

Goed leren lezen is noodzakelijk om de basisschool (en het vervolgonderwijs) te kunnen doorlopen. Met effectief leesonderwijs kun je daarom niet vroeg genoeg beginnen. Speelse aandacht voor letters en taal, en voorlezen zijn in de voor- en vroegschoolse periode essentieel. Zeker voor kinderen die van thuis weinig taal meekrijgen. Maar inzet alleen is niet genoeg. Op De Klimop werkten de juffen zich een slag in de rondte, maar de resultaten bleven mager. Dat veranderde toen school de zaken anders aanpakte: hogere doelen, betere toetsen en een evidence based aanpak. Leerlingen kregen weer plezier in lezen en presteerden over de hele linie beter. Wat onderzoek en ervaring ons kunnen leren.....



Werken aan goede start

Een goede methode en materialen, effectieve instructie, toetsing van de voortgang, sociaal-emotionele ondersteuning, de inrichting van het lokaal: de leerkrachten in groep _ kunnen veel doen om een goede leesstart te vergemakkelijken.

INHOUD

Leiderschap

Het verbeteren van het Nederlandse leesonderwijs vraagt om een evidence-based aanpak. Uit binnen- en buitenlands onderzoek blijkt dat meer onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding effect sorteert. Ook de deskundigheid van de leerkracht op het gebied van lezen en het omgaan met verschillen kan beter.

Pagina 4

Toetsen om te leren

Toetsen zijn niet alleen bedoeld als basis voor rapportcijfers, zij zijn een integraal onderdeel van het instructieproces. Een leerkracht kan met de resultaten van een toets in handen, actie ondernemen om de prestaties van zwakke leerlingen te verbeteren. [Pagina 6](#)

Eye opener

We doen alles wat we kunnen en toch blijven de leesprestaties achter. Wat doen we fout?! Met die gewetensvraag worstelde het team van obs De Klimop in Rotterdam vijf jaar geleden. Een nieuwe, op onderzoeksresultaten gebaseerde, aanpak van het leesonderwijs heeft wonderen gedaan. 'Er waren zóveel eye openers.' [Pagina 8](#)

Leesplezier voor twee

Peuterleidsters en kleuterleerkrachten kunnen de taalontwikkeling van jonge kinderen bevorderen. Sleutelfiguren zijn zij, die achterstanden kunnen signaleren en repareren. Door te zorgen voor een rijke taalomgeving, bieden zij de beste preventie tegen taal/leesproblemen. [Pagina 10](#)

Onderzoek

Goede taal/leesactiviteiten in de kleutergroepen en in groep 3 vormen het beste wapen tegen leesuitval. Maar wat is kwaliteit? (Inter)nationaal onderzoek biedt aanknopingspunten voor effectief leesonderwijs. [Pagina 12](#)

Materialen

[Pagina 15](#)

door Mariët Förrer en Susanne Huijbregts

Taal in de kleutergroep is niet het eerste waar leerkrachten aan denken. Toch is een goede start in die eerste schooljaren essentieel voor de latere lees- en schrijfontwikkeling van kinderen. Het is belangrijk dat mondelinge taal, fonologische processen en kennis van de geschreven taal juist dan op een samenhangende manier aandacht krijgen in groep 1 en 2. Ook in het verslag van de Onderwijsinspectie 2004/2005 wordt aangegeven dat in kleutergroepen systematisch aandacht moet worden besteed aan vaardigheden die nodig zijn om succesvol te leren lezen.

'GOEDE' LEERKRACHT

Een belangrijke voorspeller voor later leessucces is het fonemisch bewustzijn. Fonemen – de kleinste betekenisonderscheidende eenheden van gesproken taal – zijn immers de basisbouwstenen van spreken en schrijven. (Zo bestaat het woord kat uit drie fonemen, namelijk de klanken k, a, t.) Ruim twintig procent van de kleuters die aan het einde van groep 2 moeite heeft met fonemisch bewustzijn, loopt het risico om bij het lezen uit te vallen. Een zeker zo belangrijke voorspeller is het snel kunnen herinneren en benoemen van letters, cijfers en woorden.

In de praktijk blijkt dat leerkrachten die een actieve benadering hanteren, goede resultaten bereiken in groep 1 en 2 en daardoor een goede leesstart bieden. Deze mensen hebben hoge verwachtingen van hun leerlingen. Zij stellen hun doelen niet te laag en doen er alles aan om de kinderen te helpen de doelen te bereiken, óók de zwakkere leerlingen. Voor hen stellen ze de doelen niet lager, maar ze investeren meer om die doelen te bereiken.

Daarnaast bieden 'goede' leerkrachten sociaal-emotionele ondersteuning bij de taalontwikkeling. Door uit te gaan van de vaardigheden die een kind heeft en te onderzoeken hoe die het beste kunnen worden benut, stellen deze mensen een kind in staat succes te ervaren en vorderingen te maken. Zij moeten dan wel weten wat zij willen, met andere woorden: zij moeten weten wat belangrijke momenten in de taalontwikkeling van hun leerlingen zijn. Zij kennen de leerlijnen en hanteren bijvoorbeeld de tussendoelen beginnende geletterdheid die zijn ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands.

Om de doelen te bereiken en te werken volgens leerlijnen is een goed taalaanbod nodig. Een hulpmiddel dat een objectieve vergelijking van methoden biedt, is de reeks publicaties 'Naast elkaar' van uitgeverij Edux. 'Goede' leerkrachten weten natuurlijk hoe hun methode werkt en of zij hiaten kent ten aanzien van de leerlijnen. Schenkt de methode bijvoorbeeld voldoende aandacht aan de ontwik-

keling van fonemisch bewustzijn? Bij hun manier van werken kijken deze professionals goed naar de specifieke behoeften van hun groep. Zij geven ruimte aan kinderen, laten stiltes vallen, stellen goede vragen, doen dingen voor en geven feedback.

Ook de inrichting van de omgeving telt mee, de bedoeling is dat die leerlingen uitdaagt en inspireert met taal bezig te zijn. In het lokaal zijn bijvoorbeeld veel boeken en schrijfmateriaal aanwezig, is er een lettermuur, hangen er veel woordkaartjes en is bij de inrichting van de hoeken ook gedacht aan het uitlokken van lees- en schrijfactiviteiten. Het betrekken van de ouders bij de taalontwikkeling is een aandachtspunt. Goede leerkrachten informeren ouders over het belang van voorlezen, geven boeken mee naar huis en laten de leerling die navertellen. Tevens informeren zij ouders over de nieuwe woorden die in een bepaald thema centraal staan.

Inrichting, materialen, het is allemaal noodzaak, maar het belangrijkste is misschien wel dat 'goede' leerkrachten effectieve instructie geven. Deze instructie volgt het directe instructiemodel en is in kleine, overzichtelijke stapjes opgebouwd. Leerlingen die dat nodig hebben, krijgen meer instructie- en oefentijd in de vorm van *pre-* en *reteaching*: de lesstof wordt vooraf met hen behandeld en, indien nodig, later nog een keer behandeld of herhaald in een kleine groep. De leerkrachten werken op die momenten met dezelfde stof als in de grote groep.

Superleerkracht biedt al goede taalles in groep 1

Leerkrachten die er in slagen het bovenstaande te realiseren, hebben hun klassenmanagement goed op orde. Het zelfstandig werken verloopt rustig en de activiteiten in de kleine groep kunnen ongestoord plaatsvinden. Ze hebben bovendien nog tijd om de taalontwikkeling van hun leerlingen aan de hand van toetsen en observaties te volgen. En niet vrijblijvend: zij verbinden hieraan consequenties voor het handelen in de groep.

