

Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs
Bachelorscriptie (SOW-PWPO210)

De lees- en spellingopdrachten van VLL en Lijn 3 zijn nauwelijks doelgericht

Datum

06-06-2022

Student

Milou Gierkink
S1038745

Begeleiding

Prof. Dr. Anna Bosman

Aantal woorden

8641

Radboud Universiteit



De lees- en spellingopdrachten van VLL en Lijn 3 zijn nauwelijks doelgericht

‘Leerlingen de dupe van ‘flauwekul’-lessen op school: Methodes deugen niet’ kopte Hans van Soest in november 2021 in het AD. In het artikel werd door regeringspartij CDA een oproep gedaan om de huidige lesmethodes op de basisschool in de ban te doen en deze in te ruilen voor wetenschappelijk bewezen lesmethodes. Hiermee stelde het CDA dat er geen wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van de meeste lesmethodes die gebruikt worden op de Nederlandse basisscholen, terwijl een groot deel van de Nederlandse basisschoolleerkrachten de methode bij het geven van lessen als leidraad ziet zonder deze vooraf zelf kritisch te analyseren (Eskes, 2020). Hierbij dringt de vraag op in hoeverre we kunnen weten of het onderwijs effectief en efficiënt is, wanneer de kwaliteit van het middel, de lesmethodes, nooit is vastgesteld. Bovendien kan men zich afvragen in hoeverre de kwaliteit van de lesmethodes een rol speelt bij de resultaten van de Nederlandse basisschoolleerlingen.

In het voorjaar van 2022 bracht de Inspectie van het Onderwijs hun jaarlijkse ‘Staat van het Onderwijs’ rapport uit. Hierin pleitten zij voor een verbetering van onderwijs in de basisvaardigheden, dat wil zeggen het reken-, taal-, spelling- en leesonderwijs. Met name de coronapandemie heeft de leergroei voor deze domeinen vertraagd en de prestaties van de leerlingen zijn hierdoor afgenomen. De grootste leervertragingen zijn opgelopen bij het begrijpend lezen, rekenen en spellen en bij spelling is deze in de middenbouw het grootst.

Bovendien kent het Nederlandse basisonderwijs nog een probleem, namelijk het toenemend aantal dyslexieverklaringen dat wordt uitgegeven (Bosman & Toorenaar, 2020). In 2009 is de dyslexiebehandeling opgenomen in het basispakket en volgens het Centraal Bureau van de Statistiek (CBS) is er in de jaren erna een verviervoudiging van de uitgegeven verklaringen waargenomen. Hierbij stelden Bosman en Toorenaar (2020) de invloed van de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs ter discussie, want het is een bekend gegeven dat effectief lees- en spellingonderwijs lees- en spellingproblemen vermindert en zelfs kan laten verdwijnen (Vernooy, 2007).

Een derde noodkreet voor verbetering van het leesonderwijs klonk al eerder, toen uit een groot internationaal vergelijkingsonderzoek, het PISA-onderzoek, is gebleken dat Nederlandse 15-jarige jongeren vergeleken met jongeren uit andere landen significant lager scoren op leesvaardigheid (Gubbels et al., 2019). Bovendien is er een flinke daling te zien ten opzichte van de Nederlandse scores op leesvaardigheid bij de vorige PISA-onderzoeken die zijn afgenomen in 2015 en 2009. De eerste daling is zichtbaar binnen het domein begrijpend lezen, waarbij het er om gaat dat de lezer de tekst begrijpt en hierbij speelt de voorkennis van de leerling een belangrijke rol (Ecalte et al., 2021; Smith et al., 2021). Binnen het domein begrijpend lezen wordt er bij het PISA-onderzoek significant lager gescoord op het evalueren en reflecteren op teksten door Nederlandse leerlingen vergeleken met leerlingen van andere landen. Daarnaast geven Nederlandse jongeren aan significant minder te lezen en daarbij ook minder leesplezier te hebben dan de andere deelnemende landen. Scheltinga et al. (2018) stelden dat leesplezier samenhangt met een goede leesvaardigheid en daardoor moet er gekeken worden naar manieren om die leesvaardigheid te verbeteren. Voor het begrijpend leesniveau is het technisch leesniveau van een leerling een belangrijke voorwaarde, want als je niet weet hoe

je moet lezen, dan kan je ook niet begrijpen wat je leest (Bosman, 2016; Ecalle et al., 2021). Volgens Bosman (2007) is het belangrijk dat technisch lezen eerst goed geautomatiseerd is en dus geen aandacht meer vergt, voordat het begrijpen van de inhoud centraal komt te staan. Kortom, uit de bovenstaande drie ontwikkelingen blijkt een noodzaak om het lees- en spellingsonderwijs van Nederlandse basisscholen nader te bekijken.

Wat is technisch lezen?

Technisch lezen is het verklanken van gedrukte grafemen/letters en het samenvoegen van de klanken van deze losse grafemen tot een woord (Bosman, 2016). In tegenstelling tot begrijpend lezen is het hierbij niet belangrijk dat de lezer daadwerkelijk begrijpt wat hij of zij leest. Zoals al eerder genoemd, vormt de technisch leesvaardigheid een belangrijke voorwaarde om informatie uit teksten te kunnen halen en dus voor het begrijpend lezen. Volgens Ghesquière en van der Leij (2016) zijn belangrijke onderdelen bij het technisch lezen de klank-letterkoppeling en het auditief synthetiseren; hieronder wordt de rol van deze onderdelen bij het lezen toegelicht.

Taakanalyse lezen

Om te bepalen wat nu feitelijk de taak van het verklanken van woorden inhoudt, wordt een zogenoemde taakanalyse uitgevoerd. Door het uitvoeren van een taakanalyse wordt bekeken uit hoeveel en welke kleinere stappen de grote taak bestaat, zodat er informatie wordt gewonnen over de onderliggende kennis, denkprocessen en doelen (Chipman et al., 2000). Een taakanalyse is ook zeer behulpzaam voor het bepalen waar het in een leerproces fout gaat. Het concept ‘taakanalyse’ en de toepassing ervan komt voort uit de Russische leerpsychologie (Haenen, 1998).

Wanneer leerlingen een woord moeten lezen, is de eerste stap om de lettervorm te onderscheiden van de andere letters in het woord (Struiksmā, 1979). Hier moet een leerling dus zien dat het grafeem of de letter ‘i’ een ander grafeem is dan de letter of het grafeem ‘p’. Schraven (2022) noemde deze subtaak ook wel ‘visuele discriminatie’, oftewel het waarnemen van afzonderlijke letters in een woord: ‘raam’ bestaat uit r-aa-m. De volgende stap is het maken van de klank-tekenkoppeling, dus de letter r wordt omgezet in de klank /r/, de letters aa in de klank /aa/ en de letter m in de /m/. Bij deze stap in de taakanalyse is letterkennis vereist, want de leerlingen moeten weten welke klank ze moeten koppelen aan welke geschreven letter (Bosman, 2016). De laatste stap van de taakanalyse is het synthetiseren van klanken van links naar rechts en in de juiste volgorde, zoals /rrraaaaaammm/. Hierbij is het van belang dat dit met een verlengde klankwaarde wordt gedaan, want dit voorkomt spellende lezers (Bosman, 2007). De genoemde stappen spelen een rol bij het toetsen van de technisch leesvaardigheid, want het meten gebeurt aan de hand van auditieve synthese, letterkennis en de technische leesvaardigheid (Bosman & Schraven, 2007).

Bij het lezen in het Nederlands moeten leerlingen gedurende het hierboven beschreven proces rekening houden met een aantal principes binnen de Nederlandse taal. Zo komt het soms voor dat één klank uit meerdere letters bestaat, zoals de ‘eu’ of de ‘ui’. Hierbij worden twee grafemen gecombineerd om de klank te maken, zodat het aantal letters in het alfabet beperkt kan blijven). Daarnaast is er in de Nederlandse taal ook sprake van foneem-letterinconsistentie

(Bosman & Van Orden, 2003). Dat houdt in dat we klanken hebben waarvoor twee verschillende grafeemcombinaties bestaan, zoals de ‘ei’ en de ‘ij’ of de ‘au’ en de ‘ou’.

Wat is spellen?

Spellen is het omzetten van gesproken taal in geschreven taal, dus elke klank wordt omgezet naar een bijbehorend grafeem (lettervorm). In het Nederlands is het spellen ingewikkelder dan het lezen, omdat de foneem-letterinconsistentie groter is dan de letter-foneeminconsistentie (Bosman, 2013). Er is immers maar een manier om EI uit te spreken; datzelfde geldt voor IJ. Daarentegen is de schrijfwijze van de klank [ɛi] dubbelzinnig; het kan de IJ van IJS zijn of de EI van GEWEI. Dat spellen een ingewikkeldere vaardigheid is dan lezen, is ook terug te zien in het feit dat sterke lezers vaker zwak zijn in spelling dan dat sterke spellers zwak zijn in lezen (Bosman, 2004). Het lezen is slechts een herkenningstaak waarbij een leerling ook visueel ondersteund wordt door het waarnemen van de letter, terwijl spelling een productietaak is; de leerling moet het woord opschrijven op basis van uitsluitend auditieve input. Vaak wordt verondersteld dat spellingvaardigheid geleerd door het lezen van woorden, maar dit is niet correct (van Leerdam et al., 1998). Lezen en spellen zijn echter wel sterk gerelateerd aan elkaar (Bosman, 2004). Voor het aanleren van de spellingvaardigheid is het uit het hoofd opschrijven van woorden het meest effectief (Bosman, 2013). Hierbij is het ook belangrijk dat dat wordt gedaan met het hele woord en niet slechts met delen daarvan.

