

De klassenassistent, remediërende – of computerprogramma's, niets is zo belangrijk als de kwaliteit van de leerkracht. Dat geldt zeker als het gaat over leesonderwijs aan risicoleerlingen. Te lang is dit fundamentele aspect van onderwijs genegeerd, vinden Thoni Houtveen en Kees Vernooy. In deze special rekenen zij af met de meest verbreide fabeltjes, en doen ze uit de doeken hoe effectief leesonderwijs er uit ziet. Meer instructietijd, expliciete instructie, goede methoden, waarin de inhoudelijke motivatie van de leerlingen steeds het aangrijpingspunt vormt, heterogene groepen, hoge verwachtingen. Zelfs met praktisch analfabete bijna-pubers in het speciaal basisonderwijs valt er veel te bereiken, zo blijkt: een vooruitgang van tweeënhalf avi-niveaus in een jaar. Overtuigd worden? Lees!



Directie is aan zet

INHOUD

Taal- en methodelij

Hiaten in de taal/leeslijn, bijvoorbeeld geen aandacht voor fonemisch bewustzijn en voortgezet technisch lezen, duperen vooral risicolezers. Dit heeft tot gevolg dat de verschillen tussen de goede lezers en de risicolezers toenemen. Juist de laatste groep heeft behoefte aan een goed opgebouwd taal-/leescurriculum.

Pagina 4

Speciaal onderwijs

Het project Lees Impuls Speciaal Basisonderwijs moest leiden tot vlotter lezen. De resultaten zijn ongelooflijk. Kinderen, ouder dan negen jaar, lezen opeens in een jaar tijd tweehalf avi-instructieniveaus hoger. Van de 193 leerlingen stagneert er na anderhalf jaar nog maar één. Pagina 6

Ralfi helpt

Anderhalf jaar geleden was Jan-Dirk (11) voor geen goud een bibliotheek binnengestapt. Hij zat met lezen muurvast op avi-1-niveau. Inmiddels leest Jan-Dirk op avi-8. Met dank aan Ralfi, een methodiek voor effectief leesonderwijs uit het LISBO-interventieproject. Pagina 8

Mythen en onderzoek

Er is geen gebied waar zoveel mythen over bestaan als over het omgaan met verschillen. Het probleem is dat ze leerlingen met leesproblemen belemmeren om beter te leren lezen. De meest gevaarlijke mythen voor zwakke lezers zijn: geen doelen stellen, met orthotheekachtige programma's werken en hen voortdurend op eigen niveau laten werken. Pagina 10

Noodzakelijke condities

Leren lezen is essentieel voor het verloop van een schoolcarrière. Maar de ene leerling is de andere niet. Effectief omgaan met verschillen is daarom van groot belang. Er is een aantal condities waarvan vaststaat dat ze resulteren in beter omgaan met verschillen en, ergo, in beter leesonderwijs. Pagina 12

Materialen

Pagina 15

De aanpak van risicoleerlingen binnen de groep wordt beperkt gerealiseerd. Slechts een derde van de leerkrachten stemt zijn onderwijs goed af op verschillen tussen leerlingen. Op schoolniveau kan meer gedaan worden om omgaan met verschillen in de groep te verbeteren.

door Thoni Houtveen

Maatregelen op schoolniveau betreffen voorwaarden voor het werken met risicoleerlingen in de klas. Scholen lijken ver te zijn. Vrijwel allemaal hebben ze een curriculum waarmee de kerndoelen gehaald kunnen worden; afname van gestandaardiseerde toetsen is gemeengoed; negentig procent heeft vastgelegd welke stappen doorlopen worden wanneer een leerling uitvalt; er is een coördinator leerlingenzorg; tweederde heeft afspraken over ambulante begeleiding en verwijzing van leerlingen. Op het niveau van de school lijkt aan alle voorwaarden voldaan voor het omgaan met verschillen. Is deze conclusie terecht?

Zwakke leerlingen zijn niet gebaat bij plaatsing in vaste homogene groepen. Werken met individuele leerlijnen is voor vrijwel alle leerlingen negatief. Hun leervorderingen verlopen in die situatie trager omdat een stimulerende leeromgeving ontbreekt. Op meer dan de helft van de basisscholen is echter op schoolniveau besloten tot vaste niveaugroepen en/of individuele leerlijnen. Hoe goed een leraar ook is, hij zal er nooit in slagen te compenseren voor de nadelige effecten die de gekozen groepering heeft. Uiteraard blijft de noodzaak tot differentiatie bestaan. Leerlingen verschillen nu eenmaal in de behoefte aan instructie en tijd om te leren. Een oplossing is het gebruik van flexibele groeperingsvormen binnen de heterogene groep.

AANSLUITING MET GROEP

Wanneer kinderen in de beginperiode van het onderwijs niet leren lezen, komen ze in een negatieve spiraal terecht: ze raken gedemotiveerd en ontwikkelen een negatief zelfbeeld. Dit leidt opnieuw tot slechte prestaties, die de demotivatie en het negatieve zelfbeeld versterken, etcetera. Tevens is de voor het leren lezen 'gevoelige periode' dan verstreken. Kinderen na hun negende levensjaar nog te leren lezen is uiterst moeizaam. Beter is het daarom de aandacht te verschuiven van remediëren naar preventie en vroegtijdig ingrijpen om achterstand zo snel mogelijk in te halen.

De consequentie is dat alle maatregelen ten behoeve van risicoleerlingen gericht moeten zijn op het voorkómen dat deze kinderen de aansluiting met de groep kwijtraken. Mocht dit toch gebeuren, dan dient de aansluiting zo snel

mogelijk hersteld en de gestelde doelen alsnog bereikt. Ook nu speelt het schoolniveau een cruciale rol. Het gaat om de volgende maatregelen: het stellen van concrete minimumdoelen per leerjaar en aan het eind van het basisonderwijs, doelen die door alle leerlingen bereikt moeten worden; zorgen voor een doorgaande leerlijn; extra tijd voor lezen; gebruik van een leerlingvolgsysteem; afstemmen van leerstof, toets afname en groepsbesprekingen in een jaarplanning; afmaken van de evaluatieve cyclus; inplannen van de leerstof; afstemmen van het handelen van alle bij het onderwijs aan de zwakke leerlingen betrokkenen.

Worden deze maatregelen in het basisonderwijs aangehouden? Op de gemiddelde school bestaat er een overzicht van de einddoelen en tussendoelen per vakgebied. De gemiddelde school heeft voor technisch lezen geen minimumdoelen vastgesteld die elke leerling moet halen. Preventie van problemen bij aanvang van het formele leesonderwijs in groep 3 vraagt om het inplannen van voorbereidende activiteiten in de kleuterbouw. Het gaat met name om aandacht aan woordenschatontwikkeling, fonemisch bewustzijn en auditieve en visuele vaardigheden. Op dit punt is op de scholen grote vooruitgang geboekt. De overgang van de kleutergroepen naar groep 3 is echter nog steeds zwak. Ook wordt het voortgezet technisch leesonderwijs voor de zwakke leerlingen niet doorgezet tot en met groep acht. Het gevolg is dat vijftien procent van de kinderen het basisonderwijs verlaat met een leesniveau beneden avi-9.



Uitbreiden van de tijd voor lezen op het rooster komt nauwelijks voor. Vrijwel alle basisscholen kiezen voor uitbreiding van de leertijd van zwakke leerlingen in de lengte, met ineffectieve maatregelen als kleuterschoolverlenging en zittenblijven. Ook worden er op schoolniveau vrijwel nooit afspraken gemaakt over de verdeling van instructietijd over de leerlingen binnen de groepen.

Vrijwel alle basisscholen gebruiken een leerlingvolgsysteem. De evaluatieve cyclus (signaleren en registreren van leerling-vorderingen, diagnosticeren, opstellen en uitvoeren van handelingsplannen, evalueren) wordt echter op de meeste basisscholen niet in zijn geheel uitgevoerd. Alleen de eerste drie fasen worden doorlopen. Schoolleider en/of intern coördinator rekenen het niet tot hun taak ervoor te zorgen dat leerkrachten (groeps)handelingsplannen opstellen wanneer leerlingen uitvallen, noch oefenen zij controle uit op de uitvoering van deze plannen.

