

Bestrijd de leescrisis: aan de slag!

Nederland is in de greep van een leescrisis. Een kwart van de leerlingen verlaat de basisschool met onvoldoende leesvermogen. Maar er is iets aan te doen! Aandacht voor begrijpend luisteren in de onderbouw, nieuwe methodieken en didactiek waarmee leerkrachten meer rendement halen uit al die mooie, nieuwe boekjes (ook al moeten ze soms een beroep doen op 'ouderwetse' methoden als *hoor, koor, zelf*), leescoaches die hun teamleden tot topprestaties moeten brengen, leesstrategieën die van (vrijwel) alle leerlingen lees-Napoleons kunnen maken. Leesonderwijs hoeft niet te eindigen in Waterloo. Deze slag kan gewonnen worden!



Juiste klassencultuur bevordert woordenschat

INHOUD

Beter begrip door luisteractiviteiten

Veel leerlingen in de bovenbouw hebben moeite met begrijpend lezen. Vroeg beginnen met begrijpend luisteren helpt problemen te voorkomen. [Pagina 4](#)

Op nieuwe schoenen leren lopen

Een nieuwe methode vraagt vaak om een andere manier van lesgeven. Om leerkrachten hierbij te ondersteunen is goede begeleiding nodig. Een kleine groep heeft voldoende aan informatie en uitleg om nieuwe vaardigheden en strategieën te kunnen toepassen in de eigen groep. De meesten hebben echter ook *modeling*, oefenen in de praktijk, coaching en feedback nodig om een nieuwe methode goed onder de knie te krijgen. [Pagina 6](#)

Niet uitsmeren, maar intensiveren

Veel scholen voor speciaal basisonderwijs doen twee jaar over het leren lezen. Dit vergroot de kans op ongemotiveerde en 'spellende' lezers, blijkt uit onderzoek. Sbo De Leye in Breda laat zien dat het anders kan. Dankzij een doelgerichte aanpak leert meer dan tachtig procent van de kinderen in één jaar lezen. Sterker nog: 'Mijn zwakste lezers van nu komen verder dan mijn beste lezers van vroeger.' [Pagina 8](#)

Napoleon in leesland

Leesstrategieën maken een leerling gevoeliger voor wat hij leest, onder andere over wat hij moet doen als hij een tekst niet goed begrijpt. Expliciete instructie en begeleiding bij het leren toepassen van leesstrategieën maken van (vrijwel) iedere leerling een lees-Napoleon. [Pagina 10](#)

Coach bestrijdt leescrisis

Hoe komt het dat een kwart van de kinderen de basisschool verlaat met een te laag leesniveau, terwijl er zoveel geld gestoken wordt in het verbeteren van het leesonderwijs? Het antwoord zou kunnen zijn dat niemand 'de kar trekt' op school. Pleidooi voor een leescoach. [Pagina 12](#)

Materialen

[Pagina 14](#)

Leerlingen bouwen elke dag aan hun woordenschat, tijdens de directe instructie, de lessen in zaakvakken en het voorlezen. Voorwaarde is wel een goede klassencultuur.

door **Mariët Förrer en Susanne Huijbregts**

Een kerndoel van het basisonderwijs is dat leerlingen een adequate woordenschat verwerven en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden (Kerndoelen Basisonderwijs 2004). Deskundigen noemen een streefgetal van 15.000 woorden, receptief te beheersen aan het einde van de basisschool (dat wil zeggen dat ze worden begrepen, niet noodzakelijk zelf gebruikt). Om dit doel te halen zouden kinderen ongeveer duizend woorden per jaar en dus 25 woorden per week moeten leren. De bekende onderzoeker Cunningham geeft aan dat kinderen dagelijks vijf tot zelfs acht woorden zouden moeten leren om hun woordenschat 'voldoende' te laten groeien. In veel methoden is het aantal woorden dat wordt aangeboden veel minder dan het bovengenoemde streefgetal. In methoden die wel het beoogde aantal aanbieden, bestaat het gevaar dat door het grote aantal woorden diepe woordkennis niet wordt bereikt. Deskundigen Biemiller en Slonim stellen namelijk dat leerlingen in het basisonderwijs 'slechts' twaalf woorden per week kunnen leren. Daarmee zou het streven van Cunningham een *mission impossible* worden.

KLASSEN CULTUUR

Kennelijk is het bovengenoemde totale aantal woorden veel te groot om expliciet, via directe instructie, aan te leren. Er is meer nodig. Daarom is een meersporenbeleid belangrijk. Woordenschat blijft dan niet beperkt tot het taalprogramma van de methode, maar is een onderdeel van de klassencultuur. Aandacht voor woordenschat vindt expliciet plaats tijdens doelgerichte woordenschatactiviteiten zoals bijvoorbeeld de woordenschatlijn van de taalmethode. Daarnaast is er impliciete aandacht voor woordenschat, bijvoorbeeld tijdens de lessen in de zaakvakken en op allerlei momenten.

In alle vakken vindt expliciete instructie van bepaalde woorden plaats. Omdat dit maar een beperkt aantal woorden per les kunnen zijn (gemiddeld twee woorden per les), is het belangrijk deze goed te kiezen. Onderzoekers Hiebert en Kamil adviseren de volgende criteria. Ten eerste frequentie: niet de meest en de minst frequente woorden, maar de groep daar tussenin. Kinderen komen ze in verschillende contexten tegen. Ten tweede het belang/ noodzaak voor begrip; het woord heeft een duidelijke betekenis en is uit te leggen; ten derde de vraag of het woord te



ERIK VAN DER BURGT

koppelen is aan de woordenschat die de leerling al heeft; ten vierde het feit of het mogelijk is het woord te herhalen, liefst op verschillende momenten.

Het is nuttig de geselecteerde woorden vooraf aan te bieden. Voor een goed begrip van een tekst is het immers nodig 95 procent van de woorden te kennen. *Preteaching* is een voorwaarde voor kinderen met een beperkte woordenschat. De bekende woordenschatdidactiek van de viertakt (Verhallen en van den Nulft 2002), bedoeld voor het vergroten van de woordenschat van jonge kinderen, is hiervoor overigens een goede aanpak. De viertakt gaat uit van vier fasen: voorbereiden (de leerkracht probeert aan te sluiten bij de woordenschat die kinderen al hebben), semantiseren (uitleg van het woord), consolideren (inoefenen) en controleren. Ahlers en Kooijman noemen daarbij nog de volgende aandachtspunten: leg duidelijk uit, leg een relatie tussen het onbekende woord en de woorden die de leerlingen kennen, geef contextuele voorbeelden, stimuleer de dialoog tussen leerlingen over het onbekende woord, gebruik illustraties en laat de nieuwe woorden regelmatig terugkomen.

Naast de directe instructie van bovenstaande woorden kunnen we het woordbewustzijn stimuleren en kinderen woordleerstrategieën aanleren. Op die manier kunnen ze hun eigen woordenschat uitbreiden. Woordbewustzijn heeft te maken met nieuwsgierigheid naar en interesse voor woorden. Woordbewuste leerlingen hebben er plezier in nieuwe woorden te leren en ze toe te passen in verschillende situaties. Bij het stimuleren van woordbewustzijn kan de leerkracht een belangrijke rol spelen als model. Woordleerstrategieën helpen kinderen om zelf de betekenis van onbekende woorden te achterhalen. Baumann en anderen noemen er een aantal. Gebruik maken van de context is er zo een (lees de zinnen rond het woord om te zien of je daarin de betekenis kunt vinden), op de definitie letten (legt de auteur de betekenis van het woord uit), letten op synoniemen, antoniemen (tegenovergestelde woorden) en voorbeelden om een woord uit te leggen. Gebruik van woordde-

len (misschien kent de leerling een deel van het woord wel), voor- en achtervoegsels. Ten slotte het gebruik van het woordenboek. Woordleerstrategieën worden aangeboden via directe instructie. Besteed er per les echter niet teveel tijd aan. Veel herhalen van de strategie is beter.

