

# Effectieve leesinterventies

## Het belang van

Het is misschien wel de belangrijkste verantwoordelijkheid van leerkrachten in de basisschool om ervoor te zorgen dat alle leerlingen na groep 8 de basisschool als competente lezer verlaten. De sinds 2000 sterk toegenomen kennis over het leren lezen van jonge kinderen, kan als basis dienen voor het verbeteren van de praktijk van het leesonderwijs. Als risicolezers niet tijdig gesignaleerd worden, wordt een deel van de kinderen geen competente lezer, maar krijgt ook problemen met de schoolloopbaan omdat lezen bij alle vakken een rol speelt (Allington 2007). In dit artikel wordt vooral ingegaan op interventies bij jonge kinderen op het gebied van technisch lezen.

In veel publicaties wordt het belang van een goede leesvaardigheid voor de leerlingen aangegeven met daarvoor de volgende argumenten:

- ~ Een goede leesvaardigheid is doorgaans een voorwaarde voor een goed verloop van de schoolloopbaan, onder andere vanwege de grote rol die teksten in het onderwijs spelen;
- ~ Goed kunnen lezen is nodig om later goed in de samenleving te kunnen functioneren. Verschillende publicaties tonen zelfs dat de 21e eeuw om een hogere leesvaardigheid vraagt en dat goed kunnen begrijpend lezen zelfs de belangrijkste 21e-eeuwse vaardigheid is (Snow, 2014; Der Spiegel, december 2014).

### Tijdig technisch leren lezen is belangrijk

De mate van succes bij het worden van een competente lezer, wordt sterk bepaald door de begingroepen in de school (Mathes e.a., 2005). Het is volgens Teale e.a. (2013) wijd en zijd geaccepteerd dat de schoolse periode tot en met groep 5 het meest belangrijk is voor het leren lezen en schrijven in een alfabetische taal. Onderzoek (Juel, 1988) laat zien, dat zwakke lezers zelden laatbloeiers zijn. Het is een

pijnlijk gegeven dat volgens Juel bijna 90% van de zwakke lezers zonder tijdig ingrijpen vier jaar later nog steeds zwakke lezers zijn. Leesonderzoek toont ook dat technisch lezen een basale vaardigheid in de leesontwikkeling is, omdat nauwkeurig vloeiend kunnen lezen van cruciaal belang voor het begrijpend lezen is.

### Laaggeletterdheid voorkomen

Veel kinderen hebben al een achterstand op het gebied van woordenschat en kennis van geschreven taal als ze de basisschool binnenkomen. Voor een kwart tot een derde van de kinderen is het verwerven van een goede lees- en spellingvaardigheid een moeilijke opdracht, maar elk kind dat problemen heeft met lezen en spellen heeft recht op ondersteuning om een goede lezer te worden. Deze zogeheten risicolezers hebben daarvoor de beste lees- en interventiepraktijken nodig. Ontbreken dergelijke praktijken dan ontstaat voor risicolezers het gevaar van laaggeletterdheid. Aan de andere kant is de onderzoeksliteratuur positief over het voorkomen van laaggeletterdheid. Als sterke middelen worden daarvoor onder andere gezien het vroegtijdig signaleren en reageren op mogelijke risicolezers en het bieden van goede



## nader bekeken een goede leesvaardigheid

leesinstructie, maar ook op de groepsinstructie afgestemde interventies voor (potentiële) risicolezers en uitbreiding van instructie- en leertijd. Een probleem is echter dat er veel lees- en leesinterventiepraktijken in omloop zijn die voor leerlingen niet succesvol zijn, bijvoorbeeld door aan te sluiten bij de leerstijl van de leerlingen, beelddenkende activiteiten uit te voeren, het werken met speciale programma's of door zelfs het leesproces een tijdje uit te stellen. Van dergelijke praktijken worden zwakke lezers alleen maar zwakker.

### Hoe effectief zijn interventies?

Volgens Foorman en Al Otaiba (2009) kan het aantal zwakke lezers door interventies teruggebracht worden van 30-35% zwakke lezers naar 5% en het aantal kinderen met ernstige leesproblemen kan teruggebracht worden naar 1 à 2% (Van den Broeck, 2016). Volgens Hasbrouck (2012) laat convergerend leesonderzoek zien dat 90 tot 95% van alle leerlingen een geletterd leesniveau of het groepsniveau kan behalen. Bij het reduceren van leesproblemen speelt volgens onderzoek het schoolleerthos om elk kind gelijke kansen te bieden een grote rol. Praktisch betekent dit tevens dat alle leerkrachten kennis en expertise over voorkomen en omgaan met leesproblemen moeten hebben en naast goede leesinstructie ook een goede leesomgeving in hun klas moeten kunnen creëren.

### Welke leerlingen zijn potentieel risicolezer?

Voor (potentiële) risicolezers zijn extra interventies nodig. Maar hoe kunnen potentiële risicolezers worden geselecteerd? Onderzoek toont dat het dan o.a. gaat om:

### Wat zijn interventies?

Interventies zijn doelgerichte intensieve instructies die zowel tijdens de groepsinstructie als in een groep van 3 tot 5 kinderen aanvullend op de groepsinstructie plaatsvinden en aansluiten bij de instructiebehoeften van risicolezers om hen de gestelde groepsdoelen te laten behalen. Interventies veronderstellen dat door extra, meer intensieve ondersteuning risicolezers sneller vooruit moeten gaan dan normale lezers. Door intensieve ondersteuning en meer tijd moet als het ware hun leesontwikkeling worden versneld in de richting van de voor de groep geldende leesdoelen.