DE PRAKTIJK

Als kinderen starten in groep 1 is het nuttig informatie te verzamelen over de taligheid van de thuissituatie en de taalontwikkeling van het kind tot nu toe. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de spreektaal thuis, taal/leesproblemen in de familie, omgang met boeken en voorlezen in het gezin, bibliotheekbezoek en spraakontwikkeling. In de loop van het jaar en in groep 2 wordt op effectieve scholen de taalontwikkeling van de leerlingen op de voet gevolgd. De leerkracht observeert veel en gebruikt specifieke instrumenten, zoals de SNEL-vragenlijst of de OBIS-toets. De SNEL-vragenlijst (Snel staat voor spraak- en taalnormen eerstelijns gezondheidszorg) is nieuw en werd ontwikkeld door Margreet Luinge aan de Rijksuniversiteit Groningen. Het is een lijst met veertien vragen die in drie minuten een grove screening geeft van mogelijke taalontwikkelingsproblemen bij kinderen tot circa zes jaar. Snel gaat vooral over de productie van taal: kan het kind zelf praten?



WILBERT VAN WOENSEL

Kinderen profiteren als er in groep 1 en 2 aandacht is voor 'talige' activiteiten

Vormt het klanken goed, kan het al zinnigjes maken, kan het lichaamsdelen benoemen? De test geeft een beeld van het taalgebruik van een kind en is te downloaden via www.kindentaal.nl.

De OBIS-toets van het Instituut voor toegepaste sociale wetenschappen van de Universiteit Nijmegen bestaat al wat langer. Hij meet vaardigheden voor aanvankelijk lezen en rekenen bij jonge kinderen vanaf vier jaar. Veel leerkrachten zullen de cito-toets Taal voor kleuters gebruiken, het is een goed instrument, met name op de onderdelen rijmen en auditieve synthese. Minder bekend, maar ook nuttig zijn de kleutertoetsen van Anneke Smits: zij bieden hulp bij auditieve analyse voor kleuters en auditieve synthese. Kunnen ze letters benoemen, kleuren. De test is te downloaden via www.taalonderwijs.nl/dyslexie/dossier. Als uit de observaties en toetsen blijkt dat de taalontwikkeling stagneert, is verder onderzoek nodig en zal eventueel een logopediste ingeschakeld moeten worden.

Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat kinderen die in de voor- en vroegschoolse periode problemen hebben met spraaktaalontwikkeling later in de basisschool meer kans hebben op het ontwikkelen van leesproblemen. Voor deze risicokinderen is het van essentieel belang, naast het aanbod in de grote groep, in een kleine groep extra tijd te besteden aan:

- herhaald interactief voorlezen (lieftst dagelijks). Kinderen leren door voorlezen teksten beter te begrijpen. Door voorlezen breidt de woordenschat zich uit en dat draagt bij aan het leesbegrip. Voorlezen in de kleuterfase heeft een gunstige invloed op begrijpend lezen later in de basisschool (zie ook pagina x);
- gericht werken in groep 1 en 2 aan fonemisch bewustzijn;
- letterkennis en veel aandacht voor geschreven taal. Het gaat dan om activiteiten als praten over boeken, laten schrijven, ontwikkelen van kennis over de geschreven taal (letter) en het herkennen en benoemen van de letters van het alfabet.

Wie kinderen op deze manier begeleidt, biedt ze in ieder geval een goede leesstart.



Leiderschap directeur bevordert leesprestaties

Het verbeteren van het Nederlandse leesonderwijs vraagt om een *evidence-based* aanpak. Uit binnen- en buitenlands onderzoek blijkt dat meer onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding effect sorteert. Ook de deskundigheid van de leerkracht op het gebied van lezen en het omgaan met verschillen kunnen beter.

door Kees Vernooij

Volgens het Onderwijsverslag 2004/2005 van de inspectie dat in april verscheen, verlaat een kwart van de leerlingen na groep 8 de basisschool met een onvoldoende leesvaardigheid. Deze kinderen ondervinden ernstige belemmeringen bij het zelfstandig lezen in het vmbo. Omdat ze niet vlot kunnen lezen, zijn ze niet in staat om hun volledige aandacht op de inhoud van de tekst te richten, hetgeen negatieve effecten voor het begrijpend lezen heeft. Daarnaast hebben leerkrachten in groep 3 en 4 van de basisschool veel moeite met het omgaan met verschillen. Dit betekent onder andere dat er geen extra tijd voor zwakke lezers wordt gecreëerd. Twee van de drie leerkrachten slagen daar niet in; het gevolg is dat vijftien procent van de leerlingen in groep 3 niet goed leert lezen en dat dikwijls de leesuitval in groep 4 verdubbelt.

Het is van groot belang voor risicolezers dat dergelijke knelpunten worden aangepakt en er effectief leesonderwijs wordt gerealiseerd. Immers, een onvoldoende leesvaardigheid heeft ingrijpende consequenties voor het verloop van de schoolloopbaan en het latere maatschappelijke functioneren. Het eerste en enige criterium om het al of niet succesvol zijn van scholen te beoordelen, is misschien wel: 'Hoe goed leert elk kind er lezen?' Daarom moeten scholen kritisch zijn bij het beantwoorden van de vraag: hoe zijn onze leesresultaten en waarom vallen ze tegen? Bij het beantwoorden van die vraag dienen vijf subvragen te worden gesteld:

- 1 Geven we als school leesonderwijs waarvan alle kinderen profijt hebben?
- 2 Is ons leesaanbod in groep 1 – 8 kwalitatief van dien aard dat daarmee effectief leesonderwijs mogelijk is?
- 3 Houden we voldoende rekening met de verschillen in leesontwikkeling tussen kinderen?
- 4 Hebben we als leerkrachten voldoende kennis en vaardigheden om effectief leesonderwijs te geven?
- 5 Hebben we als schoolleiding in ons werk de effectiviteit van het leesonderwijs wel steeds centraal staan?

Meer en meer is de laatste jaren uit onderzoek gebleken dat vlot kunnen lezen niet afhankelijk is van etniciteit, milieu, cultuur, schoolgrootte, et cetera. Cruciaal is de relatie en de

interactie van de leerkracht met de leerlingen. Hoe geeft hij instructie en met behulp van welke programma's en methoden?

Het realiseren van effectief taal/leesonderwijs is complex. Er is geen kookboekachtig recept voor handen. Een doelgerichte aanpak is noodzaak, waarbij leesinhoudelijke zaken en kenmerken van effectief onderwijs aan de orde zijn. Niet vlot kunnen lezen en/of het niet beschikken over een goede woordenschat werken bijvoorbeeld belemmerend voor het begrijpend lezen in het algemeen en begrijpend leesstrategieën in het bijzonder. Daarnaast helpt het werken met toetsbare doelen, het gebruik van goede programma's en methoden, voldoende tijd voor lezen, effectief differentiëren, vroegtijdig signaleren en helpen van kinderen met leesproblemen, het monitoren van de leesontwikkeling en met name de kwaliteit van de leesinstructie van de leerkracht en het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding.

Dimensies effectief leesonderwijs

Leesinhoudelijke dimensie

- Goede leesstart:
 - mondelinge taal
 - fonemisch bewustzijn
 - letterkennis
- (Vlot) leren lezen
- Woordenschat
- Leesstrategieën

Dimensie effectief onderwijs

- Doelen
- Kwaliteit curricula
- Tijd
- Convergente differentiatie
- Instructie
- Vroegtijdig signaleren en reageren
- Monitoring

In de praktijk zien we veel knelpunten die effectief leesonderwijs belemmeren. Veel scholen zijn bijvoorbeeld in groep 1 en 2 onvoldoende actief om een goede leesstart voor potentiële risicolezers te creëren. Andere scholen geven geen doelgericht leesonderwijs, besteden te weinig tijd aan lezen of werken met leesmethoden die niet in orde zijn.



De kwaliteit van de leraar is bepalend voor de prestatie van een leerling

Ook het stellen van doelen is belangrijk, omdat doelen de verwachtingen van de school op het gebied van lezen weerspiegelen. Leerlingresultaten zullen bovendien nooit verbeteren, als een school geen hogere doelen voor haar leerlingen stelt. Bijvoorbeeld: in plaats dat we eind groep 5 AVI-5 een voldoende resultaat voor onze leerlingen vinden, stellen we nu dat we AVI-9 zullen nastreven. Het stellen van doelen moet altijd gepaard gaan met het toetsen van de leesontwikkeling om te zien of de gestelde doelen ook worden bereikt (zie ook pagina x). Toetsen is namelijk een middel om te monitoren of de leerlingen zich in de gewenste richting ontwikkelen. Toetsresultaten mogen niet los worden gezien van de geboden instructie en de kwaliteit van het curriculum. Te vaak zijn kinderen zwakke lezers, omdat ze geen goed leesonderwijs hebben genoten.

