

Effectief leesonderwijs in de middenbouw: geef jij het al!?

Marita Eskes

INLEIDING

“Leren lezen

*Alle letters hebben klanken
en een specifieke vorm.*

*Als je weet hoe letters klinken
dan is lezen echt enorm.*

Met die letters kun je lezen.

Woorden, zinnen, een verhaal.

*Boeken zijn nu geen geheim meer,
want je leest ze allemaal.*

*Boeken over stoere ridders,
over paarden of een slak.*

*Alle boeken kun je lezen,
lezen doe je met gemak.”*

(Anoniem, <http://www.1001gedichten.nl>, 2011).

Het gedicht hierboven beschrijft een positief verloop van het leesproces: de klank-tekens koppeling komt op gang en letters worden geautomatiseerd. Hierdoor krijgt lezen een functie: het zorgt voor leesplezier, kennisverwerving en het kunnen participeren in de maatschappij. Hoe komt het dan toch, dat ruim 25% van de basisschoolleerlingen de basisschool verlaat met een onvoldoende technisch leesniveau en dus problemen zal ervaren rondom kennisverwerving en leesplezier (Vernooy, 2012)? Dit zijn niet allemaal dyslecten, aan gezien uit onderzoek blijkt dat slechts 3% van de leerlingen dyslectisch is (Ghesqui re, Boets, Gaydene & Vandewalle, 2010). Omdat elk kind het verdient om een goede lezer te worden en de leeropbrengsten op de school van onderzoek onvoldoende bleken, gaf dit aanleiding tot onderzoek. In dit artikel leest u hoe het onderzoek is opgezet, uitgevoerd en welke as-

pecten kunnen bijdragen aan effectief technisch leesonderwijs.

Opzet van het onderzoek

Naar aanleiding van de onvoldoende opbrengsten gedurende drie schooljaren in de middenbouwgroepen op de school van onderzoek, is een centrale vraagstelling opgesteld. De centrale vraagstelling is opgedeeld in drie onderzoeksvragen. Elke onderzoeksvraag vertakt zich in vragen aan de literatuur en vragen aan de onderwijspraktijk. In de onderwijspraktijk zijn de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 (N=7) middels vragenlijsten bevraagd waarin zowel vragen als stellingen zijn opgenomen. Tevens is middels een aselecte steekproef 20% van de leerlingen uit groep 3, 4 en 5 (N=25) bevraagd met een vragenlijst. Onderzoek heeft geleid naar antwoorden op de onderzoeksvragen, waarna conclusies en aanbevelingen zijn geformuleerd. Zie afbeelding 1 voor de opzet van het onderzoek.

Resultaten

1. Wat is technisch lezen?

Middels stellingen is aan leerkrachten gevraagd wat technisch lezen volgens hen inhoudt.

Leerkrachten lijken het vlot kunnen lezen van zinnen het meest vinden passen bij ‘technisch lezen’. Het omzetten van klanken in letters wordt het minst beschouwd als ‘technisch lezen’, zie figuur 2. Dit is opval-

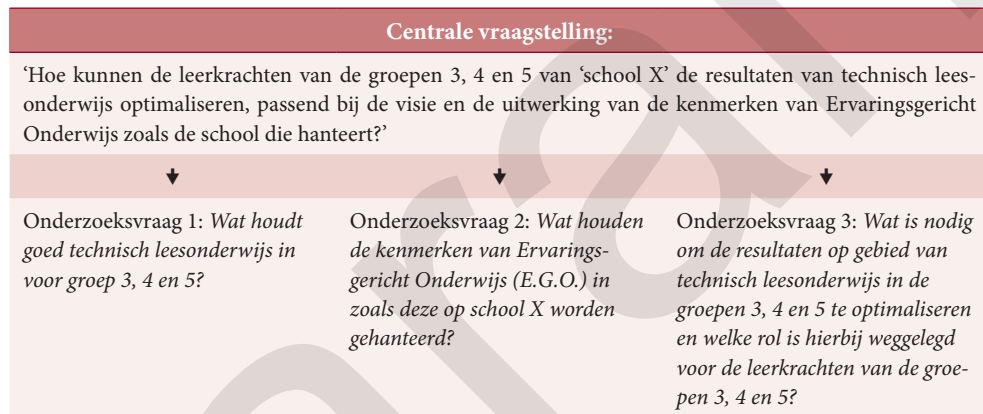
lend, aangezien de klank-tekenkoppeling wel degelijk een belangrijke plaats inneemt binnen het leren technisch lezen. Zo blijkt een goede klank-tekenkoppeling een voor-speller te zijn van het vermogen om goed te leren technisch lezen. Ook komt de klank-tekenkoppeling duidelijk terug in de stappen die Houtveen, Smits en Brokamp (2010) beschrijven welke nodig zijn om een woord technisch te lezen:

1. *De letters van het woord moeten worden vertaald in een fonologische klank*
2. *De correcte volgorde van klanken moet worden onthouden*

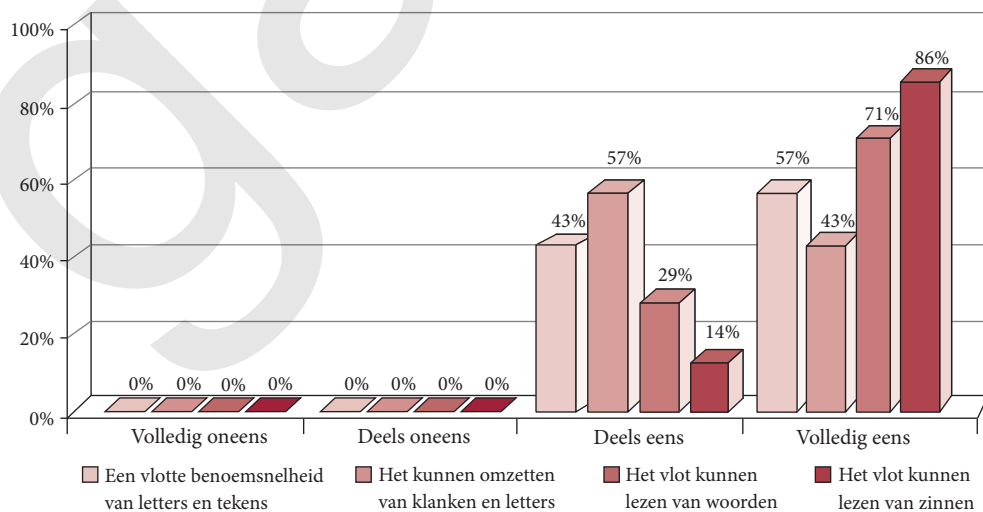
3. *De klanken moeten worden samengevoegd*
4. *In het geheugen moet worden gezocht naar een bestaand woord dat hiermee correspondeert.*

Van de zeven leerkrachten vinden er zes (86%) dat technisch lezen een voorwaarde is om te kunnen begrijpend lezen. Slechts twee leerkrachten vinden dat technisch lezen inhoudt, het betekenis kunnen verlenen aan een tekst. Wat laat onderzoek hierover zien? Het uiteindelijke doel van lezen is, om betekenis te kunnen verlenen aan de tekst (Fragr & Frye, 2010; Houtveen et al., 2010;

FIGUUR 1. Opzet van het onderzoek.



FIGUUR 2. Antwoorden van de middenbouw-leerkrachten op de vraag wat technisch lezen inhoudt (N=7).



Juel, 1988). Er wordt echter verschillend gedacht over de vraag of technisch lezen voorafgaat aan begrijpend lezen. Juel (1988) geeft aan dat de klank-tekenkoppeling en het begrijpen van een tekst twee aparte zaken zijn. Vonk (2004) sluit hierbij aan door te noemen dat een goede klank-tekenkoppeling noodzakelijk is, alvorens begrip van een woord of tekst kan plaatsvinden. Van der Leij (1998) lijkt een tussenpositie in te nemen: aan het begin van het leesproces is de aandacht gevestigd op de techniek van lezen, waarbij decoderen en het vlot en accuraat kunnen leren lezen centraal staat. Naarmate het aspect 'vlot en accuraat' beter wordt toegepast, is er meer ruimte beschikbaar om het richten op de betekenis van woorden centraal te stellen. Samenvattend lijkt naar voren te komen dat de klank-tekenkoppeling enerzijds een voorwaarde is om begrijpend te kunnen lezen, maar geen losstaand doel: technisch lezen en begrijpend lezen gaan hand in hand.