Taakanalyse spellen

Bij het spellen van een woord is de eerste stap dat het woord auditief wordt waargenomen en daarbij moet de leerling het verschil tussen klanken onderscheiden. Bijvoorbeeld de klankvorm van het hele woord /room/ horen en binnen dat woord auditieve discriminatie kunnen toepassen, dus overeenkomsten en verschillen tussen klanken waarnemen (Schraven, 2022). De klank wordt dus uiteen gelegd in losse fonemen, dus /room/ wordt /r/+oo/+m/ (Simon, 1976). Daarna moeten deze losse fonemen gekoppeld worden aan een grafeem en die klank-teken koppeling gebeurt van links naar rechts, /r/ = r, /oo/ = oo en /m/ = m. Vervolgens moet de leerling de schrijfwijze van die lettervorm motorisch kunnen produceren en het onderscheid kunnen maken tussen de schrijfwijze van de ‘b’ en ‘d’ (Simon, 1976). Daarvoor is het dus een voorwaarde dat deze letter al is aangeboden tijdens een schrijfles. Ook bij het spellen spelen deze kernonderdelen een rol bij de toetsing van de vaardigheid. Spellingvaardigheid van leerlingen wordt namelijk gemeten door te kijken naar de auditieve analyse, het opschrijven van letters/grafemen afzonderlijk en het opschrijven van woorden (Bosman & Schraven, 2007).

Lezen en spellen op Nederlandse basisscholen

Nederlandse kinderen leren het aanvankelijk lezen en spellen in groep 3 en hiervoor maakt 80 procent van onze basisscholen gebruik van de methode Veilig Leren Lezen (VLL) van de uitgeverij Zwijsen. Een andere veelgebruikte methode is Lijn 3 van uitgeverij Malmberg. Ondanks dat deze methodes zich aanvankelijk leesmethodes noemen, worden vaak meerdere domeinen van de Nederlandse taal in opdrachten gecombineerd. Zo wordt er geoefend met lezen, spellen, woordenschat, mondelinge taalvaardigheid en begrijpend lezen (Eskes, 2020). Aan de hand van deze methodes leren de leerlingen de letters lezen, schrijven en spellen via het

alfabetisch principe, dat wil zeggen dat de leerlingen relaties leren leggen tussen grafemen (geschreven letters) en fonemen (klanken).

Voorafgaand aan groep 3, in de groepen 1 en 2, staan de voorbereidende taalvaardigheden centraal, zoals fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn en letterkennis (Eskes, 2020). In de groepen 4, 5 en 6 vindt het voortgezet technisch lezen plaats waar leerlingen steeds vloeiender moeten lezen, dat wil zeggen met een goed tempo, goede accuratesse en expressie (Eskes, 2020). In de middenbouw worden ook de spellingregels uitgebreid, waarbij leerlingen steeds meer woordcategorieën leren spellen. Daarnaast wordt er een begin gemaakt met de werkwoordspelling. Ook in groep 7 en 8 moet nog aandacht besteed worden aan technisch lezen, want door herhaling blijft het technisch leesniveau behouden. Aan het einde van de basisschool moet tenminste het fundamentele niveau 1F behaald zijn voor zowel lezen en spellen en dat staat bij lezen gelijk aan AVI Eind 6 (Eskes, 2020).

Hoe leer je kinderen lezen en spellen

Uit onderzoek is gebleken dat de kwaliteit van het onderwijs de belangrijkste voorspeller is van de leesvaardigheid van leerlingen (Bosman, 2016). Binnen de kwaliteit van het onderwijs kan een onderscheid gemaakt worden tussen de kennis van de leerkracht en de wijze waarop leerstof wordt aangeboden (Bosman, 2007). De leerkracht moet de regels van de Nederlandse orthografie kennen, dus weten wat de structuur is van de Nederlandse geschreven taal (Bosman, 2016). Bijvoorbeeld weten dat in het Nederlands het onderscheid gemaakt wordt tussen klankzuiver, uitspreken zoals je het leest, en niet-klankzuivere woorden, het uitspreken volgens een regel. Dit voorbeeld laat zien dat er dus ook regels expliciet onderwezen moeten worden, om zo verwarring te voorkomen (Moats, 2009). In de Nederlandse leesmethodes wordt doorgaans begonnen met het lezen van klankzuivere woorden en wordt halverwege het schooljaar de overgang gemaakt naar niet-klankzuivere woorden. Daarnaast moet een leerkracht gebruik maken van een multi-sensorische aanpak tijdens instructies. Dat wil zeggen dat een leerling niet alleen de letter visueel waarneemt, maar deze ook auditief waarneemt en hier een klankgebaar bij leert (Bosman & Schraven, 2017).

Aanvankelijk of technisch lezen en spellen kunnen het beste worden aangeleerd met het expliciete directe instructiemodel (EDI). Hierbij wordt aan het begin van elke les de voorkennis van de leerlingen geactiveerd, zodat de nieuwe kennis beter wordt opgeslagen in hun geheugen (Hollingsworth & Ybarra, 2020; Marzano et al., 2001). Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van het herhalen van eerder aangeboden letters of regels. Daarnaast wordt in elke EDI-les doelgericht gewerkt aan de hand van een expliciet leerdoel, waardoor leerprestaties worden verbeterd. Een voorbeeld van een EDI-lesdoel is: 'Ik kan de letter k lezen'.

Bij de instructie en begeleide inoefening wordt de nieuwe leerstof door de leerkracht expliciet en stapsgewijs aangeboden aan de leerlingen, waarbij de leerkracht veel voordoet en de verantwoordelijkheid geleidelijk overdraagt. Gedurende de hele les worden leerlingen geactiveerd middels controle van begrip vragen (cvb-vragen) en deze verschaffen de leerkracht informatie over het begripsniveau van de leerlingen. De instructie wordt afgesloten met een kleine lesafsluiting waarin de leerkracht controleert of alle leerlingen de lesstof begrijpen, waardoor wordt voorkomen dat tijdens de zelfstandige verwerking fouten inslijpen. De zelfstandige verwerking zorgt ervoor dat de leerstof eigen wordt gemaakt en wordt opgeslagen in het langetermijngeheugen. Deze lesfase wordt in de meeste gevallen uitgevoerd in een

werkboek dat hoort bij de lesmethode. De zelfstandige verwerking is bedoeld voor het oefenen van de lesstof zonder hulp van de leerkracht. Hiervoor is het dus van belang dat de opdrachten aansluiten bij het lesdoel, want de leerlingen moeten zelfstandig weten hoe ze de oefening moeten aanpakken.

Volgens Houtveen et al. (2012) zitten de werkboekjes voor het aanvankelijk lezen echter vol met oneigenlijke taken die niet leiden tot lezen en daarom onnodige leertijd en cognitieve belasting kosten. Methodes zijn nooit getoetst in wetenschappelijk onderzoek en hierdoor hebben uitgeverijen vrij spel gekregen in het ontwerpen van de werkboekjes (Van Soest, 2021). Dit heeft geresulteerd in kleurrijke boekjes vol met afbeeldingen die groep 3 leerlingen moeten helpen bij het aanleren en vergroten van hun lees- en spellingvaardigheid. De vraag is in hoeverre deze opdrachten voldoen aan wetenschappelijk bewezen principes voor het ontwerp van onderwistaken of die van lees- en spellingonderwijs. Daarom wordt er in deze studie onderzocht of de werkboekjes die gebruikt worden voor de zelfstandige verwerking, daadwerkelijk gericht zijn op het beoogde doel, namelijk leren lezen en spellen. Op basis van de ervaringen van een aantal leerkrachten bestaat het vermoeden dat de opdrachten meer vereisen dan zuiver lezen en spellen. Om deze veronderstelling te toetsen zullen de werkboekjes van de twee belangrijkste lees- en spellingmethoden uit Groep 3 geanalyseerd worden.

Methode

Voor dit kwantitatieve onderzoek zijn twee leesmethodes geselecteerd die worden ingezet bij het aanvankelijk lezen en spellen in groep 3. De selectie is gemaakt op basis van het aantal basisscholen dat met de methodes werkt. Van deze twee methodes worden de opdrachten van de zelfstandige verwerking geanalyseerd; zie voor informatie over analyse het kopje 'instrumentarium' hieronder.

Allereerst worden de opdrachten van leesmethode 'Veilig leren lezen' (VLL) van de uitgeverij Zwijsen geanalyseerd. De uitgever van deze methode claimt 80 procent van de basisscholen te voorzien van materiaal voor aanvankelijk leesonderwijs. Deze methode bestaat uit 11 kernen van elk 30 à 35 pagina's met opdrachten. De kernen 1 tot en met 6 maken onderdeel uit van de klankzuivere periode en de kernen 7 tot en met 11 van de niet-klankzuivere periode.

Daarnaast zijn de opdrachten van een andere veel gebruikte aanvankelijk leesmethode 'Lijn 3' van uitgeverij Malmberg geanalyseerd. Deze methode bestaat uit 12 thema's van elk ongeveer 30 pagina's met opdrachten. De thema's 1 tot en met 6 maken onderdeel uit van de klankzuivere periode en de thema's 7 tot en met 12 horen bij de niet-klankzuivere periode.

Om na te gaan welke voorkennis wordt verondersteld voor het maken van opdrachten, zijn op basis van principes van Clark et al. (2008) voor het uitvoeren van een taakanalyse, coderingscategorieën bepaald. Er is gekeken naar welke denkstappen het maken van opdrachten vereist. Deze denkstappen zijn vertaald naar een categorienaam en aan de hand van deze categorieën werden de opdrachten van de twee methodes geanalyseerd en gecodeerd. Zie voor een beschrijving van de categorieën het 'Analyseplan'.

Onderzoeksmateriaal

Voordat er echter gekeken kan worden naar het analyseplan, is het inzichtelijk om de vorm van de opdrachten van de werkboekjes van de twee methoden te tonen. Hieronder zijn

vier bladzijden van de methode VLL (Afbeeldingen 1 en 2) en vier bladzijden van de methode Lijn 3 (Afbeeldingen 3 en 4) weergegeven.