CRUCIAAL

Bij de aanpak van de knelpunten zijn volgens onderzoek drie zaken cruciaal. *Ten eerste* zal elke school met tegenvallende resultaten moeten nagaan of men een taal-/leeslijn heeft waarin de belangrijke componenten zijn opgenomen. Bijvoorbeeld: besteden we wel aandacht aan fonemisch bewustzijn in de groepen 1 en 2 en besteden we in de groepen 4 tot en met 8 voldoende tijd aan vlot lezen en dan in het bijzonder voor de risicolezers? Het ontbreken van aandacht voor fonemisch bewustzijn en vlot lezen zijn veel voorkomende problemen.

Ten tweede vraagt het aanpakken van knelpunten in het taal-/leesonderwijs om een actieve rol van de schoolleiding. Effectieve schoolleiders oefenen *een indirecte maar krachtige invloed* uit op de effectiviteit van de school en op de leerlingresultaten. Waters, Marzano en McNulty publiceerden in 2003 'Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement'. Hun belangrijkste bevindingen zijn dat schoolleiders een positieve, maar ook een marginale, slechte of negatieve invloed op de leerlingresultaten kunnen hebben. Schoolleiders maken het verschil bij het functioneren van scholen. In de studie 'Exploring the Principal's

Contribution to School Effectiveness: 1980-1995' van Philip Hallinger en Ronald Heck wordt vijftien jaar onderzoek naar de invloed van schoolleiders op hun school geanalyseerd. Ook hier blijkt dat goede schoolleiders een meetbaar, of-schoon indirect, effect uitoefenen op de effectiviteit van hun school en op de leerlingresultaten. Zij beïnvloeden de resultaten van hun school door te stimuleren dat er schooldoelen gesteld worden, door richting te geven, structuur aan te brengen en

organisatorische en sociale netwerken te creëren. Verder zorgen succesvolle schoolleiders voor een schoolbeleid, goede procedures en praktijken die direct bijdragen aan het leren van leerlingen. Internationaal onderzoek laat zien dat de Nederlandse schoolleiding op het gebied van onderwijskundig leiderschap nog wat kan leren van buitenlandse collega's. Onderwijskundig leiderschap krijgt hier weinig aandacht. Het staat eigenlijk nog in de kinderschoenen.

Een belangrijke les uit het buitenland is dat de schoolleiding uitdraagt dat alle leerlingen kunnen leren en succesvol kunnen zijn. Concreet voor de Nederlandse situatie zou dat betekenen dat de schoolleiding uitdraagt dat alle leerlingen op het einde van groep 8 minimaal teksten van het niveau AVI-9 nauwkeurig, vlot en met begrip moeten kunnen lezen.

Het geschatte aandeel van de verklaarde variatie in lees- en reken scores

(National Commission on Teaching and America's Future (1997). *Doing what Matters Most*, p. 8-9



Ten derde is het vergroten van de leesprofessionaliteit en het omgaan met verschillen van de leerkracht essentieel. Veel onderzoek uit de afgelopen tien jaar laat zien dat 'wat de leraar weet' de belangrijkste factor is voor het leren van leerlingen. De kwaliteiten van de leraren zijn het meest bepalend voor de leerlingresultaten. De invloed van deze factor is veel groter dan van een andere schoolfactor, zoals klassengrootte (zie illustratie). Het is dan ook niet vreemd dat veel onderzoek laat zien dat verschillen in kwaliteiten van leraren positieve of negatieve gevolgen hebben voor de leerlingresultaten. Volgens sommige onderzoekers is de sterkste voorspeller van goede leerlingresultaten de aanwezigheid van het aantal goed gekwalificeerde leraren binnen een school. Eén van de grootste leesdeskundigen in



Lees verder op pag. 14

Toetsen om te leren

Toetsen zijn niet alleen bedoeld als basis voor rapportcijfers, zij zijn een integraal onderdeel van het instructieproces. Een leerkracht kan met de resultaten van een toets in handen, actie ondernemen om de prestaties van zwakke leerlingen te verbeteren.

door Thoni Houtveen

Omgaan met verschillen tussen kinderen blijkt steeds weer een moeilijk aspect in het basisonderwijs: er komt weinig van terecht. Het gebruik van middelen om zicht te krijgen op de vorderingen van leerlingen is inmiddels goed ingeburgerd. Bijna alle scholen nemen toetsen af. Dit betreft zowel toetsen uit een leerlingvolgsysteem als methodegebonden toetsen. Op een ruime meerderheid van de scholen gebeurt er vervolgens niets met de toetsgegevens.

Behalve dat ze netjes worden ingevoerd.

Het bovenstaande zal wellicht een beetje zwart-wit overkomen, maar feit is dat slechts eenderde van de leerkrachten in het basisonderwijs de evaluatieve cyclus afmaakt. Daarmee wordt bedoeld dat een leerkracht na een toetsafname expliciet activiteiten onderneemt om de resultaten van de leerlingen die uitvielen op de betreffende toets te verbeteren en dat hij vervolgens het effect van zijn inspanningen ook controleert. En dat is al een kwart eeuw zo.

De vraag is of deze situatie niet mede veroorzaakt wordt doordat leerkrachten geleerd hebben om toetsen in te zetten als evaluatie-instrumenten. Een toets wordt afgenomen wanneer een leerstofonderdeel is afgerond. Het resultaat wordt vervolgens gebruikt om de mate waarin geleerd is te beoordelen. Op basis daarvan krijgt een kind een cijfer of wordt besloten hem of haar (niet) te bevorderen naar een volgende groep. Het gaat hierbij met andere woorden om het beoordelen *van* leren.

Bij omgaan met verschillen tussen leerlingen wordt van leerkrachten gevraagd een toets niet te gebruiken ter beoordeling *van* het leren van kinderen, maar als beoordeling *voor* leren. Het toetsresultaat wordt in dit geval gebruikt als basis voor beslissingen van de leerkracht: zal hij zijn instructie voor de betreffende leerling of groep van leerlingen aanpassen? Dit vraagt van hem dat hij toetsingen beschouwt als integraal onderdeel van het instructieproces en als cruciaal om leerlingen te helpen bij hun leerproces.

Toetsen dienen om de instructie van de leerkracht en het leren van de leerling te verbeteren. Zij moeten dus nuttig zijn voor leerlingen, informatie opleveren voor de leerkracht en gevolgd worden door corrigerende instructie en een tweede kans voor de leerlingen om te laten zien dat ze het kunnen.

In het onderstaande werken we dit wat nader uit.

Maak toetsen nuttig voor leerlingen

Toetsen die dienen als nuttige bron van informatie over hun eigen leerproces, zouden leerlingen niet voor verras-

singen moeten stellen. Integendeel, dergelijke toetsen zouden een goede weergave dienen te zijn van hetgeen aangeboden is, waarover instructie heeft plaatsgevonden en waarmee geoefend is. Dat veronderstelt uiteraard wel dat hetgeen aangeboden is betrekking heeft op de gewenste leerdoelen.

Maak toetsen nuttig voor leerkrachten

Toetsen zouden ook moeten dienen als belangrijke bron van informatie voor leerkrachten. Zij moeten hen helpen duidelijk te krijgen wat zij goed hebben aangeboden en wat verbetering behoeft. Om op deze manier naar toetsresultaten te kijken moeten leerkrachten bereid zijn te reflecteren op wat ze hebben aangeboden en hoe ze dat hebben gedaan. En niet op voorhand tegenvallende resultaten wijten aan de leerling-populatie of individuele leerlingen. Uitspraken als *'dat kunnen deze kinderen nu eenmaal niet'* en *'van haar hoeft je ook niet veel anders te verwachten'* geven het omgekeerde weer van wat in dit kader van een leerkracht gevraagd wordt.