KANSEN

Hoewel de middelen om leesprestaties te verbeteren dus op de meeste scholen aanwezig zijn, worden deze nog weinig actief gebruikt om systematisch toe te werken naar de doelen die de school zichzelf heeft gesteld. Scholen gebruiken toetsresultaten nauwelijks om te zien of de leeropbrengsten op groepsniveau aan de verwachtingen voldoen. Ook worden de leerling-resultaten niet of nauwelijks gebruikt ten behoeve van de professionalisering van de leerkrachten of voor analyse van het gegeven onderwijs en de gebruikte methoden. Het schoolniveau laat hier duidelijk kansen liggen.

Het belang van inplannen van de leerstof wordt nog nauwelijks onderkend, met als argument dat de methoden zelf al gestructureerd genoeg zijn. Gevolg: op meer dan de helft van de basisscholen worden methoden niet uitgemakt. Met alle gevolgen van dien voor de zwakke leerlingen. Het maken van jaarplanningen waarin het onderwijsaanbod, de toetsafname en de groepsbesprekingen naar aanleiding van de toetsafname op elkaar zijn afgestemd, komt eveneens nauwelijks voor.

Zwakke leerlingen leren niet zozeer op een andere wijze dan de gemiddelde of betere leerling, maar hebben hiervoor meer tijd en structuur nodig. Wanneer anderen dan de groepsleerkracht ingeschakeld worden bij het onderwijs aan bepaalde leerlingen (bijvoorbeeld een remedial teacher), dient tijdens deze extra instructie geen andere inhoud en/of een andere aanpak aangeboden te worden dan tijdens de instructie binnen de groep. Uitgerekend van de zwakke leerling wordt anders hierdoor een extra inspanning verwacht (dubbel leren). Het werken met verschillende didactische aanpakken werkt voor deze leerlingen bovendien verwarrend. Het maken van afspraken hierover is eveneens een kwestie die op schoolniveau geregeld dient te worden. Dit gebeurt nog vrijwel niet. Concluderend kan men zeggen dat op schoolniveau meer gedaan kan worden om het omgaan met verschillen in de groep te verbeteren. De directie is aan zet. <<

EVELYNE JACQ

Zie voor meer achtergrondinformatie: Houtveen, A.A.M., *Visie op verschillen*, in C.Meijer (Ed), *WSNS welbeschouwd*. Uitgeverij Garant, Houten, 2004.

Opbouw taal/leeslijn telt voor succes

Hiaten in de taal/leeslijn, bijvoorbeeld geen aandacht voor fonemisch bewustzijn en voortgezet technisch lezen, duperen vooral risicolezers. Dit heeft tot gevolg dat de verschillen tussen de goede lezers en de risicolezers toenemen in plaats van afnemen. Juist risicoleerlingen hebben behoefte aan een goed opgebouwd taal- en leescurriculum.

door **Kees Vernooij**

Goed leren lezen is een complex proces. Een kind moet leren begrijpen dat zijn taal uit klanken bestaat, hoe die klanken (fonemen) met letters te maken hebben en wat de plaats van letters in geschreven taal (alfabetisch principe) is. Het moet de letter-klankkoppeling nauwkeurig en vlot toepassen en weten hoe het zijn woordenschat kan ontwikkelen en waarom het zich leesstrategieën moet eigen maken om de tekst beter te begrijpen. Onderzoek laat zien dat fonemisch bewustzijn en voortgezet technisch lezen vooral voor potentiële risicolezers belangrijk zijn. Om effectief met verschillen om te gaan tijdens het leesonderwijs is een evenwichtig samengesteld curriculum nodig dat geen hiaten kent.

EEVENVOUDIG HOUDEN

Voor het leren lezen en schrijven is het van belang dat de (spreek)taal goed is ontwikkeld. De mondelinge taalvaardigheid en de woordenschat die kinderen zich in de voor-schoolse periode hebben eigen gemaakt, helpt hen om woorden en klanken met geschreven taal te verbinden. Dit is van directe invloed op het fonemisch bewustzijn en het leren lezen. Ernstige problemen op het gebied van de spraak-/taalontwikkeling kunnen leiden tot problemen op het gebied van fonemisch bewustzijn en kunnen vervolgens leesproblemen veroorzaken.

Bij fonemisch bewustzijn gaat het erom dat kinderen de individuele klanken in gesproken woorden horen, kunnen onderscheiden en ermee kunnen manipuleren. Zo'n twintig procent van de oudste kleuters heeft daarmee problemen en loopt het risico ook problemen te krijgen tijdens het leren lezen. Veel onderzoek laat zien dat kinderen met een slechte leesvaardigheid zwak zijn op het gebied van fonemisch bewustzijn. Instructie op dit gebied is het meest effectief wanneer het eenvoudig wordt gehouden en wanneer er tevens aandacht aan letters wordt besteed. Onderzoek wijst uit dat fonemisch bewustzijn onderwezen en geleerd kan worden. Risicokleuters waarbij in de kleutergroepen aandacht aan het fonemisch bewustzijn is besteed, blijken op het einde van groep 3 betere lezers te zijn dan risicokleuters waarbij dit niet gebeurt. Het nogal eens

gebezigde motto 'dat het vanzelf wel goed komt met deze kinderen' gaat dus niet op.

Letters kunnen benoemen, is een van de belangrijke vaardigheden van het toekomstig leren lezen. Kinderen die beschikken over letterkennis, weten dat letters iets betekenen en klanken representeren. Als kinderen op het einde van groep 2 onvoldoende letterkennis hebben, hebben ze ook de werking van het alfabetisch principe niet door. Deze kinderen valt het dan dikwijls zwaar om in groep 3 in een betrekkelijk korte tijd zich deze kennis eigen te ma-

Snel leren lezen draagt bij tot levenslang leesgedrag

ken. Om die reden is het goed actief te stimuleren dat ze op speelse wijze bezig zijn met letters in groep 1 en 2. Het begrijpen en beheersen van het alfabetisch principe, namelijk dat gesproken taal uit klanken bestaat en dat er letters voor deze klanken kunnen staan, is van essentieel belang bij het leren lezen. Het is absoluut noodzakelijk voor de ontwikkeling van nauwkeurig en snel decoderen. De meeste kinderen ontdekken dit niet zonder instructie. Tijdens het leren lezen dient er bijzondere aandacht te zijn voor de fase van de elementaire leeshandeling, waarin de klank-letterkoppeling en auditieve synthese bij mkm-woorden aan de orde komt en waarbij kinderen leren zelfstandig nieuwe eenlettergrepige, klankzuivere woorden te verklanken.

EXPLICIETE INSTRUCTIE

Kinderen moeten in zo kort mogelijke tijd goed geautomatiseerd leren lezen in groep 3, zodat vervolgens alle aandacht op begrijpend lezen gericht kan worden. Een snelle verwerving van de leesvaardigheid draagt bij tot levenslang leesgedrag. Een geringe en trage vooruitgang van de verwerving van de leesvaardigheid heeft daarentegen ernstige gevolgen en leidt dikwijls tot meer spellende lezers. Daarbij komt nog dat een van de meest onthutsende ge-

vens uit leesonderzoek is dat kinderen die slecht starten met het leren lezen, zelden betere lezers worden. Door risicolezers meer tijd te geven, kan hun leesontwikkeling worden versneld.

Vlot lezen is de vaardigheid om nauwkeurig, automatisch, gemakkelijk en snel zonder woordherkenningsproblemen een tekst te lezen. Essentiële componenten van vlot lezen zijn: nauwkeurig, vlot en zonder veel inspanning woorden kunnen decoderen; kunnen variëren van de leessnelheid, hetgeen zowel inhoudt dat een tekst in een normaal tempo gelezen kan worden, maar ook dat het leestempo aangepast wordt als de inhoud van de tekst moeilijk is; begrijpen wat je leest en de belangrijkste ideeën uit de tekst kunnen navertellen.

Vooraf kinderen die problemen hadden met het leren lezen in groep 3, hebben in de groepen 4 en 5 systematische instructie met een goed opgebouwde methode voor voortgezet technisch lezen nodig om meerlettergrepige woorden vlot en nauwkeurig te leren decoderen. In de praktijk hebben kinderen die niet vlot kunnen lezen bijna altijd moeite met begrijpend lezen, maar ook met het lezen van teksten bij andere vak- en vormingsgebieden. Bij kinderen die erg spellend lezen komt vooral het korte termijn geheugen voortdurend onder druk te staan, hetgeen een negatief effect heeft op het begrijpen van de tekst die gelezen wordt.

