



EFFECTIEF LEESONDERWIJS NADER BEKEKEN

Technisch Lezen, Woordenschat
en Leesstrategieën

In samenhang



Taalbeleid Onderwijsachterstanden
Dr. Kees Vernooy



EFFECTIEF LEESONDERWIJS NADER BEKEKEN

Technisch Lezen, Woordenschat en Leesstrategieën

In samenhang

Colofon

De Paper *Effectief leesonderwijs nader bekeken* (oktober 2007) van Dr. Kees Vernooy is een uitgave van Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www..taalpilots.nl. Het Projectbureau Kwaliteit draagt zorg voor de uitvoering van Spoor 3 en 4 van de Kwaliteitsagenda PO Scholen voor morgen. Dit gebeurt onder verantwoordelijkheid van de PO Raad en samen met het Ministerie van OCW.



Varrolaan 60
3584 BW Utrecht
e-mail info@schoolaanzet.nl
www.schoolaanzet.nl



INHOUDSOPGAVE

Effectief Leesonderwijs nader bekeken

Hoofdstuk 1:	Effectief leesonderwijs nader bekeken	4
Hoofdstuk 2:	Een nadere uitwerking	6
Hoofdstuk 3:	Vlot lezen	8
Hoofdstuk 4:	Woordenschat	16
Hoofdstuk 5:	Leesstrategieën	18
Hoofdstuk 6:	Motivatie	21
Hoofdstuk 7:	Tot Slot	30



HOOFDSTUK 1

Effectief Leesonderwijs nader bekeken

Verantwoording

Motto:

'Zonder een goede lees- en schrijfvaardigheid zijn leerlingen niet instaat hun potentiële onderwijsmogelijkheden te benutten en worden hun maatschappelijke mogelijkheden ook begrensd'.

Goed kunnen lezen is de basis voor alle leren, maar vormt ook het fundament voor de toekomst van onze economie. Leesvaardigheid is de sleutel om te kunnen participeren op politiek, sociaal en economisch gebied, maar ook bij culturele activiteiten en tijdens de vrije tijd. Het is daarom van groot belang dat scholen een goede lees- en schrijfvaardigheid bij hun leerlingen ontwikkelen op een manier waarvan zowel de leerling als de samenleving profiteert. Een goede leesvaardigheid is op de eerste plaats van groot belang voor de ontwikkeling van leerlingen, hun schoolloopbaan en hun zelfvertrouwen. Investeren in een goede leesvaardigheid van de leerlingen is daarnaast, zoals eerder aangegeven, investeren in de kwaliteit van de samenleving.

De grote aandacht voor lezen hangt ook samen met het gegeven dat 85% van het schoolcurriculum met geschreven taal te maken heeft en het feit dat uit de Onderwijsverslagen 2004/2005 en 2005/2006 van de inspectie blijkt, dat 25% van de basisschoolleerlingen als niet goede lezer op het einde van groep 8 in Nederland de basisschool verlaat.

Waarom is goed leren lezen voor kinderen belangrijk?

Kinderen moeten goed leren lezen omdat leesvaardigheid een voorwaarde voor succes in de school als in de huidige en toekomstige samenleving is. Als kinderen niet goed leren lezen, zijn ze begrensd in hun mogelijkheden op allerlei terreinen. Bovendien hebben ze een lager zelfvertrouwen en een lagere (leer)motivatie. De mogelijkheden van niet goed lezende kinderen zijn beperkt voor hoger onderwijs en voor veel beroepen, omdat er een sterk beroep op de leesvaardigheid wordt gedaan. Goed leren lezen is zowel belangrijk voor de kinderen als voor de samenleving.

Evidence based

In veel beroepsgroepen, zoals bijvoorbeeld bij artsen en ingenieurs, wordt serieus rekening gehouden met onderzoek, omdat het doorgaans meer duidelijkheid over bepaalde zaken of de vooruitgang in de wetenschap op een bepaald gebied laat zien. Dit is voor het leesonderwijs ook gewenst. In de periode 1995 – 2005 was het leesonderzoek – met name internationaal gezien - zeer productief en leverde inzichten op die voor het leren lezen van **alle** leerlingen belang zijn. Met een consistentie die zelden in de onderwijswetenschappen is gesignaleerd, werden de factoren opgespoord en verklaard die leessucces en leesfalen verklaren (Christensen, 2000). Duidelijk werd, dat leren lezen een complex proces is, dat zorgvuldig en systematisch onderwezen moet worden en dat goed leesonderwijs in belangrijke mate een zaak van effectieve leesinstructie is.



Een evidence based –‘wat werkt- aanpak’ - wil zeggen dat er herhaaldelijk effectief gebleken wetenschappelijke inzichten en aanpakken worden ingezet. Wat werkt’ houdt in, dat er vooral gekeken is naar aanpakken waarvan onderzoek laat zien, dat die effectief zijn. Een ‘wat werkt-aanpak’ voorkomt ook wat scholen wel eens zeggen: we hebben geen succes, terwijl we zo ons best doen. Het blijkt dan dikwijls dat zo’n school voorbij gaat aan kennis die herhaaldelijk uit goed onderzoek naar voren kwam over zaken als:

- hoe kinderen het beste leren lezen, welke factoren de leesontwikkeling belemmeren en welke vorm van instructie het meeste oplevert;
- hoe we de kansen kunnen laten toenemen dat geen kind achterblijft door gebruik te maken van wetenschappelijke kennis;
- het gegeven dat als er niets extra’s voor zwakke lezers ondernomen wordt de leesontwikkeling van deze kinderen in de loop der tijd steeds verder achterop zal raken in vergelijking tot de goed lezende kinderen. Deze kinderen lopen een verhoogd risico om na groep 8 met een onvoldoende leesvaardigheid de basisschool te verlaten.

Er is gepoogd om in dit paper met name zaken aan de orde te laten komen, die bij herhaling door onderzoek zijn vastgesteld. Zo laat onderzoek zien, dat de combinatie van technisch lezen en woordenschat een sterke combinatie is. Verder laat internationaal onderzoek een tweede sterke combinatie zien: bij succesvolle leesprojecten zijn twee zaken in het spel:

- evidence based leesinzichten
- kenmerken van effectief onderwijs.

Illustratie: Effectief Leesonderwijs

EFFECTIEF LEESONDERWIJS

Effectief

Evidence based leesinzichten

X

Kenmerken van effectief

Genoemde zaken zullen in dit paper worden uitgewerkt. Bij evidence based leesinzichten gaat het o.a. om dat alle activiteiten op begrijpend lezen gericht moeten zijn, maar dat er wel belangrijke onderliggende vaardigheden zijn, zoals o.a. vlot kunnen lezen en woordenschat, die het uiteindelijke begrijpend lezen sterk beïnvloeden.

Kees Vernooy



HOOFDSTUK 2

Een nader uitwerking

Het perspectief van de goede begrijpende lezer

Wat is nodig om een goede begrijpende lezer te worden?

Begrijpend lezen is het primaire doel voor alle leerlingen

De wetenschap onderscheidt drie belangrijke onderliggende vaardigheden voor begrijpend lezen, n.l.:

- vlot teksten kunnen lezen;
- het beschikken over een goede leeswoordenschat;
- het kunnen toepassen van leesstrategieën.

In toenemende mate laat leesonderzoek zien, dat vooral vlot kunnen lezen en woordenschat sterk beïnvloedende factoren van het begrijpend lezen zijn. Met name vlot kunnen lezen heeft zowel invloed op de woordenschat als het kunnen toepassen van leesstrategieën en wordt dan ook in verschillende publicaties de brug naar begrijpend lezen genoemd.

Kinderen die problemen hebben met vlot lezen en/of woordenschat, zijn dikwijls niet in staat om leesstrategieën toe te passen, ofschoon er ook leerlingen zijn die een tekst vlot kunnen lezen, over een goede woordenschat beschikken maar toch moeite hebben om een tekst te begrijpen.

Aan de andere kant laat recent PPON-onderzoek van het Cito (zie PPON nummer 35) zien, dat leesstrategieën geen **faciliterend effect** hebben op het kunnen begrijpen of interpreteren van teksten of omgekeerd.

Diverse onderzoeken laten zien, dat leesstrategieën **zelden een aantoonbaar effect** op begrijpend lezen hebben, terwijl dit wel duidelijk het geval is voor vlot lezen en woordenschat.

Kortom: Alle leesonderwijs moet in het perspectief van begrijpend lezen staan. Daarbij kan opgemerkt worden, dat voor het begrijpend lezen vlot kunnen technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën onderliggende vaardigheden zijn die nauw met elkaar samenhangen. Hierbij geldt met name dat zonder goed vlot te kunnen lezen er eigenlijk geen begrijpend lezen mogelijk is; hetzelfde geldt voor woordenschat. Ondanks dat de wetenschap geen harde bewijzen heeft voor de relatie leesstrategieën – begrijpend lezen, kan wel gezegd worden, dat leerlingen die niet vlot kunnen lezen en/of beschikken over een beperkte woordenschat moeilijk met leesstrategieën uit de voeten kunnen.

Illustratie: Invloed op begrijpend lezen





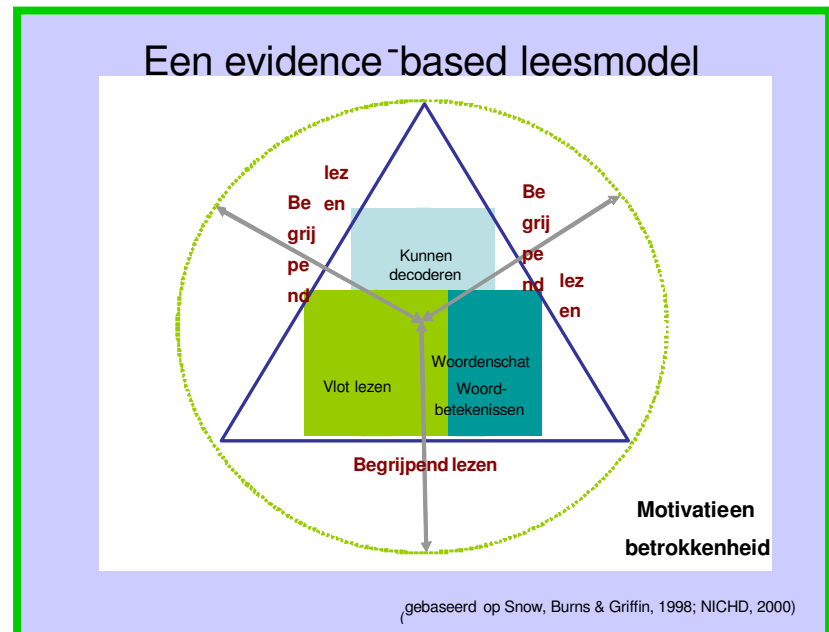
Kortom: in Nederland zijn technisch lezen, woordenschat en aandacht voor begrijpend leesstrategieën dikwijls te veel te los van elkaar gezien, terwijl juist een goede samenhang tussen die leesdimensies in het perspectief van begrijpend lezen ontzettend belangrijk is (zie illustratie Een evidence-based leesmodel). In de praktijk wordt nogal eens vergeten dat slechte resultaten op het gebied van begrijpend lezen mogelijk verklaard kunnen worden door onvoldoende vlot kunnen lezen en/of een beperkte woordenschat.