Laat toetsen volgen door corrigerende instructie

Als toetsen informatie opleveren voor zowel leerlingen als leerkrachten, dan kunnen ze niet het eind van een leerproces markeren. In plaats daarvan moeten toetsen gevolgd worden door corrigerende instructie van hoge kwaliteit die een opgetreden leerprobleem uit de wereld helpt. Leerlingen zouden een tweede kans dienen te krijgen om hun nieuwe vaardigheidsniveau te demonstreren. Deze tweede kans draagt bij aan het bepalen van de effectiviteit van de corrigerende instructie. Bovendien biedt het de leerlingen de mogelijkheid alsnog succeser-

Toets biedt kansen voor corrigerende instructie

varingen op te doen. Dit laatste is heel belangrijk. Om leren überhaupt mogelijk te maken is een zeker gevoel van zelfvertrouwen noodzakelijk.

Zelfvertrouwen is gebaseerd op succeservaringen. Effectieve leerlingen verwachten van zichzelf dat zij succesvol zijn, wanneer zij met een taak geconfronteerd worden. Bovendien schrijven zij hun succes toe aan hun eigen inspanningen en capaciteiten. Zij zijn ervan overtuigd dat het mogelijk is zichzelf te verbeteren en zijn ook gemoti-



WILBERT VAN WOENSEL

Cijfers geven is slechts een deel van toets-cyclus

veerd om hieraan te werken. Leerlingen die voortdurend faalervaringen opdoen zijn geneigd andere factoren verantwoordelijk te stellen, als zij wel eens succes hebben (geluk, gemakkelijk). Op den duur ontwikkelen deze kinderen gedrag dat benoemd kan worden als 'aangeleerde hulpeloosheid' en 'taakvermijding'. Door toetsen wanneer dat nodig is, te laten volgen door corrigerende feedback en een tweede kans voor de betreffende leerlingen om een succeservaring op te doen, kan een leerkracht deze vicieuze cirkel doorbreken: het kind is weer tot actief leren in staat.

Om van toetsen te kunnen leren is een aantal randvoorwaarden noodzakelijk. Ten eerste sluiten de toetsen nauw aan bij hetgeen aangeboden is. Zowel in de tijd als qua inhoud. Ten tweede zijn leerkrachten in staat de uitkomsten goed te interpreteren en te vertalen naar instructiegedrag. Ook zijn de afname van toetsen, het aanbod (instructie en inhoud) en het bespreken van de toetsresultaten in het (sub)team nauwkeurig in de tijd op

elkaar afgestemd. Ten vierde heeft de school het onderwijs zo ingericht dat alle kinderen de aansluiting bij hun leeftijdsgroep behouden of dat deze aansluiting indien nodig weer snel hersteld wordt. In projecten waarin in deze voorwaarden voorzien was, is voor de leerkrachten een ondersteuningsstructuur neergezet waarin het toetsen om van te leren een stap dichterbij is gebracht. Dit leidde tot een zeer aanzienlijke daling in het percentage uitvallers bij lezen in groep 3 en een zeer aanzienlijke stijging in de kwaliteit van aanbod en instructie door de leerkrachten. Het idee om toetsing te gebruiken voor het verbeteren van de leerling-resultaten is allerminst nieuw. Het stamt uit de jaren zeventig. Sindsdien is de nadruk echter sterk komen te liggen op toetsen als instrument met behulp waarvan scholen rekenschap afleggen aan de samenleving (ouders, onderwijsinspectie, scholen voor vervolgonderwijs). Dit is uiteraard zeer belangrijk. Maar het is jammer dat daardoor het belang van toetsing voor instructie van de leerkracht en het leren van de leerling op de achtergrond lijkt te zijn geraakt.



Opzienbarende resultaten Rotterdamse basisschool

Van goed lezen word je veel slimmer

We doen alles wat we kunnen en toch blijven de leesprestaties achter. Wat doen we fout?! Met die gewetensvraag worstelde het team van obs De Klimop in Rotterdam vijf jaar geleden. Een nieuwe, op onderzoeksresultaten gebaseerde, aanpak van het leesonderwijs heeft wonderen gedaan. 'Er waren zóveel eye openers.'

door Suzanne Visser

Vrolijk komen Giovanna en Yasser uit groep 3 binnen. 'Ik heb vanochtend mijn boek geruild', glundert Yasser, wijzend op het fors uitgevallen sprookjesboek onder zijn arm. 'Dik hè. Er zijn maar twee jongens die een nog dikker boek lezen.'

Op obs De Klimop, een kleine stadsschool met bijna honderd procent 1.9-leerlingen, krijgt lezen absolute voorrang. Wie niet goed kan lezen, kan immers ook niet goed leren. En dat merkte de school uit Rotterdam-Provenierswijk een jaar of vijf geleden. Over de gehele linie bleven de resultaten achter, om te beginnen bij het leesonderwijs. 'We waren heel blij als een leerling aan het eind van groep 3 AVI-1 kon lezen', blikt leerkracht groep 3 en intern begeleider Renee Bosveld terug. 'Op de cito-toets "Taal voor kleuters" scoorden onze kinderen allemaal D- en E-tjes.' Langzamerhand begon De Klimop te vermoeden dat het niet lag aan de inzet van het team (dat werkte zich drie slagen in de rondte), maar aan de aanpak. De bevestiging kwam toen de school in 2001 ging meedoen aan het Schoolontwikkelingsproject. In dit driejarige onderwijskansen-traject uitgevoerd door CPS, lag een sterke nadruk

Kwartiertje letterflitsen per dag doet wonderen

op recente onderzoeksresultaten. Een daarvan is het inzicht dat resultaten voor begrijpend lezen sterk samenhangen met die voor technisch lezen: trage lezers zijn zo druk met decoderen dat ze geen energie voor begrijpen overhouden. Het loont dus om extra te investeren in technisch lezen. Zeker omdat blijkt dat sociale en etnische kenmerken van de leerlingpopulatie op dit punt nauwelijks een rol spelen. Goede technische leesprestaties komen rechtstreeks voort uit goed onderwijs.

'Er waren zóveel eye openers', zegt leerkracht groep 3 en intern begeleider Anneke Vermeulen. 'Wij dachten er bijvoorbeeld goed aan te doen in groep 3 lang stil te staan bij de eerste kernen van Veilig Leren Lezen. Een stevige basis

leggen. Maar het enige effect was dat leerstof doorschoof naar hogere groepen. Nu weten we dat het heel belangrijk is dat je in het bedoelde tempo het hele programma voor technisch lezen doorloopt. Als leerlingen té lang zwak blijven lezen, gaan de wil en het plezier ontbreken en dan haal je de achterstand nooit meer in.'

HETEROGENE TWEETALLEN

De grootste ontdekking was voor Vermeulen en Bosveld het cruciale belang van een snelle klank-tekenkoppeling: kunnen kinderen een letter direct herkennen? Renee Bosveld: 'Als je elke letter eerst moet gaan "ophalen", leer je nooit vlot lezen. Dus zetten we nu veel sterker dan voorheen in op automatiseren. Daarvoor gebruiken we veel coöperatieve werkvormen, zoals letters flitsen. Dat doen we in heterogene tweetallen, zodat leerlingen van elkaar kunnen leren en iedereen tegelijkertijd effectief aan het werk is. De een krijgt een stapeltje kaartjes met letters, laat een kaartje kort zien en de ander zegt welke klank het is. Drie keer per dag vijf minuten, dat is maar een kwartiertje, en het effect is enorm.'

Giovanna: 'We lezen ook niet meer in groepjes, maar met z'n tweeën. Eerst lees jij een stukje en dan de ander. En als je het moeilijk vindt, mag je elkaar helpen. Dan zeg je bijvoorbeeld: kijk nog eens goed....'