- a. **Kinderen met talige problemen, zoals:**
  - ~ kinderen met een zwakke mondelinge taalvaardigheid, bijvoorbeeld slecht articuleren, het praten in grammaticaal slechte zinnen;
  - ~ fonologisch zwakke kinderen;
  - ~ kinderen met een geringe woordenschat;
  - ~ kinderen die moeite hebben met begrijpend luisteren;
  - ~ kinderen met een onvoldoende ontwikkelde eerste taal.
- b. **Als risicokinderen kunnen ook worden gezien:**
  - ~ kinderen afkomstig uit laaggeletterde gezinnen die weinig ervaring met geschreven taal van thuis meekrijgen;
  - ~ kinderen afkomstig uit gezinnen met dyslexie in de familie;
  - ~ kinderen met een geboortegewicht onder de 2500 gram;
  - ~ slechthorende kinderen;
  - ~ kinderen die kleuterschoolverlenging hebben gehad.



Het kan in de praktijk ook om een combinatie van factoren gaan. Bijvoorbeeld een kind met een zwakke mondelinge taalvaardigheid die fonemisch zwak is en ook al kleuterschoolverlenging heeft gehad.

### Praktijken die een goede leesvaardigheid in de weg staan

Het gaat dan onder andere om:

- ~ Onvoldoende kennis over de mogelijkheden en problemen van de kinderen. Er wordt daarbij ook nogal eens gedacht, dat als de kinderen ouder worden de leesproblemen wel verdwijnen. In het verlengde daarvan gaat het bovendien om het ontbreken van kennis om iets aan die problemen te doen.
- ~ De meeste leesproblemen worden vooral veroorzaakt door het ontbreken van tijdige aandacht voor talige problemen, doelgericht leesonderwijs, onvoldoende expliciete instructie, het werken met slechte, niet evidence-based methoden, geen geïntegreerde leesaanpak waarbij technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschat los van elkaar dikwijls versnipperd aandacht krijgen, leesmethoden die niet volledig behandeld worden, onvoldoende tijd aan lezen besteden, zwakke lezers die niet meer tijd krijgen en geen of ineffectieve differentiatie (bv. niveaulezen, onvoldoende begeleide inoefening en herhaling, het inzetten van werkbladen, eindeloos zelfstandig laten lezen, kinderen laten zitten vanwege leesproblemen, enzovoorts). Kwaliteitsproblemen zijn ook het ontbreken van een goede taal- en leesdeskundigheid en een goed klassenmanagement bij leraren om te kunnen omgaan met verschillen in de leesontwikkeling van leerlingen.
- ~ Er is te weinig aandacht in de school voor preventie, terwijl vroegtijdig interveniëren veel effectiever is dan remediëren op latere leeftijd (Sylva, Hurry & Peters, 1997). In de voorschoolse periode en in de kleutergroepen richt men zich in onvoldoende mate op de problemen van potentiële risicolezers, omdat men denkt dat deze door rijping of het ouder worden van de kinderen zullen verdwijnen. Onderzoek laat echter zien dat vroege interventies een belangrijke rol spelen bij het reduceren van leesproblemen.
- ~ De inrichting van het leesonderwijs in de begingroepen. Het Onderwijsverslag van de Inspectie van onderwijs uit 2013 toont aan dat in Ne-

### Onderzoek laat zien dat zwakke lezers zelden laatbloeiers zijn

derland het zittenblijven in de groepen 2-5 hoog is. Dit laat zien, dat er meer aandacht in die groepen is gewenst voor het o.a. omgaan met verschillen in taal- en leesontwikkeling.

- ~ Het leesonderwijs aan het einde van de basisschool en het begin van het voortgezet onderwijs. Onderzoek van o.a. Nielen (2016) toont aan dat na groep 6 door gebrek aan oefening de ontwikkeling van leesvaardigheid stagneert en zelfs afneemt en daarmee ook het plezier in lezen.

### Wat is kenmerkend voor goede interventies?

Meer preventief leesonderwijs kan niet zonder goed leesonderwijs. Goed leesonderwijs waarbij de school ernaar streeft om alle leerlingen – ongeacht hun achtergrond – goed te leren lezen. Leesonderwijs dat ook door een schoolethos wordt gedragen om dit in het bijzonder voor de risicolezers te realiseren. In de praktijk doet preventief leesonderwijs een groot beroep op de inzet en professionaliteit van de leerkrachten in de school om een goed leesaanbod te creëren (zie figuur 1). Daarnaast is het voor preventief leesonderwijs van belang dat de school haar leerlingen goed kent. Een goed beeld hebben van het ontwikkelings- en leesniveau van alle leerlingen en specifiek van de risicoleerlingen is voorwaardelijk om vooral de risicoleerlingen effectief te kunnen helpen. De school moet kennis hebben van de voorschoolse taalontwikkeling en moet weet hebben van hoe de leesontwikkeling bij de ouders verliep. Bekend is dat 40% van de kinderen uit gezinnen met een zogenaamd ‘familiaal risico’ moeite heeft met het verwerven van een goede leesvaardigheid (Lyytinen & Erskine, 2016). Dit betekent dat deze kinderen vanaf de kleutergroepen steeds gescreend moeten worden om een mogelijke niet goede (toekomstige) leesontwikkeling tijdig te signaleren en zich vervolgens te richten op voorwaarden voor het leren lezen, zoals een goede mondelinge taalvaardigheid, letterkennis en een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn. Daarnaast is een cruciale voorspeller voor toekomstig