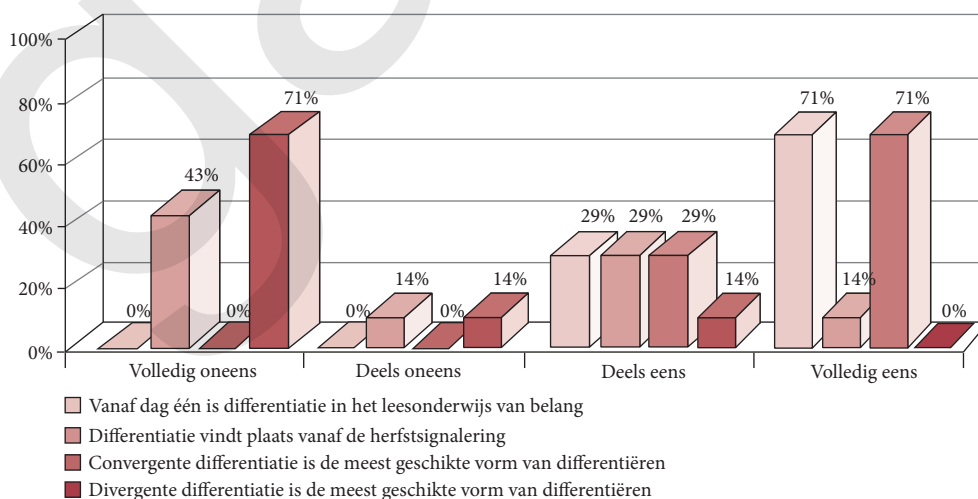
2. Wat zijn kenmerken van goed technisch leesonderwijs in groep 3, 4 en 5?

Goed technisch leesonderwijs dient zich te richten op belangrijke aspecten van het technisch leren lezen: een goede klank-tekenkop-

peling begin groep 3 en vervolgens aandacht voor een vloeiende en accurate woordherkenning in groep 3, 4 en 5 (Houtveen et al., 2010; Vernooy, 2007). Herhaling en hardop lezen zijn daarbij zeer belangrijk (Heisey & Kucan, 2010). Omdat de leerkrachten verschillend denken over wat technisch lezen is, lijkt een aanbeveling op zijn plaats: het samen eens worden over wat technisch lezen inhoudt, passend bij wat de literatuur hierover aangeeft. Omdat niet alle leerlingen in hetzelfde tempo leren, is differentiatie een belangrijk aspect van goed technisch leesonderwijs. Leerkrachten zijn bevraagd omtrent dit onderwerp, zie figuur 3.

Hieruit blijkt, dat de leerkrachten niet hetzelfde denken over het moment dat begonnen zou moeten worden met differentiatie in groep 3, 4 of 5. Dit is opvallend, aangezien onderzoek hier stellig over is: begin met het in kaart brengen van je groep aan het begin van het schooljaar (Torgesen, 2002; Vernooy, 2007). Zo kunnen risicolezers direct meer tijd krijgen, waarbij gestreefd wordt naar hetzelfde minimumdoel. Een risicolezer begin groep 3 is een leerling met bijvoorbeeld een laag fonologisch bewustzijn. Het identificeren van een laag fonemisch bewustzijn kan middels toetsing worden achterhaald en is van belang aangezien dit

FIGUUR 3. Mening van leerkrachten omtrent differentiatie in groep 3 n (N=7).



