

# De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen

## AUTEUR

Kees **Vernooy** (1)  
*Taal/lees- en school-  
verbeterings-  
deskundige bij het CPS  
in Amersfoort (NL)*

## INHOUD

1. Inleiding
2. Wat laat onderzoek zien?
  - 2.1. Geen of te lage toetsbare doelen
  - 2.2. Minder goede methoden
  - 2.3. Onvolledige behandeling van methoden
  - 2.4. Te weinig effectieve leesweken
  - 2.5. Onvoldoende benutten van de handleiding
  - 2.6. Onvoldoende tijd
  - 2.7. Onvoldoende aandacht voor automatisering bij technisch lezen
  - 2.8. Onvoldoende expliciete instructie
  - 2.9. Orthotheekprogramma's
  - 2.10. Niveaulezen
  - 2.11. Romantische opvattingen over lezen
  - 2.12. Verkeerde differentiatieopvattingen
3. Tot slot
4. Literatuur

---

(1) Contactadres: CPS, Postbus 1592, 3800 BN Amersfoort, tel. 00 31 33 453 43 23, e-mail [k.vernooy@cps.nl](mailto:k.vernooy@cps.nl)

## KRACHTLIJNEN

---

In iedere klas zitten er sterke en zwakkere lezers. En die zwakkere lezers hebben meer hulp nodig bij het leren lezen, dat spreekt voor zich. Maar hoe? Wat zijn de beste methoden? Waar moet je op letten als leerkracht? Dat is niet altijd zo eenvoudig.

Uit onderzoek blijkt namelijk duidelijk dat heel veel leesproblemen van zwakke lezers eigenlijk kwaliteitsproblemen zijn. En dat het aanbieden van aangepast kwaliteitsvol onderwijs vaak tot zeer goede resultaten leidt.

De auteur overloopt in dit artikel de mogelijke kwaliteitsproblemen zijn en geeft tegelijk steeds suggesties en praktische tips om er concreet aan te kunnen doen.

## 1. Inleiding

---

*Kwalitatief goede taal/leesactiviteiten in de kleutergroepen en in groep 3 vormen het beste wapen tegen leesuitval* (Snow, Burns and Griffin, 1998).

- onderzoek*
- Internationaal leesonderzoek (Lyon 2004) en Nederlands onderzoek (Vernooy 2006) laten zien, dat de meeste leesproblemen het gevolg van kwaliteitsproblemen in het leesonderwijs zijn – en dan in het bijzonder op het gebied van instructie. Onze inschatting voor de leesproblemen in Nederland is, dat de 25 % zwakke lezers bijna volledig aan kwaliteitsproblemen toegeschreven moet worden. Immers, nog geen 4 % van de kinderen is dyslectisch (Blomert 2002). Bovendien bevatten de leesmethodieken die in Nederland gebruikt worden, elementen waarvan herhaaldelijk is vastgesteld dat ze effectief zijn voor alle kinderen. Bij kwaliteitsproblemen moeten we denken aan problemen die te maken kunnen hebben met:
- kwaliteitsproblemen*
- 1) *Onvoldoende aandacht voor een belangrijk leesaspect.* Bijvoorbeeld: de school besteedt geen aandacht aan voortgezet technisch lezen, waardoor risicolezers problemen krijgen met het lezen van meerlettergrepige woorden en met de leessnelheid, hetgeen weer tot gevolg heeft dat de woordenschatontwikkeling en het begrijpend lezen achterblijven.
  - 2) *Onvoldoende aandacht voor kenmerken van effectief onderwijs.* Bijvoorbeeld: er wordt te weinig tijd voor het leren lezen ingeroosterd, waardoor een deel van de kinderen problemen met lezen krijgt. Veel leesproblemen worden veroorzaakt doordat er te weinig tijd aan lezen wordt besteed, maar ook door het ontbreken van doelgericht leesonderwijs, het geven van onvoldoende expliciete instructie, het werken met slechte methoden, het niet volledig behandelen van leesmethoden, het niet meer tijd geven aan zwakke lezers, het onvoldoende aandacht geven aan de automatisering van de leesvaardigheid, door ineffektieve differentiatie, maar ook dikwijls door het ontbreken van een goede leesdeskundigheid bij de leerkrachten. Als er een of meer van dergelijke problemen aan de orde zijn, werkt dat belemmerend voor de effectiviteit van het leesonderwijs, wat een toename van kinderen die op lezen uitvallen tot gevolg heeft. Juist risicolezers zijn gevoelig voor positief of negatief werkende factoren in het onderwijs. Bij de aanwezigheid van meerdere belemmerende factoren, zal de leesontwikkeling van deze kinderen niet goed van de grond komen.
  - 3) *Een combinatie van 1) en 2).* Bijvoorbeeld: men besteedt geen aandacht aan voortgezet technisch lezen, maar in zijn totaliteit besteedt de school op een verkeerde manier (bijvoorbeeld door niveaulezen) ook te weinig tijd aan lezen.

