HOOFDSTUK 2

KENMERKEN VAN GOED LEES- EN SPELLINGONDERWIJS

2 KENMERKEN VAN GOED LEES- EN SPELLINGONDERWIJS 27

2.1 Inleiding 29

2.2 Doelgericht werken 29
2.2.1 Kerndoelen 29
2.2.2 Referentieniveaus 30
2.2.3 Tussendoelen 30

2.3 Methodische aanpak 30

2.4 Tijd voor lezen en spellen 31
2.4.1 Tijd voor lezen 32
2.4.2 Tijd voor spelling 33

2.5 Instructie en feedback 33
2.5.1 Instructie 33
2.5.2 Feedback 34

2.6 Omgaan met verschillen 36
2.6.1 Directe instructiemodel 36
2.6.2 Groepsplan 38
2.6.3 Convergente en divergente differentiatie 39

2.7 Stimulerende leeromgeving 40
2.7.1 Voorlezen 40
2.7.2 Rijk aanbod van teksten 41
2.7.3 Kiezen van een boek 41
2.7.4 Betekenisvol en functioneel 42
2.7.5 Samenwerking 43
2.7.6 Stillezen in de klas 43
2.7.7 Praten over leeservaringen 44

2 KENMERKEN VAN GOED LEES- EN SPELLINGONDERWIJS

2.1 Inleiding

Met goed onderwijs (zorgniveau 1) kunnen bij een groot deel van de leerlingen lees- en spellingproblemen worden voorkomen. In dit hoofdstuk worden de kenmerken van goed (voorbereidend) lees- en spelling-onderwijs toegelicht.

In paragraaf 2.2 bespreken we de doelen waaraan in het onderwijs gewerkt wordt: kerndoelen, referentie-niveaus en tussendoelen. Paragraaf 2.3 belicht het methodisch werken. In paragraaf 2.4 staat tijd voor lezen en spellen centraal. Het geven van goede instructie en feedback is cruciaal: hierover is meer te lezen in paragraaf 2.5. Paragraaf 2.6 beschrijft het gedifferentieerd werken en het omgaan met verschillen in de klas. Ten slotte wordt in paragraaf 2.7 ingegaan op de noodzaak van een stimulerende leeromgeving.

Aan het eind van dit hoofdstuk weet je....

- aan welke doelen je kunt werken bij voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet technisch lezen en spelling
- hoe je effectief gebruikmaakt van een methode
- hoeveel tijd je aan (voorbereidend) lees- en spellingonderwijs zou moeten besteden
- hoe goede lees- en spellinginstructie en feedback eruit ziet
- hoe je kunt omgaan met verschillen tussen leerlingen
- hoe je een stimulerende leeromgeving creëert

2.2 Doelgericht werken

Het uiteindelijke doel van het lees- en spellingonderwijs is functionele geletterdheid. Met een minimaal niveau van geletterdheid kan een leerling zich redelijk redden in onze geletterde maatschappij. Om dit niveau stapsgewijs over de leerjaren heen te bereiken stelt de leerkracht per jaargroep doelen vast, waaraan systematisch en gericht gewerkt moet worden. Door het stellen van hoge en adequate doelen wordt de lees- en spellingontwikkeling optimaal gestimuleerd.

2.2.1 Kerndoelen

De einddoelen waar in het basisonderwijs naartoe wordt gewerkt zijn sinds 1993 vastgelegd in zogenaamde kerndoelen. De kerndoelen zijn zowel in 1998 als in 2006 gewijzigd. Niet alleen de inhoudelijke beschrijving werd aangepast, ook het aantal doelen nam af. Waar er in 1993 nog 122 doelen waren, wordt er in de huidige beschrijving uitgegaan van 58 kerndoelen. Er zijn kerndoelen geformuleerd voor taal (Nederlands, Engels, Fries), rekenen/wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld, kunstzinnige oriëntatie en bewegingsonderwijs.

De kerndoelen geven aan wat er op de basisschool onderwezen moet worden. Met andere woorden, wat leerlingen zouden moeten leren, verwerven en ontwikkelen in het onderwijs. De kerndoelen zijn globaal omschreven: scholen krijgen de ruimte om op hun eigen manier het onderwijs vorm te geven. Ondanks dat de term kerndoelen misschien anders doet vermoeden, gaat het bij deze doelen om een omschrijving van de inhoud van het onderwijsaanbod door de leerkracht, niet om een omschrijving van de doelen die door de leerlingen moeten worden behaald.

2.2.2 Referentieniveaus

In 2008 stelde de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen referentieniveaus vast voor taal en rekenen, die sinds 2010 ook wettelijk zijn vastgelegd. Deze referentieniveaus omschrijven inhoudelijk wat een leerling binnen een bepaald vakgebied op een bepaald moment moet kennen en kunnen. De referentieniveaus taal beschrijven wenselijke beheersingsniveaus voor mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging en taalbeschouwing. De beheersingsniveaus zijn vastgelegd voor het eind van het primair onderwijs (1F), eind vmbo (2F), eind mbo-4 en havo (3F) en aan het eind van het vwo (4F).

Er worden twee niveaus onderscheiden: het fundamenteel niveau (F) en het streefniveau (S). Het fundamenteel niveau 1F omschrijft wat leerlingen minimaal moeten beheersen aan het eind van de basisschool. Bij de leerlingen die dat niveau bereikt hebben, wordt gestreefd naar het fundamenteel niveau op het volgende niveau dat dan als streefniveau (1S) wordt geformuleerd.

2.2.3 Tussendoelen

Om de einddoelen te kunnen bereiken, moet er ook kritisch worden gekeken naar de tussenstappen. Deze tussenstappen zijn uitgewerkt in de tussendoelen beginnende geletterdheid voor groep 1 tot en met 3 (Verhoeven et al, 1999) en de tussendoelen gevorderde geletterdheid voor groep 4 tot en met 8 (Aarnoutse, Verhoeven, van het Zandt, & Biemond, 2003). De tussendoelen beschrijven globaal de ijkpunten in de ontwikkeling van leerlingen op verschillende leerlijnen. Ze geven zicht op welke stappen in de ontwikkeling worden nagestreefd en hoe voor een doorgaande leerlijn gezorgd kan worden. Er wordt per leerjaar aan verschillende doelen tegelijk gewerkt, waarbij deze doelen elk jaar steeds (op een hoger niveau) terugkomen.

www.lerenoverdyslexie.nl - *Voor meer informatie over en uitwerkingen van de kerndoelen, referentieniveaus en tussendoelen.*

2.3 Methodische aanpak

Aan de hand van de doelen bepaal je welke leerstof aangeboden moet worden. Daarmee stuur je als het ware de ontwikkeling in plaats van volgend en afwachtend te handelen. Het zou een hele klus zijn als jij voor alle vakgebieden bij de doelen zelf materialen moet ontwikkelen om ervoor te zorgen dat leerlingen de doelen bereiken. Gelukkig is dat al voor je gedaan. In de veelgebruikte methodes voor voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet technisch lezen en spelling zijn de doelen geconcretiseerd en is de leerstof uitgewerkt in opdrachten en instructievormen die je aan de leerlingen in de groep kunt aanbieden. Als je de methodes doorkijkt zul je de termen kerndoel, tussendoel en – in de nieuwere methodes – referentieniveau zeker tegenkomen. Methodemakers hebben er dus al voor gezorgd dat je onderwijs kunt bieden dat afgestemd is op doelen.

Voor spelling gebruiken vrijwel alle scholen een taal-/spellingmethode, waarin de leerstof systematisch aan bod komt. Ook voor aanvankelijk lezen wordt door het merendeel van de basisscholen een methode gebruikt. Het gebruik van een methode voor het voortgezet technisch lezen is op veel scholen nog wat minder vanzelfsprekend. In deze paragraaf lichten we de voordelen toe van het werken met een methode.