In Afbeelding 1 zijn bladzijden 4 en 5 van kern 4 (VLL) afgebeeld. Bij de opdracht op bladzijde 4 moet de leerling het plaatje bekijken en bepalen wie en wat daarop afgebeeld staat, bijvoorbeeld het identificeren van Roos en de wip(wap?) bij het eerste plaatje. Hier wordt dus voorkennis verondersteld over mensen, dieren en dingen. Een ander probleem is dat er verschillende namen bestaan voor het speeltoestel en dat werd hierboven al aangegeven, want moet de leerling wip opschrijven of wipwap? Daarna moet de leerling de zin lezen en begrijpen wat er staat. Hiervoor moet de leerling letterkennis hebben, want anders weet hij of zij niet welke klank bij welk grafeem geproduceerd moet worden. Vervolgens moet de leerling op basis van de gelezen zin en het plaatje bepalen welk woord mist. Dat woord moet de leerling opschrijven op de lijn.

Op bladzijde 5 moet een leerling beginnen met het lezen van de zin en begrijpen wat er staat. Ook hier wordt letterkennis verondersteld. Daarna moet de leerling de twee plaatjes bekijken en bepalen wie en wat erop staat. Hier wordt wederom voorkennis gevraagd over mensen, dieren en dingen, want weet de leerling wat een 'haan' is, maar ook op welke manier gedragingen van een haan geuit worden, want hoe zie ik dat een haan geluid maakt en dat ik hem dus kan 'horen'. Tot slot moet de leerling bepalen op welk plaatje het gelezen zinnetje wordt afgebeeld en in het bijbehorende vakje een kruisje zetten.

Afbeelding 1. VLL opgaven, Uitgeverij Zwijsen

The image shows a worksheet with two pages, page 4 and page 5, from the VLL method. Page 4 (left) contains five tasks, each with an illustration and a text box with a blank line for an answer. Page 5 (right) contains five tasks, each with a text box and two small illustrations for selection.

| Page 4 | Page 5 |
|--|---|
|  <p>roos zit bij de _____ .</p> | <p>ik zoek mijn poes.</p>   |
|  <p>de _____ rent.</p> | <p>ik kijk naar een bij.</p>   |
|  <p>een aap in de _____ .</p> | <p>rik rent de zee in.</p>   |
|  <p>ik ren naar de _____ .</p> | <p>ik hoor de haan.</p>   |
|  <p>ik _____ naar de maan.</p> | <p>daan wijst naar de poes.</p>   |
| | <p>tim zoekt een noot.</p>   |

In Afbeelding 2 zijn bladzijde 6 en 7 van VLL-kern 4 weergegeven. Bij de opdracht op bladzijde 6 moeten de leerlingen het plaatje eerst bekijken en bepalen wie of wat erop staat.

Hier wordt dus ook voorkennis over mensen, dieren en dingen verondersteld. In sommige gevallen staat er in het plaatje nog een pijl en daarbij moet de leerling weten welk aspect van het plaatje bedoeld wordt. Bijvoorbeeld dat het bij het plaatje van de schoorsteen om de ‘rook’ gaat. Vervolgens moet een leerling het afgebeelde woord hardop zeggen en auditief analyseren, dat wil zeggen hardop zeggen en luisteren of de klank van de letter ‘o’ in het woord aan het begin, midden, eind of helemaal niet horen. Bij deze opdracht wordt dus ook letterkennis verondersteld, omdat leerlingen klanken moeten produceren en herkennen. Op de plek van de klank moeten de leerlingen een kruisje in het vakje zetten.

De eerste opdracht op bladzijde 7 is een opdracht waarbij een leerling visueel moet discrimineren. Dat houdt in dat de letter ‘o’ gezocht moet worden tussen de andere letters en daar moet de leerling een cirkel om tekenen. De leerling heeft hier voor letterkennis nodig over de letter ‘o’. Bij de tweede opdracht moeten de leerlingen woordrijtjes lezen en bij de derde opdracht zinnen lezen, hiervoor is alleen letterkennis voor de letters in de woorden nodig.

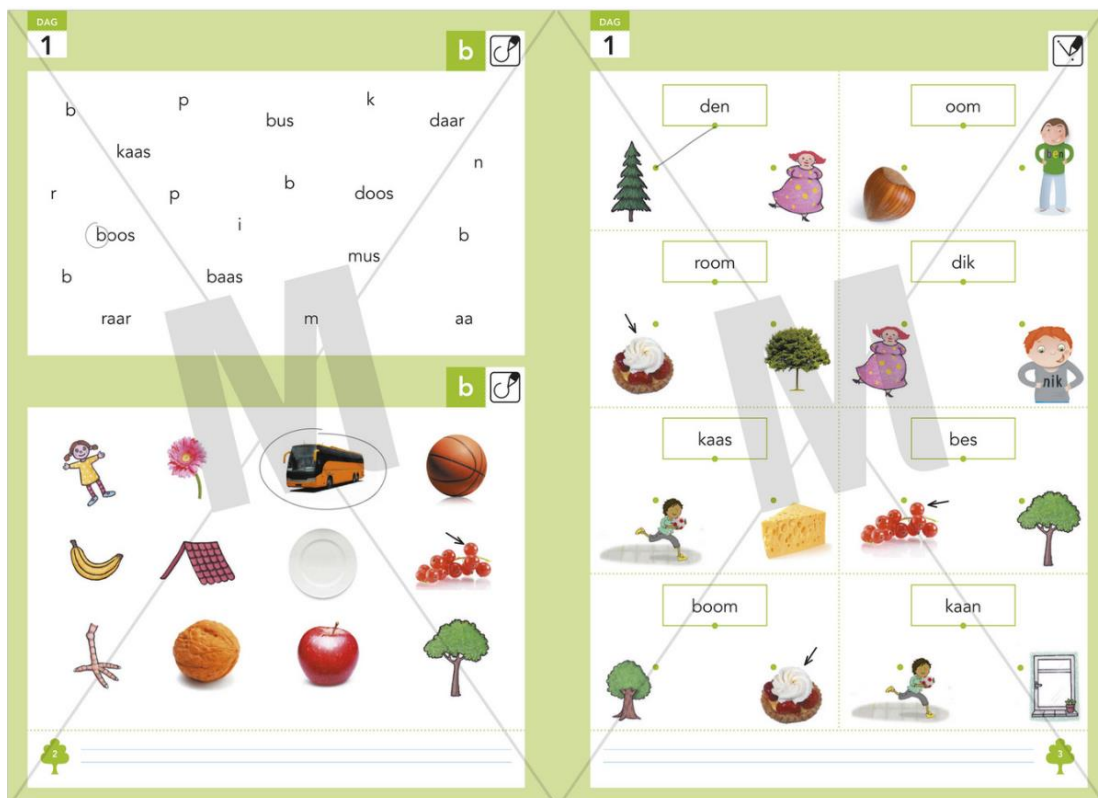
Afbeelding 2. VLL opgaven, Uitgeverij Zwijsen

In Afbeelding 3 zijn bladzijden 2 en 3 van de methode Lijn 3 afgebeeld. Bij de eerste opdracht moet een leerling het grafeem van de letter ‘b’ opzoeken tussen alle letters en in de woorden en deze omcirkelen. Dit wordt visuele discriminatie genoemd. Hiervoor heeft de leerling letterkennis nodig van de letter ‘b’. Bij de tweede opdracht moet de leerling naar de plaatjes kijken en bepalen wie of wat erop staat. Hierbij wordt dus voorkennis verondersteld, omdat de leerling voor het herkennen kennis moet hebben van de desbetreffende mensen, dieren of dingen. In sommige gevallen moet de leerling een aspect van het plaatje herkennen, bijvoorbeeld één bes van het trosje bessen. Dan moet de leerling het woord dat met het plaatje

bedoeld wordt hard op zeggen en luisteren of de klank van de letter 'b' voorkomt in het woord. Dit wordt ook wel een auditieve analyse oefening genoemd. Om de plaatjes waar een woord op afgebeeld staat met de letter 'b' tekent de leerling een cirkel.

Bij de opdracht op bladzijde 3 moet de leerling eerst het woord lezen en begrijpen wat daar staat. Vervolgens moet de leerling naar de twee plaatjes onder het woord kijken en bepalen wie of wat hierop staat, dus voorkennis over mensen, dieren en dingen is vereist. Ook hier gaat het in sommige gevallen over een aspect van het plaatje, aangegeven met een pijl. Daarna is het de bedoeling dat de leerling het gelezen woord koppelt aan het plaatje dat het woord afbeeldt en hier moet een lijn tussen getrokken worden.

Afbeelding 3. Lijn 3 opgaven, Uitgeverij Malmberg



In Afbeelding 4 zijn bladzijden 4 en 5 van de methode Lijn 3 afgebeeld. Bij de opdracht op bladzijde 4 moet de leerling de letters in het woord kunnen verklanken, samenvoegen en begrijpen wat er staat. Hier is dus kennis van alle letters voor nodig. Daarna moet de leerling naar vier plaatjes kijken en bepalen wie of wat hierop afgebeeld staat en hiervoor is voorkennis over mensen, dieren en dingen vereist. Op basis van het plaatje en het woord moet de leerling bepalen welke bij elkaar horen en hier een lijn tussen trekken.

Bij de eerste opdracht van bladzijde 5 leest de leerling een zin waar een aantal letters de kleur groen hebben. Een aantal groene letters vormen samen één woord en de leerling moet op basis van de rest van de zin en het plaatje bepalen welke letters een woord vormen die hoort in die context. De leerling moet hiervoor weten wie of wat er op het plaatje afgebeeld staat en moet dus voorkennis hebben over deze persoon. De letters die het woord vormen worden omcirkelt. Bij de tweede opdracht moet een leerling woorden invullen of opschrijven. Of het om invullen of opschrijven gaat, verschilt per woord. De namen van de personen staan namelijk

op de shirts en kunnen dus overgenomen worden. Maar de woorden 'oom', 'ren' en 'naar' moet de leerling wel zonder voorbeeld of op basis van de eerste letter bedenken en opschrijven. De leerling moet letterkennis hebben om te bepalen welke klank bij welk grafeem hoort.