Renee Bosveld: 'Niveaulezen hebben we ook afgeschaft. Op aanraden van onze Weer samen naar school-begeleider hadden we de niveaus zelfs nog verder opgesplitst. Zonder resultaat.' Danzij leesonderzoek weet De Klimop inmiddels dat niveaulezen gewoon niet werkt. Kinderen kunnen zich in de homogene groepen niet aan elkaar optrekken en ze krijgen te weinig instructie in het verbeteren van hun leesvaardigheid. Anneke Vermeulen: 'Ze moeten drie van de vier beurten wachten. En als je dan een zwakke lezer bent en moeite hebt met meelesen en met je vinger bij wijzen, en er dan ook nog eens niet zo goed voorgelezen wordt...tja...'

Datzelfde leesonderzoek wijst erop dat risicolezers veel moeten oefenen. Renee Bosveld: 'Nu lezen we dus in de



WILBERT VAN WOENSEL

Leerlingen zijn enthousiast over nieuwe leeslessen: 'Als iemand me vraagt om een stukje te lezen, wil ik dat wel kunnen!'

eerdergenoemde heterogene tweetallen: een sterke lezer en een zwakke lezer. De kinderen lezen meer zelf en de sterke lezer kan de zwakke lezer helpen.' Aanvullend heeft de school het stillezen ingevoerd. Drie keer per week een kwartiertje, op een vast moment (na de pauze) zodat het er niet bij inschiet als andere activiteiten uitlopen.

De grootste verandering op De Klimop is de invoering van een samenhangende 'leeslijn' van de voorschool tot en met groep 8. Kenmerkend zijn de hoge doelen en de voortdurende voortgangstoetsing: eind groep 3 alle kinderen minimaal AVI-2? Eind groep 5 AVI-9? Eind groep 8 een voldoende op de Cito-eindtoets begrijpend lezen? Zonder hoge eisen geen goede resultaten, blijkt – alweer – uit onderzoek. Hiaten in de methoden heeft de school opgevuld met extra materiaal, zoals een speciale map voor fonemisch (klank-) bewustzijn voor de groepen 1 en 2, extra materiaal voor woordenschatontwikkeling en een methode voor voortgezet technisch lezen vanaf groep 4. In didactisch opzicht profiteert het leesonderwijs mee van de integrale vernieuwing uit het Schoolontwikkelingsproject. Een grote plaats is ingeruimd voor activerende, coöperatieve werkvormen. Omgaan met verschillen gebeurt via convergente differentiatie. Dit is een combinatie van klassikale groepsinstructie en differentiatie in de verwerking, die voorkomt dat zwakkere lezers definitief de aansluiting kwijtraken.

RESULTATEN

Giovanna: 'Als iemand me vraagt om een stukje te lezen, wil ik dat wel kunnen!'

De vraag is natuurlijk: lezen de kinderen van De Klimop beter dan vroeger? Renee Bosveld: 'Voor technisch lezen zijn de verbeteringen opzienbarend. Vroeger scoorden de

kinderen bij de toets Taal voor kleuters allemaal D of E, nu is dat A of B! Eind groep 3 scoren zelfs de zorgleerlingen nog altijd gemiddeld C op de 3-minutentoets. Eind groep 4 zitten momenteel alleen twee echte zorgleerlingen op AVI 5; de rest zit daarboven en er zitten zelfs al leerlingen op AVI-9.'

Op het gebied van woordenschatontwikkeling en begrijpend lezen is eveneens vooruitgang merkbaar, maar minder duidelijk. Op de woordenschattoetsen van het Cito-leerlingvolgsysteem scoren de allochtone leerlingen van De Klimop nog steeds beduidend lager dan autochtone leerlingen elders. Veel D en E, enkele C's. 'Maar ja, het maakt voor je woordenschat ook nogal uit of thuis alleen de Turkse tv aan staat', zegt Anneke Vermeulen. 'Daarom proberen we ouders meer bij het lezen van hun kinderen te betrekken.'

Inderdaad blijkt, anders dan bij technisch lezen, bij woordenschatontwikkeling en begrijpend lezen de achtergrond van de leerlingen wél een factor van betekenis te zijn. Dit stelt de prestaties van De Klimop in een ander licht: de school scoort op de Cito-woordenschattoetsen wel boven de norm voor *allochtone* leerlingen en ook de toetsresultaten van door de school aangeleerde woorden zijn goed. Het neemt niet weg dat het beter kan. En móet, vindt het team van De Klimop. Vermeulen: 'Door alle aandacht voor lezen komen andere vakken nu een beetje in de verdrukking. We hopen dat dit verbetert als we langer bezig zijn en leerlingen vanaf de voorschool tot en met groep 8 volgens de nieuwe aanpak les krijgen. Eén ding weten we zeker: met lezen moet je niet wachten tot kinderen het leuk gaan vinden. Ze vinden het leuk als ze merken dat ze het kunnen.'

Yasser: 'Als je kunt lezen, word je veel slimmer. En ik wil slim worden, want later word ik astronaut.'



Invloed van vroege taalstimulering op leren lezen

Leesplezier voor twee

Peuterleidsters en kleuterleerkrachten kunnen de taalontwikkeling van jonge kinderen bevorderen. Sleutelfiguren zijn zij, die achterstanden kunnen signaleren en repareren. Door te zorgen voor een rijke taalomgeving, bieden zij de beste preventie tegen taal/leesproblemen.

door **Els Loman**

Kinderen verschillen aan het begin van hun schoolloopbaan. Dat heeft soms te maken met hun individuele mogelijkheden en karaktertrekken en soms met bepaalde risico's die tot leerstoornissen kunnen leiden. Maar veelal is het onderscheid veroorzaakt door de omgeving waarin de kinderen opgroeien en de ervaringen die zij opdoen in de voorschoolse periode. Deze ervaringen zijn cruciaal. Er komen kinderen op school die al tussen de 1000 en 1700 uur zijn voorgelezen, 1000 uur Sesamstraat hebben gekeken of 1000 uur computerspelletjes hebben gespeeld. Zij hebben een grote voorsprong op het gebied van taal en lezen.

Uit onderzoek van Catherine Snow, expert op het gebied van voor- en voerschoolse educatie, blijkt dat verschillen in taalaanbod thuis resulteren in verschillen in taalontwikkeling. Deze verschillen hebben het duidelijkst verband met de sociale status of de opleiding van de ouders. Zij zijn sterk bepalend voor het verloop van de schoolloopbaan van een kind. Voor- en voerschoolse educatie kan deze invloeden van thuis compenseren en aanvullen en heeft daarom een belangrijke functie voor relatief taalarme kinderen.

Een vroege aanpak van onderwijsachterstand is zinvol. Preventie en vroegtijdige interventies zijn duidelijk effectiever dan late interventies of remedial teaching voor het taal/leessucces van jonge kinderen. Sinds 2000 bestaat er aandacht voor het jonge kind in de regeling voor- en voerschoolse educatie van het ministerie van Onderwijs, die ook een financiële basis biedt. De regeling legt expliciet de nadruk op het bestrijden van taalachterstanden bij allochtone peuters en kleuters. Zij beginnen hun schoolloopbaan doorgaans met een achterstand van ongeveer twee jaar op de gemiddelde Nederlandse leerling.

Om de taalontwikkeling van jonge kinderen te stimuleren zullen peuterspeelzaalleidsters en kleuterleerkrachten kennis moeten opdoen van de verschillende fases en aspecten hiervan. Een goede (na)scholing zal dikwijls een vereiste zijn. Deze sleutelfiguren kunnen leren inschatten of er sprake is van een achterstand of een stoornis bij een kind. Op grond daarvan kunnen ze beoordelen welke maatregelen noodzakelijk zijn. Kinderen zijn op deze leeftijd zeer gevoelig voor vorming. Door goede interventies kunnen mogelijke (taal)achterstanden worden voorkomen. De leidsters en leerkrachten zullen moeten leren de taalontwikkeling van de kinderen te stimuleren vanuit een be-

paalde visie. Ze moeten weten waar ze naar toe willen. Maar het succes van hun activiteiten mag niet alleen afhankelijk zijn van hun individuele kwaliteiten. Ook op instellingsniveau moet er aandacht zijn voor taalstimulering en de aansluiting van de peuterspeelzaal op de basisschool. Juist voor risicokinderen is een doorgaande taalontwikkeling belangrijk.