*risicolezers*

Van de kwaliteitsproblemen die leesproblemen veroorzaken, zijn vooral risicolezers het slachtoffer. Risicolezers zijn leerlingen die zeer gevoelig zijn voor positief of negatief werkende factoren in hun omgeving. Komen deze leerlingen bij goede leerkrachten in de klas, dan worden ze goede lezers. Komen ze enkele jaren achtereen bij zwakke leerkrachten in de klas, dan lopen ze een verhoogd ri-

de kwaliteit van de  
leerkracht

het belang van lezen

een goede  
leesprofessionaliteit

de kwaliteit van de  
leesinstructie

sico om een zwakke lezer te worden. Leesresultaten zijn evenals andere onderwijsresultaten het gevolg van een interactie tussen de mogelijkheden van de leerling en de school- en thuiskenmerken. Volgens Barr (2002) trekken zwakke lezers na twee jaar bij ineffektieve leerkrachten in de klas gezeten te hebben, niet meer bij. Het doet er voor een leerling – en dan in het bijzonder voor een risicolezer – heel veel toe of hij leesonderwijs krijgt van een effectieve of van een minder effectieve leerkracht. Een internationaal toonaangevende leesdeskundige als Allington (2001) zegt daarover in zijn boek *What Really Matters for Struggling Readers* het volgende: ‘(...) recent onderzoek laat de geweldige impact van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie zien. Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Niets was effectvoller voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht; de kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de kinderen. Te lang hebben we dit fundamentele aspect van het onderwijs genegeerd door het invoeren van meer remediërende programma’s, meer klassenassistenten en extra leerkrachten en door het inzetten van computerprogramma’s. Al deze maatregelen halen het niet bij kwalitatief hoogstaande instructie.’ Dergelijke informatie is van cruciaal belang voor de school in het algemeen en de schoolleiding in het bijzonder. Vanwege het grote belang dat lezen heeft voor de schoolloopbaan en het latere maatschappelijk functioneren van de leerling, is het gewenst dat in de leerjaren 1 en 2 leesdeskundige leerkrachten staan. Uit onderzoek blijkt immers ook dat kinderen die slecht starten met lezen, zelden een betere lezer worden! Daarnaast moet professionalisering van leerkrachten op het gebied van lezen als het ware een continue aangelegenheid binnen scholen zijn.

Een goede leesprofessionaliteit van de schoolleiding en leerkrachten voorkomt ook dat kinderen met leesproblemen te snel – en daar heeft o.a. Bus (2005) op gewezen – het etiket ‘dyslectisch’ opgeplakt krijgen, terwijl ze dat eigenlijk niet zijn. Bus spreekt dan ook over het grote probleem van de pseudodyslecten. Het is een harde uitspraak, maar veel onderzoek laat zien dat de meeste kinderen met leesproblemen het slachtoffer zijn van onvoldoende goed leesonderwijs. Het gebrek aan kwaliteit – ook wel didactische verwaarlozing genoemd – leidt ertoe dat met name risicolezers een verhoogd gevaar lopen om zich niet de leesvaardigheid eigen te kunnen maken, die ze nodig hebben om zich succesvol in het onderwijs en in de samenleving te kunnen bewegen.

Al deze kinderen lopen een groot risico om de (functioneel) analfabeten van morgen te zijn. Daarnaast betekent dit gegeven dat er bij het diagnosticeren van kinderen met leesproblemen eerst nagegaan zal moeten worden of de gegeven leesinstructie – de factor die met name de lees kwaliteit bepaalt – voor deze kinderen wel voldoende effectief was. Dit betekent dat niet de leerling, maar eigenlijk de kwaliteit van de door de leerkracht gegeven leesinstructie bekeken moet worden. Alleen bij leerkrachten die zeer effectief leesonderwijs geven, kan deze stap worden overgeslagen.