Voordelen van een methode

- *Tijdbesparend*. Leerkrachten hoeven zelf geen materialen te ontwikkelen voor instructie en inoefening van vaardigheden.
- *Doorgaande lijn/afstemming tussen jaargroepen.* Om het niveau van de leerlingen vast te houden is het belangrijk dat elk jaar wordt voortgebouwd op wat in het voorgaande jaar aan bod is gekomen. Bij gebruik van eenzelfde taal-/spellingmethode en (voorbereidende) leesmethode in opeenvolgende leerjaren sluit de leerstof automatisch aan, mits de leerkracht van de voorgaande groep de methode adequaat heeft gevolgd en alle leerstof heeft behandeld.
- *Afstemming tussen leerkrachten van een groep.* Veel leerkrachten hebben een parttime aanstelling. Het komt dan ook regelmatig voor dat er twee leerkrachten voor een bepaalde groep staan. Het is voor de afstemming tussen leerkrachten handig als er gewerkt wordt met een methode. Leerkrachten kunnen onderling eenvoudig aangeven waar ze in de lesstof zijn gebleven, wat nog aandacht vraagt et cetera.
- *Handvatten voor differentiatie/organisatiemodellen.* Verschillende methodes bieden uitgewerkte organisatiemodellen om het onderwijs vorm te geven. Dit is een groot voordeel, omdat in de praktijk blijkt dat veel leerkrachten het moeilijk vinden om voldoende rekening te houden met verschillen. De uitgewerkte differentiatiemodellen in de methode helpen de leerkrachten hierbij een heel eind op weg.
- *Systematische opbouw in moeilijkheidsgraad.* In een goede methode wordt de moeilijkheidsgraad van de oefeningen opgebouwd. Een opbouw in moeilijkheidsgraad is een kenmerk van een effectieve aanpak van het (voorbereidend) lees- en spellingonderwijs. Het is moeilijk en tijdrovend om hierin te voorzien met zelf ontwikkeld en/of verzameld leermateriaal.
- *Didactische richtlijnen voor de begeleiding van leerlingen met problemen.* Leerlingen met lees- en/of spellingproblemen of kleuters die moeite hebben met voorbereidende lees- en spellingactiviteiten zijn gebaat bij intensivering van het onderwijs. Veel methodes bieden differentiatiematerialen voor deze leerlingen. Op die manier krijgen de leerlingen, aansluitend bij de reguliere lesstof, de extra inoefening die ze nodig hebben.
- *Voldoende tijd inroosteren.* Om goede prestaties bij alle leerlingen te bereiken, is het essentieel om voldoende tijd in te roosteren voor het lees- en spellingonderwijs. Het gebruik van een methode 'dwingt' de leerkracht als het ware om daadwerkelijk die tijd aan lezen en spellen te besteden.

De aanschaf van een goede methode alleen is geen garantie voor succes. Om goede prestaties te behalen is het minstens zo belangrijk om de methode goed te gebruiken. Dat betekent: met de doelen in het achterhoofd de methode effectief inzetten. Niet alle methodes geven voldoende didactische handvatten en uitgewerkte instructie. Hier moet je zelf, op basis van jouw kennis, invulling aan geven. Blijf dus, zeker ook als je een methode gebruikt, goed nadenken hoe je de les afgestemd op jouw leerlingen kunt optimaliseren.

www.lerenoverdyslexie.nl - *Voor analyses van veelgebruikte lees- en spellingmethodes.*

2.4 Tijd voor lezen en spellen

Het inroosteren van voldoende tijd voor geletterdheid is cruciaal voor het bereiken van goede resultaten.

2.4.1 Tijd voor lezen

Hieronder zijn voor groep 1 tot en met 8 richtlijnen opgenomen voor de tijd die per leerjaar aan (voorbereidende) lees- en taalactiviteiten moet worden besteed.

Tijd voor geletterdheid in groep 1-2

Groep	Activiteit	Tijd
1 - 2	Doelgerichte taalactiviteiten rond: Beginnende geletterdheid Fonemisch bewustzijn en letterkennis Mondelinge taalontwikkeling Woordenschat	300 - 480 minuten

Bron: *Kwaliteitskaart Tijd voor lezen en taal, www.taalpilots.nl*

Ook in het onderwijsprogramma voor kleuters moet geletterdheid een systematische plek krijgen. Op deze manier voorkom je dat activiteiten die gericht zijn op het bevorderen van beginnende geletterdheid slechts incidenteel plaatsvinden.

Tijd voor lezen in groep 3-4

Groep	Activiteit	Tijd
3	Aanvankelijk technisch lezen	360 minuten
	Taal	60 minuten
	Bij het gebruik van een geïntegreerde methode voor lezen en taal (zoals *Veilig leren lezen* of *De leessleutel*)	420 minuten
	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met woordenschatonwikkeling	60 minuten
4	Voortgezet technisch lezen	150 - 180 minuten
	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling	45 - 60 minuten
	Taal: spreken en luisteren, spellen, stellen, woordenschat, taalbeschouwing	240 - 300 minuten

Bron: *Kwaliteitskaart Tijd voor lezen en taal, www.taalpilots.nl*

Tijd voor lezen in groep 5-8

Groep	Activiteit	Tijd
5	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde, methodische aanpak	135 - 150 minuten
	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken	45 - 60 minuten
6	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde, methodische aanpak	90 minuten
	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken	45 - 60 minuten
7 en 8	Onderhouden van de technische leesvaardigheid	60 minuten
	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken	45 - 60 minuten

Bron: *Kwaliteitskaart Meetlat VTL, www.taalpilots.nl*

De tijd die wordt besteed aan het lees- en spellingonderwijs is effectieve leertijd, de tijd wordt dus daadwerkelijk gebruikt om te lezen en te spellen. Dat betekent dat er kritisch moet worden gekeken naar de activiteiten en dat zo nodig opdrachten worden overgeslagen die geen directe relatie met de leerdoelen hebben (bijvoorbeeld een tekening maken bij een verhaal). Naast de leeslessen met de methode, worden er momenten gecreëerd waarop de leerlingen zelfstandig lezen.

Dit kan op verschillende manieren plaatsvinden: leerlingen lezen hardop of stil, individueel of in kleine groepjes, in de leesles of tijdens andere vakken. Naast aandacht voor lezen en spellen voor de hele groep krijgen de zwakke lezers en spellers aanvullend op de groepsactiviteiten extra begeleiding. Zie voor meer informatie hoofdstuk 4.

2.4.2 Tijd voor spelling

Net als voor lezen geldt ook voor spelling dat leerlingen voldoende tijd moeten krijgen om de nieuwe vaardigheden onder de knie te krijgen en deze te onderhouden. Spelling is in groep 3 een geïntegreerd onderdeel van de aanvankelijk leesmethode. In de groepen 4 tot en met 8 wordt spelling meestal aangeboden met behulp van een taal- of spellingmethode. De meeste taal-/spellingmethodes besteden één tot anderhalf uur per week aan spelling, verdeeld over twee tot drie lessen per week. Naast instructie en oefening met behulp van de methode moet er voldoende gelegenheid zijn om de verworven kennis en vaardigheden verder te oefenen en te onderhouden. Bijvoorbeeld door de leerlingen 10 minuten per dag woorden met de nieuwe spellingmoeilijkheid te laten oefenen of door elke dag te beginnen met een kort dictee (5 woorden). Maar ook door bij andere vakken aandacht aan spelling te besteden en spellen zoveel mogelijk te integreren in functionele (stel)activiteiten. Op die manier wordt het spellingonderwijs niet alleen meer motiverend, maar wordt tevens de tijd die aan spelling wordt besteed, uitgebreid.

2.5 Instructie en feedback

Instructie en feedback zijn cruciale factoren bij het stimuleren van de lees- en spellingvaardigheid. Instructie is noodzakelijk totdat het niveau van functionele geletterdheid bereikt is. Dat betekent dat voor sommige leerlingen instructie van de leerkracht tot het einde van de basisschoolperiode nodig is. Ook feedback is een essentieel onderdeel van de les. Goede, gerichte feedback stuurt de leerling in zijn leerproces. In deze paragraaf gaan we in op beide componenten.