leesproblemen voorspelt in hogere groepen (O'Connor, Harty & Fulmer, 2005). Het inzetten van een preventieve aanpak is daarom belangrijk en kan veel leesproblemen voorkomen bij risicolezers (Torgesen, 2002; Vernooy, 2007). In groep 3 kan de inhoud van een preventieve aanpak zich richten op oefeningen rondom fonologisch bewustzijn en een goede klank-tekenkoppeling. Een mogelijk geschikte interventie vanaf groep 3 is het 'Connect lezen' (Smits & Braams, 2006). Dit bevat preventieve interventies op drie niveaus binnen het technisch leesproces. Procesgerichte feedback aan de leerling; is hierbij van groot belang (Hattie, 2003). Een voorbeeld van procesgerichte feedback: 'Ik merk dat je de letters steeds sneller kunt opnoemen die ik aanwijs. De letter 'm' en 'a' zijn nog lastig, maar ik ga je helpen om deze letters te leren'. De leerling weet hierdoor waar het groei doormaakt, maar weet ook waar oefening nodig is. Naast het vroegtijdig differentiëren is ook het begrip 'convergente differentiatie' van belang. Hiervan is sprake, wanneer je hoge minimumdoelen stelt en risicolezers meer tijd geeft om het doel te behalen. Doelen voor risicolezers worden niet verlaagd, de leerkracht probeert juist met meer instructietijd ook deze leerlingen op een minimum niveau te brengen (Vernooy, 2007). Niet elke leerkracht blijkt convergente differentiatie de meest geschikte vorm te vinden van differentiëren, zie figuur 3. Opvallend is, dat zeven leerkrach-

ten (100%) aangeven dat de leerkracht een belangrijke rol speelt bij het neerzetten van een planmatige aanpak. Dit sluit aan bij het drie-lagenmodel van Houtveen en collega's (2010), wat in figuur 4 visueel wordt weergegeven. Dit belangrijke instructiemodel bij technisch lezen laat zien dat alle leerlingen meedoen met de groepsinstructie en voor risicolezers extra tijd wordt ingezet. Echter: zowel leerlingen als leerkrachten geven aan dat niet alle leerlingen met de groepsinstructie meedoen. Wordt convergente differentiatie dan wel planmatig uitgevoerd, zoals bedoeld wordt?

3. Wat vinden leerlingen?

Aan leerlingen is gevraagd hoe wordt gedacht over de rol van de leerkracht, zie figuur 5.

Hieruit komt een opvallend beeld naar voren: naarmate de leerling ouder wordt, lijkt de leerling minder belang te hechten aan de rol van de leerkracht. Verder onderzoek is nodig om uit te wijzen hoe dit te verklaren is. Verder gaf 25% van de leerlingen aan dat de klassenbibliotheek meer, leukere en nieuwere boeken zou moeten bevatten en zij dit zien als taak van de leerkracht.

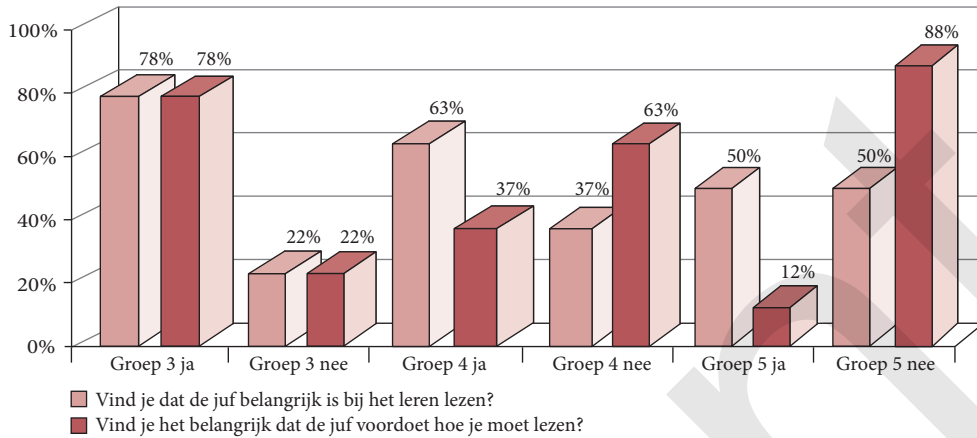
FIGUUR 4. Het drie-lagenmodel (naar Houtveen, Brokamp & Smits, 2010).



Analyse en conclusies

Opvallend is dat leerkrachten enerzijds aangeven dat het convergente differentiatie-model belangrijk is, anderzijds, geven zowel leerlingen als leerkrachten aan dat niet alle leerlingen meedoen met de groepsinstructie. De conclusie is dat convergente differentiatie niet wordt uitgevoerd op de wijze waarop dit zou moeten. Onderzoek laat duidelijk zien dat alle leerlingen van een basisaanpak moeten worden voorzien, en risicoleerlingen verlengde instructies en/of zeer intensieve interventies moeten krijgen (Torgesen, 2005; Vernooy, 2007). Immers, zwakke lezers profiteren van een goede leerkracht (Vernooy,

FIGUUR 5. De rol van de leerkracht bij het leren lezen volgens de leerlingen uit groep 3, 4 en 5 (N=25).