Ofschoon woordenschat niet direct van grote invloed is op het leren lezen, is het vanuit de optiek van begrijpend lezen van belang dat er in alle groepen gerichte aandacht aan de woordenschat wordt besteed. Een goede woordenschat is een belangrijke basis voor het begrijpend lezen. Bij de gerichte aandacht voor woordenschat moeten de volgende drie dimensies van woordkennis aan de orde zijn: brede woordkennis, waarbij het gaat om kennis hebben van veel in de samenleving gebruikte woorden; flexibel kunnen toepassen van nieuwe woorden in diverse situaties; ontwikkelen van diepe woordkennis over de nieuwe woorden. Het gaat hierbij zowel over het feit dat woorden dikwijls verschillende betekenissen hebben – denk bijvoorbeeld aan het woord 'bus' - als dat de leerling leert het woord in zijn eigen woorden te omschrijven.

Leerlingen hebben vooral moeite om informatieve teksten te begrijpen. Dit gegeven laat zien dat de meeste leerlingen behoefte hebben aan expliciete instructie van begrijpend leesstrategieën. Volgens Amerikaanse wetenschappers zouden kinderen op school een beperkt aantal, flexibel te gebruiken leesstrategieën moeten verwerven. De belangrijkste zijn samenvatten van de informatie uit teksten; de belangrijkste informatie (hoofdgedachte, thema) vinden; de inhoud van de tekst voorspellen en conclusies kunnen trekken naar aanleiding van de tekst. Leerkrachten dienen de leesstrategieën als denkactiviteiten bij alle fasen van het leesproces aan de orde te laten komen, namelijk voor, tijdens en na het lezen.

CONCLUSIE

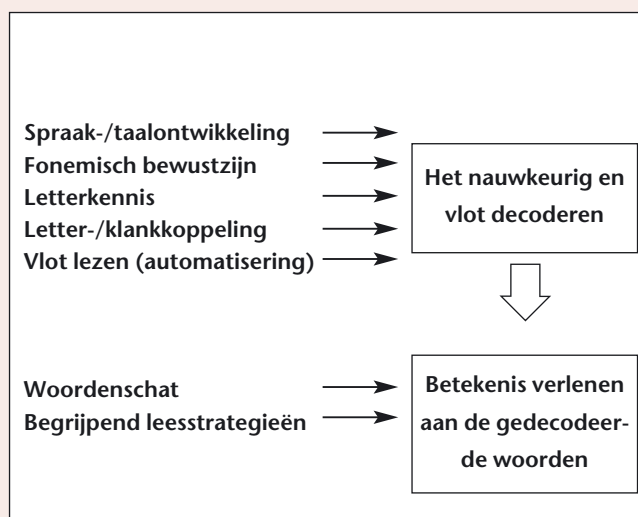
De onderscheiden hoofdgebieden van het leesonderwijs laten zien dat het onjuist is om te denken dat slechts één stap tot het lezen van een kind leidt. Een vaardige lezer worden, is een reis die veel stappen kent. In Nederland is er dikwijls onvoldoende aandacht voor spraak/taalontwik-



GERT VAN DE KAMP

Kinderen die niet vlot kunnen lezen, hebben vaak moeite met teksten bij andere vak- en vormingsgebieden

keling/mondelijke taalvaardigheid, letterkennis bij kleuters, fonemisch bewustzijn, voortgezet technisch lezen en woordenschat. Hiaten in de taal/leeslijn, bijvoorbeeld geen aandacht voor fonemisch bewustzijn en voortgezet technisch lezen, dupeert vooral risicolezers en heeft tot gevolg dat de verschillen tussen de goede lezers en de risicolezers toenemen in plaats van afnemen. Juist risicoleerlingen hebben behoefte aan een goed opgebouwd taal-/leescurriculum.



Vlot lezen haalbaar

Het project Lees Impuls Speciaal Basisonderwijs moest leiden tot vlotter lezen. De resultaten zijn ongelooflijk. Kinderen, ouder dan negen jaar, lezen opeens in een jaar tijd tweeënhalf avi-instructieniveaus hoger. Van de 193 leerlingen stagneert er na anderhalf jaar nog maar één.

door Thoni Houtveen

Het speciaal basisonderwijs wordt geconfronteerd met tegenvallende resultaten op het gebied van taal en lezen. De gemiddelde leerling haalt het niveau van functionele geletterdheid niet. Om hier iets aan te doen is het project Lees Impuls Speciaal Basisonderwijs ontwikkeld. Het doel van LISBO is dat de kinderen gemiddeld twee avi-instructieniveaus per jaar vooruit gaan. Instructieniveau houdt in dat het kind nauwkeurig teksten van een bepaald niveau kan lezen. Dat kost de leerling wel moeite, maar door te oefenen kan zijn technische leesvaardigheid toenemen en kan hij dit niveau na verloop van tijd beheersen. Het project is bedoeld voor kinderen die minimaal avi-1 lezen, maar niet meer zitten in het proces van leren lezen. In het project wordt onderscheid gemaakt tussen een aanpak die voor negentig procent van de kinderen geldt (de *mainstream*-aanpak) en een aanpak voor de zwakste lezers.

ZELFVERTROUWEN

Voor de *mainstream*-aanpak zijn er twee opties waaruit de scholen kunnen kiezen, namelijk 'Leesweg plus' en 'Estafette'. De basis van de methodiek 'Leesweg plus' (Koekebacker, uitgeverij CED, Zuid Holland Zuid) wordt gevormd door de zogenoemde wegboeken en wegwijzers van 'De Leesweg' vanaf wegboek 3. De wegboeken zijn verdubbeld, waardoor tevens de instructie- en leertijd is verdubbeld. De uitgangspunten zijn een intensieve aanpak (dagelijks), expliciete instructie van woorden, zinnen en tekst, oefenen binnen een betekenisvolle context, aandacht voor begrip, aandacht voor leesplezier en resultaatgerichtheid. De didactiek wordt getypeerd door lezen-oefenen-lezen. Zij omvat aspecten als oriënteren (instructie), decoderen (begeleid oefenen), toepassen (begeleide verwerking), herhalen (begeleid oefenen), verbreden naar voordrachtsaspecten (instructie, begeleid oefenen, begeleide verwerking) en zelfstandig toepassen (zelfstandige verwerking). Om zelfvertrouwen te kunnen opbouwen lezen kinderen nooit onvoorbereid een woord of een stuk tekst. In elke les is tijd voor zelfstandig lezen en voorlezen ingebouwd. De vorderingen worden per zes weken bijgehouden. Er wordt op toegezien dat er in elke les zowel oefening als toepassing plaatsvindt, zodat ook de leerlingen resultaat ervaren. Per woordaspect is een cyclus van acht lessen opgezet. In de eerste twee lessen wordt instructie gegeven op woordniveau; in de twee volgende lessen vindt instructie op tekstniveau plaats. In les vijf, zes en zeven staat de leesbeleving centraal door het voeren van een gesprek over het thema dat aan de orde is en een verwerkingsactiviteit door de

leerlingen. Leesbegrip komt aan de orde in de verwerkingsbladen. Einddoel van deze aanpak is avi-9.

De andere methodiek, 'Estafette' (uitgeverij Zwijsen Tilburg), start bij avi-2 en besteedt aandacht aan vlot lezen door oefenen op woord-, zins- en tekstniveau. De lesopbouw bestaat uit een instructieles, waarin zaken aan de orde komen als tekstverkenning, rijtjes lezen, oefenen op woord-, zins- en tekstniveau, een terugblik op de les, toepassing ervan bij het lezen in het leesboek en aanwijzingen voor observatie. Belangrijk onderdeel van de leerstofpakketten zijn de dertien Estafette-leesboeken. De kinderen lezen deze afhankelijk van hun leesvaardigheid zelfstandig of onder begeleiding. Bij deze boekjes is een computerprogramma ontwikkeld, Estafette interactief, waarmee kinderen zelfstandig aan de slag kunnen. De computer neemt als het ware de begeleiding van de leerkracht over.

Op de cd-roms zijn alle Estafette-leesboeken opgenomen, met leesoefeningen in de vorm van spelletjes. De leerling leest eerst samen met de computer een pagina uit het leesboek en maakt daarna twee oefeningen bij de aangeboden tekst. Zo werkt hij spelenderwijs op een doelgerichte manier aan het verbeteren van zijn leesvaardigheid.

Het leerdoel kan per leerling verschillen. Voor de ene leerling is het vooral nauwkeuriger lezen (correct lezen), en voor de andere is het leerdoel vlotter lezen. De leerkracht stelt het leerdoel voor elke leerling in en wordt door het programma op de hoogte gehouden van zijn vorderingen. Einddoel van 'Estafette' is avi-9.