Daarom moeten leerkrachten bij kinderen die bijvoorbeeld D of E op begrijpend leestoetsen scoren altijd ook zich afvragen:

- hoe doet hij het op de toetsen voor technisch lezen
- hoe scoort hij op woordenschattoetsen.

De toetsresultaten op die toetsen verklaren mogelijk de slechte resultaten bij begrijpend lezen. Een goede samenhang heeft ook een positieve doorwerking op de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen bij lezen.

Illustratie: Leesmodel Evidence-based



Wat is nodig om een goed begrijpende lezer te worden?

Door vooral aandacht aan vlot lezen en woordenschat in groep 1 – 8 te besteden, wordt er een goede basis voor het werken met leesstrategieën in groep 5 en hoger gelegd. Vlot kunnen lezen is een cruciale onderliggende factor voor begrijpend lezen. De werkformule daarvoor zou er als volgt uit kunnen zien:

$$\text{Begrijpend lezen} = [(\text{woordenschat} \times \text{vlot lezen}) \times \text{begrijpend leesstrategieën}]$$

Om van alle kinderen goede lezers te maken, moeten in groep 1 tot en met 8 met behulp van programma's en methoden de volgende hoofdgebieden aandacht krijgen. Het zijn belangrijke indicatoren voor effectief leesonderwijs.



HOOFDSTUK 3

Vlot Lezen

Mondelinge taalvaardigheid, spraak- en taalontwikkeling

Een goede mondelinge taalvaardigheid, spraak/taalontwikkeling is van groot belang voor het leren lezen, onder andere omdat dit invloed heeft op zowel de woordenschat als op de ontwikkeling van fonologische vaardigheden. Het is voor alle leerlingen belangrijk dat zij in de kleutergroepen veel gelegenheid krijgen om hun mondelinge taalvaardigheid te oefenen.

Waarom is mondelinge taalvaardigheid belangrijk in het kader van de preventie van leesproblemen? Er bestaat een duidelijk verband tussen taalvaardigheden en leesvaardigheden. Veel leesproblemen zijn toe te schrijven aan taalproblemen. Uit onderzoek van Catts (1999) bleek dat 73% van de slechte lezers in groep 4 spraak/taalproblemen had als kleuter; bovendien laat ander onderzoek van Catts zien, dat kinderen met spraak-/taalproblemen een vijf keer zo groot risico lopen om leesproblemen te krijgen. Problemen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid hebben een negatieve invloed op het fonemisch bewustzijn. Een slecht ontwikkeld fonemisch bewustzijn heeft vervolgens negatieve consequenties voor het leren lezen. Mondelinge taalvaardigheid heeft dus een indirecte invloed op het toekomstig leren lezen. Daarnaast heeft de mondelinge taalvaardigheid – in het bijzonder woordenschat - invloed op het begrijpend lezen.

Het is daarom van belang dat problemen in de mondelinge taalontwikkeling vroegtijdig – in de voorschoolse periode of in groep 1 – worden gesignaleerd en aangepakt.

Signalen van een niet goed verlopende taalontwikkeling zijn:

- een trage ontwikkeling van het spreken;
- woorden verkeerd uitspreken;
- slecht articuleren;
- het kind aarzelt lang (3 – 5 seconden) voordat het wat zegt;
- woorden omkeren;
- het kind heeft moeite met het leren van nieuwe woorden of met het benoemen van bekende zaken;
- het kind spreekt moeilijk verstaanbaar;
- het kind begrijpt aanwijzingen of vragen niet;
- het kan moeilijk aangeven wat hij wil of nodig heeft;
- het kind kan simpele aanwijzingen niet volgen.

Voor de toekomstige leesontwikkeling is het van belang dat dergelijke problemen al in het eerste kleuterjaar krachtig worden aangepakt.

Voor het signalen van kinderen met taal problemen, verwijzen we naar het SNEL-instrument van Luinge (zie www.Kindentaal.nl, zie testen).



Illustratie: De relatie tussen mondelinge taal en lezen

Hoe kunnen scholen werken aan mondelinge taalvaardigheid? Om te leren lezen in groep 3 hebben kinderen een goed fundament nodig.

De mondelinge taalvaardigheid is een belangrijk onderdeel van dat fundament. Daarom is het van belang dat leerkrachten van groep 1 en 2 aandacht besteden aan de mondelinge taalvaardigheid en taal/spraakproblemen signaleren en oppakken. Dergelijke problemen verdwijnen namelijk niet vanzelf, kunnen het sociaal-emotioneel functioneren van de kinderen negatief beïnvloeden en kunnen in groep 3 leiden tot leesproblemen. Niet voor niets schreef Ruijsenaars (1993) al ruim tien jaar geleden dat aandacht voor risicokleuters nodig is om te voorkomen dat de verschillen aan het begin van groep 3 te groot zijn. Anneke Smits (2006) stelt terecht dat risicokleuters een zogenaamde 'voorschotbenadering' nodig hebben, die aandacht besteedt aan hun problemen en uitval tijdens het leren lezen moet voorkomen.

In het werken aan het verbeteren van de mondelinge taalvaardigheid zijn de volgende drie ingrediënten van interactie van belang (Damhuis e.a., 2003):

- Taalaanbod: het taalaanbod van de leerkracht is kwalitatief goed en begrijpelijk. De leerkracht praat veel, verwoordt wat ze zelf doet en wat de leerlingen doen.
- Taalproductie: leerlingen krijgen veel kansen om op eigen initiatief te praten over dingen die voor hen belangrijk of interessant zijn.
- Feedback: leerlingen krijgen reacties op hun taaluitingen van de leerkracht en van klasgenoten. De inbreng van leerlingen wordt gewaardeerd. De leerkracht herhaalt taaluitingen van het kind in gecorrigeerde of uitgebreide vorm.

De rol van de leerkracht is hierbij dus heel belangrijk. Een leerkracht die de taalontwikkeling van kinderen stimuleert, schept een veilig klimaat waarin leerlingen durven praten en graag willen praten. De leerkracht laat merken dat hij echt wil communiceren en bekwaamt zich in de volgende tien interactievaardigheden (Stoep e.a. 2005):

- Handelingen verwoorden.
- Beurt beschermen.
- Ruimte scheppen: stiltes laten vallen, minder vragen stellen.
- Beurt doorspelen.
- Gevarieerde vragen stellen.
- De kijk van kinderen accepteren.
- Prikkelende beweringen doen: leerlingen aan het denken zetten.
- Ingaan op de inhoud. Betekenisonderhandeling: erachter komen wat het kind bedoelt.
- Parafraseren of herverwoorden.





Het is van belang dat de activiteiten worden uitgevoerd in een kleine groep.

Leerkrachten kunnen voor kinderen die spraak-/taalproblemen hebben o.a. de CPS map *Fonemisch bewustzijn* gebruiken.

Ervaring opdoen met geschreven taal

Kennis van geschreven taal heeft invloed op de toekomstige leesontwikkeling van een kind. Met name letterkennis is belangrijk, omdat dit een voorspeller is van de toekomstige leesontwikkeling. Kinderen moeten aan het eind van groep 2 zo'n 15 letters kennen.

Waarom is het in het kader van de preventie van leesproblemen belangrijk dat kinderen ervaring opdoen met geschreven taal?

Uit onderzoek blijkt dat kinderen die bij het begin van het leren lezen geen letters kennen, een verhoogd risico lopen op leesproblemen. Deze kinderen hebben veel meer tijd nodig om zich de letters eigen te maken dan kinderen die al letters kennen. Daarom is het in groep 2, juist voor kinderen die er zogenaamd 'nog niet aan toe zijn', van belang om op een speelse manier aandacht aan letters te besteden, zodat zij bij de overgang naar groep 3 minimaal 15 letters kennen.

Het is een probleem dat een deel van de basisscholen vindt dat 'schrift' in groep 3 thuishoort en niet in groep 1 en 2 (Aarnoutse 2004). Daarnaast gebeurt het veel dat leerkrachten van groep 2 wel aandacht besteden aan schriftelijke taal met kinderen die al enigszins kunnen lezen, maar niet met kinderen die nog geen leesgedrag vertonen, omdat deze 'er nog niet aan toe zijn'. Onderzoek laat echter zien dat het juist voor kleuters uit risicogroepen belangrijk is om aandacht te besteden aan geschreven taal, en vooral aan letterkennis.

Hoe kunnen scholen werken aan kennis van geschreven taal en letterkennis?

Leerkrachten kunnen de kennis van geschreven taal vergroten door bijvoorbeeld de volgende activiteiten uit te voeren:

- Praten over boeken.
- Ontwikkelen van kennis over de geschreven taal.
- Herkennen en kunnen noemen van de letters van het alfabet, bijvoorbeeld door het werken met een ABC muur. Een ABC-muur is een groot bord in de klas waarop alle letters van het alfabet zijn weergegeven.. Naar aanleiding van mondelinge activiteiten of naar aanleiding van activiteiten met geschreven taal verzamelt de groep woorden voor de ABC-muur (Tomesen en Van Kleef, 2001). (<http://www.ru.nl/en/projecten/geletterdheid/abc-muur.html>)
- Kinderen (groep 2) laten werken met Klankie (<http://www.klankie.nl/>).

Fonemisch bewustzijn ontwikkelen

Fonemisch bewustzijn is het begrip dat gesproken woorden uit klanken bestaan. Fonemisch bewustzijn is een aspect van fonologisch bewustzijn, de vaardigheid om los van de inhoud te reflecteren op gesproken taal. In veel publicaties worden de begrippen fonologisch bewustzijn en fonemisch bewustzijn door elkaar gebruikt.

Kinderen met een goed ontwikkeld *fonologisch* bewustzijn weten dat woorden kunnen rijmen, met dezelfde klanken kunnen beginnen of eindigen en dat woorden uit klanken bestaan die kunnen worden gebruikt om nieuwe woorden te vormen. *Fonemisch* bewustzijn is de vaardigheid om binnen woorden klanken te onderscheiden, daarover na te denken en deze te manipuleren (bijvoorbeeld een klank weglaten, toevoegen of vervangen). Sommige onderzoekers denken dat de wortels van fonemisch



bewustzijn liggen in onder andere het traditionele rijmen, kindergedichtjes, kinderliedjes, woordspelletjes en het klappen van lettergrepen.