**Juist in goed georganiseerde klassen vindt het beste leesonderwijs plaats**

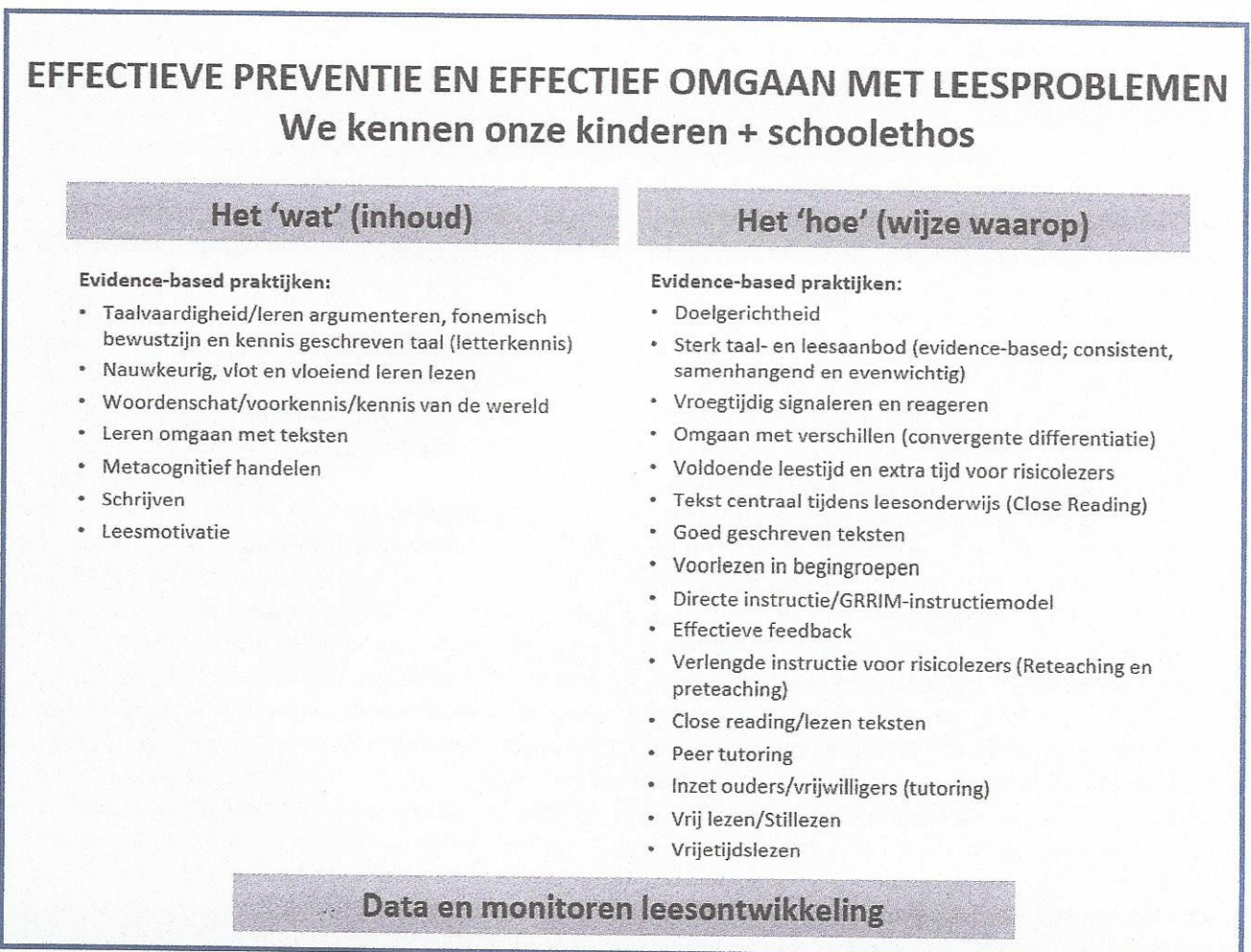
leessucces het beschikken over een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn.

Bij effectief leesonderwijs zijn twee dimensies te onderscheiden:

- ~ Het gebruikmaken van effectief gebleken leesinzichten. Het gaat dan bij technisch lezen om wat de wetenschap zegt over bijvoorbeeld fonemisch bewustzijn, benoemselnelheid, leren lezen, vlot en vloeiend met begrip lezen, woordenschat en effectief gebleken leesstrategieën. Bij deze leesinhoudelijke zaken gaat het om wat er onderwezen gaat worden.

- ~ Het realiseren van effectieve leesinzichten door gebruik te maken van kenmerken van effectief onderwijs. Het gaat er dan vooral om hoe tijdens het onderwijsleerproces die inzichten bij de leerlingen terecht komen. Eenvoudig gezegd gaat het erom hoe de leerkracht de leesinhoudelijke zaken aan de leerlingen overdraagt. In belangrijke mate heeft het 'hoe' te maken met de leesinstructie die wordt gerealiseerd.

Je kunt als school gebruikmaken van goede leesinzichten. Maar als men te lage doelen stelt, geen goede instructie geeft, niet goed differentieert, te weinig tijd aan lezen besteedt, geen inzicht heeft in de leesontwikkeling van de kinderen, dan zullen kinderen onvoldoende profiteren van het leesonderwijs. Bij het creëren van een goede leeromgeving is het daarom nodig dat zowel de juiste inhoud – het wat – als



Figuur 1. Effectieve preventie en effectief omgaan met leesproblemen



een goede uitvoering – het hoe – aan de orde komt. Als dat niet gebeurt, zal de gewenste opbrengst in de betekenis van betere leesresultaten niet gerealiseerd worden.