ZWAKSTE LEZER

De Ralfi-aanpak ten slotte is een sterk leerkrachtgestuurde, groepsgerichte aanpak (zie ook artikel pagina 8). Hij is vooral geschikt om ingezet te worden bij de tien procent zwakste lezers. Het gaat dan vooral om kinderen die niet of onvoldoende van 'Leesweg plus' of 'Estafette' profiteren en om oudere kinderen die aan het begin van het project al uiterst zwak lezen. Deze kinderen beheersen de letters en de leeshandeling, maar hebben hardnekkige problemen met het versnellen/automatiseren en blijven daardoor langdurig stagneren op avi-2 instructieniveau. Dit betekent dat de kinderen op twee momenten in de Ralfi-aanpak kunnen instromen. Het eerste moment is het begin van het schooljaar voor die kinderen van wie bekend is dat ze gedurende langere tijd niet vorderen in hun leesontwikkeling. Het tweede moment is halverwege het schooljaar wanneer uit de avi-scores blijkt dat kinderen



EVELYNE JACCO

onvoldoende vooruit zijn gegaan met één van de main-stream-aanpakken om te kunnen verwachten dat zij de projectdoelstelling zullen halen.

Ralfi staat voor **R**epeated (herhaald lezen met tussenpozen), **A**ssisted (ondersteund door voorlezen, voorzeggen en bijwijzen), **L**evel (inzetten op een hoog niveau), **F**eedback (directe neutrale feedback bij fouten, maar ook toegespitste positieve feedback), **I**nteraction (plezierige interactie over de inhoud) en **I**nstruction (vooral bij lange woorden gebruikmaken van boogjes en prompts). Het is bij Ralfi de bedoeling dat er steeds gewerkt wordt met motiverende leeftijdsadequate boeken, waarbij vooral informatieve boeken een belangrijke rol kunnen spelen. Voor Ralfi is een handleiding en een videoband beschikbaar.

In het project dient minimaal vierenhalf uur (inclusief begrijpend lezen) per week aan lezen besteed te worden. Van deze vierenhalf uur dient er drieënhalf uur aan vlot lezen en zelfstandig lezen besteed te worden. De in het LISBO-project voorgestelde methodische aanpakken vragen ook deze tijdsbesteding. 'Leesweg plus' vraagt dagelijks 45 minuten. Indien dit niet haalbaar is, kan volstaan worden met vier keer 45 minuten. Het zelfstandig lezen is al in het programma opgenomen. 'Estafette' vraagt ongeveer een half uur per dag. Daarnaast dient er dan nog twee keer een kwartier voor zelfstandig lezen ingeroosterd te worden. Voor de Ralfi-aanpak geldt twee uur instructie, waarnaast er minimaal vier keer per week ongeveer twintig minuten aan zelfstandig lezen wordt besteed.

RESULTATEN

Bij 193 kinderen van acht scholen voor speciaal basisonderwijs zijn zowel gegevens over hun avi-instructieniveau per oktober 2003 als over hun avi-instructieniveau per ok-

tober 2004 verzameld. Deze kinderen varieerden in leeftijd tussen zeven en veertien jaar. Het merendeel van de kinderen was ouder dan negen (160) en behoorde daarmee tot de leeftijdsgroep waarvan bekend is dat het leren lezen veel moeizamer verloopt. Gemiddeld geldt dat de leerwinst van al deze kinderen in een jaar tijd bijna tweeënhalf avi-instructieniveaus bedraagt. Voor de allerzwakste leerlingen die met de Ralfi-aanpak werkten is de leerwinst altijd nog 2.23 avi-instructieniveaus. Dat dit voor de deelnemende scholen ongekende resultaten zijn, wordt misschien nog wel het beste geïllustreerd met de uitspraak 'We hebben door dit project een nieuw probleem. Er is nu ook een groep kinderen die avi-9 beheersingsniveau heeft. Wat moeten we daar mee doen?' In oktober 2003 las slechts 5.7 procent van de totale groep van 432 kinderen op avi-9 beheersingsniveau en ruim 22 procent las op avi-

Lezen, oefenen, lezen, dat is het geheim

9 instructieniveau. Een jaar later heeft bijna de helft van deze kinderen een avi-9 instructieniveau of hoger. Aan het eind van schooljaar 2003/2004 waren er 25 kinderen bij wie de nieuwe aanpak nog niet tot enige verbetering in de leesprestaties geleid had. Bij elf procent van de kinderen was er dus sprake van stagnatie. Op dit moment is er nog slechts één leerling die ondanks de intensieve aanpak zowel op instructieniveau als op beheersingsniveau stagneert!

Houtveen, T., Kuijpers, J. & Verhooy, K.: Meer kansen voor kinderen. Evaluatie van het project LeesImpuls Speciaal BasisOnderwijs. Uitg. ISOR/ICO, Utrecht, 2005.

Ralfi helpt in sbo

Anderhalf jaar geleden was Jan-Dirk (11) voor geen goud een bibliotheek binnengestapt. Hij zat met lezen muurvast op avi-1-niveau. Inmiddels leest Jan-Dirk op avi-8. Met dank aan Ralfi, een methodiek voor effectief leesonderwijs uit het LISBO-interventieproject.

door **Suzanne Visser**

'Ik ga best vaak naar de bieb en dan neem ik boeken mee.' De elf-jarige Jan Dirk zegt het terloops, maar er gaat een wereld van herwonnen zelfvertrouwen achter schuil. Net als Rob en Mees (eveneens elf jaar oud) boekte hij de afgelopen achttien maanden opzienbarende vooruitgang met technisch lezen. De drie leerlingen van de reformatorische Ds. Detmarschool voor speciaal basisonderwijs in Ede deden op hun school mee aan een pilot van het project Lees Impuls Speciaal Basisonderwijs, afgekort LISBO (zie ook pagina 6). Kenmerkend voor dit project zijn de concrete en hoge doelen. LISBO streeft ernaar dat de leesresultaten van negentig procent van de deelnemende leerlingen minimaal twee avi-niveaus per jaar stijgen. Het idee is dat hoge verwachtingen in combinatie met een goede, systematische aanpak tot betere resultaten leiden. Anders gezegd: wie te weinig verwacht, bereikt ook weinig. Het technisch lezen dient als aangrijppingspunt, omdat onderzoek uitwijst dat vlot technisch lezen cruciaal is voor het begrijpend lezen. Deelnemende scholen kunnen kiezen uit drie methodieken, waarvan er een speciaal bestemd is voor de tien procent zeer zwakke lezers in het speciaal basisonderwijs. De Ds. Detmarschool koos deze Ralfi-methode.

RALFI

Kort samengevat houdt Ralfi het volgende in. Kinderen bij wie de leesontwikkeling langdurig stagneert, lezen en herlezen (R = repeated) per schoolweek vier- of vijfmaal dezelfde korte tekst. De leerkracht geeft intensieve ondersteuning (A=assisted), zodat de leerlingen erop kunnen vertrouwen dat het lezen nooit moeilijk wordt. Eerst leest de leerkracht de tekst hardop voor, vervolgens lezen de leerlingen in koor (om de drempel te verlagen) en daarna lezen ze in tweetallen. Zodra een leerling aarzelt, zegt de leerkracht of medeleerling het woord voor. Dit voorkomt dat leerlingen zichzelf een woord onjuist of onduidelijk inprenten of het woord gaan spellen. Dat draagt namelijk weinig bij aan de automatisering van het leesproces. Jan-Dirk: 'Vroeger moest je letter voor letter spellen als je een woord niet snapte. Daar leer je wel van, maar het gaat langzaam.' Mees: 'Bij Ralfi zegt de juf het woord mee als je het niet snapt. En ze verbetert als je een fout maakt. Dat is niet leuk, maar je kunt wel doorlezen.'