Kinderen die een goed fonologisch bewustzijn hebben, kunnen:

- zinnen in woorden verdelen;
- woorden in lettergrepen verdelen;
- rijmen;
- woorden met dezelfde klanken groeperen;
- klanken in een woord onderscheiden en deze klanken samenvoegen.

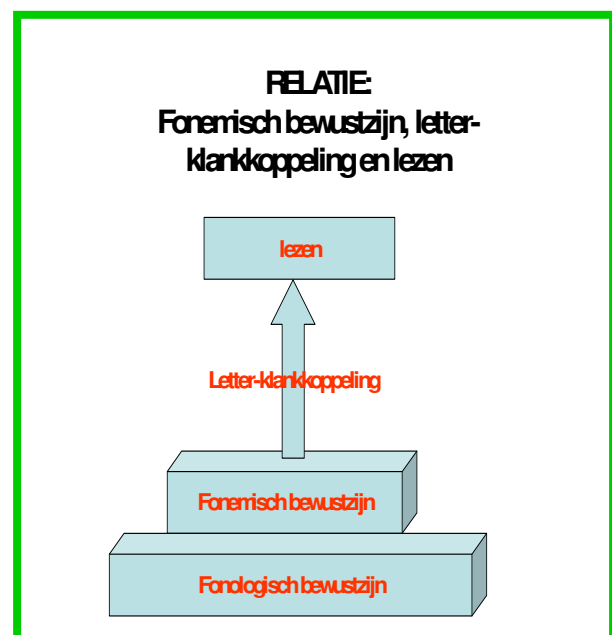
Waarom is fonemisch bewustzijn belangrijk in het kader van preventie van leesproblemen?

Hoewel vaak wordt gedacht dat het IQ een sterke voorspeller is van leessucces, is dat niet het geval. Longitudinaal leesonderzoek laat zien dat fonemisch bewustzijn wél in hoge mate voorspellend is voor leessucces. In feite is de vaardigheid van kleuters op het gebied van fonemisch bewustzijn zelfs de beste voorspeller voor het (toekomstig) leren lezen: 40 tot 60% van de variantie in leesontwikkeling wordt volgens Jenkins en O'Connor (2002) bepaald door fonemisch bewustzijn en letterkennis. Fonemisch bewustzijn is dus een betere voorspeller voor leessucces dan IQ, woordenschat, begrijpend luisteren of opleiding van de ouders. Risicokleuters die intensieve interventies op het gebied van fonemisch bewustzijn krijgen aangeboden, lezen in groep 3 beter dan kinderen die deze aandacht niet krijgen (Ball & Blachman, 1991).

In het kader van preventie is dan ook nodig het fonemisch bewustzijn bij risicokleuters te stimuleren.

Dit geldt vooral voor kinderen met spraak-/taalproblemen, kinderen waarbij dyslexie in de familie zit, kinderen die een extreem laag geboortegewicht hadden (2500 gram of lager) en kinderen die fonemisch zwak zijn. Stimulering van het fonemisch bewustzijn is absoluut noodzakelijk voor kinderen die bij 'Taal voor Kleuters' slecht scoren op de onderdelen rijmen en auditieve synthese. Door deze kleuters met behulp van een speciaal programma dagelijks extra aandacht te geven, kunnen problemen bij het leren lezen worden voorkomen. Het is ineffectief voor de toekomstige leesontwikkeling om met dergelijke activiteiten te wachten tot 'de kinderen eraan toe zijn'.

Illustratie: Relatie tussen fonemisch bewustzijn en leren lezen





Volgens een veelgehoorde opvatting is het niet nodig om in de kleutergroepen met programma's te werken die gericht zijn op het fonemisch bewustzijn, omdat het fonemisch bewustzijn tijdens het leren lezen in groep 3 aandacht krijgt. Het inzetten van die programma's vindt men 'onnatuurlijk' of niet 'authentiek'. Deze opvatting negeert het overweldigend bewijs van de betekenis van fonemisch bewustzijn voor het toekomstig leren lezen. Juist voor kinderen afkomstig uit risicogroepen zijn deze programma's belangrijk. Volgens Pressley (2002) is op basis van onderzoek duidelijk vastgesteld dat fonemisch bewustzijn noodzakelijk is om kinderen goed te leren lezen in een taal die gebaseerd is op het alfabetische principe.

Fonemisch bewustzijn vormt de basis voor het begrip en het gebruik van het alfabetisch principe bij het leren lezen. Een kind met een ontwikkeld fonemisch bewustzijn weet dat het (gesproken) woord /b/oe/k/ uit drie fonemen bestaat. Ontbreekt het fonemisch bewustzijn bij het leren lezen, dan moet het kind de woorden vooral herkennen op basis van zijn geheugen, omdat hij niet in staat zijn de letters van het alfabet te verbinden met de klanken van de taal.

Volgens onderzoek uit de Verenigde Staten is één op de vijf kinderen niet in staat om woorden en lettergrepen in fonemen te verdelen. Deze kinderen lopen een verhoogd risico op problemen bij het leren lezen; zij kunnen bijvoorbeeld niet nauwkeurig en vlot decoderen (zie o.a. Copeland e.a. 1994) en hebben veel moeite met spelling. Daarom moeten leerkrachten aan het eind van groep 1 nagaan welke kinderen ondersteuning nodig hebben bij de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn.

We noemen ten slotte de volgende cruciale bevindingen uit leesonderzoek:

- Fonemisch bewustzijn kan onderwezen en geleerd worden.
- Instructie op het gebied van fonemisch bewustzijn helpt kinderen bij het leren lezen.
- Fonemisch bewustzijn helpt kinderen leren spellen.

Hoe kunnen scholen werken aan fonemisch bewustzijn?

De volgende activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn hebben een positief effect op de verwerving van de lees- en spellingvaardigheid (Grossen, 1999):

- Rijmen.
- Activiteiten op het gebied van auditieve discriminatie.
- Klanken tot woorden samenvoegen.
- Het 'sorteren' van woorden.
- Het isoleren van klanken in woorden.
- Het tellen van fonemen.
- Gesproken woorden in klanken verdelen.
- Klanken in woorden onderscheiden.

Leerkrachten kunnen deze activiteiten opbouwen 'van makkelijk naar moeilijk':

1. Sorteren van klanken.

Kinderen moeten woorden herkennen of woorden noemen die met dezelfde klank beginnen. De leerkracht laat bijvoorbeeld afbeeldingen zien van een kat, hond, leeuw en een koe en vraagt: welke dieren beginnen met een /k/? Of de leerkracht vraagt kinderen woorden te noemen die met een /d/ beginnen.



2. Het samenvoegen van klanken tot een woord.

De leerkracht spreekt een aantal geïsoleerde klanken uit, bijvoorbeeld: /k/a/t/; de kinderen reageren door *kat* te zeggen.

3. Het isoleren van klanken.

Kinderen moeten bijvoorbeeld de begin-, midden- en eindklank van een bepaald woord onderscheiden. De leerkracht vraagt: wat is de middelste klank van het woord *boom*? De kinderen reageren met /oo/.

4. Klanken toevoegen of vervangen.

De leerkracht vraagt bijvoorbeeld: als je de middelste klank bij *bas* vervangt door /o/; welk woord krijg je dan? Als je de /k/ in *kat* vervangt door /r/. Welk woord ontstaat dan?

5. Het onderscheiden van de klanken waaruit een woord bestaat.

De leerkracht zegt *kat* en de kinderen benoemen de fonemen waaruit dit woord bestaat: /k/a/t/.

Leren lezen en het automatiseren van de letter-klankkoppeling

In groep 3 wordt bij de meeste kinderen het fundament voor een goede leesvaardigheid gelegd. In het beginnend leesonderwijs staan de letter-klankkoppeling (ook wel grafeem-foneemkoppeling genoemd) en auditieve synthese centraal. Kinderen leren niet op een natuurlijke wijze lezen door interacties met ouders en andere volwassenen, zoals spreken en luisteren; zelfs niet in een rijke leesomgeving. Voor veel kinderen is het alfabetisch principe verre van vanzelfsprekend.

Leesvaardigheid is ook niet het gevolg van biologische rijping. Lezen is als fietsen: het is een vaardigheid die we moeten leren. Voor de meeste kinderen - in het bijzonder kinderen uit risicogroepen - is doelgerichte, systematische en duidelijke instructie, maar ook het daadwerkelijk laten lezen van de kinderen, onontbeerlijk. Beginnende lezers moeten leren dat de woorden en lettergrepen die ze horen in de gesproken taal uit kleine klankeenheden - fonemen - zijn samengesteld. Zij moeten leren om geschreven woorden in spraaktaal om te zetten.

In een alfabetische taal, zoals het Nederlands, zijn letters in eerste instantie abstracte en betekenisloze eenheden voor kinderen; zeker voor kinderen die thuis weinig ervaring hebben opgedaan met geschreven taal. De letters (grafemen) moeten met klanken (fonemen) worden verbonden. Om nauwkeurig en vlot te leren decoderen, is het absoluut noodzakelijk dat kinderen het alfabetisch principe begrijpen, namelijk dat gesproken taal uit klanken bestaat en dat letters naar klanken verwijzen. Begrijpt het kind dit niet, dan heeft dit meestal ernstige gevolgen voor het leren lezen. Daarom is het noodzakelijk dat leerkrachten de letter-klankkoppeling en auditieve synthese op systematische wijze onderwijzen en daarbij gebruikmaken van een goede methode voor leren lezen. Het is onverantwoord als leerkrachten bij het leren lezen geen gebruik te maken van een leesmethode.

Waarom zijn leren lezen en het automatiseren van de letter-klankkoppeling belangrijk in het kader van preventie van leesproblemen?

Cunningham en Stanovich (1997) constateren dat een snelle verwerving van de leesvaardigheid een bijdrage levert aan de ontwikkeling van levenslang leesgedrag. Een geringe en trage vooruitgang bij het leren lezen heeft ernstige gevolgen voor de leesvaardigheid van kinderen, vooral voor kinderen uit risicogroepen. Veel onderzoek laat zien dat kinderen die slecht starten met het leren lezen zelden betere lezers worden. Het is in het kader van preventie van leesproblemen dan ook belangrijk dat de school zich afvraagt waarom kinderen bij het leren lezen uitvallen.



Dat kinderen de letter-klankkoppeling *geautomatiseerd* leren toepassen, is zo fundamenteel voor het leessucces van leerlingen, dat Kame'enui en Simmons (2001) zelfs stellen dat het een *recht* van kinderen is dat scholen daar op een goede manier aandacht aan besteden. Het belang ervan heeft ook te maken met de rol van het korte termijngeheugen. Als de leerling moeizaam en langzaam decodeert, sterk spellend leest, komt het korte termijngeheugen onder druk te staan, waardoor de moeizame lezer dikwijls niet meer toekomt aan de inhoud van de tekst die hij leest. Het is dus van groot belang dat scholen op een zeer goede manier aandacht besteden aan het leren lezen en dat alle kinderen aan het eind van groep 3 minimaal teksten van het niveau AVI 2 geautomatiseerd kunnen lezen.