VOORLEZEN EN STILLEZEN

Voorlezen is ook voor kinderen die kunnen lezen van belang voor woordenschatuitbreiding. Het brengt ze namelijk in contact met rijke teksten die nog te moeilijk zijn om zelf te lezen. Hierdoor worden begrip en leesplezier gestimuleerd. Geschreven taal bevat nu eenmaal meer contextuele informatie en nieuwe woorden. Een boek één keer voorlezen levert een bijdrage aan de receptieve woordenschat, meer keren hetzelfde boek voorlezen bevordert de expressieve woordenschat (kinderen kunnen de woorden dan eerder zelf gebruiken). Cunningham benadrukt dat de hoeveelheid zelfstandig lezen een goede voorspeller is voor verschillen in woordenschat, algemene kennis en tekstbegrip. Kinderen, ook kinderen met beperkte lees- en begripvaardigheden, bouwen woordenschat en cognitieve structuren op als ze gestimuleerd worden om veel te lezen. Onderzoeker Steven Stahl stelt dat kinderen die dagelijks minstens tien minuten lezen in groep 4-7 betere resultaten op woordenschattoetsen boeken dan kinderen die niet lezen. Ook computerprogramma's kunnen effectief gebruikt worden bij woordenschatonderwijs. Verschillende educatieve uitgeverijen spelen hier op in. In de meeste programma's is het viertaktmodel van Verhallen (zie boven) verwerkt. Effectief ingerichte klaslokalen bieden ook veel mogelijkheden voor leerlingen om met woorden om te gaan, ze te leren en toe te passen. Denk aan eenvoudige vormen als de woordmuur, het woordenweb en verschillende woordschema's (woordparachute, woordkast en woordtrap). Tot slot: woordenschatontwikkeling is nooit voltooid. De woordenschat wordt levenslang uitgebreid. Echter het fundament wordt op de basisschool gelegd.



Beter begrip door luisteractiviteiten

Veel leerlingen in de bovenbouw hebben moeite met begrijpend lezen. Vroeg beginnen met begrijpend luisteren helpt problemen te voorkomen.

door Els Loman en Eveline Wouters

In de onderbouw van het basisonderwijs wordt spelenderwijs gewerkt aan mondelinge taalvaardigheid. Om dit op gestructureerde wijze vorm te geven hebben Verhoeven cum suis tussendoelen mondelinge communicatie ontwikkeld. Een van deze tussendoelen is begrijpend luisteren. Hierbij leren kinderen hun aandacht te richten en langere tijd te luisteren naar verhalen. Zij ontwikkelen een positieve luisterhouding en leren een verhaal of informatieve tekst te begrijpen. Ook leren ze onderscheid te maken tussen belangrijke en minder belangrijke informatie. Zij kunnen de plot van een verhaal of de hoofdge-

Begrijpend luisteren en lezen liggen in elkaars verlengde

dachte van een presentatie weergeven en werken aan hun woordenschat. En dit alles heeft óók te maken met leesonderwijs. Begrijpend luisteren en begrijpend lezen hebben meer gemeen dan men vaak denkt. Beide hebben in feite dezelfde doelstelling, namelijk het betekenis geven aan een tekst door deze te verbinden met al aanwezige kennis. Een leerkracht van groep 1 en 2 die expliciet aandacht besteedt aan begrijpend luisteren, legt zo ook een basis voor begrijpend lezen.

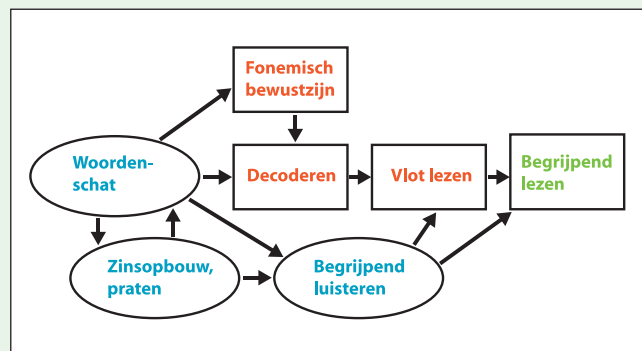
In de kleutergroepen is veel gelegenheid om te luisteren en te spreken. Luisteren is een passieve en receptieve activiteit, begrijpend luisteren betekent ook actief denken en betekenis verlenen. Tijdens begrijpend luisteren komen kleuters spelenderwijs in contact met strategieën die ze later bij begrijpend lezen kunnen toepassen: voorkennis opdoen bijvoorbeeld, voorspellingen doen en moeilijke woorden bespreken. Met name het interactief voorlezen van prentenboeken is geschikt om kleuters deze ervaring mee te geven.

VOORKENNIS

Interactief voorlezen kent verschillende fases, voor het gemak onder te brengen in 'voor-tijdens-na'. Bij de introductie van een boek gaat het met name om het ophalen van voorkennis. Kinderen leren immers het beste wanneer zij nieuwe kennis kunnen verbinden met wat ze al weten. Door over een boek te praten en in te gaan op de

ervaringen van de kinderen krijgt een leerkracht inzicht in de voorkennis van zijn leerlingen en wordt een relatie gelegd tussen aanwezige en nieuwe kennis. Vooraf geselecteerde nieuwe woorden kan hij aan de hand van de tekst en de illustraties in een boek met concreet materiaal uitleggen. Herhalen helpt daarbij: uit onderzoek van Bus en anderen blijkt dat kleuters meer nieuwe woorden leren wanneer hetzelfde boek drie à vier keer wordt voorgelezen dan wanneer een reeks verschillende boeken wordt aangeboden.

De beschikking over zo'n grotere woordenschat ondersteunt het latere aanvankelijk leesproces. Daarnaast bevordert bekendheid met een woord volgens dezelfde Bus de correcte verklanking van letters en het vinden van het juiste klankpatroon. In figuur 1 van Dickinson is deze samenhang tussen verschillende vaardigheden weergegeven.



figuur 1

STRUCTUUR

Voor hij interactief gaat voorlezen kan een leerkracht zijn leerlingen vragen voorspellingen te doen over een verhaal op basis van de titel en de illustraties in het boek. Door hen actief te laten meedenken over het mogelijke verloop van een verhaal, raken kleuters meer betrokken en leren ze na te denken over de consequenties van de acties van de hoofdpersoon. Tijdens het voorlezen kan een leerkracht nog een luistervraag stellen om de kleuters te stimuleren na te denken over de inhoud van het verhaal. Als het verhaal uit is, bespreekt hij samen met de kinderen of ze het antwoord op de vraag weten. Hij praat met hen over het probleem in het boek en over de manier



HUMANTOUCHPHOTO

waarop dit probleem wordt opgelost. Hierdoor krijgen de kinderen meer inzicht in de structuur van het verhaal.

VERHAALBEGRIIP

Tijdens en na het voorlezen kan een leerkracht ook andere vragen stellen over de hoofdpersoon, de belangrijkste gebeurtenissen en over het probleem dat in het boek naar voren komt. Door vragen te stellen over oorzaak en gevolg ('Hoe kwam dat? Waarom deed hij dat?') bevordert een leerkracht het verhaalbegrip van kleuters. Het verband tussen verschillende gebeurtenissen in een verhaal is voor kleuters soms moeilijk te begrijpen. Een leerkracht kan hun verhaalbegrip bevorderen door wendingen in het verhaal samen te vatten. Hij geeft ze daarnaast volop ruimte om opmerkingen te maken of zelf vragen te stellen naar aanleiding van het verhaal. Na afloop doen de kleuters een verwerkingsactiviteit. Zij spelen het verhaal bijvoorbeeld na.

Bovenstaande activiteiten binnen de cyclus van interactief voorlezen laten zien dat begrijpend luisteren meer is dan alleen maar luisteren. Om tot beter tekstbegrip te komen moeten kinderen voorspellingen doen, uitwisselen, hardop denken, oorzaak-gevolg aangeven et cetera. De leerkracht heeft daarbij een duidelijke voorbeeldfunctie: hij leert zijn leerlingen goede begrijpende lezers te zijn.