2.5.1 Instructie

Goede instructie is heel belangrijk. Met instructie bedoelen we hier de uitleg van de leerkracht en de begeleide inoefening van de leerstof. Goede instructie is altijd gekoppeld aan het doel dat bereikt moet worden. In de fase van het voorbereidend en aanvankelijk lezen en spellen zullen de instructie en inoefening gericht zijn op fonologisch bewustzijn, letterkennis en – in groep 3 – op het (de)coderen van woorden. De tussendoelen beginnende geletterdheid kunnen daarbij een hulpmiddel zijn. In de fase van het voortgezet technisch lezen staat vooral het automatiseren centraal en krijgt vlot en vloeiend lezen veel aandacht. Bij spelling is de instructie gericht op het toepassen van regels en strategieën. Hierbij kunnen de tussendoelen gevorderde geletterdheid een hulpmiddel zijn.

Uitleg

Kenmerkend voor een goede instructie is dat de leerkracht expliciet bepaalde denkstappen en strategieën verwoordt. Nieuwe vaardigheden doet de leerkracht hardop denkend en stapsgewijs voor, zodat leerlingen zien volgens welke strategie de opdracht het beste uitgevoerd kan worden. Zeker voor kleuters die moeite hebben met voorbereidende lees- en spellingactiviteiten en zwakke lezers en spellers is dit belangrijk.

Instructievoorbeelden uit de praktijk

De leerkracht heeft als lesdoel voor haar kleuters in groep 2 'het kunnen opdelen van woorden in losse klanken'. Ze neemt een concreet voorwerp, een pen en zegt: "Dit is een pen". Het woord schrijft ze op een woordstrook, de kinderen zeggen het woord na. De leerkracht zegt het woord nogmaals en daarna langzaam in stukjes met een klap per klank: /p/ - /e/ - /n/. Ze vraagt de leerlingen hoeveel stukjes (klappen) ze gehoord hebben. Daarna zegt ze het woord nog een keer en laat ze de leerlingen meeklappen.

Instructievoorbeelden uit de praktijk

De leerkracht in groep 4 wil de decodeervaardigheid van leerlingen automatiseren. Ze leert de leerlingen om gebruik te maken van efficiënte leesstrategieën. De strategie 'gebruik maken van de eenheden waaruit het woord bestaat' (lettergrepen, morfemen en clusters) staat centraal. Ze leest een woordrij voor met woorden die eindigen op –ig: ijverig, bezig, nodig, machtig, rustig. Vervolgens zegt ze: "Hé, deze woorden eindigen allemaal op -ig". Ze leest de woorden nog een keer en benadrukt daarbij in haar intonatie het achtervoegsel: "je schrijft dus -ig, maar je zegt -ug". Vervolgens laat ze de leerlingen de rij woorden lezen en het achtervoegsel markeren.

Begeleide inoefening

Voor de meeste leerlingen bij wie de (voorbereidende) lees- en spellingactiviteiten problemen opleveren, gaat de klassikale basisinstructie te snel en in te grote stappen. Als deze leerlingen in een te vroeg stadium zelfstandig gaan oefenen, zullen ze veel fouten maken, daarbij de nodige faalervaringen opdoen en de neiging hebben af te haken. Om te voorkomen dat een leerling in zo'n situatie verzeild raakt, is het van groot belang dat de instructie de leerling voldoende in staat stelt de taak uit te voeren. De instructie zoals die klassikaal heeft plaatsgevonden, wordt in kleinere stappen herhaald. De leerling moet precies weten wat hij moet doen bij een bepaalde activiteit of oefening en hoe hij het moet aanpakken. De leerling krijgt eerst de gelegenheid om de aangeleerde vaardigheid geïsoleerd toe te passen in een oefening waar specifiek en alleen om deze vaardigheid gevraagd wordt. Als de vaardigheid voldoende beklijfd is, worden de aangeleerde vaardigheden in verschillende contexten en situaties toegepast. Doordat de leermoeilijkheden herhaald aan bod komen in verschillende contexten, krijgen leerlingen ook daarna nog voldoende gelegenheid tot oefening en automatisering.

Begeleide inoefening

Duidelijke, expliciete instructie waarbij de leerkracht:

- elke denkstap hardop voordoet;
- steeds bij de leerlingen nagaat of ze de stap begrijpen;
- wel voorbeelden geeft, maar verder zo min mogelijk uitweidt;
- stapsgewijs de moeilijkheidsgraad van de oefening verhoogt.

2.5.2 Feedback

Door middel van feedback wordt bewustwording van het eigen leerproces gestimuleerd en worden leerlingen gemotiveerd om door te gaan. De wijze waarop feedback wordt gegeven, heeft invloed op het leerproces en de leermotivatie van een leerling. Als leerkrachten feedback geven, is dit vaak gerelateerd aan de leerling zelf, bijvoorbeeld 'je hebt het goed gedaan' of 'je hebt hard gewerkt'. Behalve feedback op de inspanning en het resultaat van de leerling kan ook feedback worden gegeven op hoe de leerling de taak heeft aangepakt. Ook feedback geven op het lees- en spellingproces is meestal effectiever dan alleen feedback op de persoon en het resultaat. In onderstaand overzicht zijn de verschillende feedbacktypen bij elkaar gezet:

Type feedback	Voorbeeld
Persoonsgericht	Jij kan dit goed
Inspanningsgericht	Jij hebt hard gewerkt
Procesgericht	Lees de eerste letter nog eens
Resultaatgericht	Dat is goed

Bron: Ruijssenaars, A. J. J. M. (2004). *Leerproblemen en leerstoornissen.* Rotterdam: Lemniscaat.

Kenmerken van effectieve feedback bij lezen

De leesvaardigheid van leerlingen neemt toe als leerkrachten fouten verbeteren (Heubusch & Lloyd, 1998). Hoe de leerkracht het best kan reageren op fouten, is afhankelijk van het doel van de lees- of spellingtaak en van hoe de leerling met de opdracht en feedback omgaat. Toch is er wel een aantal algemene richtlijnen te geven voor effectieve feedback (Heubusch & Lloyd, 1998; Spaai, Ellermann, & Reitsma, 1991):

- *Hele woord correct voorzeggen.* Wanneer een leerling een woord fout leest, is het effectief om het hele woord correct voor te zeggen. Dit is vooral een adequate strategie als het doel vloeiend en correct lezen is, bijvoorbeeld bij het lezen van een tekst.
- *Feedback op klankstructuur.* Het kan ook zinvol zijn om feedback te geven met betrekking tot de klankstructuur van een woord. Bijvoorbeeld: 'Verdeel het woord eens in stukjes; wat is de eerste letter van het woord?' Dit geeft leerlingen de gelegenheid om hun fonologische vaardigheden en de letter-klankkoppelingen verder in te oefenen.
- *Actieve bijdrage van de leerling.* Feedback is effectiever als leerlingen een actieve bijdrage leveren. De leerkracht kan de leerling vragen om het gecorrigeerde woord nog een keer voor te lezen en vervolgens door te gaan met lezen.
- *Directe feedback.* Als fouten verbeterd worden, moet dit direct gebeuren en niet pas aan het einde van de leestaak. Het kort onderbreken van de leestaak voor de feedback heeft geen negatieve gevolgen voor het leesbegrip. Een alternatief voor het direct verbeteren is de wacht-hint-prijsmethode (Struiksma, 2003). Deze methodiek wordt vooral veel toegepast bij oudere leerlingen met een achterblijvende leesvaardigheid. Door even te wachten als de leerling een fout maakt, krijgt deze de gelegenheid om zelf zijn fout te ontdekken en te verbeteren. Dit komt ten goede aan de metacognitieve kennis van de leerling. De leerling wordt gestimuleerd tot zelfreflectie en wordt op die manier minder afhankelijk van het oordeel van de leerkracht. Goede lezers reflecteren vaak al uit zichzelf op de taak die ze uitvoeren.