De teksten passen bij de leeftijd van de leerlingen en zijn op minimaal avi 7-8-niveau (L = level). Werken met relatief moeilijke teksten blijkt in combinatie met voldoende ondersteuning gunstig voor de leesontwikkeling van zwakke lezers. De leerlingen zijn er trots op dat ook zij nu

serieuze teksten lezen. De inhoud boeit hen en de moeilijke teksten zijn goed voor hun woordenschat. Jan-Dirk: 'Vroeger lasen we heel makkelijke verhaaltjes. Die sloegen nergens op.' Mees: 'Aan het eind kende je ze gewoon uit je hoofd. Nu lezen we heel andere dingen. Terdege junior en zo.' Rob: 'En echt mooie boeken voor thuis, zoals Kameleon. Je ziet heus nog wel eens woorden die heel moeilijk zijn....' Mees: '...maar die ga je wel proberen.' De leerlingen krijgen steeds direct feedback (F = feedback). Niet alleen op fouten, maar vooral ook op hetgeen goed gaat. Met evaluerende vragen maakt de leerkracht de leerlingen bewust van hun vorderingen: word je nog moe van het lezen? Wat vind je makkelijk om te lezen, wat moeilijk en waarom? Rob: 'Niet de moeilijke, maar de makkelijke, korte woorden sla ik over.' Mees: 'Ja, je gaat snel lezen en dan vergeet je ze.' Rob: 'Eigenlijk zijn de makkelijke woorden moeilijk en de moeilijke woorden makkelijk. Met Ralfi zitten de moeilijke woorden gelijk in je hoofd. Die vergeet je niet meer.'

Tijdens het lezen praten leerkracht en leerlingen met elkaar over de inhoud (I = interactie). Met hardop denken en open vragen nodigt de leerkracht de leerlingen uit te praten over de 'boodschap' van de tekst. Ook dat draagt bij aan beter begrip, woordenschatontwikkeling en vlotter herlezen. Af en toe geeft de leerkracht bij meerlettergrepijge woorden wat decodeer-instructie. (I = instructie). Ook worden enkele onbekende woorden systematisch aangeleerd. Maar veruit de meeste tijd gaat op aan lezen, lezen en nog eens lezen, onder het motto: 'helpt het niet, doe het vaker!'

INEFFECTIEVE OPVATTINGEN

Na twee jaar experimenteren is de Ds. Detmarschool razend enthousiast over de resultaten. 'Vóór Ralfi deden we natuurlijk ook van alles en soms hielp het', zegt intern begeleider mw. P. van den Bosch, 'maar nooit eerder gingen leerlingen zo vooruit.' Directeur P. Westerlaken: 'Eerst dacht ik dat het puur geheugentraining was. Maar leerlingen blijken de transfer te kunnen maken naar andere teksten.'

Volgens extern begeleider R. van der Garde van het Ds. G.H. Kerstenonderwijscentrum (een landelijke schoolbegeleidingsdienst voor christelijke scholen op gereformeerde grondslag) rekent Ralfi af met een aantal ineffectieve opvattingen bij leerkrachten. 'Bijvoorbeeld dat lezen op te hoog niveau leerlingen frustrereert. Dat herhalen saai is. Dat leerlingen per se zelf een woord moeten decoderen. Dat ze



EVELYNE JACQ

Ralfi, methodiek voor effectief leesonderwijs, leidt tot spectaculaire resultaten

altijd zelf hun fouten moeten herstellen. Dat woordrijen ook voor dyslectische leerlingen effectief zijn. Noem maar op. Leesontwikkeling is veel ingewikkelder en minder voorspelbaar dan wij denken. Wat we wel zeker weten, is dat de motivatie groeit naarmate de faalangst afneemt. Dat moet je dus zien te bereiken.'

De school heeft inmiddels aardig zicht op wat er nodig is om Ralfi te laten slagen. Een gedegen introductie door een extern begeleider bijvoorbeeld. Op de Ds. Detmarschool werd de scholing (wat is Ralfi en hoe werkt het) verzorgd vanuit het LISBO-project. Het Kerstenonderwijscentrum verzorgde de begeleiding op de school. Directeur P. Westerlaken, 'Je hebt een steuntje in de rug nodig van iemand die precies weet hoe Ralfi in elkaar zit, want het werkt alleen als je alle principes consequent toepast. In het begin

Wie te weinig verwacht, bereikt ook weinig

heeft de externe begeleider daarom een flinke vinger in de pap. Geleidelijk kan de interne coördinator de begeleiding overnemen.' Voor de directie is vooral een faciliterende en stimulerende rol weggelegd. Extern begeleider Van der Garde: 'De methodiek vraagt een flinke investering van tijd en menskracht en daartoe moet de schoolleiding bereid zijn. Aan twintig leerlingen ben je zo tien uur per week extra kwijt.'

TERUGVALLEN

De sleutelrol is weggelegd voor degene die Ralfi in de school coördineert, meestal de intern begeleider. Directeur

P. Westerlaken: 'Je moet een ib'er hebben die er echt voor wil gaan en die regelmatig in de groepen gaat kijken.' Voor leerkrachten blijkt het namelijk lastig om Ralfi goed te blijven uitvoeren. 'Het gebeurt niet met opzet, maar ze vallen snel terug in oude gewoonten', zegt P. van den Bosch. 'Het valt niet mee om collega's daarop aan te spreken, en toch moet dat. Zelf heb ik dat echt moeten leren. Het gebruik van objectieve observatieformulieren maakt het trouwens wel gemakkelijker.' Ook helpt het als de coördinator gepokt en gemazeld is in het aanvankelijk-leesonderwijs, vindt locatiedirecteur Geneugelijk. 'Zo iemand weet uit ervaring al wat werkt.'

Natuurlijk voeren de leerkrachten de methodiek feitelijk uit. Zij moeten er achter staan en vooral ook goed weten waarom vlot lezen voor leerlingen belangrijk is en wat effectieve instructie is. Op de Ds. Detmarschool deden zes teamleden mee, ondersteund door twee onderwijsassistenten. Samen begeleidden zij in het eerste pilotjaar zestien en in het tweede jaar tweeëntwintig leerlingen. Intern begeleider Van den Bosch deed zelf ook mee.

Komend schooljaar gaat de Ds. Detmarschool meedoen aan een Ralfi-verdiepingsproject voor leerlingen met ernstige dyslexie en werkt de school mee aan het verspreiden van de methodiek op reguliere basisscholen binnen het samenwerkingsverband. Zelf heeft de school besloten Ralfi tot onderdeel van het vaste aanbod te maken. <<

LISBO is een project van WSNS+ dat een plaats binnen het Masterplan Dyslexie heeft gekregen. Het project wordt gedragen door Anneke Smits (Hogeschool Windesheim), Ed Koekebacker (CED Groep), Joop Stoeldraijer (EDUX), Thoni Houtveen (IS-OR/Universiteit van Utrecht), Jantine Kuijpers (Universiteit van Utrecht), Jaap van Gilst (CPS) en Kees Vernooij (CPS).

Mythen en onderzoek

Er is geen gebied waar zoveel mythen over bestaan als over het omgaan met verschillen. Het probleem is dat ze leerlingen met leesproblemen belemmeren om beter te leren lezen. De meest gevaarlijke mythen voor zwakke lezers zijn: geen doelen stellen, met orthotheek-achtige programma's werken en hen voortdurend op eigen niveau laten werken.

door Kees Vernooy

Er spelen nogal wat schadelijke opvattingen een rol bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Een hardnekkig idee is bijvoorbeeld dat kleuterschoolverlenging effectief is. Tien procent van de oudste kleuters krijgt jaarlijks kleuterschoolverlenging. Het uitgangspunt is dat het positieve effecten voor de ontwikkeling van de leerling zou hebben. Onderzoek van Van de Grift (2005) laat echter zien dat kleuterschoolverlenging niet effectief is. Op het einde van groep 3 deden al deze kinderen het zowel op cognitief gebied (het technisch lezen) als op niet-cognitief gebied niet goed. Wat er dan wel moet gebeuren? Meer aandacht voor mondelinge taal, kennis van geschreven taal en fonologische processen in groep 1 en 2 is gewenst. Deze zijn belangrijk voor de latere leesontwikkeling en effectiever dan kleuterschoolverlenging (Lonigan 2005).

CIRCUITMODEL

Een andere mythe is dat verschillen in leesontwikkeling een ontwikkelingsprobleem zijn. Tot tien jaar geleden dacht men dat bij sommige kinderen de leesontwikkeling later op gang zou komen. Nu zeggen we dat het vooral een leesvaardigheidprobleem is. Onderzoek laat namelijk zien dat zwakke lezers zelden laatbloeiers zijn. Bijna negentig procent van de zwakke lezers zijn zonder tijdig ingrijpen

Hoge doelen zijn kritische factor

vier jaar later nog steeds zwakke lezers. Belangrijk is verder dat Juel (1988) constateerde dat het bij deze zwakke lezers vooral aan de kritische leesvaardigheid 'fonemisch bewustzijn' ontbrak. Leesdeskundige Torgesen pleit er herhaaldelijk voor dat dergelijke leesvaardigheidsproblemen zo vroeg mogelijk worden aangepakt.