## Een nadere uitwerking

### 1. Het 'wat': de juiste inhoud

Het is van belang dat alle leescomponenten – zie de linkerkolom van figuur 1 – in het leesaanbod van de school evenwichtig maar ook samenhangend aan de orde komen. Van een evidence-based samengesteld leesaanbod profiteren vooral risicolezers. In dit verband willen we aan drie belangrijke componenten aandacht besteden:

- ~ *Technisch lezen*: het is van belang dat scholen werken met leesmethoden die gebaseerd zijn op uit wetenschappelijk onderzoek voortgekomen leesinzichten. Te denken valt aan fonemisch bewustzijn, de beklemtoning van de letterklankkoppeling en auditieve synthese, nauwkeurig vloeiend leren lezen, woordenschat en begrijpend lezen. Te veel leespraktijken zijn nog gebaseerd op 'leuk' in plaats van op wetenschappelijke inzichten. Hattie (2012) laat zien dat een aanpak als 'whole language' (in Nederland ook wel 'natuurlijk leren lezen' genoemd) met een effectgrootte van  $d = 0,06$  niet effectief is.
- ~ *Aandacht voor woordenschat/voorkennis*: tijdens de schooldag dient er voortdurend aandacht voor de woordenschat/voorkennis van vooral risicolezers te zijn; woordenschat is namelijk een cruciale factor voor het begrijpend lezen. Onderzoek laat in dat verband ook hoge effectgroottes ( $d = 0.60$  en hoger) zien. Onderzoek uit de afgelopen 40 jaar heeft duidelijk gemaakt dat de kennis die leerlingen bij het omgaan met teksten kunnen inzetten een grote invloed op het begrijpen van de tekst heeft en op wat ze leren. Recente inzichten laten ook zien, dat de woordenschat van invloed op het technisch lezen is. Om nieuwe kennis te onthouden, is het van belang dat deze aan voldoende oude kennis over het onderwerp gekoppeld kan worden. Des te meer de leerling weet, des te beter hij de tekst begrijpt. Het beschikken over veel woorden reduceert volgens Shanahan (2017) ook

Bij de aanwezigheid van kinderen uit taalarme milieus is het inzetten van digitale prentenboeken effectief

de leerlast van de leerlingen maar helpt de leerlingen vooral de tekst beter begrijpen en bij het maken van afleidingen. Bovendien draagt voorkennis bij tot het beter op langere termijn onthouden van nieuw geleerde woorden. In dit verband moet ook de volgende uitspraak van Shanahan (2017) worden gezien: *leeslessen moeten 'double outcomes' hebben, namelijk het verbeteren van de leesvaardigheid en toegenomen kennis over wat er werd gelezen.*

- ~ *Aandacht voor het metacognitief handelen*: metacognitie bepaalt voor ongeveer 40% het leerresultaat (Veenman, 2015) en volgens Hattie (2012) heeft metacognitief handelen een effectgrootte van  $d = 0.69$ . Het is wenselijk dat zwakke lezers hun leesgedrag nauwkeurig leren te monitoren en controleren in de zin van: 'Lees ik de woorden goed?' en 'Begrijp ik wat ik lees?'. Het is van belang dat leerkrachten dit monitoren en controleren voor de leerlingen *modelen*. Het metacognitief handelen kan vanuit de volgende stappen plaatsvinden:
  - ~ Wat en waarom moet ik dit lezen? Wat is mijn leesdoel?
  - ~ Hoe controleer ik tijdens het lezen mijn lezen? Lees ik de tekst nauwkeurig? Begrijp ik de tekst?
  - ~ Als ik klaar ben: wat heb ik goed gedaan en wat moet de volgende keer beter?

### 2. Het 'hoe': de uitvoering

Onderwijswetenschappelijk onderzoek (zie o.a. Hattie 2012) toont dat leerlingen vooral profiteren van activiteiten met een effectgrootte hoger dan  $d = 0.40$ . In dat verband kunnen als effectieve interventies voor het verbeteren van de leesresultaten worden gezien:

- ~ *Het inschatten van de mogelijkheden van de kinderen*: recent liet Hattie (2016) zien dat het inschatten van de leerling resultaten door leraren een groot effect voor de kinderen heeft. De effectgrootte daarvan is uitzonderlijk hoog:  $d = 1.62$ .



Het realiseren van effectieve interventies voor risicolezers moet een uitdaging voor het gehele schoolteam zijn