Afbeelding 4. Lijn 3 opgaven, Uitgeverij Malmberg

The image shows two pages of a Dutch language worksheet. The left page is titled 'DAG 2' and contains a grid of words and images. The words are: kik, room, nik, kin, kaas, mes, bes, maan, oom, rik, boom, den, daan, sik, raam, nek. The images include: a slice of cheese, a moon, a person in a wheelchair, a knife, a bunch of tomatoes, a boy's face, a girl in a blue shirt, a girl in a yellow shirt, a Christmas tree, a window, a boy holding a gift, a tree, a giraffe, a boy in a green shirt, and a goat. The right page is also titled 'DAG 2' and features a cartoon character sitting on a log pile. Below the character are three sentences: 'daar is aa oom ben.', 'oom ben is r s aa r.', and 'oom ben is oom b aa oo m.'. At the bottom of the right page, there are three rows of boxes for writing words: 'ik ben', 'en ik ben', and 'ik r n oom ben.'.

Analyseplan

Bij elke methode is er per opdracht gecodeerd op onderstaande categorieën, die zijn gebaseerd op de soorten voorkennis die het maken van opdrachten veronderstelt (Zie beschrijving 'Onderwijsmateriaal'). Na het bespreken van de categorieën is in Afbeelding 5 een voorbeeld gegeven van de coderingen van de opdrachten van VLL uit de Afbeeldingen 1 en 2. In Afbeelding 6 is een voorbeeld gegeven van de coderingen van de opdrachten uit de Afbeeldingen 3 en 4.

Kern of Thema. De beide leesmethodes zijn onderverdeeld in meerdere kernen of thema's. In het geval van VLL zijn dat 11 kernen en voor Lijn 3 zijn er 12 thema's. Bij elke opdracht is aangegeven tot welke kern of thema deze behoort.

Bladzijde. Bij elke opdracht is aangegeven op welke bladzijde deze staat, zodat deze eenvoudig terug te vinden is.

Opdracht. Er zijn bladzijden waar meerdere opdrachten op staan. Hierdoor is het dus belangrijk om duidelijk te maken of het om de eerste opdracht (1), de tweede opdracht (2) of soms de derde opdracht (3) van de bladzijde gaat.

Beschrijving. Bij de beschrijving is opgeschreven welke procedure uitgevoerd moet worden bij het maken van de opdracht. Een leerling moet bijvoorbeeld de volgende procedures uitvoeren: 'Aankruisen van het plaatje dat bij de zin hoort', 'De juiste letter kiezen, invullen in

het lege vakje en daarna het woord naschrijven’, Het woord invullen dat het plaatje omschrijft’ of ‘letters verklanken en samenvoegen tot woord’.

Letterkennis. Bij deze categorie zijn alle letters opgeschreven die de leerling moet kennen om deze opdracht uit te kunnen voeren. Dit zijn zowel letters afzonderlijk, maar ook letters die samen een lange klank, een tweeteekenklank of een bijzondere klank vormen. De volgende letters zijn gecodeerd: a, aa, au, b, c, ch, d, e, ee, ei, eu, f, g, h, i, ie, ij, j, k, l, m, n, ng, nk, o, oo, oe, ou, p, r, s, sch, t, u, uu, ui, v, w, z. Letterkennis is een belangrijke voorspeller voor de ontwikkeling van lees- en spelvaardigheid (Bosman, 2016). Het is belangrijk dat leerlingen bij oefeningen alleen worden blootgesteld aan letters die ze onderwezen gekregen hebben, want anders weten ze niet welke klank aan het grafeem gekoppeld moet worden.

Weten wie of wat. Bij sommige opdrachten moet een leerling een plaatje gebruiken. Op dit plaatje staat dan een mens, dier of ding afgebeeld en een leerling moet deze voor het maken van de opdracht herkennen. Wanneer er dus voorkennis verondersteld werd door het gebruik van een plaatje, werd een opdracht gecodeerd met ‘ja’.

Weten welk aspect. Bij sommige plaatjes moet een leerling niet alleen weten wat het er op het plaatje stond, maar moest een specifiek aspect ervan benoemd worden. Deze aspecten werden aangegeven met een pijl bij het plaatje. Opdrachten waar dit het geval was, werden gecodeerd met ‘ja’.

Overig. Wanneer een opdracht nog andere belangrijke kennis vereiste, werd hier nog een extra opmerking toegevoegd. Dit was bijvoorbeeld het geval bij opdrachten waar cijfers voor gekend moesten worden en deze werden gecodeerd met ‘cijferkennis’.

Weten hoe opdracht werkt. Elke opdracht wordt aan leerlingen uitgelegd met behulp van pictogrammen. De leerlingen moeten aan de hand van dit plaatje begrijpen wat ze moeten doen om deze opdracht uit te voeren. Ze moeten dus letterlijk weten hoe de opdracht werkt. Opdrachten zijn bijvoorbeeld gecodeerd op: ‘invullen’, ‘omcirkelen’, ‘verklanken’, ‘lijn trekken’ en ‘aankruisen’.

Doel. Hier staat beschreven wat het doel van de opdracht is. Dat is gebaseerd op de vorm van de oefening. Een opdracht heeft het doel ‘Technisch lezen’ gekregen, als bij het uitvoeren niets anders verwacht werd dan dat de leerling een grafemen moest koppelen aan klanken en deze synthetiseren tot een woord (Bosman, 2016). Volgens Smith et al. (2020) zou tekstbegrip vereist zijn wanneer een opdracht achtergrondkennis vereiste, zoals het begrijpen van plaatjes en woorden in de zin. In die gevallen werd de opdracht gecodeerd met ‘Begrijpend lezen’.

Afbeelding 5

Analyse opdrachten Afbeeldingen 1 en 2

| Kern | Bladzijde | Opdracht Beschrijving | Letterkennis | Wie/Wat | Aspect | Overig | Weten hoe opdracht werkt | Doel |
|------|-----------|---|--|---------|--------|--------|--------------------------|-----------------------|
| 4 | 4 | 1 Een woord invullen in de zin zodat deze het plaatje omschrijft | aa, b, d, e, ee, h, i, ij, k, m, n, oo, p, r, s, t, w, z | Ja | | | aankruisen | Spellen |
| 4 | 5 | 1 Aankruisen van het plaatje dat bij de zin hoort | aa, b, d, e, ee, h, i, ij, k, m, n, oo, oe, p, r, s, t, w, z | Ja | | | invullen | Begrijpend lezen |
| 4 | 6 | 1 De letter invullen op de plek in het woord waar je de bijbehorende klank hoort | o | Ja | Ja | | omcirkelen | Auditieve analyse |
| 4 | 7 | 1 Letter zoeken en omcirkelen (visuele discriminatie) | e, o, oo, oe, ou | | | | omcirkelen | Visuele discriminatie |
| 4 | 7 | 2 Letters verklanken en samenvoegen tot woord | b, d, k, m, n, o, oo, r, s, t, z | | | | verklanken | Technisch lezen |
| 4 | 7 | 3 Letters verklanken en samenvoegen tot woord en dan meerdere woorden samenvoegen tot zin | b, d, e, h, i, ij, k, m, n, o, oe, p, r, s, t, v, z | | | | verklanken | Technisch lezen |

Afbeelding 6

Analyse opdrachten Afbeeldingen 3 en 4

| Thema | Bladzijde | Opdracht Beschrijving | Letterkennis | Wie/Wat | Aspect | Overig | Weten hoe opdracht werkt | Doel |
|-------|-----------|--|-----------------------------------|---------|--------|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| 2 | 2 | 1 Omcirkel de geleerde letter, doe dat ook bij de letter in de woorden | aa, b, d, i, k, m, oo, p, r, s, u | | | | omcirkelen | Visuele discriminatie |
| 2 | 2 | 2 Omcirkel het plaatje van het woord waar je de letter hoort | b | Ja | Ja | | omcirkelen | Auditieve analyse |
| 2 | 3 | 1 Lijn trekken van een woord naar een plaatje | aa, b, d, e, i, k, m, n, oo, r, s | Ja | Ja | | lijn trekken | Begrijpend lezen |
| 2 | 4 | 1 Lijn trekken van een woord naar een plaatje | aa, b, d, e, i, k, m, n, oo, r, s | Ja | Ja | | lijn trekken | Woordenschat |
| 2 | 5 | 1 Omcirkel de letters die samen het woord (van het plaatje) vormen | aa, b, d, e, i, k, m, n, oo, r, s | Ja | | | omcirkelen | Visuele discriminatie |
| 2 | 5 | 2 Invullen van de letters die samen het woord in de zin vormen van het plaatje | aa, b, e, i, k, m, n, oo, r | Ja | | Schrijven van letters | invullen | Synthese |

Procedure

Na de selectie van de twee methodes moesten de materialen verkregen worden. De materialen van de VLL-methode zijn beschikbaar gesteld door de mediatheek van de PWPO-opleiding van de Radboud universiteit in Nijmegen. De benodigde materialen van deze methode zijn de werkboeken van de 11 kernen en de methodehandleiding. De materialen van de Lijn 3 methode zijn aangeleverd door een basisschool die meewerkte aan het onderzoek. De verkregen materialen zijn de werkboeken van de 12 thema's en de methodehandleiding. Vervolgens werden de opdrachten per methode op basis van bovenstaande categorieën geanalyseerd en gecodeerd via Microsoft Excel, waarbij de volgorde van de opdrachten en kernen of thema's van de methode wordt aangehouden.