TRANSFER

In een groep kan interactief voorlezen worden ingezet als taalleerroutine, wat betekent dat deze activiteit steeds weer terugkeert. Alleen het anker, in dit geval het prentenboek, verandert na verloop van tijd. Door het terugkerende karakter van deze activiteit zullen kinderen interactief voorlezen en begrijpend luisteren ook als een routine gaan beschouwen. Leerkrachten vertellen soms dat ze niet van dergelijke taalleerroutines houden, omdat ze denken dat kinderen zich daardoor gaan vervelen. Onderzoek wijst echter uit dat kinderen positief reageren op structuur en expliciet onderwijs en het zeker niet als 'saai' ervaren.

Overigens, ook in de onderbouw kunnen verschillende soorten teksten gebruikt worden. Activering van achter-

grondkennis, bespreking van nieuwe woordenschat, verbinding van het verhaal aan de kennis van de leerlingen en het geven van een doel aan luisteren werkt bij kleuters even goed voor informatieve als voor verhalende teksten. Zeker voor de woordenschatontwikkeling is het goed wanneer dezelfde woorden in een andere context terugkomen. Een onderbouwleerkracht moet er echter rekening mee houden dat de structurele kenmerken van een informatieve tekst verschillen van die van een verhalende tekst. De activiteiten voor het navertellen moeten worden herschikt. Voor een informatieve tekst bestaan de structurele kenmerken uit een titel, onderwerp(en), hoofdidee en ondersteunende details, in plaats van karakters, situatie, probleem, ontknoping en afsluiting (de structurele kenmerken van een verhaal).

Begrijpend luisteren is óók betekenis geven aan tekst

Tot slot, onderzoek van onder anderen Gough en Turner toont aan dat begrijpend luisteren en vlot lezen essentieel zijn voor begrijpend lezen. We kunnen stellen dat expliciete aandacht voor instructie in begrijpend luisteren in de onderbouw twee doelen dient. Het is niet alleen zinvol als voorloper van het aanleren van strategieën en vaardigheden van begrijpend lezen, maar faciliteert ook het aanvankelijk lezen in groep 3. Begrijpend luisteren wordt daarom onder onderzoekers wel beschouwd als een vorm van preteaching voor begrijpend lezen. Alle aspecten van begrijpend luisteren zoals verhaalbegrip en woordenschat moeten dan wel systematisch aan de orde komen, zodat kinderen er in groep 3 bij het aanvankelijk lezen direct gebruik van kunnen maken. Als een leerkracht samen met de kinderen de transfer kan maken van luisterstrategieën naar leesstrategieën, zullen de leerlingen deze werkwijze later waarschijnlijk vanzelfsprekend gaan toepassen bij het begrijpend lezen. Kinderen zijn dan in feite al jaren bezig met begrijpend lezen. Niet in de vorm van lezen, maar in ieder geval wel luisterend.



Op nieuwe schoenen moet je leren lopen

Een nieuwe methode vraagt vaak om een andere manier van lesgeven. Om leerkrachten hierbij te ondersteunen is goede begeleiding nodig. Een kleine groep heeft voldoende aan informatie en uitleg om nieuwe vaardigheden en strategieën te kunnen toepassen in de eigen groep. De meesten hebben echter ook *modeling*, oefenen in de praktijk, coaching en feedback nodig om een nieuwe methode goed onder de knie te krijgen.

door Ina Cijvat

Volgens TNS NIPO wordt in het basisonderwijs nog veel gewerkt met verouderde lesmethoden, die elf of meer jaren geleden zijn ontwikkeld, vooral voor de hoofdvakken taal, spelling en begrijpend lezen. Als schoolteams wél nieuwe boeken aanschaffen, kiezen ze over het algemeen voor een methode die aansluit bij nieuwe inzichten en onderwijsopvattingen. Dit vraagt vaak om een andere manier van lesgeven in de klas. Kennisoverdracht en instructie

blijven belangrijk, maar worden anders ingevuld en gecombineerd met andere werkvormen. Het taal- en leesonderwijs is de afgelopen decennia immers flink veranderd. De nieuwste visie op taalonderwijs werd eind jaren negentig door het Expertisecentrum Nederlands geïntroduceerd: interactief taalonderwijs. Het leren van taal wordt hierin opgevat als een sociaal leerproces dat moet plaatsvinden in contexten die voor kinderen belangrijk zijn. Kinderen



ERIK VAN DER BURGT

moeten strategieën verwerven waarmee ze bepaalde taalproblemen op een efficiënte manier kunnen oplossen. Ook voor leesmethodes geldt dat de visie op leesonderwijs in de loop der jaren veranderd is. Er is steeds meer aandacht voor effectief onderwijs, waarbij het stellen van hoge en toetsbare doelen, het geven van goede instructie, voldoende ingeroosterde tijd en convergente differentiatie belangrijk zijn. Hierbij streeft een leerkracht ernaar alle leerlingen te laten profiteren van de gezamenlijke groepsinstructie; tijdens de verwerking houdt hij rekening met de verschillen tussen leerlingen door onder andere verrijkingsstof en verlengde instructie aan te bieden. Taal- en leesactiviteiten worden kortom tegenwoordig steeds meer op de leefwereld en leerbehoefte van de leerling afgestemd; een leerkracht wordt geacht zich vooral te richten op het overbrengen van leerstrategieën. Bij het in gebruik nemen van een nieuwe taalmethode is van belang dat een leerkracht zich dit alles realiseert en zich een nieuwe manier van werken eigen maakt. Dit kan door het verwerven van nieuwe vakinhoudelijke kennis, maar vooral ook door het aanleren van nieuwe vaardigheden en attitudes. Als een nieuwe methode wordt aangeschaft zonder dat daarna gebruik wordt gemaakt van begeleiding, is de kans aanwezig dat leerkrachten de methode niet volgens nieuwe inzichten gaan gebruiken, maar er op dezelfde manier mee zullen werken als met hun oude methode. Optimaal rendement blijft dan natuurlijk uit.

EFFECTIEVE IMPLEMENTATIE

Gerichte begeleiding vergt een goede afstemming tussen de schoolleiding en de externe schoolbegeleider. Dit kan de succesvolle invoering van een nieuwe methode bevorderen. Belangrijk is om tijdens dit proces weerstanden bij mensen te herkennen en erkennen. Een goede balans is nodig tussen enerzijds motiveren, stimuleren en ondersteunen van personeel en anderzijds enige druk uitoefenen via schoolbeleid en de groep. De schoolleiding speelt

Directie kan *modeling* met tijd en geld ondersteunen

hierin een belangrijke rol, bijvoorbeeld op het gebied van facilitering in tijd en aanschaf van materialen. Zij kan ook de voortgang van het proces controleren, zorgen dat collega's ervaringen delen en procedures en planning bewaken. Daarnaast is begeleiding door externe deskundigen vaak noodzakelijk: zij kunnen helpen nieuwe didactische werkwijzen in de groepen te implementeren. Een goede afstemming tussen schoolleiding en externe begeleiders over wie welke onderdelen van een effectieve implementatie begeleidt en stuurt, is vanzelfsprekend om een goed resultaat te kunnen bereiken.

De belangrijkste doelen van een goede begeleiding zouden moeten zijn: kennisoverdracht en bewustwording, verandering van houding ten opzichte van het eigen functioneren van de leerkracht, de leerinhoud en de kinderen, ontwikkeling van vaardigheden en transfer, zodat consistente en juiste toepassing in de groep plaatsvindt.

Een veranderingstraject zou daarom volgens onderzoekers Joyce en Showers uit de volgende onderdelen moeten bestaan:

1. *uitleg* geven van de theorie achter de aan te leren vaardigheid of strategie door het lezen van informatie, door mondelinge uitleg en door discussie.
2. demonstratie of *modeling* van de vaardigheden door voordoen, simuleren of het bekijken van film/video-materiaal. Dit bevordert het begrip, zeker als dit ondersteund wordt door extra uitleg.
3. *oefening* van de vaardigheid in een veilige omgeving, bijvoorbeeld met collega's of met een kleine groep leerlingen. Een nieuwe vaardigheid zou twintig tot vijftig keer binnen acht à tien weken geoefend moeten worden om goed te bekijken.
4. *coaching*, door met collega's samen te werken en elkaar ondersteuning te bieden bij het leren beheersen van nieuwe vaardigheden.
5. *nabespreking* in het team, waarbij ook de leerlingresultaten op groepsniveau continu gevolgd worden om de kwaliteit van het onderwijs te evalueren.