Wacht – Hint – Prijs

Wacht: Reageer niet direct op een leesfout, maar wacht (aan het eind van de zin) ongeveer 5 seconden en geef de leerling de kans zichzelf te verbeteren.

Hint: Stel een vraag of geef een hint.
1. Algemeen: 'Lees die zin nog eens'.
2. Specifiek: 'Kijk nog eens even naar dit woord'.

Prijs: Prijs de leerling na het goed lezen van een zin en na het verbeteren van een leesfout.

Bron: Struiksma, A. J. C. (2003). *Lezen gaat voor.* Amsterdam: VU uitgeverij.

www.lerenoverdyslexie.nl - *Voor meer informatie over effectief feedback geven bij het lezen.*

Kenmerken van effectieve feedback bij spelling

Ook voor het spellen geldt dat feedback bevorderlijk is voor het leerproces. Hieronder volgen een aantal algemene richtlijnen voor het geven van feedback bij spelling (zie ook Bosman, van Huygevoort, & Noten, 2009):

- *Zelf laten nakijken.* De leerlingen zelf het werk laten nakijken blijkt effectiever dan wanneer de leerkracht dit doet.
- *Directe feedback.* Als fouten verbeterd worden, moet dit direct gebeuren (onmiddellijke feedback) en niet pas uren of dagen later (uitgestelde feedback).
- *Informationele feedback.* Het blijkt effectiever te zijn als leerlingen ook horen wát er fout was (informationele feedback) in plaats van feedback dat er een fout is gemaakt.

2.6 Omgaan met verschillen

Goed lees- en spellingonderwijs voor alle leerlingen betekent ook dat de leerkracht rekening houdt met de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen. Niet alle leerlingen hebben immers baat bij dezelfde aanpak. Differentiatie binnen de les is nodig om ervoor te zorgen dat de verschillende leerlingen de lesstof oppikken. Een goede organisatie in de klas is van groot belang wanneer de leerkracht een leerling of een groepje leerlingen extra begeleidt. Goede afspraken, het stimuleren van zelfstandig werken en het gebruik van een instructietafel dragen hieraan bij. Het directe instructiemodel is een effectief organisatiemodel om instructie te geven en aandacht te besteden aan gedifferentieerd werken.

2.6.1 Directe instructiemodel

Afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen vraagt om doelmatig klassenmanagement. Een effectief model om het lees- en spellingonderwijs te organiseren is het (activerende) directe instructiemodel (zie bijvoorbeeld Leenders, Naafs, & van den Oord, 2002). Dit model wordt in de meest gebruikte lees- en spellingmethodes gehanteerd. Bij het werken volgens dit model zorgt de leerkracht voor goede instructie en structuur en worden leerlingen geactiveerd tot het nemen van eigen initiatief.

Lessen in het directe instructiemodel zijn opgebouwd volgens een vast stramien:

1. dagelijkse en periodieke terugblik
2. presentatie van nieuwe inhouden
3. begeleide inoefening van vaardigheden
4. individuele verwerking met regelmatige feedback
5. evaluatie

De eerste twee fasen worden doorlopen met de hele groep; daarna wordt er gedifferentieerd naar de instructiebehoeften van de leerlingen. De ervaring leert dat een leerkracht maximaal drie niveaugroepen binnen de klas kan hanteren. De leerkracht biedt de verschillende groepen instructie en begeleide inoefening. De leerkracht controleert de denkstappen. Hebben de leerlingen de instructie begrepen? Weten ze welke strategie ze kunnen toepassen? In de tijd dat één van de groepen instructie krijgt van de leerkracht, werken de overige leerlingen zelfstandig of onder begeleiding van een klassenassistent of tutor.

Een les van 45 minuten volgens het directe instructiemodel kan als volgt worden opgebouwd (gebaseerd op Houtveen, Mijs, Vernooy, & Roelofs, 2000; Leenders, Naafs, & van den Oord, 2002):

<table>
<tr><th>Tijdsplanning</th><th colspan="2">Inhoud</th></tr>
<tr><td>Fase 1
0.00 – 0.10 minuten</td><td colspan="2">Hele jaargroep
a Introductie nieuwe les
b Terugblik (voorkennis activeren)
c Oriëntatie op het doel van de les
d Uitleg/instructie
e Samen oefenen</td></tr>
<tr><td>Fase 2
0.10 – 0.25 minuten</td><td>Zwakke lezers/spellers
• Extra uitleg en verlengde begeleide inoefening</td><td rowspan="2">Gemiddelde en goede lezers/spellers
Zelfstandige verwerking basisstof en eventueel verrijkingsstof</td></tr>
<tr><td>Fase 3
0.25 – 0.40 minuten</td><td>• Zelfstandig werken</td></tr>
<tr><td>Fase 4
0.40 – 0.45 minuten</td><td colspan="2">Hele jaargroep
a Evaluatie
b Terug- en vooruitblik</td></tr>
</table>

Fase 1: Hele jaargroep

a Introductie.

De leerkracht leidt de nieuwe les kort in. Hierbij wordt bijvoorbeeld de relatie gelegd met het thema waarbinnen deze les plaatsvindt.

b Terugblik.

De leerkracht bekijkt samen met de leerlingen wat al bekend is over het onderwerp. We zien regelmatig dat deze stap ontbreekt. Wanneer leerlingen hun voorkennis hebben geactiveerd, zijn zij echter beter in staat om nieuwe kennis op te doen. De nieuwe stof bouwt dan als het ware voort op de kennis die zij al hebben.

c Oriëntatie.

De leerkracht bespreekt het doel van de les met de leerlingen. Als leerlingen zich bewust zijn van het belang (waarom is het belangrijk dat ik dit leer) en het doel (wat ga ik leren), zijn ze meer gemotiveerd om te leren. Juist lees- en spellingzwakke leerlingen vertonen vaak motivatieproblemen bij dingen die voor hen moeilijk zijn. Oriëntatie op het lesdoel is erop gericht om de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten en het juiste verwachtingspatroon bij de leerlingen te wekken. Leerdoelen geven zowel de leerkracht (onderwijsinhoud) als de leerlingen (leerinhoud) houvast. In de praktijk duurt de oriëntatie op de les vaak te kort voor leerlingen met lees- en/of spellingproblemen. Bij deze leerlingen is het van groot belang om er zeker van te zijn dat ze het doel van de activiteit of les doorzien.

d Uitleg.

Goede instructie door de leerkracht is van essentieel belang. Niet alleen voor de zwakke lezers en spellers, maar voor alle leerlingen in de klas. Tijdens de uitleg daagt de leerkracht de leerlingen uit om actief mee te denken door vragen te stellen, stellingen te poneren en leerlingen te vragen voorbeelden te bedenken. Zie voor meer informatie over instructie paragraaf 2.5.1.

e Samen oefenen.

De leerkracht wisselt de uitleg steeds af met een korte, gezamenlijke oefening. Op deze manier wordt gecontroleerd of de leerlingen de uitleg goed begrepen hebben.

Fase 2 en 3: Zelfstandige verwerking en extra uitleg en begeleide inoefening

Na de klassikale instructie gaat een aantal leerlingen zelfstandig aan de slag met de verwerkingsopdrachten, de overige leerlingen krijgen extra uitleg. De leerkracht verdeelt de leerlingen in 3 groepen op basis van de instructiebehoeften. De leerlingen op wie het basisaanbod is afgestemd, kunnen na de klassikale instructie zelfstandig aan de verwerkingsopdrachten beginnen. De leerkracht bespreekt de opdrachten aan het einde van de les met hen. De zwakke lezers en/of spellers vormen een groep. De groepen moeten niet te groot zijn zodat de leerkracht voldoende aandacht aan alle leerlingen kan besteden. Na de extra instructie en begeleide inoefening kunnen ook deze leerlingen zelfstandig aan de slag, eventueel met ondersteuning van een klassenassistent. Zie voor meer informatie over begeleide inoefening paragraaf 2.5.1.