Data-analyse

De verdere stappen van de verwerking van de data zijn ook in Excel gedaan. De twee methodes werden in een apart Excel bestand geanalyseerd, maar voor beide methodes werd dezelfde analyseprocedure gevolgd. Allereerst zijn de bestanden via de optie 'sorteren en filteren' gesorteerd op de categorie 'weten hoe opdracht werkt'. Eén opdracht kan op deze categorie meerdere coderingen bevatten, bijvoorbeeld een opdracht waarbij eerst een lijn getrokken moet worden tussen de letters en hun plaats binnen het woord en daarna hetzelfde woord nog een keer ingevuld moet worden op een lijntje. Zo'n opdracht is dan gecodeerd op 'lijn trekken' en 'invullen'. Bij het berekenen van het totaal aantal opdrachten telt zo'n opdracht dus twee keer mee, zodat het cumulatieve percentage op 100 procent uitkomt. Daarna is voor elke soort opdracht nog een uitgebreide taakanalyse uitgevoerd, waarbij de denkstappen die een leerling moet maken zijn vastgesteld (Clark et al., 2008).

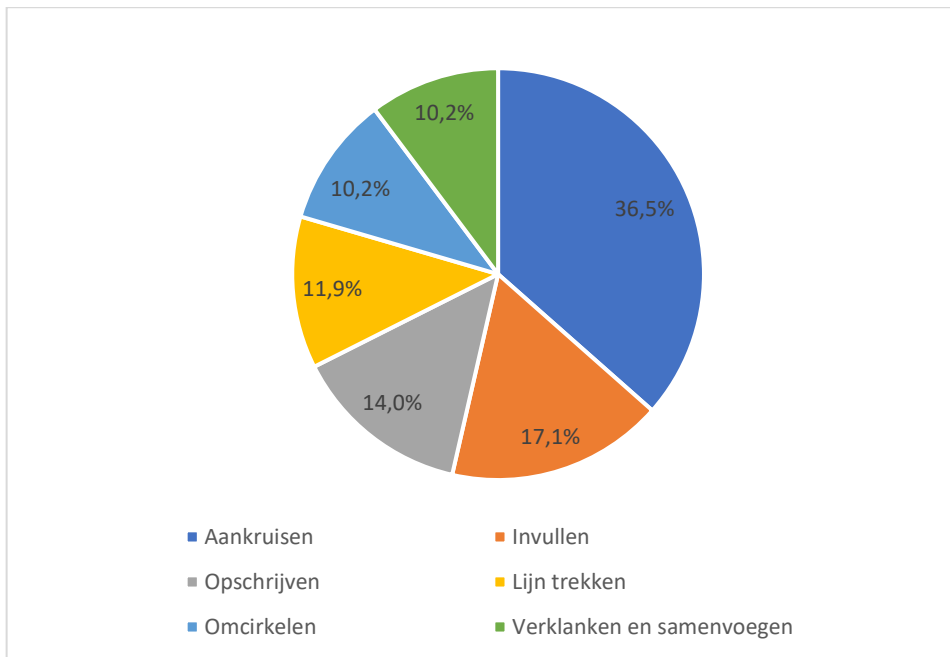
Resultaten

De opdrachten van beide methodes zijn geanalyseerd en verwerkt in het programma Excel. Hierbij zijn de opdrachten gecodeerd op basis van beschrijving, letterkennis, weten wie of wat, welk aspect, weten hoe de opdracht werkt. Hieruit zijn zeven verschillende soorten opdrachten gekomen: 1) Aankruisen, 2) Invullen, 3) Lijn trekken, 4) Omcirkelen, 5) Opschrijven, 6) Verklanken en samenvoegen en 7) Teken. De inhoud van de soorten wordt hieronder per methode nader toegelicht, want binnen één soort opdracht kan er sprake zijn van verschillende variaties. Zo kan het soort 'Aankruisen' bij Lijn 3 onderverdeeld worden in vier subcategorieën. Er waren ook opdrachten die uit combinaties van bovenstaande soorten opdrachten bestaan en in die gevallen werd één opdracht met meerdere soorten gecodeerd en telt deze vaker mee bij het berekenen van het aandeel per soort.

Veilig leren lezen

De methode veilig leren lezen heeft in de maan-versie totaal 11 kernen van elk ongeveer 30 pagina's. In totaal bevatten alle kernen samen 532 opdrachten, maar aangezien sommige opdrachten bestaan uit een combinatie van meerdere soorten worden deze vaker meegenomen in de berekening van het totaal aantal soort opdrachten. Hierdoor neemt het totaal toe tot 587 opdrachten. In Figuur 1 is aangegeven hoeveel opdrachten er per soort voorkomen in de hele methode. Daarbij zijn ook per soort de aandelen ten opzichte van alle opdrachten berekend.

Figuur 1. Hoeveelheid opdrachten per soort (VLL).

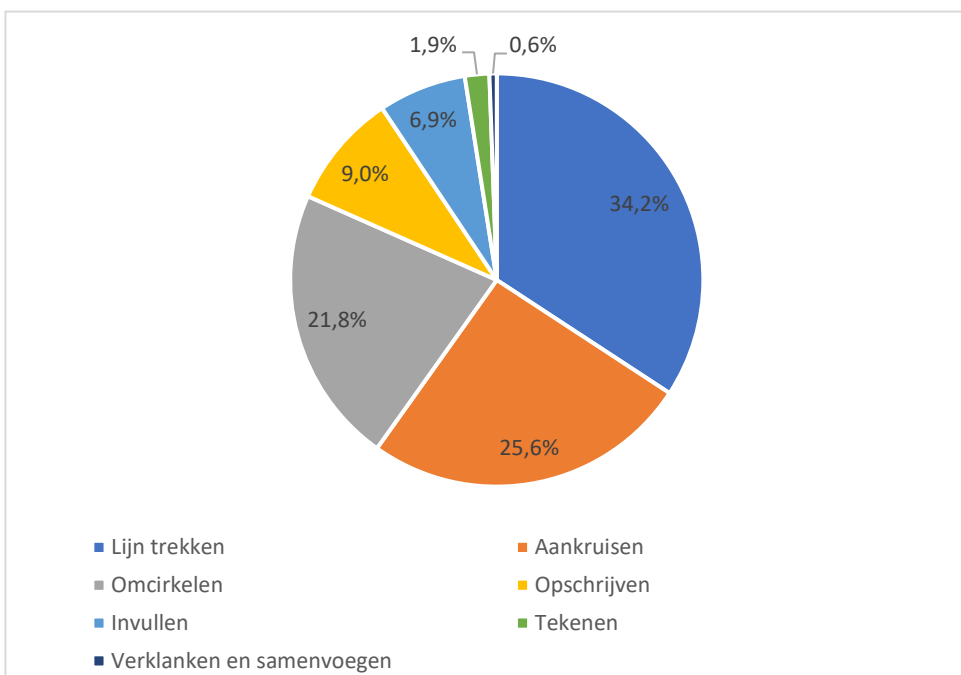


Noot. Aantal opdrachten = 586

Lijn 3

De methode Lijn 3 heeft 12 thema's en elk thema heeft een werkboek van ongeveer 30 bladzijden. In totaal bevatten de thema's bij elkaar opgeteld 490 opdrachten en dit aantal is voor de berekening van de resultaten verhoogd naar 523 door alle opdrachten met meerdere soorten. In Afbeelding 2 is aangegeven hoeveel opdrachten er per soort voorkomen en daarbij zijn het per soort het aandeel in percentages berekend.

Afbeelding 2. Hoeveelheid opdrachten per soort (Lijn 3).



Noot. Aantal opdrachten = 523

Aankruisen

Bij de opdrachten van deze categorie moeten leerlingen kruisjes zetten in een vakje. Deze opdracht komt vooral in de volgende subcategorieën voor: Aankruisen van een woord of zin die bij een getoond plaatje hoort, het aankruisen van woorden die bij een zin of zinnen horen, een plaatje aankruisen dat bij zinnen hoort. Verder moeten leerlingen de plek aankruisen waar ze de klank van de letter horen in het woord van het plaatje. Daarnaast moeten leerlingen in latere kernen vaak hele verhalen lezen en aankruisen welke zinnen daarbij horen. In totaal komen opdrachten van deze soort bij de methode VLL 214 keer voor van de 587 opdrachten in totaal. Dit houdt in dat ruim een derde deel van de opdrachten een aankruisoefening is. Daarnaast komen deze soort opdrachten bij de methode Lijn 3 134 keer van de 523 opdrachten in totaal voor en dat staat gelijk aan ongeveer een kwart van de opdrachten.

Wanneer een taakanalyse wordt gemaakt bij deze oefeningen dan worden er de volgende denkstappen onderscheiden (Clark et al., 2008). De leerlingen moeten vaak plaatjes of woorden met zinnen combineren. Hierbij heeft de leerling een uitgangspunt, bijvoorbeeld een zin of woord, moet deze begrijpen om daarna het juiste plaatje of tekst erbij te zoeken en aan te kruisen. Hiervoor moet de leerling het woord eerst lezen, dus de letters individueel waarnemen, verklanken en synthetiseren, daarna eventueel samenvoegen met meer woorden in een zin en dit begrijpen. Vervolgens moeten de plaatjes bekeken worden, weten wie of wat er op het plaatje staat, eventueel een handeling herkennen en deze koppelen aan de daarvoor gelezen zin.

Wanneer de taakanalyse van dit soort opdrachten wordt vergeleken met de taakanalyse van technisch lezen beschreven door Struiksmā (1979), kan geconcludeerd worden dat deze taakanalyse meer denkstappen vereist. Een leerling zou de tekst moeten begrijpen en in gevallen weten wie of wat afgebeeld staan op het plaatje, om de opdracht goed te kunnen maken. Deze opdrachten vallen niet onder technisch lezen.