## Veel voorkomende kwaliteitsproblemen

- Geen of te lage toetsbare leesdoelen stellen
- Werken met slechte leesmethoden
- Methoden niet uitmaken
- Te weinig effectieve leesweken
- De handleiding van de methode niet gebruiken
- Onvoldoende tijd voor lezen inroosteren
- Onvoldoende aandacht voor de automatisering bij technisch lezen
- Onvoldoende expliciete instructie
- Niveaulezen
- Romantische leesopvattingen
- Werken met orthotheekprogramma's
- Verkeerde differentiatieopvattingen

## 2. Wat laat onderzoek zien?

*preventieve aanpak van problemen*

Uit onderzoek in het kader van het BOV- en LISBO-project (1) van CPS/Universiteit van Utrecht (2002-2006) kwam naar voren dat met name veel van de volgende kwaliteitsproblemen negatieve effecten voor de leesresultaten van leerlingen hebben, waarbij opgemerkt moet worden dat een belangrijk deel van die problemen vooral tijdens het beginnend lezen, waarbij het leren technisch lezen centraal staat, werd aangetroffen. Vanuit de optiek van preventie dienen scholen de volgende problemen krachtdadig aan te pakken.

### 2.1. *Geen of te lage toetsbare doelen*

*probleem*

Veel leerkrachten van het eerste en tweede leerjaar zijn niet op de hoogte van het minimumleesniveaue dat kinderen in het tweede leerjaar nodig hebben. Het proces van leren lezen kabbelt daardoor in wezen maar wat voort, omdat men niet stil staat bij waar men met de kinderen zou moeten uitkomen. Juist doelgericht onderwijs geven leidt tot betere resultaten. Bijvoorbeeld: we streven ernaar dat alle kinderen aan het einde van het eerste leerjaar minimaal AVI-2, en aan het einde van het tweede leerjaar minimaal AVI-5 halen. Aan de andere kant is er op veel scholen het probleem, dat men te lage doelen stelt. Bijvoorbeeld AVI-1 op het einde van het eerste leerjaar; dit is een voldoende resultaat. Een dergelijk laag doel wordt dan wel gehaald, maar leidt ertoe dat de kinderen vooral in het tweede leerjaar in de problemen komen.

(1) BOV: beginnend lezen en het omgaan met verschillen. Het BOV-project was gericht op het verbeteren van de resultaten in het 1ste en 2de leerjaar basisonderwijs (zie ook Vernooij 2005). LISBO: leesimpuls speciaal basisonderwijs. Dit project had tot doel het vlot lezen van leerlingen in het speciaal onderwijs te bevorderen.

*ter illustratie*

Een voorbeeld afkomstig uit het project (Mijs, Houtveen en Vernooy, 2001) illustreert hoe belangrijk de rol van de leerkracht is voor de resultaten van de kinderen.

*De leerkracht van een vrijwel zwarte school had voor het project als doel, dat alle leerlingen op het einde van het eerste leerjaar minimaal teksten van het niveau AVI-1 moeten kunnen lezen. Het resultaat: einde eerste leerjaar las 60 % van de kinderen AVI-1 of lager. Een negatief neveneffect hiervan was, dat er in het tweede leerjaar problemen ontstonden met het werken met methoden als Zin in Taal en Wie dit leest. Deze methoden vereisen namelijk een beheersingsniveau van minimaal AVI-2. In de praktijk bleken op deze school in het eerste leerjaar niet alle kernen, nl. twaalf, van Veilig Leren Lezen behandeld te worden. Door het stellen van het doel dat alle kinderen minimaal AVI-2 op het einde van het eerste leerjaar moeten hebben bereikt, het vroegtijdig signaleren van risicolezers en voor deze kinderen de instructietijd met één uur per week uit te breiden, maar ook en vooral door alle kernen van Veilig Leren Lezen in het eerste leerjaar te behandelen, las een jaar later nog slechts 12 % van de kinderen AVI-1 of lager.*

*conclusie*

Bovenstaand voorbeeld laat drie zaken duidelijk zien, namelijk:

- hoe belangrijk het stellen van *hoge doelen* is;
- hoe belangrijk het is om in het eerste leerjaar de *methode* voor leren lezen *volledig* te behandelen;
- hoe belangrijk de *leesprofessionaliteit* van de leerkracht is voor het verbeteren van de leesresultaten van kinderen.