FUNDAMENT

De beste manier om ervoor te zorgen dat kinderen goed leren lezen is hun een goed fundament te geven. Peuters en kleuters van twee tot vijf jaar oud maken een spectaculaire groei door op verschillende taalgebieden. Juist dan ontstaat allerlei linguïstische kennis (*emergent literacy* ofwel ontluikende geletterdheid) die voor echt lezen en schrijven relevant is. Het gaat niet alleen om kennis van lettervormen, -namen of leesafspraken. Ook mondelinge taal/woordenschat en kennis van geschreven taal zijn in deze fase belangrijk. Kinderen die problemen hebben met de lees- en schrijfontwikkeling moeten op dit moment al sociaal-emotionele ondersteuning krijgen.

Lezen begint op schoot en niet op school

Een jong kind is enorm bezig met mondelinge taal. Interesse voor het geschreven woord heeft het wel door prentenboeken die worden voorgelezen, maar die komt niet uit het kind zelf. Zij is het resultaat van de interacties tussen volwassene en kind. In de voorschoolse periode is het daarom van belang dat peuterleidsters deze interacties bevorderen door gerichte activiteiten. Door kinderen te laten kennismaken met geschreven taal krijgen ze een idee over de betekenis die lezen en schrijven voor hen kan hebben. Wat ze precies leren over de geschreven taal hangt af van de plaats die lezen en schrijven in de dagelijkse routines en rituelen innemen en de interacties die daarbij plaatsvinden.

Uit onderzoek blijkt dat er een samenhang is tussen voorlezen en taalontwikkeling en leesvaardigheid. Voorlezen blijkt één van de belangrijkste activiteiten te zijn voor de ontwikkeling van de kennis die nodig is voor het verwer-



WILBERT VAN WOENSEL

Onderschrift?

ven van leesvaardigheid. Volgens een onderzoekster als Anna Bus begint lezen op schoot en niet op school. Ouders die hun kinderen veel voorlezen, verhogen de kans dat die zelf probleemloos leren lezen. En dan gaat het niet alleen om begrijpend lezen, maar ook om de techniek van het lezen zelf. Het toverwoord is 'betekenis'. Pedagogen hebben zich volgens Bus te lang eenzijdig gericht op de fonetische aspecten van lezen. Maar de relatie tussen voorlezen en leren lezen laat zich niet alleen verklaren door tekstbegrip. Met andere woorden, kinderen leren door voorlezen niet alleen teksten beter begrijpen, maar breiden ook hun woordenschat uit en leren de betekenis van geschreven taal. Bus en anderen stellen dat de bekendheid met een woord de correcte verklanking van letters en het vinden van het juiste klankpatroon ondersteunt. De betekenis faciliteert het snel benoemen van letters en lettergroepen. Voorlezen is daarom een belangrijk onderdeel van leren lezen: het bevordert het begrip van de betekenis van woorden, zins- en verhaalstructuren.

Voor potentieel dyslectische kinderen is het nog belangrijker om vroeg met voorlezen te beginnen: die kunnen hun problemen met het herkennen en verklanken van lettercombinaties compenseren door sterker te leunen op betekenis.

FINETUNING

Voor kinderen met weinig voorleeservaring thuis is het belangrijk dat zij in de voor- en vroegschoolse periode ontdekken dat lezen leuk is. Wanneer zij plezier beleven aan voorlezen, ontwikkelen zij een positieve leeshouding en een sterke leesmotivatie. Dit laatste is eveneens een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid.

Peuterleidsters en kleuterleerkrachten weten dat vooral taalzwakke kinderen niet altijd begrijpen wat er wordt voorgelezen. Dit komt niet alleen doordat ze weinig erva-

ring hebben met boeken. Ook de belevingswereld van kinderen verschilt en zij hebben niet allemaal een even grote woordenschat. Bij sommige kinderen kan daarom nauwelijks sprake zijn van voorleesplezier. De leidster of leerkracht kan proberen dat plezier te vergroten door hen actief te betrekken bij het boek. Snow stelt dat kinderen met een taalachterstand bovendien gediend zijn bij een verrijkte taalomgeving. In de voorschoolse periode kunnen prentenboeken daarin goed voorzien. Niet zozeer door ze voor te lezen, maar door erover te praten en door open vragen te stellen. Snow duidt dit aan met 'finetuning' en 'cognitive challenge'. 'Finetuning' betekent dat men het taalaanbod afstemt op wat het kind al weet en 'cognitive challenge' houdt in dat het taalaanbod net boven het niveau van het kind moet liggen, zodat het in zijn denkvermogen wordt geprikkeld. Dit interactief voorlezen levert een positieve bijdrage aan de woordenschat van kinderen. En een grote woordenschat blijkt weer een positieve invloed te hebben op het leren lezen.

Deze en andere vaardigheden die de effectiviteit van taalstimulering bij leidsters en leerkrachten vergroten, zijn verwerkt in de door Sardes en het Expertisecentrum Nederlands ontwikkelde Taallijn VVE. Deze Taallijn sluit aan bij principes en materialen van interactief taalonderwijs. Peuterspeelzaalleidsters en leerkrachten die met de Taallijn VVE werken, stellen dat hun rol er wezenlijk toe doet bij het verminderen van taalachterstand. Dit blijkt uit een door Bureau Oberon verricht evaluatieonderzoek. De ervaring dat hun kennis en interactievaardigheden er wezenlijk toe doen, werkt door in het functioneren van de leidsters en leerkrachten. Zij zijn ook meer bereid hun handelen te verbeteren. En dat heeft op zijn beurt weer een positief effect op de verwachtingen die zij hebben van deze kinderen, wat de interactie met de kinderen en het niveau van hun taalontwikkeling positief beïnvloedt. Kortom, leesplezier voor twee.



Kwaliteit leesonderwijs beter dankzij onderzoek

Goede taal/leesactiviteiten in de kleutergroepen en in groep 3 vormen het beste wapen tegen leesuitval. Maar wat is kwaliteit? (Inter)nationaal onderzoek biedt aanknopingspunten voor effectief leesonderwijs.

door Kees Vernooij

Internationaal en Nederlands onderzoek laten zien dat de meeste leesproblemen het gevolg zijn van slechte leesinstructie. Volgens leesdeskundige Catherine Snow en haar collega's Burns en Griffin zijn niet-deskundige leerkrachten mede verantwoordelijk voor slechte leesresultaten. Hun treft overigens weinig blaam, want zij zijn domweg onvoldoende opgeleid om bijvoorbeeld bij de leesinstructie rekening te houden met wat recent onderzoek daarover zegt. Hoe dan ook, het gevolg is wel dat zwakke lezers te snel het stempel 'dyslectisch' krijgen opgeplakt. In werkelijkheid gaat het meestal om pseudo-dyslecten. Uit onderzoek in het kader van het BOV- en LISBO-project van CPS/Universiteit van Utrecht (2002-2006) is gebleken dat een aantal kwaliteitsproblemen de leesresultaten van leerlingen negatief beïnvloedt: te lage doelen stellen, methoden niet uitmaken, onvoldoende tijd inroosteren, onvoldoende aandacht besteden aan automatisering, orthotheekprogramma's inzetten, een verkeerde kijk op zwakke lezers en tot slot niveau lezen. Deze problemen spelen vooral in de fase van het beginnend leren lezen. Maar er zijn oplossingen.