- ~ *Het belang van doelgerichte lessen en interventies ( $d = 0.40$ ):* preventief leesonderwijs staat en valt met de gestelde doelen. Het is van belang dat de doelen toetsbaar en niet te laag zijn. Op effectieve leesscholen gaan hoge leesdoelen vrijwel altijd gepaard met hoge verwachtingen. Bijvoorbeeld door eind groep 3 als streefdoel te hebben dat 85% van de leerlingen een I, II of III score behaalt op de Cito DMT-toets. De interventies zijn bedoeld om de risicolezers de voor de groep gestelde leesdoelen te laten behalen. Er moeten voor alle leerlingen hoge doelen worden gesteld, omdat dit bijdraagt aan doelgericht onderwijs en het hebben van hoge verwachtingen (Hattie, 2009; Vernooy, 2007). De verwachtingen van leerkrachten over de mogelijkheden van hun leerlingen hebben volgens Hattie een effectgrootte van  $d = 0.49$ .
- ~ *Voldoende ingeroosterde tijd en extra tijd voor risicolezers:* is er te weinig tijd voor lezen ingeroosterd, dan is dikwijls het effect dat er meer leerlingen als zwakke lezer uitvallen. De tijd die er voor lezen ingeroosterd wordt, hangt meestal samen met de achtergrond van leerlingen. Bij de aanwezigheid van veel kinderen uit taalarme milieus zal er meer tijd voor lezen ingeroosterd moeten worden. Daarnaast is het van belang dat een school duidelijke afspraken maakt over de extra tijd, bv. één uur extra lezen per week, die zwakke lezers krijgen om hun leesvaardigheid te verbeteren. Met die extra tijd moet hun leesontwikkeling versneld worden in het perspectief van de goede lezer. Daarnaast is het bij tijdsdruk van belang te stimuleren dat kinderen taakgericht bezig zijn, zodat ze niet morsen met hun tijd. De effectgrootte daarvan is volgens Hattie  $d = 0.62$  (2012).
- ~ *Het geven van expliciete directe instructie ( $d = 0.60$ ):* goed opgebouwde, effectieve leesinstructie is een cruciale preventieve factor. Zie in dat verband ook de publicatie 'Expliciete directe instructie' (Schmeier, 2014). Expliciete directe instructie heeft een effectgrootte van 0.60. Kenmerken van expliciet lesgeven zijn: duidelijk aangeven wat er onderwezen gaat worden, vertellen wanneer en hoe het gebruikt zal worden, hardop denken en laten zien hoe het gebruikt wordt, het oefenen/toepassen, monitoren, steeds nagaan of de leerlingen het begrijpen en taakgerichte/procesgerichte feedback geven.
- ~ *Het geven van feedback ( $d = 0.73$ ):* feedback is een van de belangrijkste leerkrachtvaardigheden. Effectieve feedback heeft in Leren zichtbaar maken (Hattie, 2012) een effectgrootte van 0.73, waardoor het een sterk beïnvloedende onderwijsfactor is. Feedback helpt bij het verschil overbruggen tussen het huidige niveau en het gewenste niveau van de leerlingen. Feedback is informatie die een leraar, klasgenoot, ouder of deskundige geeft met betrekking tot delen van iemands prestaties of begrip in relatie tot het doel dat bereikt moet worden (Hattie & Timperley, 2007).
- ~ *Het vroegtijdig signaleren en reageren door interventies op risicolezers:* vroegtijdige interventies in de kleutergroepen en groep 3 hebben volgens Richards-Tutor e.a. (2015) gemiddelde tot grote effecten ( $d = 0.58 - 0.91$ ) voor de beginnende leesvaardigheid. Hattie (2012) heeft het over een effectgrootte van  $d = 0.49$ , maar spreekt ook over effectgrootten van  $d = 0.77$  voor kinderen met problemen. Uit onderzoek blijkt dat leesproblemen vroegtijdig aanpakken nut heeft, want het goede nieuws is dat onderzoek uit de afgelopen decennia belangrijke inzichten over vroegtijdig signaleren en reageren voor het behandelen van leesproblemen heeft opgeleverd Goodwin (2012).
- ~ *Het omgaan met verschillen door convergente differentiatie :* convergente differentiatie heeft een effectgrootte van 1.07, waardoor leerlingen – en in het bijzonder risicolezers – daarvan sterk profiteren. Dit model kent een ingebouwde gerichtheid op het terugbrengen van het aantal leerlingen met (lees)problemen. Het hart van dit model wordt gevormd door effectieve expliciete instructie, waarbij vervolgens voor risicolezers tijdens de verlengde instructie en/of individuele instructie herhaling en tutoring kan worden ingezet.
- ~ *Verlengde instructie:* niveau 2 bij convergente differentiatie kan als verlengde instructie worden gezien. Vaughn e.a. (2010) stellen dat de effectiviteit van verlengde instructie vooral afhangt



van de mate van intensiteit, bijvoorbeeld de te ondersteunen groep is niet groter dan 5 leerlingen. Daarnaast moet verlengde instructie zich kenmerken door een toename van expliciete instructie. Onderzoek toont bij herhaling dat verlengde instructie voor risicolezers een effectieve activiteit is. De effectgrootte is volgens Case e.a. (2014) en Wanzek e.a. (2016)  $d = 0.40$ . Therrien (2004) laat zien dat als er herhalende activiteiten worden toegepast dit voor risicolezers zeer effectief is. Herhaald lezen is volgens Therrien een evidence-basedstrategie voor zowel vlot en vloeiend lezen als voor begrijpend lezen. Het effect van herhaling is voor vlot lezen groter ( $d = 0,83$ ) dan voor begrijpend lezen ( $d = 0,67$ ). Verder voorspelt de lengte van de verlengde instructie niet de grootte van het effect. Dit betekent dat te lange interventies, boven de 30 minuten, geen betere resultaten geven. Elke dag 15 minuten verlengde instructie bieden is effectiever dan anderhalf uur een keer per week.

- ~ *Tutoren van risicolezers*: peer tutoring, samen lezen, blijkt een effectieve methodiek (effectgrootte  $d = 0,55$ ). Peer tutoring wordt in toenemende mate als een effectieve aanvulling gezien op de groepsinstructie, waarbij het oefenen en vooral de taakgerichte leertijd van zwakke leerlingen toeneemt. Bij peer tutoring op het gebied van lezen gaat het erom dat in een-op-eensituatie een goede lezer – de tutor – leest met een minder goede lezer, de tutee. De goede lezer beschikt over een goede leesvaardigheid en kan daardoor de minder goede lezer helpen. Peer tutoring kan worden ingezet door een zwakke lezer bijvoorbeeld drie keer per week met een (oudere) goede lezer te laten lezen.
- ~ *Rol van ouders*: het is effectief als ouders ingeschakeld worden bij de ondersteuning van hun kind. Dit heeft volgens Hattie (2012) een effectgrootte van  $d = 0.49$ . Sommige ouders zullen geleerd moeten worden hoe ze dit het beste kunnen doen. Het betrekken van de ouders bij de leesproblematiek is effectief voor kinderen uit alle sociale milieus (Vernooy, 2015). Het is wel van belang dat ouders van de school horen wat ze het beste met hun kind kunnen doen.
- ~ *Aandacht voor de leesmotivatie*: leesmotivatie ontstaat vooral wanneer kinderen zich een competente lezer gaan voelen en heeft volgens Hattie

