de leerkrachten. Zij ervaren, dat zij vat hebben op het proces. Ze merken dat ze het zelf kunnen en geen andere hulp nodig hebben. Vanwege de resultaten krijgen ze waardering van collega's en ouders. Zo snijdt het mes aan twee kanten. Gebruik van een gerichte instructiemethodiek leidt zodoende tot betere resultaten en een positieve leerervaring voor kinderen en leerkrachten.

Literatuur

Diepen, M. van, Bosman, A.M.T. Hoe spel jij gespelt? In: Tijdschrift voor Ortho-pedagogiek, 1999, p.176-186

Schraven, J., F. Robijns en L. Ditters, Leren spellen met Woordspel. OAC.- Zwolle, 1993.

Schraven, J.L.M., 'Kernonderdelen bij het aanvankelijk lezen en spellen'. In: Tijdschrift Speciaal Onderwijs 66, 1993, p. 290-295.

Schraven, J.L.M., Aanvankelijk lezen en spellen. Een preventieve aanpak in een OVG-school. In: School en begeleiding, 1994, p. 40-43.

Schraven, J.L.M., Luit, J.E.H. van. Technisch lezen. In: J.E.H. van Luit; A. Meijer (red.) Onderwijs aan kinderen met een leerachters-tand. Intro, Baarn 1995.

Schraven, J.L.M., Zo leer je kinderen lezen en spellen. Fontys-OSO, Tilburg, 1995.

Schraven, J.L.M., Smits, M.C. Zelfstudiepakket bij 'Zo leer je kinderen lezen en spellen'. Schraven-Smits, Zutphen, 1996.

Smits, M.C., Twee vliegen in één klap. Schrijven én lezen in groep 3. In: JSW, 1999, p. 36-40.

Veenman, S., Raemaekers, J. Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Nijmegen, 1991.

Vernooij, K. Inleiding ELLO-terugkomdag, 1999.

tabel 4:
Groep 3 'Zo leer je...'

| niveau | landelijk | | Groep 4 'Zo leer je...' | | landelijk |
|--------|-----------|------|-------------------------|------|-----------|
| | aantal | % | aantal | % | |
| AVI 0 | - | - | 0 | - | 3 |
| AVI 1 | - | - | 0 | 6 | |
| AVI 2 | 6 | 35,3 | 0 | - | 9 |
| AVI 3 | 3 | 17,6 | 4 | 17,4 | 15 |
| AVI 4 | 2 | 11,8 | 2 | 8,7 | 14 |
| AVI 5 | 2 | 11,8 | 3 | 13,0 | 14 |
| AVI 6 | 1 | 5,9 | 2 | 8,7 | 14 |
| AVI 7 | 2 | 11,8 | 7 | 30,7 | 12 |
| AVI 8 | 0 | - | 0 | - | 7 |
| AVI 9 | 1 | 5,9 | 5 | 21,7 | 6 |

1) De landelijke gegevens hebben betrekking op een toetsing in maart 1999. Waarschijnlijk is hier de nieuwe AVI-toets gebruikt, terwijl op de hier beschreven scholen de oude AVI-toets is gebruikt.

Over de auteur:

Mevrouw drs. J.L.M. Schraven is orthopedagoog bij het Onderwijs Adviescentrum regio Zwolle en werkzaam op De Schalm te Zwolle, school voor speciaal onderwijs. Zij begeleidt basisscholen bij de invoering van deze lees-spelling-methodiek. Daarnaast verzorgt zij nascholingscursussen over deze methodiek aan leerkrachten, pabodocenten en schoolbegeleiders.

Tel. 0575-512476