Zelfstandig werken aan een opdracht gebeurt binnen het directe instructiemodel individueel, in tweetallen of in groepjes van drie of vier leerlingen. Als de leerkracht met een groepje zwakke lezers/spellers aan de slag gaat, moeten de andere kinderen erop gewezen worden dat ze de leerkracht vanaf dat moment niet mogen storen en dat ze bij vragen zoveel mogelijk hun klasgenootjes moeten raadplegen. Verder moet worden afgesproken in welke mate praten en lopen door de klas is toegestaan en hoe een leerling duidelijk moet maken dat hij hulp nodig heeft. De regels die gehanteerd worden tijdens het zelfstandig werken kunnen ook samen met de leerlingen worden gemaakt. Met duidelijke afspraken (welke taak moet uitgevoerd worden; waar kunnen de benodigde spullen gehaald worden; wat moet je doen als je niet verder kunt) is zelfstandig werken vanaf de onderbouw te realiseren. De praktijk wijst uit dat de regels die leerlingen opstellen niet zozeer verschillen van de ideeën van de leerkracht, maar dat de leerlingen zich er wel beter aan houden. Zij dragen op die momenten een soort gezamenlijke verantwoordelijkheid. Door de regels regelmatig met de leerlingen te bespreken, consequent te zijn in de handhaving ervan en na elke les terug te koppelen naar de gemaakte afspraken wordt zelfstandig werken ook voor leerlingen in de groep binnen korte tijd een routine.

Fase 4: Evaluatie en terug- en vooruitblik

Evalueren doet de leerkracht de hele les door, onder andere door de leerlingen regelmatig feedback te geven (zie paragraaf 2.5.2). In de praktijk blijkt de feedback aan het einde van de les in de vorm van een evaluatie en terug-/vooruitblik vaak te worden overgeslagen. Omdat er dikwijls onvoldoende tijd over is, komt de evaluatie niet aan bod of wordt deze beperkt tot een algemene opmerking. Jammer, want leerlingen kunnen veel leren van een goede evaluatie!

a. *Evaluatie.*

Elke les wordt geëvalueerd. Daarbij komt ter sprake wat het doel van de les was en wat de leerlingen ervan hebben geleerd. Ook wordt gezamenlijk nagegaan wat goed en wat minder goed ging. Zowel het product (goed/niet goed) als het proces (de weg ernaartoe) wordt besproken. Ook de regels voor zelfstandig werken kunnen hier worden geëvalueerd. Er worden gezamenlijk oplossingen bedacht voor mogelijke problemen. Evalueren levert een belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden van leerlingen: het helpt ze om doelgericht te leren en maakt het mogelijk dat zij hun eigen leerproces kunnen bijsturen wanneer dat nodig is.

b. *Terug- en vooruitblik.*

Tijdens de terug- en vooruitblik vat de leerkracht samen wat de leerlingen van de les hebben geleerd en hoe dat aansluit op de volgende les.

De ervaring leert dat leerkrachten die werken volgens het directe instructiemodel, beter inspelen op de verschillen in lees- en spellingvaardigheid tussen leerlingen. Het model biedt een werkbare structuur voor de organisatie van extra instructie en begeleide inoefening voor zwakke lezers/spellers. Bovendien wordt planmatig werken en effectief instructiegedrag gestimuleerd. De uitvoering vraagt om een goede klassenorganisatie. Terwijl de leerkracht aan het werk is aan de instructietafel, moet de rest van de groep immers zelfstandig, individueel of in groepjes aan het werk kunnen zijn.

2.6.2 Groepsplan

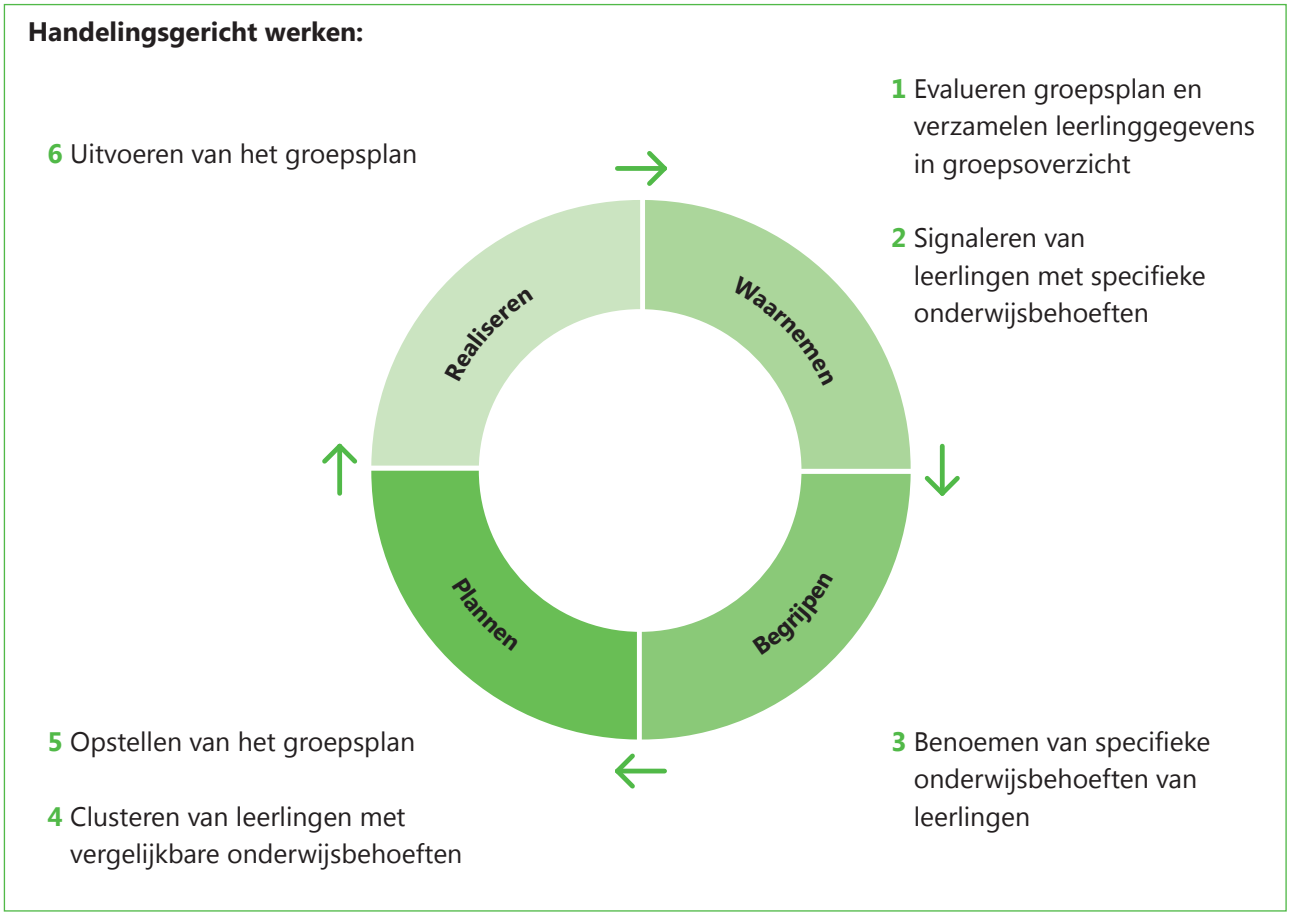
Niet alle leerlingen ontwikkelen zich op dezelfde wijze. Sommige leerlingen hebben meer hulp en ondersteuning nodig. Andere leerlingen hebben juist behoefte aan meer uitdaging. Het directe instructiemodel helpt de leerkracht om in de klassenorganisatie rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen. Wat de leerkracht concreet aanbiedt aan de leerlingen, met andere woorden: hoe het onderwijs er in voor de verschillende subgroepen inhoudelijk uit ziet, wordt beschreven in een didactisch groepsplan. Het groepsplan voor het lees- en spellingonderwijs moet concrete en uitvoerbare aanwijzingen geven voor de inrichting van het onderwijs aan de hele groep. De leerkracht stelt in het groepsplan vast welke doelen zij voor de hele groep, subgroepen en/of individuele leerlingen nastreeft. De doelen moeten SMART (specifiek, meetbaar, acceptabel, realistisch, tijdgebonden) geformuleerd worden, zodat deze richtinggevend zijn voor het handelen in de groep. Vervolgens bepaalt de leerkracht welke leerstof aangeboden moet worden om de doelen te bereiken en hoe die leerstof moet worden aangeboden. Voor de zwakke lezers en spellers stelt de leerkracht vast welke extra ondersteuning (zorgniveau 2) of interventie (zorgniveau 3) geboden wordt: hoeveel extra instructie- en oefentijd hebben de leerlingen nodig en hoe wordt de instructie voor deze leerlingen aangepast (bijvoorbeeld meer expliciet, meer herhaling)? Dit komt aan bod in hoofdstuk 4. Tot slot staat in het groepsplan beschreven hoe de leerkracht het onderwijs organiseert en evalueert.