REALISTISCHE DOELEN

Leerkrachten in groep 3 en 4 weten dikwijls niet welk minimum leesniveau kinderen in groep 4 nodig hebben. Het proces van leren lezen kabbelt daardoor maar wat voort: men realiseert zich niet waar de kinderen moeten uitkomen. Juist doelgericht onderwijs, bijvoorbeeld er naar streven dat alle kinderen eind groep 3 minimaal AVI-2 en eind groep 4 minimaal AVI-5 halen, leidt tot betere resultaten. Maar veel scholen stellen juist geen of te lage doelen. AVI-1 wordt bijvoorbeeld vaak eind groep 3 als voldoende gezien. Een dergelijk laag doel is inderdaad haalbaar, maar het leidt ertoe dat kinderen in groep 4 in moeilijkheden komen en soms een deel van hun moeizaam verworven leesvaardigheid weer kwijt raken. De oplossing is realistische, toetsbare minimumdoelen voor groep 3 en 4, bijvoorbeeld eind groep 3 minimaal AVI 2 en eind groep 4 minimaal AVI-4. Projecten die met onderzoek verbonden waren, laten zien dat 95 procent van de leerlingen dergelijke doelen inderdaad kan halen. Voor het beste resultaat is het overigens goed om metho-

de-onafhankelijke toetsen te gebruiken, zoals AVI en/of DMT.

Een veel voorkomend probleem in het leesonderwijs is dat in groep 3 in plaats van de twaalf kernen van de veel gebruikte methode 'Veilig Leren Lezen' er maar tien behandeld worden. Gevolg is dat aan het einde van het jaar vooral de meer spellende lezers blijven 'hangen' op AVI-1. Een dergelijk laag leesniveau leidt tot een slechte aansluiting in groep 4. Een slechte start, met name als deze laatste kernen ook niet in groep 4 behandeld worden. Als de school in groep 4 tot en met 6 dan evenmin beschikt over een methode voor voortgezet technisch lezen, krijgen zwakke lezers het heel moeilijk. Juist die gerichte aandacht voor het lezen van meerlettergrepige woorden en het verhogen van de leessnelheid kunnen zij niet missen. Een oplossing is de methode Veilig Leren Lezen aan het begin van groep 3 zorgvuldig in te plannen, zodat in het schooljaar alle kernen aan bod komen. Wie dit doet, zal zien dat bijna alle kinderen eind groep 3 minimaal AVI-2 kunnen lezen. Daarnaast moeten de

Lees Top tien

- 1) Plan de leren lezen- methode aan het begin van groep 3 goed in en maak hem uit
- 2) Rooster voldoende tijd in voor het leesonderwijs in groep 3: minimaal 400 minuten per week, in groep 4 en 5 minimaal 3 uur per week aan voortgezet technisch lezen
- 3) Stel realistische doelen voor groep 3 en 4, zoals eind groep 3 AVI-2
- 4) Besteed voldoende aandacht aan automatisering
- 5) Zet geen orthotheekprogramma's in, maar geef leerlingen meer instructietijd
- 6) Besteed voldoende aandacht aan voortgezet technisch lezen
- 7) Schaf niveau lezen af
- 8) Schaf een methode aan voor voortgezet technisch lezen voor groep 4 tot en met 6
- 9) Laat zwakke lezers niet zelfstandig werken maar houd ze in de groep
- 10) Geef zwakke lezers meer (instructie)tijd

groepen 4 tot en met 6 kunnen beschikken over een goede methode voor voortgezet technisch lezen.

VOLDOENDE TIJD

Veel vakken concurreren met elkaar op school. Soms wordt er om die reden onvoldoende tijd ingeroosterd voor het leren lezen in groep 3 en lukt het niet om de methode uit te maken. Gevolg is dat er meer leerlingen uitvallen. Juist potentiële risicolezers hebben immers meer tijd nodig om goede lezers te worden. Om leesproblemen te voorkomen is het verstandig in groep 3 minstens vierhonderd minuten per week aan leren lezen te besteden en in groep 4 en 5 wekelijks minimaal drie uur per week aan voortgezet technisch lezen. Zwakke lezers hebben nog meer (instructie)tijd (minimaal één uur per week extra) nodig, bijvoorbeeld voor verlengde instructie. Onderzoek laat zien dat herhaling (het zogenoemde *reteaching*) voor deze kinderen het meest effectief is. Meer tijd leidt bovendien tot een versnelling van hun leesontwikkeling.

Ruimte in het rooster is natuurlijk niet genoeg. In de tijd die ingeroosterd wordt, moet veel aandacht worden besteed aan vlot, geautomatiseerd kunnen lezen. Dit vergemakkelijkt en ondersteunt namelijk het begrijpend lezen. Een zwakke technische lezer moet steeds zijn aandacht verdelen tussen het decoderen van woorden en het begrijpend lezen. Bij dat spellen komt vooral het kortetermijngeheugen voortdurend onder druk te staan: het kind weet op het einde van de zin dikwijls niet meer wat het gelezen heeft. Bovendien verdwijnt zijn leesplezier. Maar er is meer schade. Onderzoek laat zien dat bij spelende lezers de woordenschatontwikkeling stagneert. Volgens de bekende onderzoekster Chall is vlot technisch lezen zelfs een voorwaarde om leerlingen zelfstandig hun woordenschat te laten uitbreiden.

Een goede automatisering van het technisch lezen voerspelt veel goeds voor het begrijpend lezen. Als er tijdens het leren lezen in groep 3 veel aandacht aan automatisering wordt besteed, heeft dat positieve effecten voor risicolezers. Omgekeerd: krijgt automatisering tijdens het leren lezen onvoldoende aandacht, dan gaan kinderen spellend lezen en vallen ze uit. Volgens leesexpert Caesarius Mommers is automatisering een sleutelfactor. Het verschil tussen minder en meer effectieve leerkrachten in groep 3 zit volgens hem in het al dan niet aandacht hebben voor dit aspect van het leren lezen. Automatisering dient dan ook een professionaliseringsonderwerp voor de leerkracht te zijn.

NIVEAU LEZEN

Lang is gedacht dat kinderen met leesproblemen heel andere instructie nodig hebben, bijvoorbeeld met behulp van orthotheekprogramma's et cetera. Bekende leesdeskundigen als Allington en Stahl stellen momenteel echter dat de effecten van orthotheekmateriaal teleurstellend zijn: ze veroorzaken cognitieve verwarring en leiden tot dubbel leren bij risicokinderen. Leerlingen doen met dergelijke programma's doorgaans sterk gefragmenteerde ervaringen op. Ze krijgen verschillende, maar ook dikwijls conflicterende instructies die de instructie van de leerkracht ondermijnen. In plaats van orthotheekprogram-



WILBERT VAN WOENSEL

Jong geleerd is oud gedaan: effectief leesonderwijs is voor jonge kinderen essentieel

ma's hebben deze kinderen gewoon meer tijd – bijvoorbeeld in de vorm van verlengde instructie – nodig met de reguliere leesmethode. Ze hebben behoefte aan meer herhaling en coaching in plaats van aan nieuwe methoden. Er leven nogal wat vooroordelen over leren lezen en niet alleen met betrekking tot orthotheekprogramma's. Ook ten aanzien van lezen en adaptief onderwijs zijn er bijvoorbeeld nogal wat verkeerde opvattingen in omloop. Sommige scholen laten zwakke lezers niet meer aan het onderwijs van de groep deelnemen, maar laten hen (langdurig) in hun eigen tempo werken. Uit buitenlands onderzoek blijkt echter dat hoe langer kinderen zelfstandig werken, des te minder ze leren. Nederlandse onderzoeken wijzen in dezelfde richting. Zo promoveerde Van de Broek in 2000 op onderzoek naar de effecten van het zogenoemde OVB-circuitmodel in het basisonderwijs. Bij een circuitmodel werken de leerlingen bijna altijd zelfstandig en is er slechts beperkte instructie. Van de Broek is er niet positief over. Vooral zwakke leerlingen ondervonden negatieve gevolgen >>

Lees verder op pag. 14

Kwaliteit leesonderzoek

Vervolg pag. 13

- >> bij een toenemend gebruik van het circuitmodel en dan in het bijzonder bij technisch en begrijpend lezen. Ook als het goed georganiseerd was op school, bleek het circuitmodel schadelijk te zijn voor de scores van zwakke leerlingen. Zwakke leerlingen die in hun eigen tempo mogen werken, gaan dikwijls langzamer werken. Leerkrachten gaan er allengs vanuit dat deze kinderen altijd zullen achterblijven bij leeftijdgenoten. Dit wordt een *self fullfilling prophecy*. De taakgerichte leertijd is bij individueel werken bovendien duidelijk minder dan bij groepsinstructie, de interactie met de leerkracht is ook meestal niet van een hoog niveau. Jammer dus, want zwakke lezers profiteren meer van groepsinstructie en het samenwerken met andere leerlingen. In plaats van individueel te werken zouden ze beter - indien ze dat nodig hebben - aanvullende intensieve subgroepinstructie (bijvoorbeeld verlengde instructie voor vier kinderen) kunnen krijgen.