Hoe kunnen scholen werken aan het leren lezen en de automatisering van de letter-klank-koppeling? Voor de meeste kinderen - in het bijzonder kinderen uit risicogroepen – is een systematische en duidelijke instructie (uitleggen, voordoen en begeleiding bij het toepassen) onontbeerlijk. Dit is veel effectiever dan aanpakken die gebaseerd zijn op een rijke leesomgeving of die uitgaan van natuurlijk of zelfontdekkend leren lezen. Vooral voor risicoleerlingen zijn deze aanpakken weinig effectief (Tunmer en Chapman, 1999).

Volgens Fletcher & Reid Lyon (1998) is de grote invloed van instructie op het (leren) lezen onderschat. Doelgericht, gestructureerd onderwijs, waarin de kennis en vaardigheden die leerlingen moeten verwerven centraal staan, leidt tot betere leesresultaten, maar ook tot een positiever zelfbeeld van leerlingen. Omdat het belangrijk is dat kinderen zo snel mogelijk woorden geautomatiseerd leren decoderen, is het noodzakelijk dat leerkrachten een goede methode gebruiken bij het leren lezen.

Vlot leren lezen

'Vlot lezen' is de vaardigheid om een tekst nauwkeurig, automatisch, gemakkelijk en snel, zonder woordherkenningsproblemen, te lezen. Essentiële componenten van vlot lezen zijn:

- De lezer kan woorden nauwkeurig, vlot en zonder veel inspanning decoderen.
- De lezer kan de leessnelheid variëren. Hij kan de tekst in een normaal tempo lezen, maar past dat tempo aan wanneer de inhoud van de tekst moeilijk is.
- De lezer begrijpt wat hij leest en kan de belangrijkste ideeën uit de tekst navertellen.

Om op school en in de samenleving goed te kunnen functioneren, is het essentieel dat kinderen zich ontwikkelen tot vlotte lezers. Het probleem van de meeste zwakke lezers is, dat ze onvoldoende vlot kunnen lezen, hetgeen vooral inhoudt dat ze onvoldoende leessnelheid hebben. Veel niet vlotte lezers hebben grote problemen met begrijpend lezen.

Waarom is vlot lezen belangrijk in het kader van preventie van leesproblemen?

In scholen wordt nogal eens gedacht dat de leesontwikkeling zich na groep 3 vanzelf ontwikkelt, maar dat is bij de meeste kinderen niet het geval. Als kinderen in groep 4 – 6 onvoldoende vlot lezen, stagneert het voortgezet lezen; iets dat negatieve effecten heeft op het begrijpend lezen.

Om complexe woorden vlot te kunnen lezen, moeten kinderen volgens Mommers (2002) spontaan deelstructuren in die woorden herkennen. Voorbeelden van deelstructuren zijn: clusters van medeklinkers (st-, br-, str- ; -lk, -rst), spellingpatronen (ooi, oei, ieu, uw, nk), lettergrepen, voor- en achtervoegsels (ge-, be-, -lijk). Zwakke lezers blijken daarmee moeite te hebben. Bij het lezen van het woord *knoei*, vraagt de leerlingen zich bijvoorbeeld af of het gaat om *oe* of *ei*.



En het is bijvoorbeeld begrijpelijk dat de lettergeep *be* bij de woorden *beter* en *beloven* moeilijkheden oplevert, als de leerling geen zicht heeft op de structuur van deze twee woorden.

Zwakke lezers in groep 4 en 5 hebben dan ook gerichte instructie, oefening en coaching nodig in het vlot lezen. Leerlingen die onvoldoende vlot lezen, hebben meestal onvoldoende instructie gehad in met name het voortgezet technisch lezen. Slechts bij een klein deel van deze leerlingen moeten de problemen worden toegeschreven aan het functioneren van de hersenen. Dat is bijvoorbeeld het geval bij dyslectische kinderen (ongeveer 3,5% van de leerlingen).

Hoe kunnen scholen werken aan het vlot leren lezen?

Volgens de inspectie van onderwijs (2006) werkt ongeveer 60 % van de scholen met niveaulezen. Voor ongeveer 40% van de scholen is dit de enige invulling van het leesonderwijs. Zwakke lezers profiteren echter onvoldoende van deze vorm van onderwijs. Voor hen is het volgens Shanahan (2005) van belang dat het onderwijs in vlot lezen aandacht besteedt aan de volgende zaken:

- *Hardop lezen.*

Veel onderzoek toont aan dat het effectief is om leerlingen hardop te laten lezen. Het effect van stillezen is veel minder duidelijk aangetoond.

- *Ondersteuning.*

Leerlingen profiteren van de feedback die ze van leerkrachten, klasgenoten, tutoren en ouders op hun lezen krijgen. Met name toegespitste feedback is belangrijk.

- *Herhaling.*

Voor zwakke lezers is herhaling een belangrijk onderdeel van het onderwijs in het vlot lezen. Het is nodig dat zij een tekst drie of meer keren herlezen.

Leerkrachten van groep 4 tot 6 kunnen het vlot lezen het beste onderwijzen en trainen aan de hand van een goede methode voor voortgezet technisch lezen. De inspectie van onderwijs (2006) stelt in het jaarverslag (2006) dat het voor risicolezers en zwakke lezers in groep 7 en 8 nodig is het technisch lezen systematisch te onderhouden om te voorkomen dat hun technische leesvaardigheid terugloopt. Bovendien laat onderzoek van het Cito (2001) zien dat zwakke lezers in groep 7 en 8 hun technische leesvaardigheid nog kunnen verbeteren.



HOOFDSTUK 4

Woordenschat

De ontwikkeling van de woordenschat

Woordkennis is van groot belang voor het leren. Een lezer begrijpt niet wat hij leest als hij de betekenis van de meeste woorden niet kent. Een goede technische lezer kan een Italiaanse tekst gemakkelijk lezen, maar als hij geen Italiaans kent, begrijpt hij niet wat er staat. Om een tekst te begrijpen, is het noodzakelijk dat de lezer de betekenis van de woorden in die tekst kent. Leerlingen moeten de woorden die in schoolboeken voorkomen kennen en in nieuwe situaties kunnen gebruiken. Ook moeten zij de woorden kennen die leerkrachten gebruiken. Het gaat bij woordenschat niet alleen om het begrijpen van woorden, maar ook om de hoeveelheid woorden die de leerling kent.

Het ontbreken van een goede woordenschat is één van de oorzaken van het feit dat kinderen uit risicogroepen dikwijls mislukken in het onderwijs. Ze hebben onvoldoende woordkennis om de teksten te kunnen begrijpen. Vooral voor kinderen uit taalarme milieus is de woordenschat dikwijls een groot probleem. Veel onderzoek laat zien, dat de woordenschat van kleuters het begrijpend lezen halverwege de basisschool voorspelt.

Waarom is woordenschatonderwijs belangrijk in het kader van preventie van leesproblemen?

Een goede woordenschat is van groot belang voor het begrijpend lezen. Vooral scholen met veel kinderen uit taalarme milieus moeten vanaf groep 1 veel aandacht besteden aan woordenschatonderwijs. Als deze scholen in groep 1 en 2 niets doen aan de ontwikkeling van de woordenschat, zullen veel kinderen later problemen hebben begrijpend lezen. De problemen worden groter als leerlingen meer complexe teksten moeten lezen op het gebied van verschillende kennisgebieden.

Onderzoek van Snow (2002) laat zien dat er een duidelijk verband bestaat tussen de woordenschat van kinderen in de kleutergroepen en het begrijpend lezen halverwege de basisschool.

Correlaties tussen woordenschat en begrijpend lezen:

Eind groep 3	. 45
Eind groep 7	. 62
1e jaar VO	. 69

Uit de tabel van Snow blijkt dat het zeer belangrijk is dat leerkrachten in de kleutergroepen veel aandacht besteden aan de woordenschatontwikkeling. Volgens The National Reading Panel (2000) is aandacht voor woordenschat in de begingroepen van het basisonderwijs van fundamenteel belang voor de leerlingen. Daarom moet aandacht voor woordenschat in groep 1 en 2 de hoogste prioriteit hebben en moet aandacht voor woordenschatontwikkeling in deze groepen als het ware tot de dagelijkse routine behoren.

Hoe kunnen scholen werken aan woordenschatonderwijs?

Gezien het belang van woordenschat voor het begrijpend lezen, is het gewenst dat elke school een effectief beleid voor woordenschatonderwijs heeft voor groep 1 tot 8.



Daarin zijn de volgende zaken van belang:

- Leerkrachten geven expliciete instructie, gericht op het uitleggen van de betekenis van woorden.
- Leerlingen krijgen zowel binnen als buiten de school gelegenheid om te lezen over allerlei onderwerpen.
- Leerlingen krijgen gelegenheid om nieuw geleerde woorden tijdens dagelijkse interacties toe te passen, zowel mondeling als schriftelijk.
- Leerlingen voor wie het Nederlands hun tweede taal is, krijgen veel gelegenheid om hun Nederlandse woordenschat uit te breiden.
- Leerlingen leren verbanden te leggen tussen hun voorkennis en nieuwe woorden.

Ook laat onderzoek zien, dat vlot kunnen lezen belangrijk is voor de ontwikkeling van de woordenschat. Na het 8e jaar neemt de woordenschat vooral toe door het lezen. in de implementatiekoffer zal nog een apart artikel verschijnen specifiek over woordenschat.



HOOFDSTUK 5

Leesstrategieën

Begrijpend leesstrategieën toepassen

Een goede begrijpend lezer is zeer strategisch bezig als hij leest. Volgens Pressley (1999) hanteert hij tijdens het lezen de volgende strategieën:

- De tekst overzien.
- Selectief lezen.
- Samenvatten en ordenen van de informatie die hij later nodig denkt te hebben.

Waarom zijn begrijpend leesstrategieën belangrijk in het kader van preventie van leesproblemen? Volgens Ambruster e.a (2003) moeten leerlingen de volgende leesstrategieën leren om teksten goed te kunnen begrijpen, doelgericht te kunnen lezen en hun eigen leesproces actief te kunnen sturen:

- Informatie uit de tekst samenvatten.
- De belangrijkste informatie (hoofdgedachte/thema) kunnen vinden.
- Inhoud van de tekst voorspellen en deze verifiëren.
- Informatie over personen of ideeën afleiden.
- Moeilijke onderdelen van de tekst langzamer lezen of herlezen.
- De betekenis van onbekende woorden achterhalen.
- Voorkennis activeren: nagaan wat je al weet over het onderwerp van de tekst.
- Een schema of een web maken van de inhoud van de tekst.