Omgaan met verschillen is onderwijs op eigen niveau, dat is ook zo'n misverstand. In de praktijk kiezen scholen er vaak voor om zwakke lezers buiten de groep (langdurig) op eigen tempo te laten werken. Uit een review van Rosenshine blijkt dat hoe langer leerlingen zelfstandig werken des te minder ze leren. Ook volgens Muijs en Reynolds (2005) laat veel onderzoek zien dat kinderen veel en veel te lang zelfstandig laten werken slechte resultaten tot gevolg heeft. In Nederland deed Van de Broek (2000) onderzoek naar het

functioneren van het circuitmodel in het basisonderwijs. Het beeld dat uit haar studie naar voren komt stemt niet optimistisch. Vooral zwakke leerlingen ondervonden negatieve gevolgen, in het bijzonder bij technisch en begrijpend lezen. Dikwijls leidt sterke individualisering voor zwakke leerlingen ook tot een langzamer tempo. Het negatieve gevolg hiervan is volgens Allington (1995) dat er vanuit wordt gegaan dat er kinderen zijn die altijd zullen achterblijven bij de kinderen die in een normaal tempo instructie krijgen. Dit betekent tevens dat hun resultaten zullen achterblijven.

Een verklaring voor de geringe of negatieve effecten van sterk geïndividualiseerd onderwijs is dat vooral zwakke leerlingen de voordelen van groepsinstructie en het samenwerken met andere leerlingen missen. Daarnaast blijkt de taakgerichte leertijd duidelijk minder te zijn dan bij groepsinstructie. Het leren en presteren van leerlingen wordt sterk beïnvloed door de hoeveelheid interactie tussen leerkracht en kind. Kortom: bij groepsonderwijs vinden er meer en betere interacties tussen leerkracht en kinderen plaats. Zwakke lezers profiteren meer van groepsinstructie en verlengde instructie dan van in eigen tempo zelfstandig werken.

NIVEAULEZEN

In veel basisscholen is niveaulezen een middel om tegemoet te komen aan de verschillen in leesontwikkeling. In sommige leesmethoden krijgen goede lezers een andere leesweg dan de minder goede lezers. Maar volgens Braddock en Slavin (1992) presteren vooral homogene groepen van zwakke leerlingen slechter dan vergelijkbare leerlingen in scholen zonder niveaugroepen. Alle zwakke lezers bij elkaar zetten is eenvoudigweg 'dodelijk' voor deze kinderen, omdat ze dan doorgaans langzamere en minder goede instructie krijgen dan de overige kinderen. Ook laten leerlingen uit de laagste groep minder zelfvertrouwen zien dan zwakke presteerders in heterogene groepen. Volgens Hallam (1996) zijn negatieve effecten van niveaugroepen op het zelfvertrouwen van zwakke leerlingen het gevolg van de gedragingen van leerkrachten en klasgenoten. De meeste kinderen met problemen leren het beste in klassen met een uiteenlopend prestatieniveau.

In de praktijk besteden leerkrachten dikwijls minder tijd aan lezen, omdat dit voor de zwakke lezers frustrerend zou zijn. Het onbewuste gevolg is dat er vanuit wordt gegaan dat deze kinderen altijd achter zullen blijven bij de



GERRIT PINTENS

kinderen die voldoende instructietijd krijgen. Dit betekent tevens dat hun resultaten bij die groep achter zullen blijven. Het risico is groot dat deze kinderen geen volwaardige lezers zullen worden. Het alternatief is hun leesontwikkeling te versnellen door hen meer tijd en meer intensieve instructie te geven. Leerlingen verschillen vooral van elkaar in de tijd die ze nodig hebben om de leesvaardigheid onder de knie te krijgen. De onderste tien procent van de kinderen heeft meestal tweeënhalf tot zes keer zoveel tijd nodig om iets te leren, dan voor de bovenste tien procent het geval is (Ward, 1987). Zwakke lezers hebben meer tijd nodig om hun leesontwikkeling te versnellen.

OPLOSSING

Als een kind leesproblemen heeft, krijgt het op veel scholen remedial teaching. Over de effectiviteit daarvan is weinig bekend. Wel is bekend dat preventie en vroegtijdige interventies duidelijk effectiever en efficiënter zijn dan late interventies of remedial teaching. Veel scholen kiezen bij het omgaan met verschillen voor het aantrekken van extra personeel in plaats van de deskundigheid van de klassenleerkracht te vergroten. Bovendien resulteert de inzet van extra personeel in het inzetten van extra orthotheekprogramma's waarmee zwakke lezers doorgaans sterk gefragmenteerde ervaringen opdoen die weinig effectief zijn. Beter is het te voorkomen dat er door het inzetten van ander materiaal bij kinderen 'cognitieve verwarring' of 'dubbel leren' optreedt (Westwoord 1997; Stahl 1997). Allington (1995) liet al eerder zien dat door speciale programma's de resultaten van zwak functionerende leerlingen niet verbeteren. Onderzoek laat zien dat kinderen met specifieke behoeften geen andere materialen nodig hebben dan een goede methode biedt.

Op veel scholen neemt herhaling geen belangrijke plaats in bij het helpen van zwakke lezers. Herhaling zou demotiverend werken. Eerder merkten we op dat de onderste tien procent van de kinderen veel meer tijd nodig heeft

om iets te leren. Vanuit die optiek is bij het omgaan met verschillen voor zwakke lezers herhaling een effectieve interventie. Deze leerlingen moeten volgens Shanahan (2005) om een tekst goed te kunnen lezen deze soms drie of meer keren herlezen. Juist bij zwakke technische lezers is 'herhaald lezen' een effectieve interventie die sterk door onderzoek ondersteund wordt (Lezotte en Cipriano Pepperl, 1999). Herhaling – gekoppeld aan de uitbreiding van instructie- en leertijd – dient een onderdeel te zijn van het vlot lezen van zwakke lezers.

CONCLUSIE

Er wordt nogal eens gesteld dat er bij goed omgaan met verschillen geen doelen gesteld mogen worden. Risicokinderen en kinderen met leerproblemen moet je immers niet overbelasten! Dit heeft tot gevolg dat er (on)bewust heel lage doelen voor zwakke leerlingen worden gesteld. Ze leren daardoor minder dan ze zouden kunnen. Jungbluth (2003) vond dat lage verwachtingen tot gevolg hebben dat het aanbodniveau aan de veronderstelde lage capaciteiten van de leerlingen wordt aangepast. Al lang is bekend dat leerlingen die als zwak worden gezien veel minder moeilijke en uitdagende leerstof krijgen aangeboden. Kortom: 'hoge doelen' zijn een kritische factor bij het voorkomen van problemen, maar ook voor het behalen van goede resultaten met zwakke lezers.

Lang werd gedacht dat kinderen met bijvoorbeeld leesproblemen heel andere instructie nodig hadden. Bijvoorbeeld veel aandacht voor hun leerstijl, visuele training, inzetten van orthotheekprogramma's et cetera. Nu weten we dat kinderen met leesproblemen succesvoller zijn wanneer ze goede instructie krijgen om de leesvaardigheden te verwerven die alle leerlingen nodig hebben. Dit kan door meer instructietijd, meer nauwkeurig opgebouwde instructie, meer coaching en oefening, meer expliciete directe instructie en meer zorgvuldig volgen van de leesontwikkeling en op basis van die gegevens het programma aanpassen.



Goed lesgeven doet er toe voor zwakke lezer

Leren lezen is essentieel voor het verloop van een schoolcarrière. Maar de ene leerling is de andere niet. Effectief omgaan met verschillen is daarom van groot belang. Er is een aantal condities waarvan vaststaat dat ze resulteren in beter omgaan met verschillen en, ergo, in beter leesonderwijs.

door Kees Vernooy

Omgaan met verschillen is de opdracht die elke school heeft om het maximale uit iedere leerling te halen. Een aantal zaken is daarbij aan de orde. Effectief leesonderwijs wordt niet alleen beïnvloed door het gegeven of het onderwijs in orde is, maar ook door de manier waarop de leerkracht omgaat met verschillen tussen leerlingen. Het omgaan met verschillen is een complex fenomeen. Er zijn heel veel factoren op van invloed. Ten eerste zijn doelgericht taal/leesonderwijs en hoge verwachtingen erg belangrijk. Het omgaan met verschillen heeft alles met doelen (eind- en tussendoelen) te maken. Een minimaal einddoel voor het einde van groep 8 zou moeten zijn dat alle leerlingen – dus ook de zwakke lezers – minstens teksten op avi-9-niveau nauwkeurig, vlot en met begrip kunnen lezen. Zo'n doel (gekoppeld aan tussendoelen op het gebied van technisch lezen, woordenschat en begrijpend lezen voor elke groep) is voor scholen toetsbaar. Halen te veel kinderen het gestelde einddoel niet, dan zal een school moeten nagaan hoe dat komt.