SCHOOLKLIMAAT

Uit onderzoek van Joyce en Showers blijkt dat alleen informatie geven maar voor een hele kleine groep leerkrachten voldoende is om nieuwe vaardigheden toe te kunnen passen in de eigen groep. Als dit gecombineerd wordt met alle andere bovenstaande factoren blijkt dat het meest effectief te zijn. Bijna alle leerkrachten kunnen allerlei vaardigheden en strategieën leren beheersen. Maar dan moet een training wel de juiste componenten en doelen bevatten én moet het schoolklimaat zodanig zijn dat het coöperatief leren van leerkrachten en het daarna samen in de praktijk toepassen stimuleert. Uit onderzoek blijkt dat veel scholen wel informatie geven over de methode en de achterliggende theorie, en ook dat zij het geven van feedback toepassen. Maar juist het demonstreren en oefenen van vaardigheden en het daarna coachen in de klas worden vaak niet toegepast. Jammer want juist deze componenten zijn van belang om een transfer naar het werken in de klas te bewerkstelligen.

De invoering van een nieuwe methode verloopt op scholen heel verschillend. Bepaalde kenmerken van een school zijn hierop van invloed, zoals de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen, de samenstelling van het team wat betreft leeftijd en ervaring, de ervaring met onderwijsvernieuwing en allerlei organisatie- en onderwijskundige kenmerken van de school. Vooral de opvattingen van de leerkrachten en de schoolleiding, en de mate waarin men zich bij de vernieuwing betrokken voelt, zijn van groot belang om inhoudelijke vernieuwingen met behulp van een nieuwe methode te realiseren. Een goede infrastructuur en een positief schoolklimaat zijn doorslaggevend voor succes. Dat wil zeggen dat leerkrachten een goede samenwerking in de school ervaren en een op professionalisering gerichte cultuur. Ook hier speelt ten slotte de schoolleiding weer een cruciale rol: leerkrachten willen zich vooral ondersteund voelen als zij iets nieuws (moeten) leren. <<

Met EL2 in één jaar leren lezen in het speciaal basisonderwijs

Niet uitsmeren, maar intensiveren

Veel scholen voor speciaal basisonderwijs doen twee jaar over het leren lezen. Dit vergroot de kans op ongemotiveerde en 'spellende' lezers, blijkt uit onderzoek. Sbo De Leye in Breda laat zien dat het anders kan. Dankzij een doelgerichte aanpak leert meer dan tachtig procent van de kinderen in één jaar lezen. Sterker nog: 'Mijn zwakste lezers van nu komen verder dan mijn beste lezers van vroeger.'

door Suzanne Visser

Kimberley ging in één jaar tijd van niets naar AVI-7. Cengizhan leest AVI-3, terwijl het aan het begin van het jaar nog de vraag was of hij eigenlijk niet naar een speciale spraak-taalschool moest. En Niek, die nog maar zes weken op De Leye is na een frustrerende ervaring elders, pakt nog snel even de woordkaartjes als de juf zegt dat het pauze is: 'Bijl, ziek, hart, nauw, poes...'

Vergelijkingsmateriaal hebben ze niet en dus vinden de leerlingen van C1 en C2 ('groep 3' van het speciaal basisonderwijs) op sbo De Leye in Breda het heel vanzelfsprekend dat ze binnen een jaar bijna allemaal hebben leren lezen. 'Best makkelijk', oordeelt Cengizhan.

Hun leerkrachten kunnen het echter nog maar nauwelijks geloven. Het aanvankelijk leesonderwijs op De Leye is radicaal veranderd, en dat terwijl de school zich een jaar geleden nog van geen probleem bewust was. Hanneke Titulaer, groepsleerkracht C2: 'Na twee jaar konden de meeste kinderen bij ons lezen: een resultaat waar we heel blij mee waren. Wat vandaag niet af kwam, haalden we morgen wel. Daar dachten we goed aan te doen. We wilden de kinderen vooral niet frustreren.'

'Kinderen kunnen veel meer dan wij denken'

Onderzoekers waarschuwen echter al een paar jaar dat een trage aanpak leidt tot meer 'spellende' lezers en minder motivatie. Dat verklaart het hoge tempo in Effectief Leren Lezen (EL2): een project van CPS Onderwijsontwikkeling en advies (Kees Vernooy en Ed Koekebacker), het Expertisecentrum Nederlands (Hanneke Wentink) en de Hogeschool Utrecht (Thoni Houtveen). EL2 heeft als doel, leerlingen in het speciaal basisonderwijs binnen een jaar naar AVI-2 instructieniveau te brengen. Hanneke Veltman, groepsleerkracht C1 op De Leye: 'In één jaar, dat kon toch

niet waar zijn... We besloten het een kans te geven, maar ik heb er slapeloze nachten van gehad. Zo'n tempo móest de kinderen wel frustreren.'

Inmiddels denken de twee Hannekes daar anders over en voelen ze zich bijna schuldig dat ze niet eerder met EL2 zijn begonnen. Titulaer: 'Mijn zwakste lezer was in mei al verder dan mijn sterkste lezers gewoonlijk aan het eind van het schooljaar.'

COMPETENT

EL2 is geen leesmethode, maar een manier om de op school aanwezige leesmethode effectiever te gebruiken. Bij veelgebruikte methoden voor leren lezen zijn speciale planningen gemaakt. Wie zo'n planning volgt, leest systematisch en intensief, elke dag en minstens vierhonderd minuten per week. Alle franje is eraf; de volle aandacht gaat uit naar de twee dingen die essentieel zijn voor vlot technisch lezen: letter-klankkoppeling en auditieve vaardigheden, en automatisering op letter- en woordniveau. In de praktijk betekent dit bijvoorbeeld dat leerlingen op een school met Veilig Leren Lezen van het begin van het schooljaar tot in de maand februari elke week drie letters of drie tweeklanken leren. Week in, week uit. In februari moet de letter-klankkoppeling zijn geautomatiseerd, evenals – in grote lijnen – de elementaire leeshandeling op medeklinker-klanker-medeklinker-niveau. De vorderingen worden gemeten op de gebruikelijke meetmomenten en met de gebruikelijke leestoetsen voor groep 3, om extra werk voor de scholen te voorkomen. Wel analyseren onderzoekers van de Hogeschool Utrecht de resultaten en vertalen die in praktische verbeteradviezen voor de leerkrachten.

Na één jaar EL2 hebben de leerkrachten van De Leye geen twijfels meer: dit werkt. Titulaer: 'De kracht is dat de groep zoveel mogelijk bij elkaar blijft. Met de kinderen die extra tijd nodig hebben, oefen je tijdens de week en niet achteraf. Niet uitsmeren, maar intensiveren! Dat werkt fantas-



ERIK VAN DER BURGT

tisch. Je zag het net aan Niek, die niet wilde stoppen met de woordkaartjes: zelfs de zwakste lezers blijven gemotiveerd. Omdat ze echt lezen, voelen ze zich competent.'

VOOR – KOOR – ZELF

De Hannekes hebben een aantal langgekoesterde overtuigingen overboord gezet. Veltman: 'Het "volgend onderwijs" hebben we afgeleerd. Onze kinderen kunnen veel meer dan wij denken, als we maar hoge eisen stellen. Vroeger hingen hier het hele jaar door letterplaten aan de muur. Wegdoen, zei de projectstaf van EL2. Ik dacht: dat lukt nooit! Maar het lukt dus wél. Dat was een *eye opener*.' Titulaer: 'We gebruiken nu vooral hulpmiddelen waarmee leerlingen actief lezen. Elke dag is bijvoorbeeld een van

'Het mooiste is dat ook leerprestaties stijgen'

mijn leerlingen de letterchef: die maakt met losse letters woorden op de klittenbandstrips onder het bord. Ze troeven elkaar af: de een maakt nog moeilijkere woorden dan de ander!'