### Vroegtijdig interveniëren is veel effectiever dan remediëren op latere leeftijd

een effectgrootte van  $d = 0.44$ . Een goede motivatie helpt de risicolezer, al zijn er in de praktijk soms oudere kinderen minder te motiveren voor extra hulp en instructie. De leesmotivatie zal pas verbeteren als de kinderen ervaren dat ze beter gaan lezen. Stillezen en het vrijetijdslezen zijn leesmotiverende zaken die een groot effect op de leesresultaten hebben (Mol en Bus, 2011).

De hiervoor genoemde activiteiten zijn volgens veel onderzoek sterke activiteiten, die een positief effect op de leerlingresultaten hebben. Tracey en Mandel Morrow (2015) plaatsen hierbij de opmerking dat juist in goed georganiseerde klassen het beste leesonderwijs plaatsvindt.

Daarnaast nog enkele zaken waarvan onderzoek ook laat grote effecten laat zien:

- ~ Voorlezen in de begingroepen (Mol en Bus, 2011).
- ~ Onderzoek van o.a. de Universiteit van Leiden toont dat vooral in de begingroepen voorlezen aan kinderen positieve effecten heeft voor hun woordenschat en latere lees- en rekenontwikkeling. Onderzoek laat tevens zien, dat bij de aanwezigheid van kinderen uit taalarme milieus het inzetten van digitale prentenboeken effectief is.
- ~ Gebruikmaken van goed geschreven teksten en het centraal stellen van teksten.
- ~ Onderzoek van o.a. de Universiteit van Utrecht toont dat veel teksten in schoolboeken slecht geschreven zijn, terwijl juist risicolezers baat hebben bij goed geschreven teksten. Een voorbeeld van slecht geschreven teksten zijn teksten die geen verbindingswoorden bevatten. Goed geschreven teksten zorgen ervoor dat leerlingen de informatie beter integreren, dat ze inhoudelijke verbanden leggen tussen zinnen.
- ~ Risicolezers moeten meer lezen.
- ~ Een probleem is dikwijls dat risicolezers in verschillende scholen in plaats van meer juist minder gaan lezen. Deze praktijk heeft dikwijls tot gevolg dat risicolezers in de problemen komen bij de teksten die bijvoorbeeld bij de kennisgebieden aan de orde komen. Op deze problematiek heeft Allington (2006) bij herhaling gewezen. Het is



De groepsleerkracht is de belangrijkste factor voor het slagen of falen van risicolezers

daarom van belang dat voor deze kinderen 'meer lezen' gerealiseerd wordt om juist hun leesontwikkeling te versnellen.

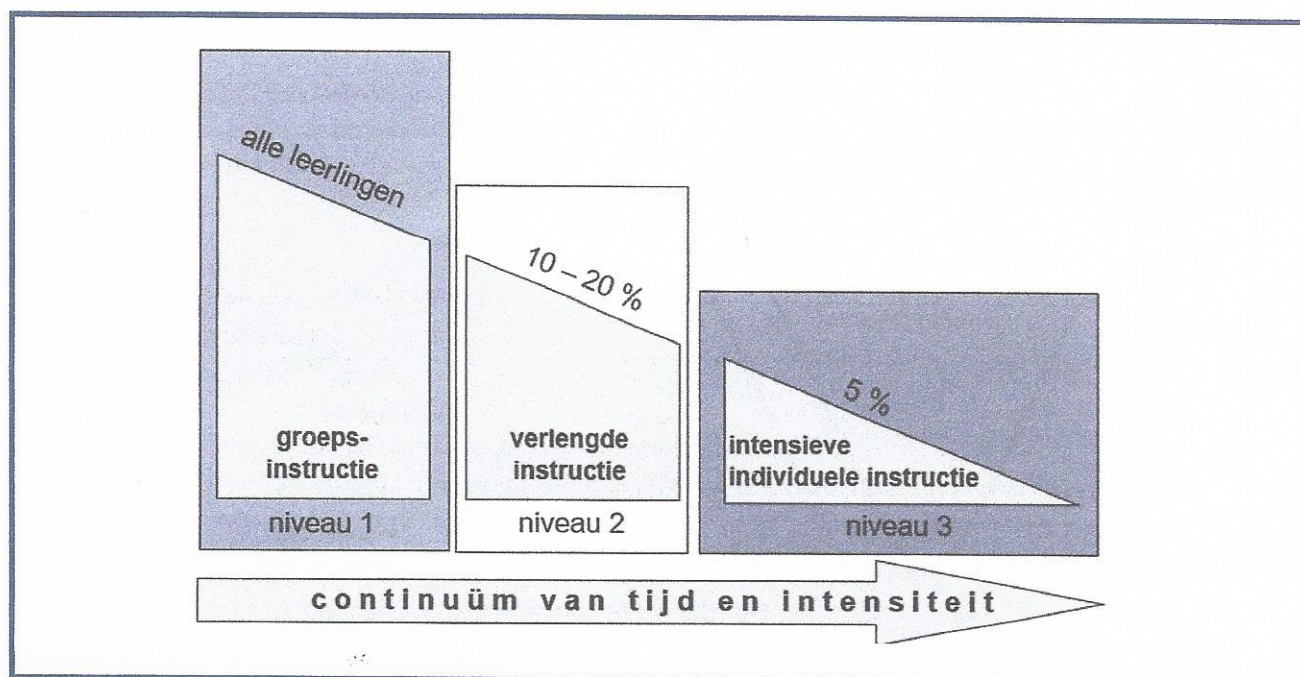
Tot slot is het monitoren van de leesontwikkeling van groot belang. Juist bij de aanwezigheid van risicolezers is het van belang continu de voor hen uitgevoerde activiteiten te monitoren vanuit de invalshoek: gaan ze beter lezen? Profiteren de kinderen voldoende van de groepsinstructie, maar ook van de interventies? Zo niet, dan zullen deze bijgesteld moeten worden. Er zullen ook kinderen zijn die ondanks goed opgezette en goed uitgevoerde interventies, nauwelijks vooruitgaan en problemen blijven houden met het verwerven van een goede leesvaardigheid. Dit wordt ook wel didactische resistentie genoemd. Deze leerlingen zijn mogelijk dyslectisch, al kunnen ook deze kinderen stappen maken in hun leesontwikkeling.