*oplossing*

De oplossing voor dit probleem: stel realistische, toetsbare minimumdoelen voor het eerste en tweede leerjaar (bv. eind eerste leerjaar minimaal AVI-2 en eind tweede leerjaar minimaal AVI-4). Met realistisch bedoelen we dat projecten die met onderzoek verbonden waren, zoals het BOV-project, lieten zien dat bijna alle leerlingen – 95 % – dergelijke doelen kunnen halen. Bij het stellen van doelen is het van belang om van methodeonafhankelijke toetsen gebruik te maken, zoals AVI (een teksttoets voor technisch lezen) en/of DMT (drie-minutentoets; een woordtoets voor technisch lezen) (1).

## 2.2. **Minder goede methoden**

Volgens Bamburg (1994) heeft onderzoek uit het laatste decennium duidelijk gemaakt dat bij succesvolle programma's, methoden en projecten voor risicokinderen 'hoge verwachtingen' een kritische factor zijn bij het voorkomen van problemen, maar ook voor het behalen van goede resultaten. Zelfs al gaat het om scholen in 'moeilijke wijken' met veel kinderen uit risicogroepen.

Het uiteindelijke doel van een methode voor het leren lezen is, dat de kinderen daadwerkelijk leren lezen, zowel voor informatieverwerving als voor hun plezier.

(1) Zie ook [www.pbdgent.be/leerinhouden/artzorginstrumenten.htm](http://www.pbdgent.be/leerinhouden/artzorginstrumenten.htm)

Lezen is meer dan het decoderen van tekens op een pagina, maar het decoderen van die tekens is wel een voorwaarde om lezen als nuttig en plezierig te kunnen beleven.

*probleem*

In de praktijk wordt er dikwijls van uitgegaan dat alle leesmethoden even goed zijn, maar dit is niet het geval! Sommige methoden voor leren lezen gaan bijvoorbeeld uit van natuurlijk leren lezen, of van ontwikkelings- en ervaringsgerichte opvattingen over leren lezen, of ze bevatten elementen van die opvattingen. Er zijn ook methoden voor het leren lezen die toestaan dat kinderen zwak blijven, bijvoorbeeld door de risicolezers al vroegtijdig leesonderwijs op ‘eigen niveau’ te geven, los van de overige kinderen. Dergelijke methoden – die niet vanuit de optiek van *convergente differentiatie* werken – hebben een negatief effect op de leesontwikkeling van risicolezers. Volgens de leeswetenschappen zijn dit ineffectieve aanpakken, waarvan vooral risicokinderen dikwijls de dupe zijn. Al lang was uit onderzoek bekend dat globaalmethodeachtige aanpakken niet effectief zijn. Daarnaast zijn er methoden op de markt die al snel goede en minder goede lezers niet meer met elkaar laten optrekken. Onderzoek laat echter zien dat het vrijwel permanent bij elkaar plaatsen van zwakke lezers een ineffectieve vorm van differentiatie is.

*convergente differentiatie*

Wat is convergente differentiatie en wat is volgens onderzoek het belang ervan? Convergente differentiatie betekent niet alleen dat er doelgericht naar wordt gestreefd om alle leerlingen in de groep minstens een minimumdoel te laten bereiken, maar het is ook gericht op het dichten van de kloof tussen sterke en zwakke lezers. In de praktijk betekent dit dat een school ernaar streeft alle leerlingen te laten profiteren van de groepsinstructie, maar vooral tijdens de verwerking rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen. Bijvoorbeeld: goede lezers krijgen dan verrijkingsstof en zwakke lezers krijgen extra instructie die rekening houdt met hun leesbehoeften. Dit betekent voor zwakke lezers meer instructietijd, bijvoorbeeld door voor deze lezers de instructietijd met minimaal één uur per week uit te breiden.

*oplossing*

De beste methoden zijn op aanpakken gebaseerd, waarvan onderzoek liet zien dat die effectief waren. Bij het leren lezen moet dan ook gebruikgemaakt worden van methoden die op een systematische en expliciete manier aandacht besteden aan de letter-klankkoppeling en de auditieve synthese. Voor methoden voor begrijpend lezen is het belangrijk dat de tekst centraal staat en niet de leesstrategieën, maar daarnaast is het gewenst dat er in die methoden de nodige aandacht voor vlot lezen en woordenschat is, omdat deze twee gebieden belangrijke voorspelers voor het begrijpend lezen zijn. Daarnaast dienen alle methoden rekening te houden met kenmerken van effectief onderwijs.