Een ander principe van het project is dat de leerkracht de leerlingen nooit laat aanmodderen. Dat werkt spellend lezen in de hand en hindert de automatisering. Daarom luidt de volgorde VOOR – KOOR – ZELF: eerst leest de juf, dan lezen de leerlingen samen en pas daarna leest een leerling individueel hardop. Horen, zien en zeggen gaan altijd hand in hand. Er is veel aandacht voor herhaald en hardop lezen. En het met de vinger bijwijzen is in ere hersteld.

DISCIPLINE

Het ware geheim van EL2 schuilt echter in de leerkrachten. Ervaring is onmisbaar, vindt Veltman. 'Dit vraagt om een adaptieve aanpak. Je vraagt je voortdurend af wat een

specifiek kind nodig heeft om zich de stof van die week eigen te maken. Omdat je zoveel tijd aan lezen besteedt, moet je bovendien steeds andere toepassingen bedenken. Het mag niet saai worden.'

Een tweede vereiste is discipline. Titulaer: 'Je moet je strak aan het schema houden en je niet laten afleiden door andere leuke projecten.'

Dat houdt wel in dat de rest van de school moet respecteren dat aanvankelijk lezen even prioriteit krijgt. In het bijzonder is steun van de intern begeleider nodig. Deze speelt een belangrijke rol bij andere verplichte EL2-onderdelen: de verplichte lesobservaties (drie per leerkracht per jaar), de schoolspecifieke scholingsbijeenkomsten (vijf per jaar) en de vijf landelijke netwerkbijeenkomsten.

Verder is het aan te raden om in de beginfase een externe adviseur van bijvoorbeeld de schoolbegeleidingsdienst in te schakelen, vinden Veltman en Titulaer.

De resultaten zijn dan echter opzienbarend. Niet alleen haalt landelijk tachtig procent van de deelnemende leerlingen het doel (AVI-2-instructieniveau binnen een jaar), ze zijn ook opvallend enthousiast. Dat er minder tijd overblijft voor vrij spelen en creatief bezig zijn, ervaren leerlingen niet als een gemis, merken Veltman en Titulaer.

Het allermooiste is echter dat ook de andere leerprestaties omhoog gaan, zegt Titulaer. 'Goed kunnen lezen komt natuurlijk ook van pas bij andere talige activiteiten. Denk aan het lezen van een rekensom. Maar de belangrijkste oorzaak is dat de leerlingen zich competent voelen. Dat zie je aan ze. Ze hängen niet meer. Nooit.'

Op buitenspelen na, is er zelfs niets dat de leerlingen van C1 en C2 momenteel liever doen dan lezen. Hanneke Veltman: 'In mei gingen we op schoolreisje. Vragen ze: juf, mogen we in de bus een boekje mee? Het is toch ongelooflijk.'

Tot slot: Volgend jaar gaat een nieuwe groep van vijftien sbo-scholen van start met EL2. De naam verandert dan in LISBO Aanvankelijk Lezen.



Leesstrategieën helpen bij begrijpend lezen

Napoleon in leesland

Leesstrategieën maken een leerling gevoeliger voor wat hij leest, onder andere voor wat hij moet doen als hij een tekst niet goed begrijpt. Expliciete instructie en begeleiding bij het leren toepassen van leesstrategieën maken van (vrijwel) iedere leerling een lees-Napoleon.

door Kees Vernooij

Leesstrategieën zijn middelen om het begrijpend lezen te verbeteren en falen te voorkomen door er meer controle op uit te oefenen. Door voor, tijdens en na het lezen of bestuderen van een tekst van leesstrategieën gebruik te maken, kan een leerling zijn begrijpend leesproces beter sturen, bijvoorbeeld als hij specifieke informatie zoekt. Het gebruik van leesstrategieën heeft alles te maken met het doel waarom iemand een tekst leest. Leesdoelen kunnen verschillen: je kunt een tekst voor je plezier lezen, door lezen ergens een oplossing voor zoeken of door lezen je kennis over een bepaald onderwerp uitbreiden. Natuurlijk zijn leesstrategieën geen wondermiddel. De ontwikkeling van vlot kunnen lezen, woordenschat en de leesstrategieën zijn allemaal nodig voor het begrijpend lezen, maar zijn op zichzelf onvoldoende om van elke leerling een goede begrijpende lezer te maken.

Illustratie: Wat is begrijpend lezen?

Begrijpend lezen =
[(woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën]

Zo is het naïef om te denken dat alleen maar aandacht voor leesstrategieën tot betere resultaten met begrijpend lezen zou leiden. Genoemde leesdimensies moeten in het onderwijs geïntegreerd en op evenwichtige wijze aan de orde komen (zie illustratie). In deze special wordt aandacht besteed aan woordenschat op pagina 2 en aan vlot lezen op pagina 8.

EFFECTIEVE LEESSTRATEGIE

De afgelopen vier decennia is er een heel scala van strategieën ontwikkeld voor begrijpend lezen. Een rapport van leesdeskundige Catherine Snow uit 2002 zegt dat de huidige wetenschappelijke kennis over begrijpend lezen omvangrijk is. Maar, zegt zij, ook vaag, weinig doelgericht, inadequaat en dikwijls weinig *evidence based*. Ook andere onderzoekers vinden dat *evidence based* praktijken op het gebied van begrijpend lezen hard nodig zijn. Is dan wel bekend welke leesstrategieën effectief zijn? Dit is een lastig te beantwoorden vraag. Volgens een aantal

onderzoeken zou een monitorende aanpak, waarbij meer strategieën tegelijk aan de orde komen, effectief zijn. Bij zo'n aanpak worden de fasen *voor*, *tijdens* en *na* onderscheiden bij het lezen of bestuderen van een tekst. Men noemt dit ook wel 'metacognitief begrijpen', omdat het gaat om het denkproces voor, tijdens en na het lezen. Dit proces houdt in reflecteren op wat je leest en gelezen hebt. Bijvoorbeeld kan ik de verkregen informatie gebruiken? De volgende aanpak zou volgens een aantal onderzoeken *evidence based* zijn:

◆ Vooraf

- Waarom ga ik deze tekst lezen? (doel)
- Ik voorspel op basis van het vluchtig doorkijken van de tekst (inhoud)
- Wat weet ik al? (voorkennis)

◆ Tijdens

- Ik stel vragen over de tekst (vanuit het doel)
- Ik visualiseer de inhoud van de tekst (schema, web, onderstrepen, aantekeningen maken)
- Wat doe ik als ik het niet meer snap? (herlezen et cetera)

◆ Na

- Ik vat samen (heb ik mijn doel bereikt? Kan ik de verkregen informatie gebruiken?)

Waar hangt het gebruik van leesstrategieën bij begrijpend lezen vanaf? Onderzoeker Guthrie vindt dat leerlingen een tekst vlot moeten kunnen lezen. Kinderen die problemen hebben met vlot lezen en/of woordenschat, zijn inderdaad dikwijls niet in staat om leesstrategieën toe te passen. Ze hebben ze onvoldoende geautomatiseerd om ze te kunnen gebruiken. Oorzaak is dat de strategieën onvoldoende intensief in de klas aan de orde zijn geweest: er is te weinig instructie en tijd aan besteed. Het adequaat kunnen toepassen van leesstrategieën bij steeds moeilijker wordende teksten is een langdurig en complex proces dat tot in de universiteit aandacht verdient.