Er wordt in de praktijk veelal onderscheid gemaakt in drie groepen: een instructieafhankelijke groep (verlengde instructie), een instructiegevoelige groep (basisinstructie) en een instructieonafhankelijke groep (verkorte instructie). Per vakgebied worden de leerlingen verdeeld over de subgroepen. Hiervoor kunnen meerdere criteria gehanteerd worden, zoals toetsscores en observaties. Indien nodig wordt het plan tussentijds bijgesteld. Het gaat voortdurend om waarnemen, begrijpen, plannen en realiseren, oftewel: handelingsgericht werken (zie ook Pameijer & Beukering, 2006). Het handelingsgericht werken is concreet vertaald in onder andere de 1-zorgroute (Clijsen, 2007). Zie hiernaast de verschillende stappen die in een cyclisch proces worden doorlopen.

Cyclus handelingsgericht werken		
Waarnemen	1	Verzamelen gegevens, evalueren vorig plan. Hoe gaat het met de lees- en schrijfontwikkeling van mijn leerlingen?
	2	Signaleren van onderwijsbehoeften. Welke leerlingen scoren opvallend hoog of laag? Is er sprake van vooruitgang of terugval?
Begrijpen	3	Onderwijsbehoeften benoemen. Wat hebben deze leerlingen nodig?
Plannen	4	Het indelen van leerlingen in drie groepen.
	5	Het opstellen van het groepsplan.
Realiseren	6	Uitvoeren van het groepsplan, organisatie.

Bovenstaande cyclus wordt ook gebruikt bij de 1-zorgroute, en staat hieronder visueel weergegeven.

Handelingsgericht werken:



Bron: Clijsen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern begeleiders in het primair onderwijs. Planmatig omgaan met verschillen*. 's-Hertogenbosch: WSNS plus/KPC Groep, *p. 163*.

2.6.3 Convergente en divergente differentiatie

Het is belangrijk om bij zwakke lezers en spellers zoveel mogelijk de doelen voor de jaargroep te blijven nastreven. Dit wordt ook wel convergente differentiatie genoemd. Convergente differentiatie houdt in dat voor alle leerlingen dezelfde leerdoelen worden gehanteerd, maar dat er extra tijd wordt vrijgemaakt voor de leerlingen die dat nodig hebben (uitbreiding instructie- en oefentijd, zorgniveau 2; specifieke interventie, zorgniveau 3). Een belangrijk voordeel van convergente differentiatie is dat deze leerlingen in veel gevallen de groepslessen kunnen blijven volgen. Dit heeft weer een positief effect op de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Tegenover convergente differentiatie staat divergente differentiatie. Bij divergente differentiatie besteden alle leerlingen evenveel tijd aan lezen (zwakke leerlingen krijgen dan vaak een eigen leerlijn). Als gevolg daarvan zullen de betere lezers sneller vooruitgaan dan de zwakkere en zal het verschil in leesprestaties steeds verder uit elkaar lopen (Stanovich, 1986). Lezen in homogene niveaugroepen is een vorm van divergente differentiatie. Een nadeel van deze vorm van divergente differentiatie is dat zwakke lezers alleen slechte voorbeelden om zich heen zien; de betere lezers zitten immers in een ander groepje. Het is ook slecht voor het zelfvertrouwen van een leerling om te weten dat hij in het zwakste groepje van de klas zit. Wil je als leerkracht dat alle leerlingen in de groep plezier houden in het lezen, dan is het belangrijk dat leerlingen zich competent voelen en zich kunnen optrekken aan goede voorbeelden.

Convergente differentiatie lijkt voor zwakke lezers in eerste instantie het meest effectieve differentiatiemodel te zijn. Voor leerlingen met ernstige lees- en/of spellingproblemen zal het echter op een gegeven moment niet meer mogelijk zijn de leeslessen met de groep te volgen. Hun lees- en spellingvaardigheid blijft dusdanig achter op het groepsgemiddelde, dat teksten te moeilijk worden. Het volgen van de groepsleeslessen leidt dan alleen maar tot veel frustratie. Het is van belang om voor elke leerling apart te bekijken wat de mogelijkheden zijn om deel te nemen aan de groepsactiviteiten en wanneer het beter is om een apart programma te volgen.

www.lerenoverdyslexie.nl - *Voor meer informatie over het omgaan met verschillen, het werken met differentiatiemodellen en het hanteren van groepsplannen.*

2.7 Stimulerende leeromgeving

Goed lees- en schrijfonderwijs bestaat uit méér dan alleen het stimuleren van de technische lees- en schrijfvaardigheden. Het gaat ook om het begrijpen van teksten, reflecteren op geschreven taal en het stimuleren van de lees- en schrijfmotivatie. Deze paragraaf beschrijft hoe de leerkracht de lees- en schrijfmotivatie van leerlingen zodanig kan stimuleren, dat ze gemotiveerd zijn om zelfstandig te lezen en te schrijven. We beschrijven een aantal aandachtspunten voor een rijke leeromgeving (zie onder andere Guthrie & Davis, 2003).

Aandachtspunten stimulerende leeromgeving

- voorlezen
- rijk aanbod van teksten
- (begeleid) eigen keuze leerlingen
- betekenisvol en functioneel
- samenwerken
- stillezen
- praten over gelezen boeken en gemaakte schrijfproducten

Een uitgebreider overzicht van praktische handreikingen is te vinden in *De leesomgeving* (2002) en *Vertel eens* (2002) van Aiden Chambers. Ook de publicatie *Open Boek* (2011) van Jos Walda biedt volop inspiratie voor leesbevordering in de groep.

2.7.1 Voorlezen

In alle groepen zou voorlezen elke dag structureel op het lesrooster moeten staan. Door het luisteren naar een verhaal leert de leerling hoe een verhaal is opgebouwd, met welke intonatie zinnen gelezen kunnen worden en welke emoties achter de woorden verstopt zitten. De leerkracht fungeert op deze momenten als model. Verhalen bieden een mooie ingang om de woordenschat van een leerling uit te breiden. Als de leerkracht moeilijke woorden in de context van het verhaal uitlegt, wordt daarmee het taalbegrip van de

leerlingen gestimuleerd. Daarnaast zorgt voorlezen vaak voor een saamhorigheidsgevoel in de klas en voor een moment van ontspanning.