### Effectieve leesinterventies: een aantal praktische uitwerkingen voor technisch lezen

Goede instructie draagt in belangrijke mate aan het leessucces van kinderen bij. Dit betekent dat de kwaliteit van de taal-/leesinstructie in de begingroepen voor elke school een topprioriteit moet zijn.

Het leren lezen in het eerste leerjaar, ofwel groep 3, vraagt om een aanpak waarbij leidsters en leerkrachten niet afwachten maar juist bewust activiteiten inzetten voor mogelijke risicolezers. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht zaken voordoet (*modelen*) en dat er vervolgens veel ruimte is voor de leerlingen om met elkaar te oefenen, waarbij de leerkracht feedback geeft (Schmeier, 2015). Neem een situatie waarbij de leerkracht het opdelen van woorden in klanken, ofwel het analyseren van woorden wil oefenen. Dan is het belangrijk dat:

- ~ de leerkracht eerst voordoet aan de hand van enkele woorden hoe dit gaat, zowel auditief als met een gebaar (een klap- of hakgebaar);
- ~ vervolgens kunnen de kinderen per tweetal aan de hand van een kaart met een plaatje, samen oefenen. Een plaatje van de zon wordt door de leer-



Figuur 2. Model van de convergente differentiatie



lingen geklapt als 'z-o-n'. Een plaatje van de wolk wordt geklapt als 'w-o-l-k';

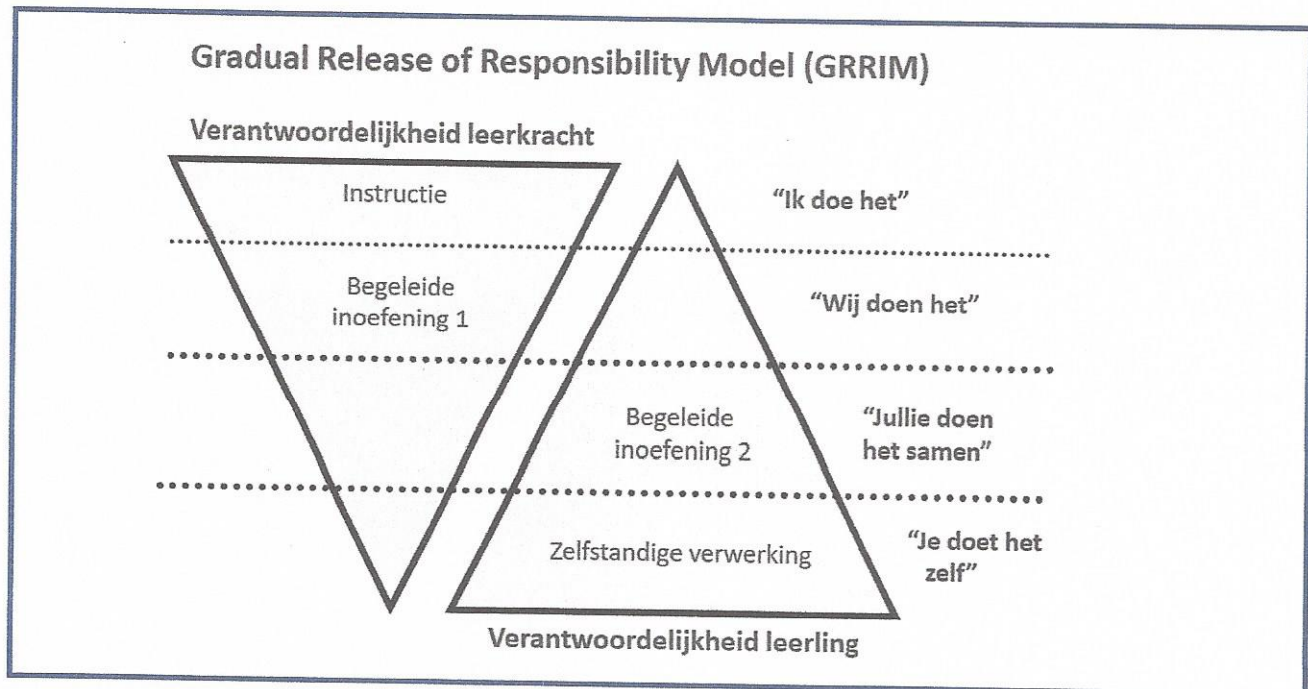
- ~ leerlingen mogen het na oefening hardop laten horen aan de klas, de leerkracht geeft feedback;
- ~ tot slot worden de kaartjes doorgeschoven zodat met andere woorden geoefend kan worden.