Hoge, realistische leesdoelen zijn met name voor risicoleerlingen van belang. Dit is één van de meest consistente bevindingen uit onderwijsonderzoek. Een school die hoge doelen stelt, laat twee zaken zien. We hebben hoge verwachtingen van onze leerlingen en we bezitten de professionele kwaliteiten om die doelen te realiseren. In het algemeen geldt dat de resultaten nooit zullen verbeteren als de school geen hogere doelen stelt. Dit moet altijd wel gepaard gaan met het toetsen van de leesontwikkeling om te zien of die doelen ook worden bereikt. Toetsen is een middel om te monitoren of leerlingen zich in de gewenste richting ontwikkelen.

EXPLICIETE INSTRUCTIE

Ten tweede is een goede taal- en methodelijne van belang om de gestelde leesdoelen te kunnen realiseren. Met hiaten in de leeslijn zal dat niet lukken (zie artikel pagina 4). Een goed opgebouwd leescurriculum is cruciaal voor risicokinderen. Bij het omgaan met verschillen spelen vooral (potentiële) risicolezers een rol. Er heeft vanaf 1995 een verschuiving plaatsgevonden in de manier waarop er met kinderen met problemen wordt omgegaan. *Wat we dachten:* kinderen met leesproblemen vereisen heel andere in-

structie (bijvoorbeeld aandacht voor hun leerstijl, visuele training, inzetten orthotheekprogramma's et cetera). *Wat we nu weten:* kinderen met leesproblemen zijn succesvoller wanneer ze goede instructie krijgen met betrekking tot de leesvaardigheden die alle leerlingen moeten verwerven. Dit kan door meer tijd voor instructie, onder andere om de leesontwikkeling te versnellen; zorgvuldig opgebouwde instructie; meer coaching en oefening, onder meer bij het toepassen; meer expliciete directe instructie (instructie met veel voorbeelden); meer zorgvuldig volgen van de leesontwikkeling en op basis van die gegevens de instructie en het programma aanpassen.

In heterogene groepen leert kind beter lezen

Juist risicolezers hebben behoefte aan kwalitatief goede groepsinstructie, waarbij er veel interactie tussen de leerkracht en de leerlingen plaatsvindt. Goed lesgeven doet ertoe! De grote invloed van instructie voor het leren van kinderen is in de afgelopen jaren onderschat. Goede groepsinstructie is positief verbonden met de taakgerichte leertijd en de betrokkenheid van leerlingen bij hun werk. De meeste leesproblemen zijn toe te schrijven aan 'instructiefactoren' en niet aan een sociaal-economische factor, zoals armoede, of aan 'biologische factoren', zoals genen of neurobiologisch functioneren. Leesonderwijs is vaak niet effectief, omdat het is gebaseerd op ineffectieve lees- en/of instructietheorieën, omdat er wordt uitgegaan van romantische opvattingen over lesgeven en leren, of omdat de leesinstructie gebaseerd is op een rage. Recent onderzoek laat de geweldige invloed van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie zien. Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Niets was effectiever voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht. Te lang hebben we dit fundamentele aspect van het onderwijs genegeerd door het invoeren van meer remediërende programma's, meer klassenassistenten, extra leerkrachten en door het inzetten van computerprogramma's.



BERT SIMON

Voldoende tijd is een belangrijke conditie voor het realiseren van de gestelde doelen met een goed curriculum. Het is daarom van groot belang dat scholen met veel (potentiële) risicolezers voldoende tijd voor de hoofdgebieden van lezen inroosteren. In de meeste onderzoeken had uitbreiding van de instructietijd positieve effecten voor het leren van de leerling!

Kinderen kunnen sterk van elkaar verschillen, maar scholen moeten ernaar streven dat alle kinderen na groep 8 met een acceptabel niveau voor de basisvaardigheden de basisschool verlaten. In de praktijk zal een school zich extra inspanningen moeten getroosten om deze voor de zwakke lezers te realiseren, bijvoorbeeld door voor deze kinderen de instructietijd met minimaal één uur per week uit te breiden. Het groeperen van leerlingen op zichzelf heeft geen duidelijke invloed op de resultaten. De effecten van groeperen worden dikwijls tenietgedaan door factoren, zoals de kwaliteit van het lesgeven, lage verwachtingen en de kwaliteiten van de methoden die gebruikt worden voor zwakke lezers. Het plaatsen van leerlingen in vaste homogene niveaugroepen leidt vaak tot lagere verwachtingen voor de leerlingen in de lage niveaugroepen voor lezen. Daardoor kan men als het ware met een alarmerende nauwkeurigheid de leerlingresultaten van elke niveaugroep voorspellen. Om die reden geven onderzoekers de voorkeur aan heterogeen groeperen. In zo'n heterogene groep zijn de verwachtingen van de leerkracht hoger, wat positieve effecten heeft voor de resultaten van de zwakke lezers.

VROEGE INTERVENTIE

Leerlingen moeten actieve lezers worden. Actief met lezen bezig zijn betekent ook dat de taakgerichte leertijd van de leerlingen goed is, hetgeen een positief effect heeft voor

de leesresultaten. Voor de leesontwikkeling van zwakke lezers is het daarom van groot belang dat ze zich betrokken voelen. Onvoldoende betrokkenheid leidt tot afname van de taakgerichte leertijd en van de motivatie, hetgeen negatieve effecten voor de leesontwikkeling heeft.

Kinderen geven meestal al vroeg – bijvoorbeeld in de kleutergroepen – signalen af die er op kunnen duiden dat het niet goed zal gaan met hun leesontwikkeling. Vroegtijdig aandacht aan die signalen besteden is effectiever dan later moeten reageren op bijvoorbeeld ernstige leesproblemen. Het corrigeren van problemen is bij een jong kind ook makkelijker dan bij een ouder kind. Bij oudere kinderen heb je altijd te maken met bepaalde gedragingen en praktijken die ze al ontwikkeld hebben.

COMPUTER

Er bestaat consistent bewijs dat drie gebieden van vroegtijdige ervaringen gerelateerd zijn aan het latere lezen en schrijven, namelijk mondelinge taalvaardigheid, kennis van geschreven taal en fonologische gebieden. Het onvoldoende aanwezig zijn van deze vaardigheden in de voor-schoolse periode en kleutergroepen voorspelt of kinderen in groep 3 moeizaam zullen leren lezen als er niets gebeurt. Onderzoek uit de afgelopen tien jaar naar de resultaten van vroegtijdige interventies laat zien dat intensieve en systematische instructie de omvang van ernstig leesfalen kan terugbrengen tot vier à zes procent van de populatie.

Om een drietal redenen is het volgen van de leesontwikkeling van belang. Het is goed om te zien of leerlingen de gestelde doelen gaan halen en of ze profiteren van het onderwijs en de hulp die ze krijgen. De school kan op die manier vaststellen of de instructie en/of hulp maar ook of het curriculum effectief zijn. Het toetsen van de leesont-





EVELYNE JACQ

>> wikkeling moet wel meer gekoppeld worden aan het dagelijks leesonderwijs en hoe dat functioneert. Alleen maar vaststellen hoe kinderen het op gestandariseerde toetsen doen, is niet genoeg.

De computer kan een rol spelen bij het realiseren van de doelen, onder andere vanwege het uitbreiden van de leertijd voor zwakke lezers. De computer kan vooral bij technisch lezen ingezet worden om bepaalde zaken te herhalen die tijdens de groepsinstructie aan de orde kwamen. Het is in dat verband van belang om methodegebonden software te gebruiken. Het Hay McBer report (2000) uit Groot-Brittannië laat zien dat er een positieve relatie bestaat tussen ict-gebruik en resultaten.

Om kinderen met problemen in de groep extra aandacht, bijvoorbeeld verlengde instructie, te kunnen geven, is het nodig dat de overige leerlingen regelmatig zelfstandig werken. In de praktijk bestaat er daarom vooral behoefte aan zelfstandige werkvormen voor gemiddelde en betere leerlingen. Uit onderzoek blijkt dat veel zwakke lezers het moeilijk en zelfs onplezierig vinden om zelfstandig te lezen. Aan de andere kant is het gewenst dat leerlingen met problemen ook zelfstandig lezen.