Zeker kleuters vinden het lastig om hun aandacht langere tijd bij een verhaal te houden. Zij hebben er behoefte aan om tijdens het verhaal te reageren. De leerkracht laat af en toe stiltes vallen om de leerlingen deze ruimte te geven. Voor, na, maar ook tijdens het voorlezen wordt er gesproken over de inhoud en de betekenis van het verhaal. Wanneer kleuters nog niet zo veel ervaring hebben met voorlezen, zorgt de interactie tijdens het lezen ervoor dat de kinderen meer greep krijgen op het verhaal. We noemen deze veelvuldige interactie (in een klein groepje) tijdens het voorlezen ook wel 'interactief voorlezen'. Bij het interactief voorlezen is het belangrijk om ook aandacht te besteden aan de oriëntatie op het boek. Bespreek wat er op de kaft en op de achterkant van het boek staat en waar het boek over zou kunnen gaan (voorspellingen). Tijdens en na afloop van het verhaal wordt teruggekeken naar deze voorspellingen.

Het werkt vaak heel motiverend als de leerkracht een deel van een boek klassikaal voorleest en de leerlingen de mogelijkheid biedt zelf de rest van het verhaal te lezen of een mysterie op te lossen dat in het klassikale verhaal wordt geïntroduceerd (zie bijvoorbeeld *Vreemde zaken* van Zwijsen). Bij leerlingen in de hogere jaargroepen kunnen afwisselend informatieve en verhalende teksten voorgelezen worden. Denk bijvoorbeeld aan een interessant stuk uit de krant of een artikel uit een tijdschrift, een stuk uit een populair wetenschappelijk boek over een onderwerp dat leeft bij de leerlingen, een moppenboek of een raadselboek (van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Door teksten voor te lezen die boven het leesniveau van de leerlingen liggen, worden zij gestimuleerd een goed leesniveau te behalen, zodat zij deze boeken zelf kunnen lezen.

2.7.2 Rijk aanbod van teksten

Een rijke leesomgeving biedt een groot assortiment aan boeken en teksten van verschillende niveaus en verschillende genres, waaruit leerlingen kunnen kiezen. Dit heeft een directe invloed op de motivatie (Guthrie, Schafer, von Secker, & Alban, 2000). Om leerlingen kennis te laten maken met verschillend leesmateriaal en verschillende tekstsoorten zijn er op school diverse soorten boeken te vinden: prentenboeken, (voor)leesboeken, informatieve boeken, maar ook folders, tijdschriften, kinderkranten (denk aan *Kidsweek* en *Kidsweek Junior*), poëzie en stripboeken. Als leerlingen een redelijk leesniveau hebben, zijn zij vaak in staat verschillende teksten te lezen die zij leuk vinden. Het AVI-niveau vormt hier niet noodzakelijk het uitgangspunt. Ook de belevingswereld en de interesse van de leerling zijn van belang (wat wil de leerling zelf graag lezen, over welk onderwerp wil hij meer te weten komen). Voor meertalige leerlingen kan ook een aantal boeken in de moedertaal van de leerlingen worden toegevoegd aan het leesaanbod. Positieve aandacht voor de moedertaal is goed voor het zelfbeeld van leerlingen, wat weer zijn weerslag heeft op hun leesmotivatie (van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

Een mogelijkheid om het aanbod in de verschillende jaargroepen regelmatig te verversen, is de boeken en tijdschriften eens in de zoveel tijd te wisselen tussen de groepen. Ook een abonnement op de bibliotheek kan uitkomst bieden. Belangrijk is dat er ook boeken en series aanwezig zijn die speciaal geschreven zijn voor zwakke lezers. Bekende series voor leerlingen die moeite hebben met lezen, zijn bijvoorbeeld *Zoeklicht* (Zwijsen), *Leesbalans Leesserie* (Delubas), *Troef-reeks* (Van Tricht) en *Bizonboeken*. Steeds meer openbare bibliotheken hebben een *Makkelijk Lezen Plein*. Hier is lees-, beeld- en oefenmateriaal beschikbaar dat speciaal geselecteerd is voor kinderen die moeite hebben met lezen. Voorbeelden van boeken die leerlingen met leesproblemen vaak lenen uit de openbare bibliotheek staan op *www.makkelijklezenplein.nl*.

2.7.3 Kiezen van een boek

Kinderen de mogelijkheid bieden om zelf boeken te kiezen werkt zeer motiverend (Nolen & Nicholls, 1994). Als leerlingen zelf mogen kiezen, krijgen zij het gevoel dat ze zelf controle over de (lees)activiteiten in de klas hebben. Leerlingen hebben echter wel behoefte aan ondersteuning bij het maken van boekkeuzes. Dit betekent dat de leerkracht goed op de hoogte moet zijn van de beschikbare kinder- en jeugdliteratuur. Een aantrekkelijke presentatie van de boeken – op ooghoogte – kan de leerling op weg helpen bij het selecteren

van een boek. De kaft van boeken en tijdschriften ziet er vaak erg aantrekkelijk uit en mag dus zichtbaar zijn. Dit kan bijvoorbeeld door een aantal boeken op ooghoogte te plaatsen, rechtop tegen een standaard, met daarbij een kaartje 'Nieuw', 'Boek van de week' of 'Topper'. In kleutergroepen wordt er vaak gewerkt met een verteltafel waar het voorgelezen boek met attributen op wordt neergelegd. Met de attributen kunnen kinderen het verhaal naspelen. Een andere mogelijkheid is een aantrekkelijke 'etalage' maken, waaruit de leerlingen alles mogen pakken om te lezen. Zeker voor zwakke lezers – die vaak meer moeite hebben met het kiezen van een boek – biedt een uitgebreide presentatie met introductie door de leerkracht de nodige handvatten, omdat zij zich op deze manier alvast kunnen oriënteren op de inhoud van het verhaal. Dit helpt bij het daadwerkelijk lezen van de tekst. Lees eventueel samen het eerste hoofdstuk en bespreek of het verhaal voldoende aanspreekt om zelfstandig verder te lezen. Leerlingen die het moeilijk vinden om zelfstandig een boek te lezen, kunnen ter afwisseling gebruik maken van luisterboeken. Hierbij luisteren de leerlingen naar een voorgelezen verhaal op een cd, terwijl ze zelf meelezen in het boek. Voorleesverhalen op cd en digitale prentenboeken, waarbij een boek in beeld en geluid op de computer wordt aangeboden, zijn ook heel goed bruikbaar bij jonge kinderen die zelf nog niet kunnen lezen.

2.7.4 Betekenisvol en functioneel

Kinderen zijn meer gemotiveerd om te lezen of schrijven wanneer activiteiten aansluiten bij hun belevingswereld. Het is echter praktisch niet uitvoerbaar om activiteiten te bedenken die aansluiten bij de belevingswereld van elk kind in de groep. Om ervoor te zorgen dat leerlingen leeractiviteiten uitvoeren vanuit een gezamenlijke betekenisvolle ervaring en gedeelde kennis over een centraal onderwerp, wordt vaak gewerkt met ankers. Een anker kan bijvoorbeeld een videofilm, een prentenboek, een excursie of een nieuwsitem zijn. Werken met een anker is een manier om oefeningen te plaatsen in een betekenisvolle context. Wanneer de werkwijze in de omgang met bepaalde betekenisvolle activiteiten dagelijks en op een bekende en vanzelfsprekende manier plaatsvindt, kan dit worden omschreven als een routine. Voorbeelden van routines zijn: dagelijks bespreken van de dagplanning, interactief voorlezen, een nieuwsbord in de klas, het maandelijkse bezoek aan de bibliotheek.