Op veel scholen wordt er met name in groep 4 en 5 aan niveau lezen gedaan, omdat men denkt dat het de ontwikkeling van het technisch lezen en de motivatie bevordert. Ongeveer zestig procent van de scholen werkt - volgens cijfers van de onderwijsinspectie - met niveaugroepjes. Voor ongeveer veertig procent van de scholen is dit zelfs de enige invulling van het leesonderwijs. Niveau lezen is echter een vorm van leesonderwijs waarvan inmiddels vaststaat dat zwakkere lezers daarvan onvoldoende profiteren. Het is weinig effectief, omdat het lezen van meerlettergrepige woorden en het verhogen van de leesnelheid er niet expliciet aan de orde zijn. Het kind blijft te veel op het decoderen gericht in plaats van op de inhoud. Dit is schadelijk voor het begrijpend lezen. Veel beter is het als scholen met behulp van een goede methode voor voortgezet technisch lezen aandacht besteden aan vlot lezen.

<<

Leiderschap directeur

Vervolg pag. 5

- >> Amerika is Richard Allington. In zijn boek *'What Really Matters for Struggling Readers'* (2001) schrijft hij: '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 effectvoller voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht; de kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de kinderen. Te lang hebben we dit fundamentele aspect van het onderwijs genegeerd door het invoeren van meer remediërende programma's, meer klassenassistenten en extra-leerkrachten en door het inzetten van computerprogramma's. Al deze maatregelen halen het niet bij kwalitatief hoogstaande instructie'.

Ook ouders hebben een zeer grote invloed op de leesontwikkeling van hun kind. Het proces van leren lezen is immers al lang begonnen voordat het kind naar school gaat en daar leesinstructie krijgt. Diverse onderzoeken over het functioneren van kinderen in de voorschoolse periode maken duidelijk, dat als kinderen in een gezin leven waar men veel met geschreven taal en lezen bezig is, jonge kinderen gemotiveerd raken om zelf ook deze activiteiten te gaan ondernemen. Kinderen gaan als het ware zelf belangrijke zaken over lezen ontdekken, zoals dat boeken bestaan uit verhalen en illustraties, maar ook dat letters daarin een belangrijke rol spelen. Het moet een opdracht voor voorschoolse instellingen en de school zijn om ouders, bij wie genoemde zaken niet vanzelfsprekend zijn, actief bij de leesontwikkeling van hun kind te betrekken. Dit komt de leesontwikkeling van de kinderen ten goede.

<<



ANDRÉ RUIGROK



Peuters interactief

Deze complete uitgave biedt achtergrondinformatie en praktijkvoorbeelden bij het werken aan taalstimulering voor jonge kinderen. Prototypen die ontwikkeld zijn binnen de Taallijn voor- en vroegschoolse educatie komen aan bod. Gesprekken met peuters, werken aan woordenschat, interactief voorlezen van verhalende prentenboeken, ouderbetrokkenheid in peutergroepen met behulp van een gezin-

sportfolio en peuters en ICT. Tips, foto's en illustraties maken dit boek zeer uitnodigend. Inspirerend voor peuterleid(st)ers die werken aan taalstimulering.

Judith Stoep en Willy van Elsäcker, Peuters interactief met taal. ISBN 9077529098. Uitgeverij Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen 2005. 144 pagina's. Prijs: € 29,95.



Kamishibai

De aantrekkingskracht van deze Japanse vertelvorm houdt jong en oud aan het vertelkastje gekluisterd. Het verhaal zit in een kastje op een serie losse platen met een afbeelding op de voorzijde en tekst op de achterzijde. In dit boek worden de educatieve toepassingen van dit papiertheater uiteengezet. Kamishibai prikkelt de nieuwsgierigheid en intensiveert de concentratie van jonge kinderen. Een prakti-

sche handleiding voor onder andere leerkrachten op de basisschool, leid(st)ers van peuterspeelzalen of kinderdagverblijven.

Karin Wanrooij en Kinderhart Kamishibai, Kamishibai, De magie van het vertelkastje. ISBN 9054835303. Uitgeverij Biblion, Leidschendam 2006. 127 pagina's. Prijs: € 29,75.



Elke leerling een competente lezer!

Elke leerling een competente lezer! Een goede leesvaardigheid is een fundament voor een voorspoedige schoolloopbaan en een goed maatschappelijk functioneren. Daarom is het zorgelijk dat ongeveer vijftien procent van de leerlingen die na groep 8 de basisschool verlaten, geen competente lezer is. Belangrijke oorzaak daarvan is volgens Kees Vernooy dat leerkrachten niet goed omgaan met verschillen tussen leerlingen, omdat zij

daarvoor onvoldoende kennis hebben. In dit boek schetst hij de belangrijkste factoren die een rol spelen bij het omgaan met verschillen in het leesonderwijs en geeft hij concrete handvatten om daarmee om te gaan in de klas.

Kees Vernooy, Elke leerling een competente lezer! Uitgave CPS, Amersfoort, 2005. ISBN 90 6508 550 5. Prijs: 27,50 euro.



Beter leren

CPS heeft drie jaar samen met een aantal basisscholen gewerkt aan schoolontwikkeling en aan een duurzame verbetering van onderwijsresultaten. In dit boek worden allereerst de betrokken scholen gepresenteerd in prachtige foto's. Daarna volgen in deel A de start, opzet en werkwijze van het project op managementniveau. In deel B wordt ingegaan op de versterking van het vakmanschap van de leerkracht in de klas. Hierbij wordt vooral gekeken naar het taalonderwijs. In deel C wordt de

relatie tussen de school en de omgeving behandeld. De vele bijlagen bevatten de ontwikkelde handreikingen en instrumenten.

Boudewijn Hoogeboom e.a., Beter leren, beter presteren. Duurzaam beter onderwijs met de systematische aanpak van het Schoolontwikkelingsproject. Uitgeverij CPS, Amersfoort, 2006 (CPS bestelnummer 32199). 195 pagina's. Prijs: €32,50.

Toetsite

De *Toetsite* bij de tweede maandelijkse versie van *Veilig leren lezen* stelt de leerkracht in groep 3 in staat de leesontwikkeling van leerlingen nauwkeurig te volgen en te evalueren. De internetdienst geeft tijdig inzicht in de leesontwikkeling van kinderen en verstrekt automatisch adviezen waarmee leesproblemen gericht en vroegtijdig kunnen worden aangepakt.

De *Toetsite* bespaart de leerkracht tijd bij de verwerking van toetsgegevens en de analyse ervan. Duidelijke grafieken en diagrammen geven de leerkracht snel overzicht van de toetsresultaten per groep én per leerling.

Meer informatie: Zwijzen Klantenservice T: 013 – 583 88 88 of kijk op www.veiliglerenlezen.nl

Toetsite
zichtbaar resultaat

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 Marreveld
Auteurs:	Mariet Förrer (CPS), Thoni Houtveen (ISOR), Susanne Huijbregts (CPS), Els Loman (CPS), Kees Vernooy (CPS) en Suzanne Visser
Eindredactie:	Monique Marreveld
Omslagfoto:	
Vormgeving:	Fizz NMS

De special is verschenen in Didaktief, oktober 2006, 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
 website: www.cps.nl