LEEROMGEVING

Bij het omgaan met verschillen moet de leerkracht de leeromgeving van kinderen regelmatig aanpassen, bijvoorbeeld op basis van toetsresultaten, zodat er een betere koppeling met de behoeften van de leerling of een groep leerlingen ontstaat. Dit is een belangrijke taak voor de leerkracht. Bijvoorbeeld: de leerkracht besluit drie zwakke lezers een maand lang verlengde instructie te geven. Betrokkenheid van ouders heeft betere leerresultaten, beter gedrag en een beter zelfvertrouwen van risicoleerlingen tot gevolg. Voor de (toekomstige) leesontwikkeling van een kind is het van belang dat ouders met hun kind lezen. De kracht van de ouder-kind relatie heeft een positief effect op de attitude van het kind ten aanzien van lezen en

op de wil van het kind om te leren lezen. Daarnaast is het van belang dat ouders de leesdoelen en werkwijzen van de school, kennen en ondersteunen.

Kinderen verschillen van elkaar of ze uit een rijk of minder leesrijk milieu afkomstig zijn. Juist op scholen met veel kinderen afkomstig uit milieus waar weinig gelezen wordt, is een rijke leesomgeving van belang. Onderzoek zegt dat klassenbibliotheken en stillezen belangrijke facetten van een rijke leesomgeving zijn.

Het omgaan met verschillen moet ingebed zijn in het pedagogische klimaat van de school. Zwakke lezers gedijen het beste in een leesomgeving waarin leerkracht en leerlingen respect voor hen hebben, hen ondersteunen en met hen samenwerken. Voor het zelfvertrouwen en de schoolloopbaan van leerlingen is het nodig, dat ze vooral in de onderbouw succeservaringen opdoen. Niet goed leren lezen, leidt dikwijls tot sociaal-emotionele problemen. Regelmatig evalueren, bijvoorbeeld elk trimester, van de effectiviteit van het omgaan met verschillen is om twee redenen van belang. Het kan helpen vaststellen of het omgaan met verschillen effect heeft voor de leerlingen en er kan informatie mee verzameld worden die voor het komende schooljaar gebruikt kan worden.

In het voorafgaande hebben we de dimensies van het omgaan met verschillen bij het leesonderwijs op een rij gezet. Het is van belang dat elke school aan de hand van die dimensies nagaat hoe deze aandacht krijgen in haar leesonderwijs en vervolgens systematisch gaat werken aan het verbeteren van die dimensies. Cruciaal zijn de dimensies die een directe relatie met de leesresultaten hebben. In het bijzonder moet dan worden gedacht aan het geven van effectieve instructie met behulp van kwalitatief goede methoden, het zorgen voor voldoende ingeroosterde tijd en voor extra instructie en leertijd voor de (potentiële) zwakke lezers, en ten slotte het realiseren van extra intensieve instructie voor de risicolezers.



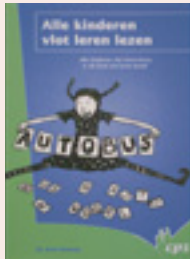


Vooruitgang

In het schooljaar 2003-2004 heeft een kleine groep scholen voor speciaal basisonderwijs meegedaan aan het LISBO-project (Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs). In dit project trachtten het CPS en de Universiteit Utrecht samen met een aantal leesspecialisten verbeteringen te bereiken in het voortgezet technisch lezen. Met behulp van drie intensieve aanpakken – Ralfi, Estafette en Leesweg Plus – werden op-

merkelijk goede resultaten bereikt. De leerlingen gingen gemiddeld twee avi-instructie-niveaus vooruit.

Thoni Houtveen, Meer kansen voor kinderen. Evaluatie van het project Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs. Uitgeverij Universiteit Utrecht/Onderwijskunde/ICO-ISOR Onderwijsresearch, Utrecht, 2005. ISBN: 90-6709-072-7. Prijs circa € 25.



Vlot leren lezen

Vroegtijdig opsporen en onderkennen van leesproblemen in groep 1 – 3 is essentieel voor de verdere ontwikkeling van kinderen. Dit boek beschrijft de aanpak en organisatie van preventieve maatregelen bij beginnend lezen. Er is aandacht voor dyslexie en voor het belang van werken met protocollen. Auteur Kees Vernooy pleit voor de BOV-signaliseringslijn die volgens hem

specifieker en effectiever werkt dan de veelgebruikte protocol leesproblemen en dyslexie.

Kees Vernooy, Alle kinderen vlot leren lezen. Uitgeverij CPS, Amersfoort, 2004. ISBN 90-6508-516-5. Prijs € 15,90. Bij aanschaf van het pakket 'Onder twee ogen: serie voor de middenbouw' ontvangt u deze uitgave gratis.



Fonemisch bewustzijn

Fonemisch bewustzijn staat voor 'het bewustzijn van klanken in woorden'. In de meeste taal- en leesmethoden voor groep 1 en 2 komt dit nauwelijks aan de orde. Fonemisch bewustzijn is de grootste voorspeller voor het al dan niet goed leren lezen in groep 3. In deze werkmappie zit achtergrondinformatie, een leerlijn, oefeningen, een overzicht van oefenwoorden, een

aantal controletaken en de mogelijkheid om de vorderingen van de leerlingen ten aanzien van fonemisch bewustzijn te registreren.

Hetty Wiltink, Suzanne Huijbregts, Marriët Förner, Fonemisch bewustzijn. Uitgeverij CPS, Amersfoort, 2002. ISBN 90-6508-482-7. Prijs € 79,50.



Gedrag

Agressief gedrag, faalangst, pesten, vriendschap, het zijn ontwikkelingsthema's die er voor kinderen toe doen. Door het lezen van de boekjes uit de serie *Onder twee ogen* die spannend, boeiend en soms ontroerend zijn, krijgen kinderen meer inzicht in hun eigen gedrag en in dat van anderen. Ze kunnen thuis

of op school worden gelezen en worden vergezeld van posters. Behalve voor de middenbouw is er ook een serie voor de bovenbouw.

Onder twee ogen (diverse titels, diverse auteurs). Uitgeverij CPS, Amersfoort, 2004. Prijs (zeven boekjes + posters) € 55,-.



Aanvankelijk lezen

Het CPS-project 'Omgaan met verschillen bij het leren lezen in groep 3' had tot doel leerkrachten te helpen bij het omgaan met verschillen in het leren lezen in groep 3. In deze brochure staan de bevindingen van dit project. Er wordt ingegaan op de ervaringen van de leerkrachten met

leesinhouden, klassenmanagement en differentiatie. Wat hebben zij als succesvol ervaren?

Brenda Kenter, S. Huijbregts, W. van der Vijver, Leren lezen in groep 3. Uitgeverij CPS, Amersfoort, 2000. ISBN 90-6508-448-7. Prijs € 12,-.



Schoolniveau

(Bijna) alle kinderen kunnen leren lezen, mits ze daar voldoende tijd voor krijgen en ze goede instructie krijgen. De rol van de groepsleerkracht is dan ook van doorslaggevend belang. Een succesvolle aanpak van risicoleerlingen in de groep vraagt tevens om maatregelen op schoolniveau. In dit boek wordt uitgewerkt

hoe een school dit zou kunnen aanpakken met voorbeelden uit een bestaand en succesvol schoolverbeteringsprogramma.

Thoni Houtveen e.a., Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen. Uitgeverij Garant, Apeldoorn, 2005. Prijs € 13,40.

didaktief

OPINIE EN ONDERZOEK VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK

Deze special over lezen is gemaakt door de redactie van Didaktief en geschreven door onderzoekers van het CPS, Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, en van de Universiteit Utrecht (ISOR).

De special is mede mogelijk gemaakt dankzij een financiële bijdrage van het CPS.

Coördinatie:	Monique Marveld
Auteurs:	Kees Vernooy (CPS), Thoni Houtveen (ISOR) en Suzanne Visser
Eindredactie:	Monique Marveld
Omslagfoto:	Evelyne Jacq
Vormgeving:	Fizz New Media Solutions

De special is verschenen in Didaktief, oktober 2005, 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
Plotterweg 30
Postbus 1592
3800 BN Amersfoort
telefoon: 033-453 43 43
fax: 033- 453 43 53
www.cps.nl