Ook voor schrijven en spellen geldt dat leerlingen meer gemotiveerd zullen zijn om te schrijven als de schrijfopdracht functioneel en betekenisvol is (Franssen & Aarnoutse, 2003; Sijtstra, Aarnoutse, & Verhoeven, 1999). Dit betekent dat een opdracht moet aansluiten bij de interesses en belevingswereld van de kinderen. Bovendien is het belangrijk ervoor te zorgen dat de tekst die ze schrijven ook echt gelezen wordt, in de klas of daarbuiten, zodat ze zelf kunnen merken hoe functioneel het geschrevene is. Zo leren de leerlingen ook dat wat zij schrijven correct geschreven moet zijn.
Verschillende situaties kunnen aanleiding zijn voor een betekenisvolle schrijfopdracht. De geboorte van een broertje of zusje, een schoolreisje, een inzamelactie voor het opknappen van de speeltuin: het kunnen allemaal redenen zijn om een kaart, brief of artikel voor de schoolkrant te schrijven. Door in de schrijfopdrachten te variëren in de tekstsoort, maken de leerlingen ook kennis met de kenmerken van verschillende teksten. De zaakvakken bieden vaak een goede gelegenheid voor een schrijfopdracht, als betekenisvolle verwerking van de stof.
Geef schrijfproducten van de leerlingen een speciale plek in de klas, zodat ze werk van elkaar kunnen lezen en daarvan kunnen leren. Zorg dat ook zwakke spellers foutloze schrijfproducten kunnen maken, die geschikt zijn om gelezen te worden door anderen en waar ze trots op kunnen zijn (gebruik bijvoorbeeld computersoftware; zie hoofdstuk 4).
Kinderen kunnen een weblog, blog of groepsblog bijhouden of een digitale krant maken. Ook zijn er verschillende websites waarop leerlingen hun schrijfproducten met andere leerlingen kunnen delen (zie Bronkhorst, Verhoeven, & Biemond, 2009). Het digibord biedt mogelijkheden om de teksten voor de hele klas te projecteren.

2.7.5 Samenwerking

Voor sommige leerlingen is het motiverend om samen met groepsgenoten te lezen. De niveauverschillen bij het samen lezen mogen niet te groot zijn. Bij te grote verschillen is dit zowel voor de zwakkere leerlingen als voor de betere leerlingen frustrerend en bovendien niet leerzaam. Als de niveaus ver uit elkaar liggen, kunnen samenleesboeken uitkomst bieden. Daarin worden teksten op een eenvoudig leesniveau (vaak met grote letters) afgewisseld met teksten op een hoger niveau (en met kleinere letters). Verschillende uitgeverijen bieden dergelijke boeken aan. Voorbeelden hiervan zijn de samenleesboeken van Delubas, die van Clavis en die van ThiemeMeulenhoff (*En … Actie!*).
Voor zwakke lezers is het prettig om een leesmaatje te hebben in de klas, aan wie ze hulp mogen vragen bij moeilijke woorden of passages tijdens het zelfstandig lezen van een tekst. Ze zijn dan niet afhankelijk van de beschikbaarheid van de leerkracht tijdens het zelfstandig werken.
Een leuke en effectieve manier voor het oefenen van voordrachtslezen is het voorlezen aan een voorleesvriendje in de onderbouw. Een bekend voorbeeld is prentenboeken voorlezen aan kleuters (van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Hierbij bereidt de leerling het prentenboek eerst voor in zijn eigen groep; dit doet hij samen met de leerkracht en door zelf te oefenen. Daarna leest hij het voor aan de kleuter.

Schrijfactiviteiten kunnen ook in groepjes worden uitgevoerd. Kinderen kunnen in tweetallen werken aan individuele opdrachten, waarbij ze met elkaar hun aanpak en ervaringen uitwisselen. Ze kunnen ook samen aan één tekst werken, waarbij meer overleg nodig is en de kinderen verschillende rollen krijgen toegewezen, zoals hoofdredacteur, interviewer, vormgever en eindredacteur. Samenwerken aan een uitdagende, langdurige en doelgerichte opdracht leidt er bovendien toe dat kinderen actiever aan de slag gaan met de opdracht. Ze zijn dan minder gericht op presteren en zo snel mogelijk de opdracht voltooien, maar houden zich meer bezig met de schrijfaanpak en de inhoudelijke kant van de opdracht (Meece & Miller, 1999). Samenwerking kan ook het spellingbewustzijn bevorderen. Door met elkaar na te denken over de juiste schrijfwijze van woorden, worden leerlingen zich bewust van spellingprocessen.

2.7.6 Stillezen in de klas

Om de leesmotivatie van leerlingen te bevorderen is het belangrijk dat de leerkracht de leerlingen voldoende laat stillezen. Het stillezen van een boek vereist concentratie. Dit wordt bevorderd door een rustige omgeving, waarin de leerling zo min mogelijk wordt afgeleid. Jonge leerlingen hebben snel de neiging om opmerkingen te maken tijdens het lezen of iets aan een vriendje te laten zien, terwijl oudere leerlingen steeds meer voor zichzelf willen lezen. Voor sommige leerlingen kan het stillezen lastig zijn, omdat ze moeite hebben om zich te concentreren of omdat ze problemen ondervinden bij het technisch lezen. Deze leerlingen kunnen dan in tweetallen lezen; dit wordt ook wel duolezen genoemd. Sommige leerlingen vinden het moeilijk om voor zichzelf te lezen. Ze raken de draad van het verhaal kwijt en vergeten meteen weer wat ze gelezen hebben. Voor deze leerlingen kan het zachtjes hardop lezen van een tekst gemakkelijker zijn.

De tijd dat leerlingen voor zichzelf kunnen lezen, moet zorgvuldig worden opgebouwd, bij voorkeur door hier elke dag even aandacht aan te besteden. Om een richtlijn te geven: goed lezende 7- en 8-jarigen kunnen gemiddeld zo'n 15 minuten voor zichzelf lezen, 9-jarigen kunnen dat al 30 minuten en 12-jarigen zo'n 40 tot 45 minuten.

Boekenrups

Zodra een leerling een boek heeft uitgelezen, wordt de naam van het boek (en eventueel de auteur) op een rond vel papier geschreven. Deze velletjes papier vormen het lijf van de rups. De leerlingen kunnen met kernwoorden of symbolen aangeven wat ze van het boek vonden. De rups krijgt een mooie plek in de klas. Naarmate de leerlingen meer boeken lezen, wordt de rups steeds langer.

Bron: Elsäcker, W. van, & Verhoeven. L (2001). *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lees- en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

2.7.7 Praten over leeservaringen

Het is motiverend voor leerlingen als de leerkracht na afloop met de leerlingen praat over hoe zij het boek beleefd hebben. Gebeurde er iets heel geks in het boek of iets wat zij zelf ook weleens hebben meegemaakt? Door samen over teksten te praten gaat de tekst meer leven en krijgt het verhaal meer inhoud. Meestal zijn kinderen erg nieuwsgierig naar het boek waar hun vriendje zo enthousiast over is. Door te praten over de gelezen boeken kunnen leerlingen elkaar inspireren om een bepaald boek te gaan lezen. Het is af te raden om leerlingen uittreksels of boekverslagen te laten maken. Dit gebeurt vaak om te controleren of een leerling de strekking van het boek heeft begrepen. De meeste leerlingen vinden dit echter een vervelende klus en het levert ze weinig op.

Vraag en antwoord

Het vragenspel van Chambers is een leuke manier om te praten over boeken. Een groepje van vier tot zes leerlingen dat het spel gaat spelen vormt een kring. In het midden ligt een stapel kaartjes met de vragen naar onderen. De vragen verschillen in moeilijkheidsgraad. Voorbeelden zijn: 'Heb je zelf weleens zoiets meegemaakt? Wat?' en 'Welke personages vindt de verteller aardig? Hoe merk je dat?' Om de beurt wordt een kaartje gepakt en wordt de vraag gelezen en beantwoord door de leerling die het kaartje pakt. Vervolgens reageren de andere leerlingen hierop. Daarna wordt het kaartje onderop de stapel geschoven en pakt de volgende leerling in de kring een kaartje.
Vragen zijn te downloaden via *www.lezenisgoud.nl/Chambers.htm*.

www.lerenoverdyslexie.nl - *Voor meer informatie over een stimulerende leeromgeving, praktische voorbeelden, suggesties en checklists.*