Het is van belang dat leerkrachten deze strategieën behandelen in het onderwijs in begrijpend lezen en in alle kennisgebieden waarbij leerlingen teksten moeten lezen. Zij kunnen een flap met de strategieën ophangen in de klas, zodat de leerlingen kunnen zien welke leesstrategieën zij bij het lezen en bestuderen van de teksten kunnen gebruiken. Het is raadzaam leerlingen aan te leren om zichzelf bij het lezen van teksten in ieder geval altijd de volgende vragen te stellen:

Waar gaat de tekst over? (voorspellen)

Wat weet ik er al van? (actualiseren voorkennis)

Hoe kunnen scholen werken aan leesstrategieën?

Allereerst is het van belang dat scholen ineffectieve praktijken bij begrijpend lezen moeten voorkomen.

De volgende praktijken zijn niet effectief voor het begrijpend lezen:

- Leerlingen onvoldoende laten lezen.

De school besteedt veel aandacht aan leesstrategieën, maar laat leerlingen weinig lezen. De school heeft bijvoorbeeld geen stilleesbeleid.

- Leerlingen, zonder ondersteuning, laten lezen over onderwerpen waar ze niets van weten.

Omdat leerlingen onvoldoende woordenschat of achtergrondkennis over het onderwerp hebben, begrijpen zij de teksten niet goed en verdwijnt hun leesplezier.

- Leerlingen te moeilijke boeken laten lezen.

Als leerlingen (met name in groep 3 en 4) te moeilijke teksten moeten lezen, zijn zij vooral bezig met technisch lezen, bijvoorbeeld het decoderen van lastige meerlettergrepige woorden, in plaats van met begrijpend lezen. Uit onderzoek blijkt dat begrijpend lezen moet worden geoefend met teksten die één niveau lager liggen dan het niveau waarop leerlingen technisch lezen.

- Leerlingen steeds vragen stellen tijdens het lezen.



Als de leerlingen steeds vragen moeten beantwoorden tijdens het lezen, is dit niet alleen een aanslag op hun leesplezier, maar maken zij zich bovendien de hoofdgedachte of de verhaallijn van de tekst niet goed eigen. Dit demotiveert en leidt niet tot een zelfstandige leeshouding.

- Leerlingen begrijpend lezen laten oefenen met een computerprogramma.

Als leerlingen het begrijpend lezen oefenen met een computerprogramma, moeten zij vaak exact het juiste antwoord geven, omdat ze anders niet verder kunnen met de tekst. Dit werkt demotiverend.

- Leesstrategieën centraal stellen in plaats van de inhoud van de tekst.

In sommige methoden voor begrijpend lezen staan leesstrategieën centraal. Dit is geen goed uitgangspunt voor begrijpend lezen, omdat de leerlingen dan niet ontdekken dat strategieën goede hulpmiddelen zijn om teksten beter te begrijpen. De inhoud van de tekst moet dan ook centraal staan.

Een goede instructie bij begrijpend lezen heeft de volgende kenmerken:

- De leerkracht legt de leesstrategieën expliciet uit.
- De leerkracht doet de leesstrategieën voor, bijvoorbeeld door hardop te denken.
- De leerkracht begeleidt de leerlingen bij het toepassen van de strategieën en laat hen dit in toenemende mate zelfstandig doen. Door de leerlingen daarbij te observeren, krijgt de leerkracht informatie die hij kan gebruiken om beter met de verschillen tussen leerlingen om te gaan.
- Leerlingen passen de strategieën zelfstandig toe in 'alledaagse leessituaties'.
- Leerkrachten laten leesstrategieën als denkactiviteiten aan de orde komen in de drie fasen van het leesproces: voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen.

Een goede begrijpend leesles heeft de volgende kenmerken:

- Het doel is vastgesteld.
- De inhoud van de tekst staat centraal.
- Preteaching; bijvoorbeeld denken-delen-uitwisselen rondom twee moeilijke woorden of over de vraag: waar gaat de tekst over en wat weet je er al van?
- De leerkracht heeft een duidelijke uitleg met veel voorbeelden.
- De leerkracht denkt hardop.
- De leerkracht vergroot de betrokkenheid van de leerlingen, bijvoorbeeld door denken-delen-uitwisselen, door de inhoud van de tekst centraal te stellen en door de les niet te lang te laten duren (maximaal 20 minuten).
- De leerkracht geeft gerichte feedback.
- De leerkracht sluit de les af met reflectie: wat hebben we vandaag geleerd?

In dat verband kan de leerkracht ook afspraken met de leerlingen maken over zaken waarvan de leerlingen willen, dat die de komende tijd aan de orde komen.



In dat verband kan worden gedacht aan met de leerlingen praten over:

- Waarmee willen jullie dat ik help om de teksten beter te begrijpen?
- Wat heb jullie geleerd om de tekst beter te begrijpen?
- Wat zou je de volgende keer willen leren om de teksten beter te begrijpen?

Op basis daarvan kan met leerlingen de afspraak gemaakt worden om daar in de komende maand aandacht aan te besteden.

Begrijpend lezen

vlot lezen

x

woordenschat

x

leesstrategieën

Woordenschat en vlot kunnen lezen:
correlaties met begrijpend lezen van .80 en
hoger

Alle groepen aandacht voor die gebieden

Illustratie: Begrijpend lezen



HOOFDSTUK 6

Motivatie

Leesmotivatie versterken

Vooraf bij het leren lezen is het belangrijk dat kinderen gemotiveerd worden om te lezen, omdat daar de basis wordt gelegd voor leesplezier en het latere leesgedrag. Naast de kwaliteit van de leesinstructie, is het in dit kader relevant hoeveel de leerling binnen en buiten school leest. Hoeveel de leerling buiten school leest, hangt af van het leesklimaat thuis, maar ook van de vriendengroepen waarvan het kind deel uitmaakt. Vinden deze groepen lezen niet belangrijk, dan heeft dat een negatief effect op de leesmotivatie van het kind.

Waarom is het versterken van de leesmotivatie belangrijk in het kader van preventie van leesproblemen?

Er komen kinderen in groep 1 die thuis geen leesmotivatie hebben opgedaan en daardoor weinig over lezen weten (zie Snow, 2005). Het is van groot belang dat deze kinderen in groep 1 en 2 worden gemotiveerd om straks in groep 3 te leren lezen.

Uit onderzoek blijkt dat kinderen hun leesmotivatie verliezen als zij ernstige problemen ondervinden tijdens het leren lezen. Zij zijn meestal enthousiast begonnen met het leren lezen, maar doordat ze daarbij al snel problemen tegenkomen, raken ze die motivatie kwijt. De meeste kinderen zijn immers vooral gemotiveerd de dingen te doen waar ze goed in zijn. Een slechte leesvaardigheid heeft dus een negatieve invloed op de motivatie om te lezen. Daarom is het noodzakelijk dat de school vroegtijdig en adequaat reageert op leesproblemen van kinderen.

Hoe kunnen scholen de leesmotivatie versterken?

Alle hiervoor besproken hoofdgebieden zijn in dit kader van belang. Leesonderwijs dat aandacht besteedt aan deze hoofdgebieden leidt immers tot competente lezers, die graag willen lezen. Om dat te realiseren is het noodzakelijk dat de school een goed opgebouwde leeslijn volgt, zonder hiaten.

Veel voorkomende hiaten in de leeslijn zijn:

- Er wordt in alle groepen onvoldoende aandacht besteed aan woordenschatontwikkeling.
- Er is onvoldoende aandacht voor potentiële risicolezers in groep 1 en 2.
- Er is onvoldoende aandacht voor voortgezet technisch lezen in groep 4 en 5.
- Er is onvoldoende aandacht voor het onderhouden van de technische leesvaardigheid van (vooral) risicolezers in groep 6, 7 en 8.

Een kwalitatief goed opgebouwd taal-/leescurriculum, dat rekening houdt met alle leerlingen, kan voorkomen dat risicolezers problemen krijgen en gedemotiveerd raken.



Rekening houden met kenmerken

Veel leesonderzoek laat zien dat scholen leesproblemen kunnen voorkomen door rekening te houden met indicatoren van effectief

leesonderwijs.

Het gaat om de kenmerken genoemd in de illustratie.

Belangrijke kenmerken effectief leesonderwijs

- duidelijke, hoge toetsbare
- voldoende tijd aan lezen
- extratijdvoor
- convergente
- effectieve
- vroegtijdig signaleren en
- monitoren

Illustratie: Kenmerken van effectief onderwijs

Hoge, toetsbare doelen stellen

Het is één van de meest consistente bevindingen van onderwijsonderzoek dat het stellen van hoge (tussen)doelen cruciaal is voor het leren van leerlingen. De leesresultaten van de kinderen zullen dan ook niet verbeteren als de school geen hogere doelen stelt. Doelen stellen gaat altijd gepaard met het toetsen van de leesontwikkeling, omdat alleen dan duidelijk wordt of leerlingen zich in de gewenste richting ontwikkelen en of de gestelde doelen worden bereikt.

Als de school duidelijke doelen formuleert, is het ook voor de leerlingen duidelijk wat er van hen wordt verwacht, namelijk dat zowel autochtone als allochtone leerlingen aan het einde van de basisschool teksten van minimaal niveau AVI 9 nauwkeurig, vlot en met begrip kunnen lezen en met een voldoende score voor begrijpend lezen op de Cito Eindtoets de school verlaten. Om dit te bereiken stelt de school de volgende tussendoelen:

- *Eind groep 2:* de kinderen beschikken over een goede mondelinge taalvaardigheid, een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn en hebben de nodige ervaringen met geschreven taal opgedaan, waardoor ze ongeveer 15 letters kennen en hun voor- en achternaam kunnen schrijven.
- *Eind groep 3:* kinderen hebben een leesvaardigheid van minimaal niveau AVI 2.
- *Eind groep 4:* kinderen hebben een leesvaardigheid van minimaal niveau AVI 5.
- *Eind groep 5:* kinderen kunnen teksten van niveau AVI 9 vlot lezen.
- *Eind groep 6:* kinderen scoren voldoende op de Cito toets Lees en begrip.
- *Eind groep 7:* kinderen scoren voldoende op de Cito toets Lees en begrip.
- *Eind groep 8:* kinderen scoren voldoende op het onderdeel begrijpend lezen van de Cito Eindtoets.
- *In alle groepen:* kinderen scoren voldoende voor woordenschat op de Cito toetsen.

Scholen moeten ernaar streven dat 95% van de leerlingen voor technisch lezen minimaal deze streefdoelen bereikt. Bij het formuleren van toetsbare doelen voor technisch lezen kan de school ook



gebruikmaken van de DMT. In dat geval moet 95% van de leerlingen een score van A – C halen.