Hierbij zijn alle leerlingen actief en betrokken, hetgeen een belangrijk aspect van leren is (Onderwijsinspectie, 2012; Schmeier, 2015). Wanneer de overige leerlingen daarna zelfstandig spelen of werken, kan de leerkracht met een klein groepje risicoleerlingen nog eens tijdens de verlengde instructie 10 minuten extra oefenen. Het inzetten van het GRRIM model (zie figuur 3), waarbij de verantwoordelijkheid geleidelijk van de leerkracht naar de leerling verschuift, biedt veel ruimte voor gezamenlijk oefenen. Dat heeft positieve effecten voor risicolezers. Daarnaast is het voor deze leerlingen van belang dat de leerkracht de juiste aanpak modelt (voordoet) en die vervolgens onder begeleiding laat toepassen. Modelen betekent dat de leerkracht hardop denkend in deelstappen voordoet hoe het werkt.

Naast aandacht voor fonemisch bewustzijn, de letterkennis en de benoemselheid, zijn ook de mondelinge taalvaardigheid en de woordenschat van

groot belang. Een goede woordenschatontwikkeling, zoals eerder is opgemerkt, werkt ook ondersteunend voor het leren lezen (Filippini, Gerber & Leafstedt, 2012; Stanovich, 1986). De woordenschatontwikkeling van kinderen loopt al op jonge leeftijd sterk uiteen. Zo zien we dat kinderen die met een lage woordenschat op school komen, minder snel nieuwe woorden bijleren dan kinderen die al een grote woordenschat bezitten: het zogeheten Mattheuseffect treedt op (Filippini et al., 2012). Om die reden moet al op jonge leeftijd worden ingezet op een goede preventieve aanpak, waarbij voorlezen een belangrijke plaats inneemt, want door het technisch lezen een goede start te geven kunnen grote problemen met begrijpend lezen worden voorkomen (Torgesen, 2004; Wanzek & Vaughn, 2010). Bovendien geldt dat risicolezers dikwijls meerdere keren onder leiding van de leerkracht de bijgebrachte leesvaardigheid moeten toepassen om te voorkomen dat fouten inslijpen. Wanneer een leerling te veel woorden fout leest, is herhaalde instructie nodig met opnieuw modelen door de leerkracht.

In de kleutergroepen dient er inhoudelijk veel aandacht te zijn voor fonemisch bewustzijn, letterkennis en woordenschat (Filippini et al., 2012; Snow,



Figuur 3. GRRIM-model



2002; Stanovich, 1986). In groep 3 is aandacht voor letterkennis en het synthetiseren van groot belang. Met synthetiseren wordt bedoeld dat leerlingen de letters aan elkaar weten de verbinden zodat een vloeiende uitspraak van een woord ontstaat. Het goed en vlot leren synthetiseren is van groot belang om vervolgens nauwkeurig vloeiend te leren lezen. Vloeiend kunnen lezen wordt gekenmerkt door een vlot leestempo, accuratesse en een goede intonatie (Wanzek & Vaughn, 2010). Onvoldoende aandacht voor automatisering in groep 3 heeft als gevolg dat de overgang naar groep 4 stagneert, waardoor kinderen het risico lopen in een neerwaartse spiraal terecht te komen.

### **Het schoolteam en interventies**

Het realiseren van effectieve interventies voor risicolezers moet een uitdaging voor het gehele schoolteam zijn. Daarbij geldt ook, dat er regelmatig binnen het team gesproken moet worden over de kwaliteit van de interventies die er plaatsvinden vanuit de invalshoeken:

- ~ Werken we voldoende preventief? Is de leesinstructie in de groepen in orde?
- ~ Welke interventies zijn effectief en welke werken in onvoldoende mate?
- ~ Voor welke leerlingen werken de interventies niet? Hoe moeten we dat verklaren?
- ~ Onderzoek toont dat het monitoren van de interventies belangrijk is. Daarnaast is bekend dat het van belang is dat leerkrachten expertise hebben op het gebied van diagnosticeren, interventies en evalueren (Hattie, 2012). Dit betekent dat 'risicolezers' regelmatig onderwerp van de teamprofessionalisering moeten zijn.
- ~ Hebben we professionalisering nodig om risicolezers beter te kunnen helpen?

### **Afrondend**

Veel leerlingen kunnen profiteren van een goede vroegtijdige en goede didactische aanpak, waardoor het aantal leerlingen dat de basisschool verlaat met een leesachterstand teruggebracht kan worden. De basis voor effectieve interventies vormt goed opgebouwde en goed uitgevoerde leesinstructie. De onderzoeksliteratuur laat in toenemende mate zien dat de groepsleerkracht de belangrijkste factor is voor het slagen of falen van risicolezers. Effectieve leesinstructie is een cruciale activiteit die moet voorkomen dat kinderen – en dat gebeurt in de praktijk nogal eens – onnodig uitvallen. Daarnaast laat veel onderzoek zien dat vroegtijdig signaleren en vervolgens effectief reageren voor risicolezers van cruciaal belang is. Praktijken om risicolezers te ondersteunen moeten gebaseerd zijn op wat leesonderzoek bij herhaling laat zien wat voor deze leerlingen effectief is. Bijvoorbeeld dat veel oefenen en herhalen voor zwakke lezers heel effectief is, zowel voor zwakke technische lezers als zwakke begrijpende lezers (Therrien, 2004).

### **Bronnen**

De uitgebreide bronnenlijst is op te vragen bij de auteurs: [marita.eskes@expertis.nl](mailto:marita.eskes@expertis.nl) of [kees.vernooy@kpnmail.nl](mailto:kees.vernooy@kpnmail.nl).