Invullen

Bij de opdrachten van deze categorie moeten leerlingen letters, woorden of zinnen invullen, waarbij ze het woord dat ingevuld moet worden kunnen aflezen en dus naschrijven. Deze opdracht komt in meerdere subcategorieën voor, bijvoorbeeld het invullen van een woord, cijfer of letter bij een plaatje of stuk tekst en het bepalen welke letter of woord het beste past op de lege plek. In totaal komen opdrachten van deze soort bij VLL 100 keer voor van de 587 opdrachten in totaal en dat houdt in dat bijna een vijfde van de oefeningen van dit soort is. Bij de methode Lijn 3 ligt dat aantal een stuk lager, namelijk 36 van de 523 opdrachten.

De taakanalyse bij dit soort oefeningen kent de volgende stappen. Er wordt in de meeste gevallen gewerkt vanuit een context, bijvoorbeeld een zin of een plaatje. De leerling moet in het geval van de zin deze eerst lezen, dus afzonderlijke letters identificeren, deze verklanken en synthetiseren. Bij een plaatje moet de leerling deze eerst bekijken en begrijpen wie of wat er op het plaatje staan en eventueel ook wat er gebeurt op het plaatje. Daarna moet de leerling de antwoordopties in de vorm van letters, woorden en zinnen bekijken en deze eventueel nog lezen om te bepalen welke bij de getoonde context past.

Wanneer de taakanalyse van deze soort opdrachten wordt vergeleken met de taakanalyse van spellen van Simon (1976), kan geconcludeerd worden dat deze opdrachten andere denkstappen vereisen. Deze oefening kan dus niet worden aangemerkt als een die de spelvaardigheid van leerlingen beoefend.

Lijn trekken

Bij de opdrachten van deze categorie is het de bedoeling dat leerlingen een lijn trekken tussen twee dingen. Deze oefening kent ook meerdere subcategorieën: het trekken van een lijn tussen twee woorden, twee zinnen of zinsdelen. Maar ook tussen een woord of zin en een plaatje. Bij de methode VLL zijn er ook opdrachten waarbij leerlingen een lijn moeten trekken door een doolhof heen. In totaal komt een oefening van het soort ‘Lijn trekken’ bij VLL 70 keer voor van de 587 opdrachten in totaal. Bij Lijn 3 komt dit soort opdrachten veel vaker voor, namelijk 179 keer van de 523 en dat is meer dan een derde deel van de totale opdrachten.

De taakanalyse van opdrachten van het soort ‘Lijn trekken’ onderscheidt de volgende deelstappen. Allereerst moet de leerling kijken vanuit welke context de lijn getrokken moet worden. In het geval van woorden of zinnen moet de leerling de grafemen identificeren, hier een klank aan koppelen, deze in de juiste volgorde synthetiseren en begrijpen. In het geval van een plaatje moet de leerling bepalen wie of wat er op het plaatje staat. Daarna moet de leerling naar de antwoordopties kijken. Als de antwoordopties woorden of zinnen zijn, dan moet de leerling die stappen zoals hierboven beschreven opnieuw doorlopen en bij een plaatje moet de leerling opnieuw bepalen wie of wat er op het plaatje staat. Daarna moet de leerling de woorden of het plaatje uit de context koppelen aan de bijbehorende antwoordoptie. De leerling trekt daar vervolgens een lijn tussen.

Wanneer de taakanalyse van dit soort opdrachten wordt vergeleken met de taakanalyse van technisch lezen van Struiksmā (1979), kan geconcludeerd worden dat deze taakanalyse meer denkstappen vereist. Een leerling zou de tekst moeten begrijpen en in gevallen weten wie of wat afgebeeld staan op het plaatje, om de opdracht goed te kunnen maken. Deze opdrachten vallen niet onder technisch lezen.

Omcirkelen

Bij de opdrachten van deze categorie is het de bedoeling dat leerlingen een plaatje, woord of letter omcirkelen. Deze opdracht kent ook verschillende subcategorieën. In sommige gevallen krijgen de leerlingen een uitspraak als uitgangspunt, waarmee ze moeten bepalen welk antwoord ze omcirkelen. Daarnaast zijn er ook een aantal visueel discriminatieoefeningen, waarbij leerlingen de geleerde letter tussen andere letters moeten opzoeken en omcirkelen. In totaal komt dit soort oefening bij VLL 60 keer voor van de 587 opdrachten. Bij de methode Lijn 3 komt dit soort opdrachten 114 keer voor van de 523 opdrachten totaal. Dit is een vijfde deel van de opdrachten.

Een taakanalyse onderscheidt de onderstaande denkstappen. Allereerst moet de leerling het uitgangspunt bekijken en deze kan in verschillende vormen voorkomen. In het geval van woorden, zinnen of verhalen moet de leerling de letters in een woord kunnen onderscheiden, hier de juiste klank aan koppelen, deze in de juiste volgorde synthetiseren en vervolgens begrijpen wat er staat. Bij een zin of een verhaal moet de leerling deze woorden nog achter elkaar plaatsen. Daarna moet de leerling naar de antwoordopties kijken en in het geval van een woord of zin het bovenstaande herhalen. Bij een plaatje moet de leerling deze bekijken en bepalen wie of wat hij of zij afgebeeld ziet. Daarna moet de leerling het uitgangspunt koppelen aan de juiste antwoordoptie en een cirkel om die antwoordoptie tekenen.

Wanneer de taakanalyse van dit soort opdrachten wordt vergeleken met de taakanalyse van technisch lezen van Struiksmā (1979), kan geconcludeerd worden dat deze taakanalyse

meer denkstappen vereist. Een leerling zou de tekst moeten begrijpen en in gevallen weten wie of wat afgebeeld staan op het plaatje, om de opdracht goed te kunnen maken. Deze opdrachten vallen niet onder technisch lezen.

Onder het soort omcirkelen vallen ook de visuele discriminatie oefeningen, zoals gepresenteerd in Afbeelding 2. Deze zijn bij VLL goed voor 30 van de 60 opdrachten en bij Lijn 3 voor 41 van de 114 opdrachten. Deze oefeningen sluiten wel aan bij de taakanalyse van technisch lezen, namelijk bij de eerste stap: “het onderscheiden van de andere letters in het woord” (Struiksmā, 1979). Deze oefeningen dragen dus wel effectief bij aan het vergroten van de leesvaardigheid.

Opschrijven

Bij de opdrachten van deze categorie moeten de leerlingen een woord of zin opschrijven, zonder dat zij deze ergens kunnen aflezen. De leerlingen produceren deze dus helemaal zelf aan de hand van een plaatje, zin of categorie. In totaal komt dit soort oefening bij VLL 82 keer voor van de 587 oefeningen. Bij de methode Lijn 3 zijn 47 van de 523 opdrachten van dit soort.

Wanneer een taakanalyse wordt uitgevoerd op dit soort opdrachten dan begint het ook hier vanuit een bepaald uitgangspunt. In het geval van een zin moet de leerling eerst per woord de losse geschreven letters onderscheiden, hier een klank aan koppelen, deze in de juiste volgorde synthetiseren en begrijpen. Daarnaast moet een leerling deze woorden in de juiste volgorde plaatsen. Bij een plaatje moet de leerling bepalen wie of wat hij ziet, zodat deze hier een woord aan kan koppelen. Vervolgens moet de leerling het woord voor zichzelf auditief analyseren. De klank wordt uiteengelegd in losse fonemen en hier wordt een grafeem aan gekoppeld. Daarna moet de leerling de schrijfwijze van dit grafeem produceren en opschrijven.

Wanneer de taakanalyse van deze soort opdrachten wordt vergeleken met de taakanalyse spellen van Simon (1976), kan geconcludeerd worden dat deze opdrachten dezelfde denkstappen vereisen. Deze oefening kan dus worden aangemerkt als een die de spelvaardigheid van leerlingen beoefend.

Verklanken en samenvoegen

Bij deze opdrachten moeten de leerlingen een woord, zin of verhaal technisch lezen. In totaal komt dit soort oefeningen bij VLL 60 keer voor van de 587 oefeningen. Bij Lijn 3 komt dit soort opdrachten 3 keer voor van de 523 opdrachten.

Uit de taakanalyse van dit soort opdrachten komen de volgende denkstappen voort. Allereerst moet de leerling de losse letters identificeren in een woord. Daarna moeten al deze geschreven letters omgezet worden naar de bijbehorende klank. Deze klanken moeten in de juiste volgorde worden gesynthetiseerd. In het geval van een zin moeten deze losse woorden nog achter elkaar uitgesproken worden. De taakanalyse van de oefeningensoort ‘verklanken en samenvoegen’ komt volledig overeen met de taakanalyse van technisch lezen van Struiksmā (1979). Deze oefening kan dus een technisch leesoefening genoemd worden.

Tekenen

Bij de opdrachten van het soort ‘tekenen’ moeten leerlingen zelf iets tekenen naar aanleiding van een stukje tekst en dit soort opdrachten komt alleen in de methode Lijn 3 voor. In totaal komt dit soort oefeningen 10 keer voor van de 523 opdrachten van Lijn 3.

Uit de taakanalyse van dit soort volgen de volgende denkstappen. Allereerst moet de leerling een stuk tekst lezen en begrijpen. Hiervoor moeten ze per woord de losse letters identificeren en hier een klank aan koppelen. Daarna moeten de leerlingen deze letters in de juiste volgorde synthetiseren. Vervolgens moet hetzelfde gebeuren met alle andere woorden van de zin. De tekst moet begrepen worden, zodat de leerling weet wie of wat hij moet tekenen.

Wanneer de taakanalyse van dit soort opdrachten wordt vergeleken met de taakanalyse van technisch lezen en spellen, kan geconcludeerd worden dat dit soort oefeningen andere denkstappen vereist. Kortom, opdrachten van het soort tekenen kunnen noch lees- noch spel oefeningen genoemd worden.