Een cruciaal tussendoel is dat kinderen rond hun 9e jaar - in principe eind groep 5 - teksten van het niveau AVI 9 nauwkeurig, vlot en met begrip kunnen lezen. Van de negenjarige kinderen die dat niveau niet halen, wordt namelijk minder dan 25% een goede lezer, zo blijkt uit onderzoek. Dat is problematisch, omdat leerlingen in groep 6 tot 8 een goede leesvaardigheid nodig hebben om in het onderwijs mee te kunnen komen. Vanaf groep 6 staat het lezen immers sterk in het teken van het leren. Bovendien laat hersenonderzoek zien dat de hersenen zich het snelst in de eerste 5 tot 8 levensjaren ontwikkelen. Ervaringen die kinderen in die jaren opdoen, beïnvloeden hun succes op school en in het latere leven. Het is al met al dus van groot belang dat kinderen rond hun 9e jaar teksten van niveau AVI 9 nauwkeurig, vlot en met begrip kunnen lezen.

Ook is het belangrijk dat kinderen hun technische leesvaardigheid na groep 5 bijhouden, zo zagen we eerder, omdat anders de leesvaardigheid van een deel van de leerlingen terugloopt. Deze leerlingen hebben problemen met begrijpend lezen en stromen met een te laag technisch leesniveau door naar het voortgezet onderwijs.

Voldoende tijd besteden aan leesonderwijs

De leesvorderingen van leerlingen zijn onder andere afhankelijk van de hoeveelheid tijd die er per dag aan leesonderwijs wordt besteed. Uit het Gebruikersbulletin van uitgeverij Zwijsen (bulletin 1, september 1995) blijkt dat met name de hoeveelheid tijd die aan aanvankelijk lezen wordt besteed de laatste jaren afneemt. Uit onderzoek blijkt dat in de periode 1973-74 gemiddeld 90 minuten per dag aan aanvankelijk lezen werd besteed. In de periode 1974-75 lag dat iets hoger, namelijk 94 minuten per dag, maar in 1994 liep de tijdsbesteding terug naar 84 minuten. In mei 1995 melden Deinum en Harskamp in Didaktief zelfs dat leerkrachten uit hun onderzoek gemiddeld slechts 52 minuten per dag aan aanvankelijk leesonderwijs besteden.

Veel onderzoek, o.a. van Walberg, laat zien, dat uitbreiding van de (instructie)tijd positieve effecten voor de leerlingresultaten heeft.

Vooraf voor risicoleerlingen en zwakke leerlingen is het belangrijk dat er voldoende tijd aan lezen wordt besteed en dat er daarnaast extra tijd voor hen wordt ingeruimd. Als er onvoldoende tijd voor lezen is ingeroosterd, laten leerkrachten door tijdgebrek vaak onderdelen weg uit programma's en methoden, waardoor er hiaten in de leeslijn ontstaan. Vooral risicolezers zijn hiervan de dupe, onder andere omdat dit leidt tot een slechte afstemming tussen de groepen.

Uit onderzoek in het kader van het BOV project blijkt dat het zeer ineffectief is als leerkrachten van groep 3 de methode Veilig Leren Lezen niet volledig behandelen. Het gebeurt nogal eens dat leerkrachten bijvoorbeeld 10 in plaats van 12 kernen aan bod laten komen. Het gevolg is dat veel leerlingen niveau AVI 2 niet halen en veel te lang spellend blijven lezen.

Vooraf voor risicolezers is voldoende tijd dus een belangrijke conditie om de gestelde doelen te realiseren. Zij hebben meer tijd nodig om een goede lezer te worden dan goede lezers en lopen een groot risico op uitval als er onvoldoende tijd aan lezen wordt besteed.



Daarom zijn in het leesonderwijs aan risicolezers de volgende zaken van belang:

- *Voldoende tijd inroosteren voor lezen.*

In groep 3 is moet de leerkracht minstens 400 minuten per week besteden aan leren lezen en in groep 4 en 5 moet wekelijks minimaal 3 uur per week worden besteed aan voortgezet technisch lezen.

- *Meer (instructie)tijd besteden aan zwakke lezers.*

Om een betere lezer te worden, hebben zwakke lezers herhaling en preteaching nodig. Onderzoek laat zien dat vooral herhaling effectief is voor deze kinderen (Lezotte en Cipriano Pepperl, 1999).

Soms moet een tekst wel drie keer worden herhaald. Daarnaast is preteaching effectief.

De zwakke lezer weet dan al enigszins waar het in de komende les om zal gaan en kan de les zodoende beter en actiever volgen. Uitbreiding van de instructietijd leidt vrijwel altijd tot betere resultaten.

Daarom is het nodig dat de leerkracht per week minimaal één uur extra instructie geeft aan zwakke lezers. Zonder die extra instructie, zullen zwakke lezers de gestelde minimumdoelen niet halen.

Convergente differentiatie toepassen

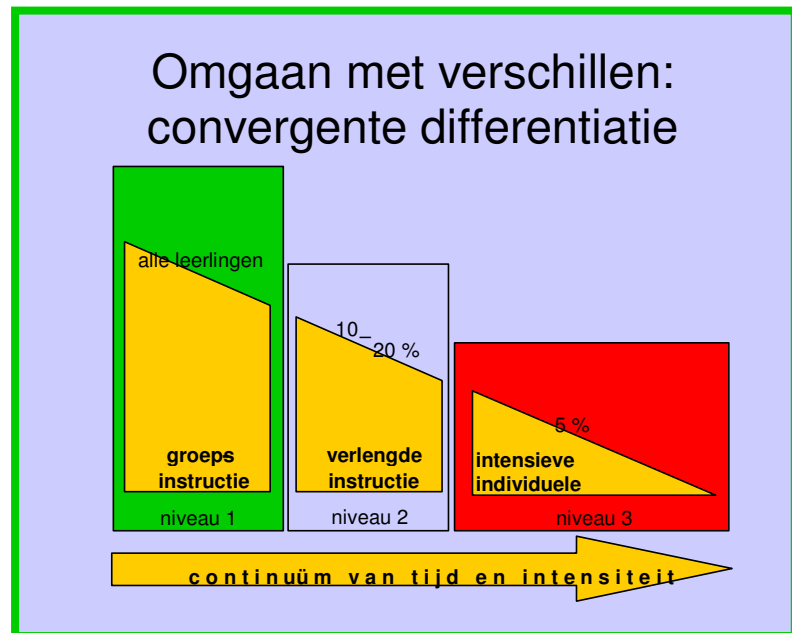
Convergente differentiatie is erop gericht dat *alle* leerlingen de genoemde minimumdoelen bereiken en dat de kloof tussen goede en zwakke lezers wordt gedicht. In de praktijk betekent dit dat alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie en dat vooral tijdens *de verwerking* rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Goede lezers krijgen bijvoorbeeld verrijkingsstof en zwakke lezers krijgen verlengde instructie (herhaling en preteaching) die rekening houdt met hun leesbehoeften.

Convergente differentiatie wordt dikwijls geplaatst tegenover divergente differentiatie, een vorm van differentiëren die volgens Bosker (2005) alleen maar leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen. Sterk geïndividualiseerd onderwijs, vaste homogene niveaugroepen en tempodifferentiatie zijn voorbeelden van divergente differentiatie. Deze vormen van differentiatie leiden ertoe dat goede leerlingen sneller door de methode heen gaan dan zwakke leerlingen, waardoor de verschillen tussen leerlingen alleen maar groter worden. Convergente differentiatie staat ook tegenover star klassikaal onderwijs, waarin helemaal niet wordt gedifferentieerd.

Aandacht voor differentiatie is cruciaal voor met name de leesontwikkeling van risicolezers. Door differentiatie moeten deze leerlingen meer tijd krijgen, bijvoorbeeld voor verlengde instructie. Krijgen risicolezers niet meer tijd, dan zal hun leesontwikkeling niet verbeteren en eigenlijk volgens veel onderzoek zelfs verslechteren. In wezen is de oorsprong van de Nederlandse leesproblematiek te herleiden tot de inrichting van het leesonderwijs in groep 3 en 4. Twee van de drie leerkrachten slaagt er niet in om goed om te gaan met de verschillen in leesontwikkeling tussen kinderen. Dit heeft tot gevolg, dat volgens de inspectie van het onderwijs 15% van de kinderen in groep 3 niet goed leert lezen, wat vervolgens zelfs tot 25% zwakke lezers in groep 4 leidt. Van de Grift (2007) noemt deze problematiek de *"Achilleshiel van het basisonderwijs"*, omdat: *veel onderwijsgeevenden in o.a. genoemde groepen problemen hebben met het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen en met het realiseren van zorg voor zwakke en achterblijvende leerlingen*".



Kortom: vanuit de optiek van het realiseren van differentiatie dienen binnen elke school met name de groepen 3 en 4 groepen te zijn die bijzondere aandacht vragen. Dit is met name nodig, omdat in die groepen de basis voor een goede leesontwikkeling wordt gelegd.



Illustratie: Convergente differentiatie

Effectieve instructie geven

Hoewel er altijd wel enkele leerlingen zijn die uit zichzelf leren lezen, laat onderzoek zien dat de meeste kinderen nooit goede lezers zullen worden als ze geen goede leesinstructie krijgen, waarbij op systematische wijze aandacht wordt besteed aan de letter-klankkoppeling. Snow e.a.(1998) beschouwen een excellente instructie als de sleutel van het voorkomen van leesproblemen.

Bij het leren lezen levert het Directe Instructiemodel de beste resultaten op (Grossen, 1997; Stanovitch, 1993; Scanlon & Vellutino, 1997). Directe instructie – zie bijlage 6 - is intensief, gestructureerd en expliciet en geeft de leerling voldoende tijd. Volgens Hiebert & Taylor (1994) wordt een goede leesinstructie ook gekenmerkt door consistentie, een goede opbouw en doelgerichtheid. We weten uit onderzoek dat instructie met een systematische en expliciete uitleg en veel voorbeelden betere resultaten oplevert dan ervaringsgericht of zelfontdekkend leren. Dit geldt vooral voor de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn, het leren lezen, het voortgezet technisch lezen, de woordenschatontwikkeling en het leren van leesstrategieën.