### 2.3. ***Onvolledige behandeling van methoden***

*probleem*

Een ervaring van het BOV-project (Houtveen, Mijs & Vernooij, 2000/2001) is, dat verschillende scholen in het eerste leerjaar slechte leesresultaten hebben omdat ze bij de methode *Veilig Leren lezen* niet alle twaalf de kernen behandelen. Deze praktijk heeft negatieve gevolgen voor de leesontwikkeling van gemiddelde

en zwakke lezers en heeft op het einde van het eerste leerjaar vooral meer spelende lezers tot gevolg, die op AVI-1 blijven hangen. Bovendien leidt een dergelijk laag leesniveau tot een slechte aansluiting in het tweede leerjaar. Heel zorgelijk is het als de laatste katernen ook niet in het tweede leerjaar behandeld worden. De problematiek van het niet volledig behandelen van methoden komt overigens niet alleen voor bij het leren lezen, maar ook bij taalmethoden en methoden voor voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen. Bij die methoden heeft dit echter minder ingrijpende gevolgen dan bij de methoden voor leren lezen. Dit wil echter niet zeggen, dat die methoden niet volledig behandeld zouden moeten worden.

*oplossing*

Plan daarom aan het begin van het eerste leerjaar de methode goed in, zodat in één schooljaar alle kernen aan bod komen. Deze praktijk heeft als bijkomend resultaat dat bijna alle kinderen aan het eind van het eerste leerjaar minimaal AVI-2 kunnen lezen. Dit inplannen is overigens ook gewenst voor methoden voor voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen.

#### **2.4. *Te weinig effectieve leesweken***

*probleem*

Uit onderzoek van Struiksma (2005) blijkt dat scholen eigenlijk maar 20 effectieve leesweken hebben. Bij effectieve leesweken gaat het om weken waarin geen leesles uitvalt. De ervaringen van het BOV-project zijn dat vooral december en de maanden na 1 mei weinig effectieve weken kennen. Het gevolg hiervan is dikwijls tweeledig; enerzijds is er onvoldoende tijd voor taal/lezen en anderzijds lopen vooral zwakke lezers het risico om hun moeizaam verworven leesvaardigheid weer kwijt raken. Uit Amerikaans onderzoek weten we dat lange vakanties dikwijls negatief uitpakken voor risicolezers (*summer loss in reading*).

*oplossing*

Om dit probleem te voorkomen, moet er met leerkrachten over het belang van effectieve leesweken worden gepraat en voor een goede jaarplanning worden gezorgd.

#### **2.5. *Onvoldoende benutten van de handleiding***

*probleem*

Het niet goed gebruiken van de handleiding van *Veilig Leren Lezen* leidt volgens Lansu en Plasman (1987) tot meer leeszwakke kinderen. Het in onvoldoende mate gebruiken van de handleiding betekent in de praktijk meestal dat de methode niet goed wordt gebruikt. Dat heeft tijdens het leren lezen tot gevolg dat juist voor risicolezers belangrijke zaken niet of onvoldoende aan de orde komen. In de praktijk hebben duobanen ook wel eens een minder goed gebruik van de handleiding tot gevolg.

*oplossing*

Het is wenselijk dat de handleiding van de methode voor leren lezen goed wordt gebruikt en dat er in het geval van duobanen meerdere handleidingen aanwezig zijn.



## 2.6. *Onvoldoende tijd*

*probleem* In de praktijk heeft het inroosteren van onvoldoende tijd voor lezen in het eerste leerjaar dikwijls tot gevolg dat de methode voor leren lezen niet volledig behandeld wordt. Dit heeft als *negatieve consequentie*, dat er meer leerlingen zullen uitvallen om dat ze te weinig tijd krijgen. Voor risicolezers is het van groot belang dat er voldoende tijd aan het lezen besteed wordt, juist om uitvallen te voorkomen. Deze leerlingen hebben immers meer tijd nodig om een goede lezer te worden. Het is opmerkelijk dat de diverse methoden voor leren lezen verschillen qua tijd die ze aan leren lezen besteden. Vanuit de optiek van preventie van leesproblemen is het nodig dat er in het eerste leerjaar minstens 400 minuten per week voor leren lezen wordt ingeroosterd, en dat er in de twee volgende leerjaren wekelijks minimaal 3 uur per week aan voortgezet technisch lezen wordt besteed. Bovendien hebben zwakke lezers meer (instructie)tijd nodig, bijvoorbeeld voor reteaching, om betere lezers te worden. Onderzoek wijst uit dat reteaching/herhaling voor deze kinderen de meest effectieve methodiek is. Soms moet een tekst wel drie keer met deze kinderen herhaald worden. Zwakke lezers dienen minimaal één uur per week extratijd in de vorm van verlengde instructie te krijgen, omdat ze het anders niet zullen redden.