2007). Leerlingen die geen extra onderwijstijd met goede instructie hebben ontvangen, kunnen ook niet worden bestempeld als ‘*didactisch resistent*’. Terwijl onderzoek naar mogelijke dyslexie pas kan worden uitgevoerd, als blijkt dat de leerling niet reageert op interventies die zijn aangeboden: didactische resistentie dus (Ghesquiére et al., 2010). Omtrent directe instructie kan worden geconcludeerd dat zes van de zeven leerkrachten dit model centraal stellen. Hieruit blijkt dat één leerkracht het directe instructiemodel niet toepast, ongeacht de reden. Dat, terwijl onderzoek duidelijk het belang hiervan aangeeft (Hattie, 2003).

Waar bij lessen technisch lezen de leerkracht een grote rol speelt volgens Houtveen en collega's (2003), geeft figuur 5 aan dat de leerkracht minder belangrijk wordt gevonden naarmate de leerlingen in een hogere groep zitten. Ook blijkt uit figuur 5 dat het *modellen* door de leerkracht belangrijk wordt gevonden door het merendeel van de groep 3 leerlingen (78%) maar in groep 5 vindt maar 12% van de leerlingen het modelgedrag belangrijk. Mogelijke conclusies kunnen zijn dat leerlingen steeds beter lezen en zich daarom minder leerkrachtafhankelijk voelen. Een andere mogelijkheid is dat er verschil bestaat

in de wijze waarop instructie wordt vormgegeven. Er ontstaat een beeld dat de mening van leerlingen niet overeenkomt met wat onderzoek aangeeft. Onderzoek geeft namelijk aan dat óók binnen het voortgezet technisch lezen directe instructie en *modeling* belangrijk zijn, waarbij de leerkracht extra instructietijd creëert voor risicolezers (Houtveen et al., 2003; Torgesen, 2002).

Tot slot kan worden geconcludeerd dat leerlingen van mening zijn dat het verzorgen van een rijke klassenbibliotheek tot de taak van de leerkracht behoort. Allington (2008) sluit hierbij aan, evenals Heisey en Kucan (2010) die aangeven dat de leerkracht moet zorgen voor zowel verhalende als informatieve boeken. Dat leerlingen een dit ook belangrijk vinden, blijkt uit het feit dat 25% van de leerlingen de klassenbibliotheek anders zou willen zien. Hierbij worden ‘meer verschillende boeken’, ‘leukere boeken’ en ‘nieuwe boeken’ als suggestie genoemd. Conclusie is dat de leerkrachten de taak van het verzorgen van een rijke klassenbibliotheek niet naar behoren uitvoeren als naar de mening van leerlingen wordt gekeken. Terwijl dit, naast de leesmotivatie, ook de woordenschat sterk vergroot (Heisey & Kucan, 2010).

Aanbevelingen

Uit zowel literatuur- als praktijkonderzoek komen aspecten naar voren die bijdragen aan het optimaliseren van de resultaten op het gebied van technisch lezen. De leerkracht is de aangewezen persoon die verandering kan aanbrengen in de kwaliteit van het technisch leesonderwijs in de klas. Daarnaast kan een taal-/leescoördinator bijdragen aan het verbeteren van de kwaliteit van het technisch leesonderwijs schoolbreed. Wat doet ertoe:

- Stel met elkaar vast wat technisch lezen inhoudt, passend bij wat de literatuur hierover aangeeft:
 - Aandacht voor de klank-tekenkoppeling in groep 3
 - Aandacht voor het synthetiseren van klankzuivere woorden (k-a-s-t → kast) in groep 3
 - Een verschuiving naar het oefenen van moeilijkere woordcategorieën in groep 4 en 5
 - Aandacht besteden aan een vloeiende en accurate woordherkenning in groep 4 en 5
- Convergente differentiatie toepassen in de groepen 3, 4 en 5 met als aandachtspunten:
 - Alle leerlingen doen mee met de groepsinstructie ('Laag 1' van drie-lagenmodel)
 - Extra tijd voor risicolezers ('Laag 2 en 3' van drie-lagenmodel)
 - Voor alle leerlingen dezelfde hoge minimumdoelen stellen (bijvoorbeeld: het streefdoel is dat alle leerlingen eind groep 3 een B op de DMT toets halen en beheersingsniveau op de AVI E3 toets)
 - Goede werkvormen inzetten gericht op het hardop oefenen en herhalen
- Werken vanuit het directe instructiemodel:
 - De leerkracht neemt het initiatief om volgens dit instructiemodel te handelen
 - Benoem als leerkracht duidelijk het doel van de les
 - Geef procesgerichte feedback aan de leerlingen

- Zorg voor een rijke klassenbibliotheek:
 - De leerkracht zorgt voor verhalende én informatieve boeken
 - Zorg voor maandelijkse verversing van de boeken: wissel boeken om met boeken uit de aula zodat er in de klas verandering zichtbaar is
 - Promoot (nieuwe) boeken door een selectie te presenteren aan de klas, eruit voor te lezen of aantrekkelijk te presenteren op een thematafel
 - Lees dagelijks voor, dit vergroot de woordenschat van leerlingen
 - Lees naast verhalende boeken informatieve boeken voor, dit heeft een positieve invloed op de woordenschat

Aanbevelingen kunnen uitnodigen tot een kritische blik naar de eigen werkwijze en het formuleren van een antwoord op de vraag van de titel: 'effectief leesonderwijs in de middenbouw: geef jij het al?!'.

Literatuurlijst

- Allington, R. (2008). *What really matters in response to intervention*. Boston: Allyn & Bacon.
- Fragar, A.M., Frye, E.A. (2010). Focus on the Essentials of Reading Instruction. *Phi Delta Kappan*, 92 (2), 56-58.
- Ghesqui re, P., Boets, B., Gadeyne, E., & Vandewalle, E. (2010). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht*. Gevonden op 19 december 2013, op https://perswww.kuleuven.be/~u0032380/papers/Pol_Dyslexie_Boek%20Lessius_definitief.pdf
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Gevonden op 11 mei 2012, op <http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Buildingeffective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-theResearchEvidence>
- Heisey, N., & Kucan, L. (2010). Introducing Science Concepts to Primary Students Through Read-Alouds: Interactions and Multiple Texts Make the Difference. *The Reading Teacher*, 63 (8), 666-676.

Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., & Brokamp, S.K. (2010). *Lezen is weer lezen. Achtergronden en ontwikkelingen in de eerste twee projectjaren van het Lees-interventieproject voor scholen met een totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.

Houtveen, Brokamp & Smits, 2010 <http://www.educatie.onderzoek.hu.nl>

Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: a Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 437-447.

Leij, A. van der (1998). *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.

O'Connor, R.E., Harty, K.R., & Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (6), 532-540.

Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.

Vernooy, K. (2007). De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen. *Praktijkids voor de basisschool*, 83, 85-99.

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Antwerpen: Garant.

Vonk, Y. (2004). Spreekbeeld een leermiddel voor kinderen met beginnende leesproblemen. *Logopedie en Foniatrie*, 6, 620-625.

Over de auteur



Marita Eskes (1987) is leerkracht PO en afgestudeerd als M. SEN Remedial Teacher bij Windesheim (juni 2013). Zij is werkzaam op een basisschool als leerkracht, leescoördinator en rugzakbegeleider. Haar werk

als leerkracht vervult zij al enige jaren in de groepen 3 en 4.

Contact: maritaeskes@beatrixdemeern.nl

(Advertentie)

Windesheim zet kennis in werking

Innoveren binnen uw school?

Kies voor de Master Learning & Innovation!

Na het afronden van de master:

- zet u duurzame innovatieprocessen in gang
- vervult u een voortrekkersrol bij het initiëren van onderwijsvernieuwingen

Start: september 2014

Lesplaats: Zwolle

Voorlichtingsdata 2014: 26 maart, 21 mei, 21 augustus (18.30 - 21.00 uur)

Meer informatie: www.windesheim.nl / info@windesheim.nl

Windesheim

WERK &
STUDIE