Het leesonderwijs aan risicokinderen in groep 3 moet expliciet, doelgericht en aantrekkelijk zijn en moet veel aandacht besteden aan automatisering:

- **Expliciet:** het is voor de leerling duidelijk wat er aan de orde komt. Hij weet – ook bij de verlengde instructie – waar het om gaat.
- **Doelgericht:** leerkracht en leerling weten wat er met de les moet worden bereikt.
- **Aantrekkelijk:** de leerkracht zorgt ervoor dat alle leerlingen betrokken zijn bij de leesinstructie, zodat hun taakgerichte leertijd hoog is en zij veel van de les opsteken.
- **Automatisering:** de leerkracht besteedt tijdens de groepsinstructie veel aandacht aan automatisering. Krijgt automatisering tijdens het leren lezen onvoldoende aandacht, dan heeft dit tot gevolg dat er lezers uitvallen. Volgens Mommers (2005) verwijst het verschil tussen minder effectieve en effectieve leerkrachten in groep 3 in de eerste plaats naar de mate waarin zij aandacht hebben voor automatisering tijdens het leren lezen.



Het is belangrijk dat leerkrachten zaken duidelijk uitleggen, veel voordoen en veel voorbeelden geven. Daarnaast ondersteunen zij leerlingen bij het toepassen van het geleerde. Veel risicolezers begrijpen de uitleg van de leerkracht bij (verlengde) instructie wel, maar hebben er moeite mee om de informatie zelfstandig toe te passen. Daarom moet de leerkracht hen daarbij coachen en hen gerichte feedback geven over wat goed en wat minder goed gaat.

Daarnaast zijn de volgende zaken van belang:

- *Observatie*

Tijdens de leesles observeert de leerkracht de leerlingen (en risicoleerlingen in het bijzonder). De leerkracht houdt rekening met zijn observaties in de voorbereiding van de volgende les.

- *Duidelijkheid*

Door zijn taalgebruik en door de voorbeelden die de leerkracht geeft, krijgen leerlingen duidelijkheid over de bedoelingen van de les en over wat er van hen wordt verwacht, waardoor het effect van de les groter wordt. Daarom vraagt de leerkracht steeds aan de leerlingen of ze begrijpen wat er aan de orde is en gaat hij na of ze het geleerde kunnen toepassen.

- *Relevantie*

De methode is richtinggevend voor de leesles, maar de leerling moet ook leren wat hij buiten de les aan de geleerde vaardigheid heeft. Het moet voor leerlingen duidelijk zijn dat zij het geleerde zowel binnen als buiten de school kunnen gebruiken.

- *Integrale aanpak van letters*

Voor risicolezers is het van belang dat zij letters automatisch leren gebruiken. Daarom besteedt de leerkracht van groep 3, met name tijdens de beginperiode van het leren lezen, veelvuldig en op een integrale wijze aandacht aan het horen van de letter, het zien van de letter en het zeggen van de letter (door de leerling).

- *Directe woordherkenning oefenen*

Om spellend lezen te voorkomen, is het van belang dat kinderen in de periode dat zij de letters leren (groep 3 tot eind februari) met de geleerde letters woorden maken en zo de directe woordherkenning oefenen.

- *Hardop lezen*

Het is effectief als leerlingen regelmatig hardop lezen.

Om een effectieve instructie te realiseren, is een goed klassenmanagement noodzakelijk. Dit betekent onder andere dat de leerkracht zorgvuldig omgaat met de tijd voor lezen, tijdens de groepsinstructie extra aandacht besteedt aan risicolezers en na de groepsinstructie de gemiddelde en goede lezers zelfstandig aan het werk zet om verlengde instructie voor risicolezers te kunnen realiseren.

De deskundigheid van de leerkracht

We zien dat een effectieve instructie veel vergt van de deskundigheid van de leerkracht. Deskundige leerkrachten geven effectieve leesinstructie, kunnen leesproblemen diagnosticeren, intensiveren het leesonderwijs voor bepaalde kinderen en zorgen ervoor dat ze niet overbodig toetsen (Snow e.a., 2005). Daarnaast kan een goede leerkracht de leerlingen motiveren om te lezen. In toenemende mate laat onderwijsonderzoek zien dat het leren van leerlingen in de eerste plaats wordt beïnvloed door de deskundigheid van de leerkracht. De leerkracht heeft veel invloed op het cognitief en het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen.



Implicatie daarvan is dat onderwijsverbetering zich in sterke mate moet richten op het vergroten van de effectiviteit van leerkrachten (Wright, Horn & Sanders, 1997), temeer daar onderzoek laat zien dat veel leerkrachten niet zijn opgeleid om goed leesonderwijs te geven en leesproblemen effectief aan te pakken. Hierdoor vallen leerlingen tijdens het leren lezen onnodig uit. Professionalisering van leerkrachten op het gebied van taal/lezen is cruciaal voor de kwaliteit en de effectiviteit van het leesonderwijs.

Volgens de International Reading Association (2005) beschikken leerkrachten die goed leesonderwijs geven over de volgende kennis en vaardigheden:

- Ze weten hoe het lezen zich bij kinderen ontwikkelt en dat de leesontwikkeling van de kinderen al is begonnen voordat ze op school komen.
- Ze volgen/toetsen de leesontwikkeling van de kinderen en verbinden daaraan consequenties voor hun leesinstructie.
- Ze brengen variatie aan in hun leesinstructie.
- Ze stellen het lezen van teksten centraal.
- Ze geven onderwijs op maat aan zwakke lezers.
- Ze motiveren hun leerlingen.
- Ze stimuleren zelfstandig lezen.
- Ze verwachten hoge prestaties van hun leerlingen.
- Ze helpen kinderen met leesproblemen.

Pressley merkt in zijn boek *Reading Instruction that Works* (2002) op dat goede leerkrachten minder met gedragsproblemen te maken hebben dan leerkrachten die ineffectief onderwijs geven.

Vooraf voor risicolezers is een kwalitatief hoogstaande groepsinstructie van essentieel belang, zo blijkt uit onderzoek van Allington (2001), waarin risicoleerlingen het bij goede leerkrachten net zo goed bleken te doen als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. De kwaliteit van de leerkracht voorspelt de leesresultaten van de kinderen.

Te lang is dit fundamentele aspect van het onderwijs genegeerd. Maatregelen, zoals het invoeren van meer remediërende programma's en computerprogramma's en de inzet van meer klassenassistenten en extra leerkrachten, halen het niet bij een kwalitatief hoogstaande instructie.

Kortom: de kwaliteit en de effectiviteit van het leesonderwijs wordt in de eerste plaats bepaald door de kwaliteit van de leerkracht.

Mogelijke risicolezers vroegtijdig signaleren

Welliefst 40-75% van de kinderen die in de voor- en vroegschoolse periode spraak/taalproblemen heeft, krijgt later leesproblemen. Kinderen geven dus al vroeg – bijvoorbeeld in de kleutergroepen - signalen af die erop kunnen wijzen dat zich problemen zullen voordoen in de toekomstige leesontwikkeling.

Uit onderzoek weten we dat dergelijke problemen niet vanzelf verdwijnen, bijvoorbeeld doordat het kind ouder wordt. Door leesproblemen vroegtijdig te signaleren en risicokinderen vervolgens extra ondersteuning te geven, daalt het aantal kinderen met leesproblemen.

Omdat taalvaardigheid in sterke mate correleert met leesvaardigheid, is het van belang dat taalproblemen al in groep 1 worden gesignaleerd, bijvoorbeeld door te kijken hoe de kleuters presteren op de onderdelen rijmen en auditieve synthese van Taal voor kleuters.



Vroegtijdige interventies zijn effectiever voor het leessucces van de leerling dan latere interventies of remedial teaching (Foorman, 2003). Zo bleek bijvoorbeeld uit onderzoek van Lonigan (2005) dat door een intensieve en systematische instructie bij jonge kleuters met spraak-/taalproblemen, de omvang van ernstig leesfalen werd teruggebracht tot 4 - 6% van de populatie. In het Nederlandse BOV-project werd het aantal uitvallers - kinderen die eind groep 3 op niveau AVI-1 of lager lezen - door vroegtijdig signaleren teruggebracht tot onder de 5%.

Binnen het vroegtijdig signaleren is met name de afname van de herfstsignalering in groep 3 een belangrijk moment. De herfstsignalering is een hulpmiddel in groep 3 om vroegtijdig te kunnen ingrijpen bij kinderen waar de leesontwikkeling niet goed lijkt te gaan verlopen. Hierdoor wordt de traditionele situatie voorkomen, dat kinderen pas geholpen worden als ze echt vastgelopen zijn. Onderzoek (Koekebacker en Vernooij (2004) laat zien dat het aspect 'tijd' bij de herfstsignalering een belangrijke voorspeller is voor de leesontwikkeling van kinderen: met name kinderen die langzaam lezen zijn risicolezers. Het tempoprobleem komt meestal voort uit onvoldoende geautomatiseerde letterkennis en problemen met de elementaire leeshandeling. In het BOV-project zagen we dat het aspect 'tijd' bij de onderdelen grafemen en woorden lezen, correleerde met de leesresultaten medio en eind groep 3. Langzame lezers moeten dan ook allereerst ondersteuning krijgen om hun leestempo te versnellen. Deze leerlingen moeten in de periode van de herfst- tot de kerstvakantie intensieve instructie krijgen die vooral gericht is op automatisering van de letterkennis en verhoging van het tempo van het lezen van woorden.

De leesontwikkeling monitoren

De school volgt de leesontwikkeling van de leerlingen nauwgezet:

- om vast te stellen of leerlingen de gestelde doelen halen;
- om vast te stellen of de leerlingen profiteren van het onderwijs en de hulp die ze krijgen;
- om vast te stellen of het curriculum en het onderwijs van de leerkracht effectief zijn.

Het leerlingvolgsysteem is hierbij een belangrijk middel. Het is natuurlijk van groot belang dat er daadwerkelijk iets met die gegevens wordt gedaan. Volgens Allington en Cunningham (1996) moet het toetsen van de leesontwikkeling meer gekoppeld worden aan het dagelijks leesonderwijs.

Toetsresultaten zeggen namelijk ook iets over de kwaliteit van het leesonderwijs van de leerkracht en/of over de kwaliteit van de leesmethode. Is er bijvoorbeeld een hoge leesuitval, dan moet eerst worden bekeken of de instructie van de leerkracht wel effectief is. En tegenvallende resultaten op de begrijpend lees- en woordenschattoetsen moeten bijvoorbeeld tot gevolg hebben dat schoolleiding en team een effectieve verbeteringsaanpak bedenken en uitvoeren .

Daarnaast kijkt elke leerkracht steeds kritisch naar de taal/leesontwikkeling van de kinderen in de eigen groep. Aandachtspunten voor de verschillende groepen zijn:

Groep 1 en 2:

- Hoe is de mondelinge taalvaardigheid van elk kind?
- Hoe is de ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn?
- Hoeveel letters kent het kind?
- Hoe is de woordenschat van het kind?



Groep 3:

- Wat zijn de resultaten van de herfstsignaleringstoets?
- Hoe verloopt de automatisering van de letter-klank koppeling, en vanaf februari op mkm-niveau?
- Leest het kind eind groep 3 op niveau AVI 2?