Discussie

In dit onderzoek zijn twee veelgebruikte aanvankelijk leesmethodes geanalyseerd en is onderzocht in welke mate de opdrachten uit de werkboeken aansluiten bij het technisch lezen en spellen. Bij de methode Veilig Leren Lezen sluit slechts 10 procent van de oefeningen aan bij het technisch lezen en ongeveer 12 procent bij het spellen. Bij de methode Lijn 3 sluit nog niet eens 1 procent van de opdrachten aan bij het technisch lezen en net geen 10 procent bij het spellen. Kortom, bij beide methodes sluit het overgrote deel van de opdrachten niet aan bij de technisch lees- en spelvaardigheid en hierdoor kan het nut van deze opdrachten in twijfel getrokken worden.

Constructieve afstemming

Uit de vergelijking van de taakanalyse van de technisch leesvaardigheid of spelvaardigheid met de taakanalyses van de verschillende opdrachten is gebleken dat een groot deel van de opdrachten niet aansluit bij de taakanalyse van de doelvaardigheid die de methode beoogt te oefenen, dat wil zeggen lezen of spellen. Dit kan ook anders verwoord worden, namelijk dat er geen sprake is van constructieve afstemming. Constructieve afstemming houdt in dat leeractiviteiten altijd de gestelde leerdoelen moeten toetsen (Biggs, 1996). Een goede afstemming van leerdoelen en leeractiviteiten zorgt ervoor dat de gewenste kennis wordt opgedaan en de leeruitkomsten voor de leerlingen optimaal zijn. De kwaliteit van de kennisverwerving wordt onder andere beïnvloed door de aanwezigheid van relevante voorkennis bij leerlingen, hoe beter de aansluiting hoe effectiever er gewerkt wordt aan de gewenste uitkomst (Shuell, 1986). Ook Yates en Feldon (2010) beschreven het belang van aansluiting bij het doel, want een lesinhoud die is gebaseerd op de denkstappen die volgen uit de taakanalyse en dus aansluiten bij het doel, legt de basis voor een effectieve les. Het ontbreken van vereiste declaratieve of procedurele kennis zorgt voor niet optimale leerprestaties en heeft dus grote gevolgen voor de leerling.

Bij de opdrachten uit de methodes zijn leerdoelen en leeractiviteiten niet op elkaar afgestemd. Zo werd er meer voorkennis verondersteld, dan nodig is voor technisch lezen. De leerlingen moeten om de oefening te kunnen maken plaatjes interpreteren of het soort oefening begrijpen, zoals het trekken van lijnen. Daarnaast maakt Lijn 3 in oefeningen gebruik van letters die op dat moment nog niet aangeboden zijn, dus er wordt letterkennis verondersteld die nog niet aanwezig is. Bij VLL gebeurt dat niet en worden letters pas na instructie aangeboden in de oefeningen. Doordat er geen sprake is van afstemming, worden de doelvaardigheden lezen en spellen niet goed getoetst. Bij lezen wil je namelijk weten of een leerling een gedrukte code kan

verklanken en bij spellen of een leerling een auditief aangeboden woord kan omzetten naar geschreven tekst, niet of een leerling een lijntje kan trekken tussen een zin en een plaatje.

Zeker bij het aanvankelijk lezen dient de vaardigheid technisch lezen centraal te staan, omdat een goed technisch leesniveau de basis legt voor het latere begrijpend leesniveau. Een leerling die moeite ervaart met technisch lezen, leest voornamelijk op woordniveau en kan daardoor niet op tekstniveau aan begrip werken (Vernooy et al., 2012). Het is dan ook opmerkelijk, dat ondanks het belang van een goed technisch leesniveau, beide aanvankelijk leesmethodes nauwelijks technisch leesopdrachten bevatten. De opdrachten die vanuit taakanalytisch oogpunt niet aansluiten werken niet gericht met kinderen aan lees- en spelvaardigheid en zijn dus niet de meest effectieve manier om het aan te leren (Schraven, 2000). Deze opdrachten nemen effectieve leertijd in beslag, waardoor er minder tijd besteed kan worden aan kennisgericht leren (Ashman, 2021).

Gevolgen voor de onderwijspraktijk

Leerkrachten

Zelfstandige verwerkingsopdrachten geven leerkrachten normaliter informatie over het begripsniveau van de leerlingen. Hieruit kunnen ze namelijk opmaken of het beoogde doel van de les is bereikt (Hollingsworth & Ybarra, 2020). Dit is bij de methodes VLL en Lijn 3 onmogelijk, omdat er geen sprake is van constructieve afstemming. Om prestaties van individuele leerlingen namelijk te kunnen beoordelen, moeten de taken aansluiten bij het beoogde doel (Biggs, 1996). Het gebruik van plaatjes of opgavevormen die meer vereisen dan puur de technisch leesvaardigheid, verstoort deze foutenanalyse van leerkrachten. Er zijn hier belangrijke denkstappen toegevoegd, waardoor de leerkracht geen inzicht meer heeft of een leerling een probleem heeft bij het begrijpen van het plaatje, het soort oefening of de vaardigheid lezen.

Het is op basis van gemaakte opdrachten niet te achterhalen of de leerling de vaardigheid lezen beheerst, omdat een leerling niet per se hardop leest om de opdrachten te maken. Sterker nog, vaak wordt er tijdens de zelfstandige verwerking in rust gewerkt om zo een taakgerichte werksfeer te creëren in de klas (Hollingsworth & Ybarra, 2020). Hetzelfde probleem geldt voor het spellen, want wanneer een leerling bijvoorbeeld bij een plaatje het woord 'hals' moet opschrijven, maar de leerling interpreteert het als 'nek' en schrijft dat op, dan weet een leerkracht nog niet of de leerling het woord 'hals' en dus woorden van de doelcategorie kan schrijven.

Een leerkracht zou kunnen stellen dat hij of zij die missende belangrijke denkstappen tijdens instructie wel aanbiedt door bijvoorbeeld de plaatjes aan de leerlingen uit te leggen en dus te vertellen wie of wat erop afgebeeld staan. Maar daar mag een methode niet van afhankelijk zijn, want veel leerkrachten zien die methode juist als leidraad (Eskes, 2020) en geven daarom die extra toelichting niet. Bovendien hebben kinderen een beperkt werkgeheugen (de Jonge & de Jong, 1996) en daardoor kan er niet vanuit gegaan worden dat een leerling na het zoveelste plaatje de betekenis bij elke oefening zich nog weet te herinneren.

Leerlingen

Deze ineffectieve opdrachten hebben ook gevolgen voor leerlingen. Zij worden namelijk met veel activiteiten beziggehouden die uiteindelijk afleiden van het beoogde doel van de

opdrachten. Dit vult onnodige ruimte in het werkgeheugen van leerlingen en zorgt ervoor dat de kennisverwerving niet het meest efficiënt plaatsvindt (de Jonge & de Jong, 1996). Hierbij kan een vergelijking gemaakt worden met het aanleren van de vaardigheid fietsen. Stel, je wilt jouw kind leren fietsen, dan maak je het kind niet direct deelnemer van het openbare verkeer. Als je dat wel zou doen, dan moet het kind tijdens het oefenen met de vaardigheid fietsen ook de verkeersregels leren. Het aanleren van de vaardigheid wordt dan afgeremd, omdat bij elke verkeerssituatie stilgestaan en uitgelegd moet worden wat het kind als deelnemer aan het verkeer moet doen. Het is effectiever om de vaardigheid fietsen op een rustige plek aan te leren en pas wanneer het goed wordt beheerst de overstap naar het echte verkeer te maken. Doordat het aanleren van het lezen op een ineffektieve manier gebeurt, lekt effectieve leertijd weg en kost het leren van de vaardigheid veel meer tijd en moeite dan gewenst.

Bovendien hebben deze oefeningen gevolgen voor een paar groepen in het bijzonder, namelijk voor leerlingen met een taalachterstand en leerlingen met dyslexie. Een groot deel van de leerlingen van Nederlandse basisscholen spreekt thuis een andere taal, deze groep noemen we ook wel Nederlands als tweede taal leerlingen of NT2-leerlingen. Deze kinderen komen vaak met een beperkte woordenschat naar school (Droop & Verhoeven, 2003). Het technisch leesniveau van deze groep leerlingen is niet per se problematisch, maar door de beperkte woordenschat en het hebben van minder woordrepresentaties is het begrijpend leesniveau dat wel. Door de beperkte woordenschat kunnen deze leerlingen lang niet elk plaatje of gelezen woord uit een oefening begrijpen en toepassen. Carver (1994) stelde ook dat voor goed begrip van de gelezen tekst een leerling bijna elk woord uit de tekst moet kennen. De werkboekjes van de methode bestaan bijna alleen maar uit begrijpend leesopdrachten, omdat er altijd wel een denkstap vereist wordt, waarvoor de leerling de tekst moet interpreteren en begrijpen. Hier kunnen kinderen met een taalachterstand op vastlopen, omdat ze de benodigde woorden niet kennen.

Dyslexie wordt bij leerlingen onder andere gediagnosticeerd aan de hand van het volgende criteria: “het hebben van hardnekkig leesprobleem ondanks het volgen van kwalitatief goed onderwijs” (Ziegler & Goswami, 2005). Dit betekent dat een kind alleen een dyslexieverklaring kan krijgen, als aangetoond wordt dat het kwalitatief goed onderwijs genoten heeft. Het probleem is echter dat deze voorwaarde nooit wordt betwist en bij het stellen van de diagnose wordt informatie voor deze voorwaarde vaak opgedaan uit verklaringen van de basisscholen zelf (Bosman, 2016). In hoeverre deze verklaringen betrouwbaar zijn blijft een belangrijke vraag. De ineffektieve opdrachten uit deze twee veelgebruikte leesmethodes laten zien dat er nog veel te verbeteren valt in het Nederlandse lees- en spellingsonderwijs. En dat terwijl de kwaliteit van het onderwijs één van de grootste voorspellers van lees- en spellingsprestaties is (Bosman, 2016).

Hoe moet het wel?