Diverse onderzoeken laten zien dat het omgaan met leesstrategieën bij begrijpend lezen in de basisschool weinig succesvol is. Onderzoek van Wolbert en Houtveen toonde tien jaar geleden al aan dat leerkrachten en leerlingen



ERIK VAN DER BURGT

weinig plezier beleven aan methoden met veel aandacht voor leesstrategieën. Deze bevinding geldt nog steeds! Veel leerlingen zien niets in begrijpend leesstrategieën, omdat ze gewoonweg het profijt ervan niet ervaren. Bij profijt moet zowel aan plezier als rendement worden gedacht. Een belangrijke onderzoeksvraag is dan ook: hoe kunnen we leerlingen dat profijt wél laten ervaren? Leerlingen ontdekken leesstrategieën niet van nature. Onderzoek laat zien dat de meeste leerlingen wel kunnen leren voorspellen, vragen stellen bij de tekst, voorstellingen over de inhoud maken (bijvoorbeeld een schema), enzovoort. Maar ze hebben voor het zich eigen maken van deze strategieën wel expliciete instructie en veel begeleiding bij het leren toepassen nodig. In de praktijk maken jonge en minder goede technische lezers minder van strategieën gebruik tijdens begrijpend lezen. Juist leerlingen die ze zouden moeten gebruiken, doen dit dus niet of kunnen dit niet. Deskundige Duke vindt dat kinderen met een zwak korte termijngeheugen strategieën aangeleerd moe-

Laat leerling geleidelijk los na instructie

ten krijgen om hun begrijpend lezen te verbeteren. Beperkt onderzoek laat zien dat men bij deze leerlingen niet gericht moet zijn op het onderwijzen van afzonderlijke strategieën, maar juist de coördinatie van de strategieën in een voor-tijdens-na aanpak aan de orde moet laten komen.

Wat kunnen leerkrachten met leesstrategieën? Leerkrachten zouden monitorende leesstrategieën in de drie onderscheiden fasen 'voor-tijdens-na' bij het lezen of bestuderen van teksten integraal aan de orde kunnen laten komen. En dan niet alleen tijdens begrijpend lezen, maar bij alle vakken waar teksten worden gebruikt. Monitorende leesstrategieën hebben alles met studerend lezen te maken. Door veel oefenen worden deze vaardigheden geautomatiseerd. Automatisering geldt niet alleen voor tech-

nisch lezen, maar volgens Thurlow en Van den Broeck ook voor het omgaan met leesstrategieën. Instructie van leesstrategieën moet een aantal dimensies bevatten. Ten eerste moet de leerkracht de bedoeling van de leesstrategieën expliciet uitleggen; ze vervolgens voordoen en dan samen met de leerlingen strategieën op teksten toepassen; daarna zou hij de leerlingen onder begeleiding moeten laten werken met strategieën, waarbij hij ze in toenemende mate verantwoordelijkheid geeft om deze zelfstandig toe te passen. Door te observeren tijdens de geleide toepassing krijgt de leerkracht ook informatie die hij kan gebruiken om beter met de verschillen tussen leerlingen om te gaan. Tenslotte zouden de leerlingen leesstrategieën zelfstandig kunnen toepassen in 'alledaagse leessituaties'.

Collins-Block voegt hier nog aan toe dat een leerkracht kan demonstreren hoe leerlingen onder andere een leesdoel kunnen stellen; de hoofdgedachte, oorzaak en gevolg, hoofd- en bijzaken kunnen vinden; afleidingen kunnen maken, voorspellingen kunnen doen; de inhoud kunnen visualiseren en vragen voor, tijdens en na het lezen kunnen stellen; hoe ze hun begrijpend lezen kunnen sturen en dan vooral wat ze moeten doen als ze de tekst niet goed begrijpen.

Het is ook nodig om steeds met leerlingen te praten over wat het toepassen van leesstrategieën hen heeft opgeleverd. Bovendien kan er zo verdieping in het omgaan met leesstrategieën plaatsvinden.

Effectief onderwijs in begrijpend leesstrategieën vraagt om goed opgeleide leerkrachten. Het dikwijls ontbreken van instructie op het gebied van begrijpend lezen kan volgens onderzoekers waarschijnlijk toegeschreven worden aan het feit dat veel leerkrachten zich niet bewust zijn van wat er allemaal mogelijk is om leerlingen beter teksten te laten begrijpen. Opmerkelijk onderzoek laat zien dat leerkrachten pas instructie bij begrijpend lezen gingen geven, nadat ze zelf hadden ervaren dat dergelijke instructie hun eigen lezen verbeterde. De sleutel om het begrijpend lezen van leerlingen te verbeteren is daarom waarschijnlijk het verbeteren van het begrijpend lezen van hun leerkrachten!



Coach bestrijdt leescrisis samen met teamleden

Hoe komt het dat een kwart van de kinderen de basisschool verlaat met een te laag leesniveau terwijl er zoveel geld gestoken wordt in het verbeteren van het leesonderwijs? Het antwoord zou kunnen zijn dat niemand 'de kar trekt' op school. Pleidooi voor een leescoach.

door Lidy Ahlers en Jaap van Gilst

Uit ervaring met intensieve leestrajecten blijkt dat de leesprestaties van leerlingen pas echt spectaculair verbeteren als een teamlid heel gedreven zijn collega's weet te stimuleren. Meestal zijn het interne begeleiders/taalleescoördinatoren of schoolleiders, die gemotiveerd raken door wat ze horen tijdens een presentatie over goed leesonderwijs. Zij beseffen dan dat het echt anders moet. Ze hebben de moed om, tegen bepaalde weerstanden in, hun team te overtuigen het onderwijs aan te passen aan de eisen die goed leesonderwijs stelt.

LEESCOACH

In de Verenigde Staten is het werken met leescoaches een groot succes. Leescoaches werken daar van basison-

derwijs tot en met universiteit en zijn gericht op het concreet verbeteren van de leesprestaties van leerlingen en studenten. De aanpak is gebaseerd op actuele kennis vanuit de leeswetenschappen en heeft een sterk *no nonsense* karakter: er is geen enkel excuus om kinderen en studenten niet tot lezen te brengen.

De Amerikaanse onderzoekers Hasbrouck en Denton omschrijven de leescoach als 'een ervaren leerkracht die veel weet over lezen en ervaring heeft met het geven van effectief leesonderwijs aan leerlingen, met name aan leerlingen die moeite hebben met lezen. De leescoach is opgeleid om effectief samen te werken met zijn collega's om hen te helpen bij het verbeteren van de leesresultaten van hun leerlingen. De leescoach krijgt steun van de



ANDRÉ RUIGROK

school bij het geven van de gewenste coaching aan andere leerkrachten, onderwijsassistenten, ouders of schoolleiders'.

Het onderzoek naar wat er van een leescoach verwacht kan worden, is nog in een beginfase. Voorlopig lijkt hij een spin in het web die het leesonderwijs moet observeren en feedback moet geven aan leerkrachten, zodat ze hun onderwijs kunnen verbeteren. Een leescoach kan leerkrachten bijvoorbeeld helpen bij het maken van een groepsplan. Tevens kan hij op basis van toetsgegevens adviezen geven voor de instructie aan stagnerende lezers. Hij kan veel voorkomende leesproblemen signaleren en deze bespreken met de schoolleiding. Hij zal over het algemeen 'korte lijntjes hebben' met het management. Zo kan hij gemakkelijk adviseren bij beleidsbeslissingen die te maken hebben met lezen, zoals het inplannen van minimale leestijd, de aanschaf van effectieve taal- en leesmethoden, vorm en inhoud geven aan professionalisering van de leraren.

Een leescoach kan ook zijn collega's direct helpen bij het organiseren van hun leesonderwijs door het helpen plannen van de leestijd en advies over de opbouw van een effectieve leesles. Hij moet verstand hebben van instructie, materiaal, planning, didactiek en groepsplannen. Als verbindende factor zal hij samenwerking binnen de groepen/klassen, maar ook verticaal tussen teams en leerkrachten kunnen ondersteunen en bevorderen. Hij is ook een kennismakelaar en zal bijvoorbeeld studiebijeenkomsten organiseren over relevante onderwerpen. Zelf kan hij workshops verzorgen om leerkrachten bij de introductie van nieuwe methodieken of strategieën te helpen of anderszins de professionele ontwikkeling van zijn collega's op het gebied van leesonderwijs (en met name nieuwe leerkrachten) ondersteunen. Dit alles betekent dat leescoaches naast veel actuele kennis over lezen ook uiteenlopende vaardigheden nodig hebben om de genoemde taken succesvol uit te kunnen voeren. Kortom: het vraagt een hoge professionaliteit.