*oplossing* Rooster dus in het eerste leerjaar minimaal 400 minuten per week voor leren lezen in, en in het tweede en derde leerjaar 180 minuten per week voor voortgezet technisch lezen. Spreek daarnaast met elkaar af dat zwakke lezers één uur extra instructietijd per week krijgen voor pre- en reteaching.

## 2.7. *Onvoldoende aandacht voor automatisering bij technisch lezen*

*probleem* Veel onderzoek toont aan dat vlot, geautomatiseerd kunnen lezen het begrijpend lezen vergemakkelijkt en ondersteunt. Er bestaat een hoge correlatie tussen vlot lezen en begrijpend lezen (.80). Een technisch zwakke lezer moet steeds zijn aandacht verdelen tussen het decoderen van woorden en het begrijpend lezen. Dit heeft dikwijls tot gevolg dat het kind op het einde van de zin dikwijls niet meer weet wat het gelezen heeft. En doordat het kind steeds de aandacht tussen technisch en begrijpend lezen moet verdelen, ontnemt dit veelal het leesplezier. Aan de andere kant is er ook onderzoek dat laat zien dat bij niet vlotte lezers de woordenschatontwikkeling stagneert, en kinderen met een beperkte woordenschat beleven doorgaans ook geen plezier aan lezen. Volgens Chall (1990) is vlot technisch lezen een voorwaarde om de leerlingen zelfstandig hun woordenschat te laten uitbreiden.

*het kortetermijngeheugen onder druk* Een goede automatisering van het technisch lezen is een belangrijke voorspeller voor het verloop van het begrijpend lezen, wat het ultieme doel voor het lesonderwijs op de basisschool is. Bij kinderen die erg spellend lezen, komt vooral het kortetermijngeheugen voortdurend onder druk te staan, hetgeen een negatieve doorwerking heeft op het begrijpen van de tekst die gelezen wordt. Een van de redenen waarom veel onderzoekers, zoals Pressley, naar technisch lezen hebben gekeken is, dat het decoderen de ‘bottleneck’ is bij het proces van betekenis ver-

lenen. Kunnen kinderen niet decoderen, dan is er ook geen kans op begrijpend lezen. Kunnen kinderen slechts met moeite decoderen, dan ontstaat er een competitie tussen decoderen en begrijpend lezen om de beperkte ruimte die aanwezig is voor het verwerken van tekst in het kortetermijngeheugen.

*conclusie* Instructie tijdens het leren lezen in het eerste leerjaar waarbij veel aandacht aan automatisering besteed wordt, heeft positieve effecten voor de leesontwikkeling van risicolezers. Krijgt automatisering tijdens het leren lezen onvoldoende aandacht, dan heeft dit het uitvallen van lezers tot gevolg. Volgens Mommers (2005) zit het verschil tussen minder effectieve en effectieve leerkrachten in het eerste leerjaar in het al of niet aandacht hebben voor automatisering tijdens het leren lezen.

*oplossing* Automatisering dient niet alleen een belangrijk aspect van de leesvaardigheid te zijn, maar ook een belangrijk professionaliseringsonderwerp voor de leerkracht.

## **2.8. Onvoldoende expliciete instructie**

*probleem* Soms is de aandacht of hulp voor zwakke lezers onvoldoende gericht op de problemen waarmee het kind zit. Onvoldoende expliciete aandacht daarvoor is ineffectief.

Voor kinderen met taal/leesproblemen is het van groot belang dat ze systematische en expliciete instructie krijgen op het gebied van die componenten van de leesvaardigheid waar het kind problemen mee heeft, bijvoorbeeld het fonemisch bewustzijn, de letter-klankkoppeling, het vlot lezen, de woordenschat of begrijpend-lezenstrategieën. Door expliciete instructie kan rekening worden gehouden met de sterke en zwakke kanten van leerlingen.

*oplossing* Dit probleem kan worden voorkomen door via directe instructie aandacht te besteden aan de problemen waarmee het kind zit.

## **2.9. Orthotheekprogramma's**

*probleem* Kinderen die moeite hebben met leren lezen, zouden vooral behoefte hebben aan een langzamer tempo. Lang werd ook gedacht dat kinderen met leesproblemen heel andere instructie nodig hadden, zoals aandacht voor hun leerstijl, visuele training, het inzetten orthotheekprogramma's, enz. Met name speciale programma's zouden de beste manier zijn om tegemoet te komen aan de behoeften van kinderen die moeite hebben met leren lezen. De effecten van orthotheekmateriaal zijn volgens gerenommeerde onderzoekers als Allington en Stahl echter teleurstellend, omdat ze cognitieve verwarring en dubbel leren bij de risicokinderen tot gevolg hebben. Met dergelijke extra programma's doen kinderen doorgaans sterk gefragmenteerde ervaringen op. Veel remediëring met dergelijke programma's betekent voor kinderen vaak dat ze verschillende, maar ook dikwijls conflicterende instructie krijgen met betrekking tot wat er in de klas gebeurt.