Groep 4:

- Hoe ontwikkelt het vlot lezen zich? Voldoende geautomatiseerd?
- Hoe gaat het met het lezen van meerlettergrepige woorden en de leessnelheid?
- Leest het kind eind groep 4 teksten op niveau AVI 5?

Groep 5:

- Hoe ontwikkelt het vlot lezen zich?
- Hoe gaat het met het lezen van meerlettergrepige woorden en het verhogen van de leessnelheid?
- Leest het kind eind groep 5 teksten van op niveau AVI 9?

Groep 6, 7 en 8:

- Blijft het kind voldoende vlot lezen?
- Hoe is de woordenschat?
- Begrijpt het kind teksten goed?

Eind groep 8 is de vraag: verlaat het kind met minimaal niveau AVI 9 de basisschool?



HOOFDSTUK 6

Tot slot

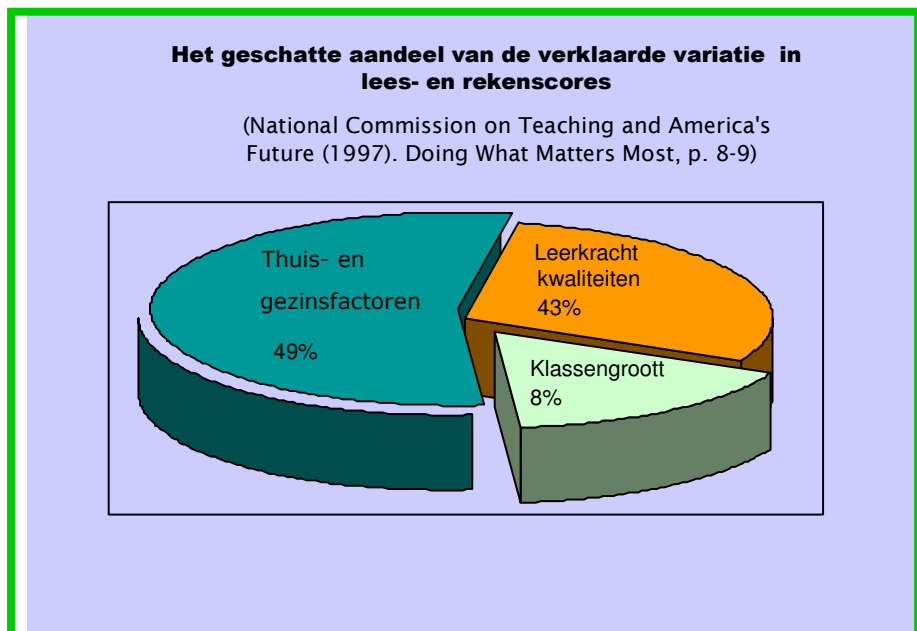
Het belang van leesdeskundige leerkrachten

De kwaliteit van het geboden taal-/leesonderwijs wordt sterk bepaald door de leerkracht. Wat hij of zij op het gebied van taal en/of lezen in de groep doet, heeft positieve of negatieve resultaten voor lezen. Onderzoek laat zien, dat wat hij of zij in de groep onderneemt er vooral voor risicolezers toedoet. Een voorwaarde daarvoor is de kennis die leerkrachten over effectief onderwijs hebben.

Een aantal onderzoeksgegevens:

- Van alles wat er op het gebied van de verbetering van het leesonderwijs moet gebeuren, is niets belangrijker dan de scholing van leerkrachten.
- Heel veel onderzoek laat positieve correlaties zien tussen leerlingresultaten en wat de leerkracht weet.

Deze gegevens zijn afkomstig uit: Educational Leadership (december 2006/januari 2007).



Illustratie: De invloed van de leerkracht op lees- en rekenprestaties

Betrokkenheid van de schoolleiding

Onderzoek laat in toenemende mate zien, dat een actieve betrokkenheid van de schoolleiding wenselijk is om zowel tot betere leerlingresultaten te komen als voor de borging van de verworvenheden van de taalpilots. Uit veel succesvolle leesprojecten komt het belang van een stimulerende en ondersteunende schoolleiding naar voren.

De schoolleiding beïnvloedt volgens Marzano (2003) elk aspect van het schoolverbeterings-proces. Leiderschap is een noodzakelijke voorwaarde voor effectieve veranderingen op elk niveau binnen de school. Succesvolle schoolleiders zijn vooral op goede leerlingresultaten door optimalisering van het primaire proces gericht. Het is de verantwoordelijkheid van de schoolleiding teamverantwoordelijkheid te creëren rondom belangrijke zaken in de school die met het verbeteren van de taal/leesresultaten te maken hebben. De schoolleiding zal zich eindverantwoordelijk moeten voelen voor de gestelde leesdoelen en de behaalde leesresultaten van de kinderen. Elke leerling zal als een competente lezer na groep de basisschool moeten verlaten. Als er veel leerlingen als onvoldoende competente lezer de basisschool verlaten, zal de schoolleiding daaraan consequenties moeten verbinden.



Om het streven 'elke leerling een competente lezer' mogelijk te maken, zal de schoolleiding zijn of haar deskundigheid op het gebied van lezen uit moeten stralen. Daarnaast moet het belang dat de schoolleiding aan het leesonderwijs toekent, blijken uit een schoolpraktijk, waarin dit onderwerp op bijna elke teamvergadering aandacht krijgt. De aandacht voor taal/lezen bepaalt in belangrijke mate de kwaliteit van het onderwijs dat een school realiseert. Een goede leesvaardigheid (inclusief woordenschat) heeft immers positieve effecten voor alle vakken die in de basisschool aan de orde zijn.

Daarom dient taal/lezen een belangrijke plaats in te nemen in het onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding en wat de leerkracht op dat gebied in zijn of haar groep realiseert dient een centraal aandachtspunt voor de schoolleiding te zijn. Optimalisering van het primair proces in de groepen is een voorwaarde voor betere leesresultaten (zie bijgevoegde illustratie).

SCHOOLLEIDER	GERICHT OP	ACCENTEN
Beheerder	Beheersen van de werkzaamheden	Stabiliteit Controle
<i>Onderwijskundig leider</i>	<i>Goede leerlingresultaten</i>	<i>Productiviteit Optimalisering van het primair proces</i>
Begeleider	Welzijn van de medewerkers	Participatie Ontplooiing Inzet
Ondernemer	Continuïteit van de school	Innovatie Aanpassen aan de omgeving

Illustratie: Gericht op accenten

Welke schoolleiders zijn effectief?

Op basis van diverse onderzoeken kan gesteld worden, dat vooral die schoolleiders effectief zijn die goed lesgeven en leren in de klassen, waarbij het omgaan met verschillen een belangrijke plaats inneemt, stimuleren en ondersteunen. Kinsler & Gamble (2001) vinden dat de meest directe manier om de leerlingresultaten te verbeteren is het veranderen van het curriculum en van de instructiepraktijk in de groepen. Daarnaast zijn persoonlijke kenmerken van de schoolleiding zoals optimisme, eerlijkheid, attent zijn en het ontreken van een excusesopstelling belangrijk.

Wat doen effectieve schoolleiders?

Ervaringen met schoolleiders in de CPS taal/leesprojecten (Vernooy 2007) laten zien, dat op scholen met goede resultaten de schoolleiders zich door de volgende gedragingen kenmerken:

- lezen is de 1e prioriteit
- communiceren over hoge leesverwachtingen (doelen!) bij alle leerlingen
- zijn aanwezig bij alle belangrijke zaken die met lezen te maken hebben
- zijn betrokken bij interventies voor zwakke lezers
- zijn betrokken bij de professionalisering
- gebruiken toetsgegevens om het leesonderwijs te verbeteren
- praten regelmatig met de interne begeleiding en leesspecialist over de methoden en de leesresultaten.
- ondersteunen leerkrachten
- ontwikkelen een leescultuur



- zorgen dat er voldoende middelen voor lezen zijn
- professionaliseren zich voortdurend
- zorgen voor effectieve externe ondersteuning
- kennen veel waarde toe aan een goede implementatie van methoden.

Regelmatig zal de schoolleiding na moeten gaan:

1. Welke ondersteuning, scholing, of coaching hebben de leerkrachten nodig? Dit geldt met name voor de leerkrachten die er niet in slagen de gestelde doelen te realiseren;
2. Hoe kan ons curriculum verbeterd worden? Bijvoorbeeld door een betere methode voor begrijpend lezen aan te schaffen.
3. Hoe informeren we de ouders over ons leesonderwijs en hoe betrekken we hen daarbij?

Kortom: de schoolleiding zal aan haar leerkrachten dezelfde hoge eisen moeten stellen die de leerkrachten aan hun leerlingen stellen. Daarnaast is het monitoren van de leesresultaten een belangrijke zaak voor de schoolleiding.

Tot slot: Morele aspecten van goed taal/leesonderwijs en samenvatting van de belangrijkste zaken die aan de orde kwamen

Volgens Fullan (1999) moeten onderwijsvernieuwingen een moreel statement hebben. Voor het verbeteren van het leesonderwijs zou dat er als volgt uit kunnen zien:

1. Het bereiken voor alle leerlingen van een basisvaardigheid voor lezen;
2. Elke leerling voelt zich een competente lezer;
3. Elke leerling beleeft plezier aan lezen.



Om beter leesonderwijs voor alle kinderen te realiseren kan er gebruik gemaakt worden van de wetenschappelijke duidelijkheid die er in de afgelopen 10 jaar is ontstaan over:

- hoe kinderen leren lezen;
- waarom bepaalde kinderen leesproblemen hebben;
- hoe we leesproblemen kunnen voorkomen en goed kunnen behandelen;
- hoe we kinderen met ernstige leesproblemen kunnen helpen.

Tot slot zetten we met behulp van een dia de belangrijkste zaken uit dit paper op een rij:

AANDACHTSPUNTEN EFFECTIEF LEESONDERWIJS

Cluster leesinhoudelijke indicatoren

Goede leesstart :

1. Mondelinge taalvaardigheid/ spraak/taalontwikkeling
2. Ervaringen met geschreven taal, waaronder letterkennis
3. Vaardigheden op het gebied van fonemisch bewustzijn;

Technisch lezen:

4. De letter- klankkoppeling;
5. De Vaardigheid om vlot te lezen;

Begrijpend lezen:

6. De ontwikkeling van de woordenschat;
7. Het kunnen toepassen van begrijpend leesstrategieën

Aandacht voor leermotivatie

Cluster indicatoren effectief onderwijs

1. Doelen
2. Kwaliteit curricula
3. Tijd voor lezen extra tijd voor zwakke lezers;
4. (Convergente) differentiatie
5. Effectieve instructie
6. Vroegtijdig signaleren en reageren
7. Monitoren

Verder:

- Leesprofessionaliteit leraar
- Onderwijskundig leiderschap schoolleiding
- Coaching interne begeleiding