PROBLEMEN VOORKOMEN

Er zijn veel opvattingen over coachen. Volgens Hasbrouck en Denton moeten de (lees)prestaties van leerlingen voorop staan. Zij schrijven: 'Coachen is een samenwerkingsrelatie tussen twee partijen (veelal de leescoach en de leerkracht) waarbij sprake is van wederzijdse inspanningen om betere ondersteuning te geven aan leerlingen.' Coachen kan niet plaats vinden zonder een professionele relatie; het gaat om de leerlingen en niet om het sluiten van vriendschappen of een gezellige tijd met een collega-leerkracht.

Er zijn drie verschillende manieren van coaching: 1. Met gerichte ondersteuning kan een coach helpen om het succes van effectieve en vakkundige leerkrachten in stand te houden en een school te leiden naar permanente aandacht voor succesvol leesonderwijs voor alle leerlingen. 2. Door samen te werken met collega's en samenwerking tussen collega's te bevorderen via een systematische en gestructureerde procedure probeert een coach problemen op te lossen die leerkrachten in de klas ondervinden en die leerlingen belemmeren om voldoende

voortgang te boeken. 3. Zoals bij een meester-gezelrelatie geeft een coach effectieve en bewezen leesstrategieën en -methodieken door aan individuele- en groepen leerkrachten. Zo ondersteunt hij hen bij hun professionele ontwikkeling.

De leescoach dient zich te concentreren op verschillende algemene doelen. Ten eerste het verbeteren van de leesvaardigheid en competentie van de leerlingen. Coaching dient zich te richten op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen en de manier waarop leerkrachten, ouders en iedereen in de school eraan bijdragen om van iedere leerling de best mogelijke lezer te maken. Ten tweede zullen leerkrachten, ouders en schoolleiders een coach vragen oplossingen te vinden voor verschillende problemen en vragen gerelateerd aan het lezen. Ten derde is coaching er op gericht kennis en expertise te delen en van elkaar te leren.

Een leescoach kan veel meer doen dan alleen maar hulp bieden bij het verbeteren van de huidige leerprestaties van een leerling. Door het vergroten van kennis, inzicht,

Leescoach en directeur: gouden tandem trekt kar

vaardigheden en zelfvertrouwen van een leerkracht is deze ook beter voorbereid op toekomstige problemen. Op het niveau van de school kan de coach helpen bij het signaleren en aan de orde stellen van aspecten die de leerresultaten belemmeren (te weinig effectieve leestijd, niet effectieve leesmethoden, onvoldoende gebruik maken door leerkrachten van de handleidingen et cetera) zodat onnodige leesproblemen voorkomen kunnen worden.

VOORWAARDEN VOOR SUCCES

Bij het werken aan de verbetering van leesresultaten van leerlingen zijn drie acties van groot belang: het stellen van duidelijke *doelen* met minimumnormen per groep (bijvoorbeeld eind groep 3 leest elke leerling minimaal AVI-2); het gebruik van *toetsen* om de voortgang van leerlingen te meten en tijdig maatregelen te nemen als er stagnatie is of dreigt; *interventies* die direct aansluiten bij wat de leerling belemmert om tot lezen te komen.

Deze drie acties zullen succesvol zijn als de schoolleiding actief bij de verbetering van het leesonderwijs betrokken is. Het zorgen voor blijvende leesverbetering bij leerlingen vraagt om betrokkenheid van heel het schoolteam. Om te kunnen slagen moeten coaches voldoende professionalisering, voldoende tijd en voldoende ondersteuning krijgen van de schoolleiding.

Tot slot: voorlopig heeft een kwart van de kinderen eind groep 8 van de basisschool een te laag leesniveau en stroomt hiermee door naar het voortgezet onderwijs. Daarbij komt nog dat het omgaan met verschillen tussen leerlingen nog steeds als één van de moeilijkste aspecten van het onderwijs wordt ervaren. De term leescrisis voor de huidige situatie is niet overdreven. Daarom is de leescoach geen luxe, maar een noodzaak!





Passend onderwijs

Samen leren, grote klasse! Onder die titel organiseerde Stichting Perspectief in het najaar van 2005 drie werkconferenties over inclusief onderwijs. Inclusief onderwijs betekent dat alle leerlingen, dus ook degenen met beperkingen, zoveel mogelijk hetzelfde onderwijs genieten. Op een school in hun eigen omgeving, ongeacht hun beperking. Tijdens de conferenties werden *good practices* gepresenteerd en werd gesproken over de veranderingen die

nodig zijn om inclusief onderwijs te realiseren. Dit verslag kan dienen als inspiratiebron voor scholen, instellingen, organisaties, beleidsmakers en ook ouders.

Anouk Bolsenbroek, Douwe van Houten, Mario Nossin, Op weg naar passend onderwijs in een inclusieve samenleving. Uitgeverij CPS, Amersfoort, bestelnummer 32220. ISBN 9789065085658. 64 pagina's. Prijs € 15,50.



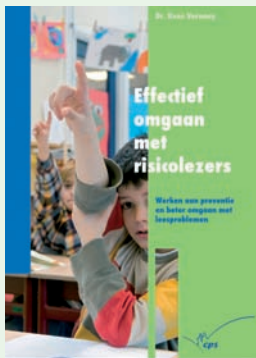
Versijnt november 2007

Elk kind kan rekenen!

In onze samenleving is het van belang om voldoende rekenvaardig te zijn. Kinderen moeten daarom inzicht krijgen in getalstructuren, bewerkingen en wiskundige verschijnselen. De kwaliteit van het reken-wiskundeonderwijs staat echter ter discussie. In *Effectief omgaan met verschillen in het rekenonderwijs* wordt ingezoomd op het reken-wiskundeonderwijs in de basisschool: feiten en knelpunten. Tot slot komen condities voor effectief

tief omgaan met verschillen aan de orde, wordt ingezoomd op de rol van ouders en staan opdrachten voor pabostudenten geformuleerd. In de bijlagen zijn checklists en tips opgenomen.

Gert Gelderblom, Effectief omgaan met verschillen in het rekenonderwijs, Elk kind kan rekenen. Uitgeverij CPS, Amersfoort, bestelnummer 32257. ISBN 9789065085863. ca 100 blz. Prijs € 28,00.



Effectief omgaan met risicolezers

In *Effectief omgaan met risicolezers* geeft Kees Vernooy antwoord op de vraag hoe scholen leesproblemen kunnen voorkomen en hoe zij kwalitatief goed leesonderwijs kunnen realiseren. Bijna alle kinderen kunnen succesvolle lezers worden als ze een effectieve leesinstructie krijgen, die *evidence based* is. Dat wil zeggen dat het leesonderwijs is gebaseerd op bevindingen van de leeswetenschappen. Op basis van onderzoeksresultaten ontkracht Vernooy veel voorkomende misvattingen en mythen over leren

lezen. Hij benadrukt dat de deskundigheid van de leerkracht van cruciale betekenis is om resultaten te boeken. Het boek bevat praktische bijlagen, zoals een checklist Mondelinge taalontwikkeling groep 1-2.

Dr Kees Vernooy, Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen. Uitgeverij CPS, Amersfoort, bestelnummer 32237. ISBN 9789065085665. 112 blz. Prijs € 28,00.



Mijn kind op school

Als een kind naar de basisschool gaat, is dat een hele stap. Ouders hebben veel vragen. Heb ik de juiste school gekozen? Geeft de leerkracht goed onderwijs? Voelt mijn kind zich wel prettig? Maar ook: wat doet de school als het (even) niet zo goed gaat met mijn kind?