*ter illustratie*

Bijvoorbeeld: de ene leerkracht benadrukt het gebruikmaken van de context, de andere juist het gebruikmaken van letterkennis, een derde dan weer de auditieve synthese, enz. Het gevolg is dat kinderen met leesproblemen dikwijls meer moeten leren dan kinderen die geen problemen hebben, omdat ze ook nog eens de programma's moeten beheersen die bijvoorbeeld door de remedial teacher worden gebruikt.

Dit verklaart mogelijk ook waarom kinderen die leesproblemen hebben en waarbij veel aandacht aan de letter-klankkoppeling wordt besteed, toch problemen blijven houden met het decoderen van woorden. Dit voortdurend falen van kinderen met leesproblemen leidt dikwijls weer tot emotionele problemen. Kinderen met leesproblemen hebben echter geen dramatisch andere instructie nodig, maar wel méér (instructie)tijd.

*conclusie*

Onderzoek laat zien dat in het algemeen de resultaten van zwak functionerende leerlingen niet verbeteren door deze speciale programma's. Een ander negatief effect van extra programma's is dat deze de instructielijn van de leerkracht naar zwakke lezers toe als het ware ondermijnen. Bovendien houdt men geen rekening met het gegeven dat goede en zwakke lezers in het algemeen van elkaar verschillen op het vlak van tijd die ze nodig hebben om goede lezers te worden. Zwakke lezers hebben meer tijd nodig – bijvoorbeeld in de vorm van verlengde instructie – o.a. omdat deze leerlingen meer nood hebben aan herhaling en coaching.

*oplossing*

Onderzoek vanaf 1995 wijst uit dat kinderen met leesproblemen succesvoller zijn wanneer ze goede instructie krijgen met betrekking tot de leesvaardigheden die alle leerlingen moeten verwerven. Dit kan verwezenlijkt worden door:

- meer instructietijd;
- meer nauwkeurig opgebouwde instructie;
- meer coaching en oefening;
- meer expliciete directe instructie;
- meer zorgvuldige opvolging van de leesontwikkeling, op basis waarvan het programma kan worden aangepast.

Het is vooral van belang, dat zwakke lezers meer tijd krijgen. Verder is wenselijk dat risicolezers minimaal één uur extra instructie per week krijgen. Krijgen risicolezers niet meer tijd, dan zullen ze altijd achterblijven bij kinderen die in een normaal tempo instructie krijgen. Dit betekent tevens dat hun resultaten bij die groep achter zullen blijven. Hoe langer we kinderen op hun leeftijdgenoten laten achterlopen, des te moeilijker het wordt om hun leesontwikkeling te versnellen en hoe minder waarschijnlijk het is dat deze kinderen volwaardige lezers zullen worden.

## **2.10. Niveaulezen**

Op veel scholen wordt er met name in het tweede en derde leerjaar aan niveaulezen gedaan, omdat men denkt dat niveaulezen zowel een positief effect heeft op de leesontwikkeling als op de motivatie. Ongeveer 60 % van de scholen geeft

volgens de Nederlandse inspectie van onderwijs (2006) aan dat zij met niveau-lezen werken. Voor ongeveer 40 % van de scholen is dit zelfs de enige invulling van het leesonderwijs. Niveaulezen is echter een vorm van leesonderwijs waarvan inmiddels vaststaat dat zwakkere lezers daar onvoldoende van profiteren en eigenlijk weinig effectief is, omdat het lezen van meerlettergrepige woorden en het verhogen van de leessnelheid er niet expliciet aan de orde komen. Bovendien worden zwakke lezers meestal niet voorbereid op wat aan de orde gaat komen.

*oplossing* Het is van groot belang dat scholen aandacht besteden aan vlot lezen met behulp van een goede methode voor voortgezet technisch lezen.