Het wordt leerkrachten aanbevolen om tijdens de zelfstandige verwerking oefeningen aan te bieden die aansluiten bij de doelvaardigheden lezen en spellen. De opdrachten van de methodes voldoen hier voor het grootste deel niet aan, op een beperkt aantal oefeningen na. Voor het leren lezen zijn dat oefeningen waarbij de leerling letters moet verklanken en samenvoegen en oefeningen over het visueel discrimineren van letters. Voor de vaardigheid spellen zijn dat de oefeningen waarbij een leerling een woord uit het hoofd moet opschrijven.

Er is echter gebleken dat het aandeel van deze soorten oefeningen niet groot is en dat het vormgeven van zelfstandig lezen en spellen lastig is. Daarnaast is het begrijpelijk dat leerkrachten het werkboek niet volledig in de ban willen doen, want met name bij het lesgeven aan combinatieklassen is het een voordeel dat de ene groep aan werk gezet kan worden, terwijl de leerkracht de andere groep instructie kan geven. Daarom moeten er meer alternatieven aan leerkrachten geboden worden, zodat ze de zelfstandige verwerking een effectieve invulling kunnen geven. Leerkrachten kunnen een aantal oefeningen zinvol maken door deze samen met leerlingen te maken, dus begeleid oefenen. Daarbij bespreekt de leerkracht de woorden op de plaatjes klassikaal en maken de leerlingen de bijbehorende opdracht direct daarna. De gewenste voorkennis is hierdoor aanwezig en dat vergroot de aansluiting van de leeractiviteit bij de leerdoelen en dus de kwaliteit van de kennisverwerving (Shuell, 1986). Daarnaast hoeven ze minder denkstappen te onthouden en dat ontlast het werkgeheugen en bevordert prestaties (de Jonge & de Jong, 1996).

Voor het oefenen van de leesvaardigheid wordt aanbevolen om leerlingen veel klassikaal hardop te laten lezen. Wil een leerkracht de handen vrij hebben, dan wordt aanbevolen om leerlingen in tweetallen te laten lezen, zodat er geoefend blijft worden met het hardop verklanken van woorden. Voor het zelfstandig oefenen van de spelvaardigheid kan een visueel dictee een alternatief zijn (Bosman, 2013). De leerling kijkt enkele seconden naar een woord op een kaartje. Vervolgens draait de leerling het kaartje om en schrijft het woord uit het hoofd op. Hierna krijgt de leerling onmiddellijke feedback door het kaartje weer om te draaien en kan hij of zij eventuele fouten corrigeren.

Er is over het algemeen weinig onderzoek gedaan naar de kwaliteit van lesmethodes in het Nederlandse basisonderwijs. Aanbevolen wordt om hier meer onderzoek naar te doen, zodat uitgeverijen geen vrij spel meer krijgen en ervoor wordt gezorgd dat lesmethodes een effectieve invulling krijgen. Daarom zouden leerkrachten kritisch moeten blijven kijken naar de leesmethodes en niet gedachteloos volgen wat deze voorschrijven. Bij de leerkrachtopleidingen moet er meer aandacht besteed worden aan hoe goed technisch lees- en spellingonderwijs gegeven moet worden, zodat alle leerkrachten onafhankelijk van lesmethodes goede lessen kunnen geven. Kortom, het is van belang dat leerkrachten en leerkrachtopleidingen hun verantwoordelijkheid nemen. Elke leerkracht moet onafhankelijk van methodes kunnen handelen en kennis bezitten om elke lees- en spellingsles zo effectief mogelijk vorm te kunnen geven. Zo verbeteren we samen de kwaliteit van het Nederlandse lees- en spellingonderwijs en zorgen we ervoor dat het niveau van de leerlingen weer omhooggaat. Een eerste stap is gezet als ineffektieve werkvormen in de ban worden gedaan.

Referenties

- Ashman, G. (2021). *Dit is goed onderwijs* (1ste editie). Amsterdam University Press.
<https://doi.org/10.5117/9789463725064>
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00138871>
- Bosman, A. M.T., Schraven, J. L. (2017). How to teach children reading and spelling. In E. Segers & P. van den Broek (Eds.), *Developmental perspectives in written language and literacy: In honor of Ludo Verhoeven* (pp. 277-293). John Benjamins.
- Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 46, 451-465.
- Bosman, A.M.T. (2013). Spelling en expliciete instructie. In P. Goudena, R. de Groot & Jan Janssens (Red), *Orthopedagogiek: State of the art* (pp. 13-24). Garant.
- Bosman, A.M.T. (2016). Leren lezen en spellen. In M.H. van IJzendoorn & L. van Rosmalen (Red.), *Pedagogiek in Beeld. 3e Ed.* (pp. 293- 303). Bohn Stafleu van Loghum.
- Bosman, A.M.T., & Van Orden, G.C. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 80, 391-406.
- Carver, R.P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text. *Journal of Reading Behavior*, 26, 413-437.
<http://dx.doi.org/10.1080/10862969409547861>
- Chipman, S. F., Schraagen, J. M., & Shalin, V. L. (2000). Introduction to cognitive task analysis. In J. M Schraagen, S. F. Chipman, and V.J. Shute (Eds), *Cognitive task analysis* (pp. 3-23). Erlbaum.
- Clark, R. E., Feldon, D. F., Van Merriënboer, J. J. G., Yates, K. A., & Early, S. (2008). Cognitive task analysis. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. J. G. Van Merriënboer, & M. P. Driscoll(Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*, 3rd ed. (pp. 577-593). Erlbaum.
- Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., & Simmons, D. C. (2001). Prevention and intervention in beginning reading: Two complex systems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 62-73. <http://dx.doi.org/10.1111/0938-8982.00008>
- de Jonge, P., & de Jong, P. F. (1996). Working memory, intelligence and reading ability in children. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 1007-1020.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00161-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00161-4)
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first-and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 78-103.
<http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.38.1.4>
- Ecalte, J., Dujardin, E., Gomes, C., Cros, L., & Magnan, A. (2021). Decoding, fluency and reading comprehension: Examining the nature of their relationships in a large-scale study with first graders. *Reading & Writing Quarterly*, 37(5), 444-461.
<http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2020.1846007>
- Eskes, M. (2020). *Technisch lezen in een doorlopende lijn* (1ste editie). Pica.
- Ghesquière, P., & van der Leij, A. (2016). Technisch lezen en spellen. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding* (pp. 71-92). Garant.

- Gubbels, J., van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://research.utwente.nl/en/publications/results-pisa-2018-an-overview>
- Haenen, J. (1998). Piotr Gal'perins visie op de vormgeving van onderwijsleerprocessen. *Pedagogische Studiën*, 75, 238-249.
- Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2020). *Expliciete Directe Instructie 2.0. Tips en technieken voor een goede les*. Pica.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022, april). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2022/04/13/de-staat-van-het-onderwijs-2022>
- Jonassen, D.H., Tessmer, M., & Hannum, W.H. (1999.) *Task analysis methods for instructional design*. Erlbaum.
- Malmberg (z.d.). *Lijn 3 aanvankelijk lezen groep 3 basisonderwijs*. Malmberg <https://www.malmberg.nl/basisonderwijs/methodes/lezen/lijn-3.htm>
- Malmberg. (z.d.). *Werkboek Thema 2* [Foto]. Malmberg. <https://www.malmberg.nl/basisonderwijs/methodes/lezen/lijn-3.htm#:~:text=Met%20Lijn%203%20leren%20kinderen,ontdekken%20zorgt%20voor%20bovengemiddelde%20leerresultaten.>
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2001). *Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22, 379-399. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9162-1>
- Scheltinga, F., Droop, M., Dood, C., Swart, N., Polak, W., Strating, H., Van den Bosch, L., Segers, E. (2018). *Welke jongere is (g)een lezer? De weerstand voorbij...* Rapportage van een onderzoek uit naar het stimuleren van lezen in het (v)mbo. ITTA, Expertisecentrum Nederlands en Radboud Universiteit
- Schraven, J. (2022). *Zo leer je kinderen lezen en spellen* (1ste editie). Pica.
- Schraven, J. L. M. (2000). Gerichtte instructie geeft betere resultaten bij lezen én spellen. *Zorg Primair*, 1, 1-6.
- Schraven, J.L.M. & Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen in groep 3. *TooNSpeZiaal*, december, 21-24.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, 56, 411- 436. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543056004411>
- Simon, D. P. (1976). Spelling - A task analysis. *Instructional Science*, 5, 277-302. <https://doi.org/10.1007/BF00054359>
- SLO. (2006). *Kerdoelen*. <https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/>
- SLO. (2021, 29 oktober). *Kerdoelen*. <https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/>
- Struiksma, A. J. C. (1979). Leren lezen, een taakanalyse. In J. de Wit, H. Bolle, & J. M. van Meel (Eds.), *Psychologen over het kind*, deel 6 (pp. 121-142). Wolters-Noordhoff.
- Van Soest, H. (2021, 17 november). *Leerlingen de dupe van 'flauwekul'-lessen op school: 'Methodes deugen niet'*. AD.nl. <https://www.ad.nl/gezin/leerlingen-de-dupe-van->

[flauwekul-lessen-op-school-br-methodes-deugen-niet~aeabb4fb/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F](https://www.google.com/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2Fflauwekul-lessen-op-school-br-methodes-deugen-niet~aeabb4fb/)

Vernooy, K., van der Hoogt, T., & Vollenbroek, R. (2012). *Opbrengstgericht werken: 'vlot en vloeiend lezen'*. Maklu.

Yates, K.A., & Feldon, D.F. (2011) Advancing the practice of cognitive task analysis: A call for taxonomic research. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 12(6), 472-495.
<https://doi.org/10.1080/1463922X.2010.505269>

Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.3>

Zwijssen. (z.d.). *Werkboekje maan, kern 6* [Foto]. Zwijssen.

<https://www.zwijssen.nl/lesmateriaal/werkboekjes/?lesmethode=veilig-leren-lezen>

Zwijssen. (z.d.). *Veilig leren lezen*. Zwijssen. <https://www.zwijssen.nl/lesmethodes/veilig-leren-lezen/>