Dit boekje geeft praktische informatie over het contact tussen ouders en school. Wat mogen ouders van een school verwachten, wat mag een school van hen verwachten, hoe kunnen zij

hun kind helpen met leren en wat kunnen ze doen als er iets is met hun kind. Korte verhalen van andere ouders maken het geheel levendig en herkenbaar.

Peter de Vries, Mijn kind op school. Uitgeverij CPS, Amersfoort, bestelnummer 32258. ISBN 9789065085849. 48 blz. Prijs € 8,90 per stuk. Beoordelingsexemplaren via CPS (administratie- en verzendkosten bedragen € 3,50).



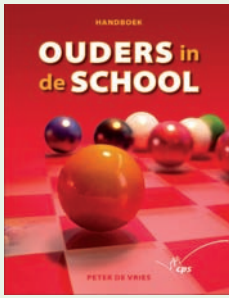
Verhalen verbinden

Doel van dit praktijkboek is om vertellen als instrument voor het delen van ervaringskennis weer terug te brengen in het hart van de school. Het wil een klimaat helpen scheppen, waarin verhalen van leerlingen en leraren elkaar kunnen raken zodat iedereen in de klas leert van en met elkaar. Hoe roep je de verhalen van leerlingen wakker? Hoe sluit je als

leraar met een verhaal aan bij situaties die zich voordoen in de klas?

Aat van der Harst, Bas van den Berg, Cocky Fortuin-van der Spek, Verhalen verbinden, Ruimte voor vertellen op school. Uitgeverij CPS, Amersfoort, bestelnummer 32245. ISBN 9789065085689. 180 pagina's. Prijs € 24,90.

Ouders in de school



Het handboek *Ouders in de school* biedt alle benodigde informatie en hulp bij het vormgeven van ouderbetrokkenheid op school. Het bevat informatie over rollen van ouders op school en over de wijze waarop de school kan omgaan met (grensoverschrijdend) gedrag van ouders. In een nieuw model (bijgevoegd op een losse, kleurrijke poster) staan vijf types scholen beschreven. Het boek bevat veel bijlagen, waaron-

der voorbeeldbrieven, een zelfscan, *formats* voor gespreksverslagen, voorbeelden van oudercontracten en een ouderenquête. Speciaal voor studenten van pabo's en lerarenopleidingen zijn verwerkingsopdrachten opgenomen.

Peter de Vries, Handboek Ouders in de school. Uitgeverij CPS, Amersfoort, bestelnummer 32224. ISBN 9789065085603. 150 blz. Prijs € 39,50.

Onder twee Ogen



Onder twee Ogen is een serie leesboekjes voor basisschoolkinderen. In leuke, spannende en ontroerende verhalen worden sociaal-emotionele onderwerpen aan de orde gesteld. Er zijn zeven boekjes op (het oude) AVI-niveau 4-6, zes boekjes op AVI-niveau 7-9 en zes boekjes boven AVI-9. De nieuwste boekjes zijn geschreven op AVI 7-9 (nieuwe AVI ca 4-6) en gaan over autisme (*Een rare ridder*, bestelnummer 32233), inclusief onderwijs (*Samen in groep 6*,

bestelnummer 32229), vriendschap (*Beste vriendinnen*, bestelnummer 32230), hoogbegaafdheid (*Slim, hè!*, bestelnummer 32228), ADHD (*Schipbreuk*, bestelnummer 32232), pesten (*Ruzie in de gymzaal*, bestelnummer 32231).

Diverse auteurs, Onder twee Ogen. Uitgeverij CPS, Amersfoort. 56 pagina's per boekje. Prijs per boekje € 7,90, setprijs € 39,90 (alleen verkrijgbaar via CPS, bestelnummer set: 32227).

Basisstructuur Doorgaande leeslijn



Basisstructuur, het eerste naslagwerkje uit de serie *Doorgaande leeslijn*, biedt basisscholen ondersteuning bij het realiseren van een doorgaande leeslijn. Per leeftijdsgroep – peuters, kleuters, groep 3, groep 4-6 en groep 7-8 – wordt aandacht besteed aan leergebieden, doelen, materialen, toetsinstrumenten en aan de aanpak van risicoleerlingen. Daarnaast is er aandacht voor

twee cruciale momenten in de leeslijn: de overgang van groep 2 naar groep 3 en van groep 3 naar groep 4. In november verschijnt deel 3 in de serie, getiteld *Aanvankelijk technisch lezen in groep 3*.

Lily Ahlers, Basisstructuur Doorgaande leeslijn, Uitgeverij CPS, Amersfoort, bestelnummer 32221. ISBN 9789065085597. 56 pagina's. Prijs € 14,90.

Een goede leesstart



De Onderwijsinspectie heeft geconcludeerd dat veel kinderen geen goede leesstart maken. Een oorzaak is dat het taal-/leesonderwijs in groep 1-2 en het taal-/leesonderwijs in groep 3 niet goed op elkaar zijn afgestemd.

Een goede leesstart in groep 1-2 is het fundament voor de doorgaande leeslijn. Hoe krijgen leerkrachten dat voor elkaar? Hoe realiseren zij het begin van een doorgaande lijn naar groep

3? Er is onder meer aandacht voor: de leergebieden; taal-/leesactiviteiten in de klas; schoolverbeterplan voor taal/lezen; de rol van ouders.

Lily Ahlers, Een goede leesstart in groep 1-2. Een goede leesstart is onderdeel van de serie Doorgaande leeslijn 3-13-jarigen. Uitgeverij CPS, Amersfoort, bestelnummer 32222. ISBN 9789065085825. 76 pagina's. Prijs € 18,90.

Remedioom Nederlands



Remedioom is een remediërend softwarepakket met oefeningen voor het leren lezen en spellen van veel voorkomende woorden in het Engels, Duits, Frans. Nederlands verschijnt najaar 2007. Oefenen gebeurt op speelse wijze in onder meer een virtuele fabriek, op de spelweg en in een speltent. Remedioom maakt de schrijfwijze inzichtelijk door niet alleen de gesproken vorm te beklemtonen, maar ook het visuele patroon te verduidelijken. Als de leerling een patroon doorziet, kan hij met behulp van de kapstokwoorden de juiste schrijfwijze achterhalen. De indeling van

het programma is gebaseerd op de spellingcategorieën: basis-, regel-, inprent- en opbouwspelingen. Remedioom Nederlands kan in alle groepen gebruikt worden. Het programma is methodeonafhankelijk. Van Remedioom is een thuis-, een stand-alone- en een netwerkversie.

Claudia Jansen, Ans van Berkel, Peter Dekker, Remedioom Nederlands. Cd-rom en uitgebreide handleiding. Uitgeverij CPS, Amersfoort. Zie www.remedioom.nl voor meer info. Prijzen variëren van € 55,- tot € 375,-.

didaktief

OPINIE EN ONDERZOEK VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK

Deze special over lezen is gemaakt door de redactie van *Didaktief* en geschreven door medewerkers van CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.

De special is mede mogelijk gemaakt dankzij een financiële bijdrage van CPS Onderwijsontwikkeling en Advies.

Coördinatie:	Kees Vernooy en Monique Marreveld
Auteurs:	Lidy Ahlers, Ina Cijvat, Mariet Förrer, Jaap van Gilst, Susanne Huijbregts, Els Loman, Kees Vernooy, Suzanne Visser, Eveline Wouters
Eindredactie:	Monique Marreveld
Omslagfoto:	Erik van der Burgt
Vormgeving:	Fizz reclame + communicatie

De special is verschenen in *Didaktief*, oktober 2007, en is niet los verkrijgbaar.

Voor meer informatie over specials kunt u zich wenden tot de redactie van *Didaktief*, Molukkenstraat 200, 1098 TW Amsterdam, tel. 020 – 59 000 99, fax 020 – 59 000 98, www.didaktief.nl.

De redactie dankt de volgende sponsor:

CPS Onderwijsontwikkeling en Advies
Plotterweg 30
Postbus 1592
3800 BN Amersfoort
telefoon: 033-453 43 43
fax: 033- 453 43 53
website: www.cps.nl