### **2.11. Romantische opvattingen over lezen**

*probleem* Het is lang verkondigd – bijvoorbeeld door aanhangers van natuurlijk leren lezen – dat leren lezen een natuurlijk fenomeen is, zoals leren praten. Kinderen zouden dan ook bijna vanzelf leren lezen als ze in een rijke geletterde omgeving opgroeien en op hun eigen manier en in hun eigen tempo leren lezen. Onderzoek laat echter zien dat leren lezen een even onnatuurlijk proces is als leren fietsen. We kunnen zelfs stellen dat lezen eigenlijk een zeer onnatuurlijke activiteit is. De meeste kinderen hebben daarom goede instructie van de letterklankkoppeling en auditieve synthese nodig om een goede lezer te worden. Als leren lezen een natuurlijk fenomeen zou zijn, zouden we ons ook niet zoveel inspanningen hoeven te getroosten om van alle kinderen goede lezers te maken. Leesaanpakken die zich baseren op natuurlijk leren lezen laten ook in Nederland zeer slechte resultaten zien.

Kortom, naast het feit dat leren lezen een cultureel proces is dat niet vanzelf verloopt, worden de slechte resultaten meestal ook voor een deel verklaard doordat men geen methode gebruikt. Dezelfde problematiek komen we tegen bij scholen die hun leesonderwijs inrichten vanuit ervarings- of ontwikkelingsgerichte principes.

*oplossing* De beste aanpak is een methode voor leren lezen gebruiken die op een systematische manier aandacht besteedt aan de letter-klankkoppeling en aan auditieve synthese.

### **2.12. Verkeerde differentiatieopvattingen**

*probleem* Scholen kiezen er nogal eens voor om zwakke lezers niet meer aan het onderwijs van de groep te laten deelnemen, maar hen (langdurig) in hun eigen tempo te laten werken. Uit een review van Rosenshine (1996) over zelfstandig werken blijkt dat hoe langer leerlingen zelfstandig werken, des te minder ze leren. Uit onderzoek naar de leereffecten bij sterk individueel gericht onderwijs blijkt dat deze groeperingsvorm geen betere leerlingresultaten geeft dan instructie aan groepen, zoals aan de hele klas of subgroepen binnen de klas. We kunnen zelfs stel-

len dat onderzoek vrijwel zonder uitzondering de relevantie van groepsinstructie ondersteunt. Volgens Slavin (1997) moet geprogrammeerd instructieachtig onderwijs als een van de grootste mislukkingen van de onderwijsresearch worden gezien. Op basis van een meta-analyse stelden Fraser e.a. (1987), dat sterk geïndividualiseerd onderwijs een weinig krachtige onderwijsfactor ( $r = 0.07$ ) is. Bij zelfstandig werken interacteert de leerkracht immers weinig met de leerlingen. Volgens Muijs en Reynolds (2005) wijst veel onderzoek uit dat wanneer leerlingen veel en (te) lang zelfstandig moeten werken, hun resultaten slecht zullen zijn. Leerlingen profiteren volgens Brophy en Good (1986) veel beter in klassen waarin ze de meeste tijd onderwezen en gecoacht worden door hun leerkrachten, dan wanneer ze voortdurend zelfstandig moeten werken. Er bestaat volgens Mortimore e.a. (1988) een significant positieve relatie tussen de hoeveelheid tijd die de leerkracht interacteert met de leerlingen en de vooruitgang die ze boeken.

Bovengenoemde onderzoeken tonen aan dat de taakgerichte leertijd van leerlingen veel groter is door veel interactie met de leerkracht, en juist taakgerichte leertijd is een voorspeller voor de leerresultaten.

*OVB-circuitmodel*

In Nederland promoveerde Van de Broek (2000) op ‘Onderzoek naar de institutionalisering en effecten van het OVB-circuitmodel in het basisonderwijs’. Bij dit model van divergente differentiatie werken de leerlingen bijna altijd zelfstandig en is er slechts beperkte instructie, waardoor het een vorm van tempodifferentiatie is. Dit model werd dikwijls in onderwijsvoorrangsgebieden gebruikt. Divergente differentiatie is volgens Bosker (2005) problematisch omdat deze invulling van differentiatie alleen maar tot grotere verschillen tussen leerlingen leidt. Van de Broek (2000) constateert dat het beeld dat uit de resultaten van de studie naar het circuitmodel naar voren komt, niet optimistisch stemt. Vooral zwakke leerlingen ondervonden negatieve gevolgen bij een toenemend gebruik van het circuitmodel en dan in het bijzonder bij technisch en begrijpend lezen. Ook bij een goede institutionalisering van het model bleek dat het gebruiksniveau van het circuitmodel een negatief effect had op de scores van zwakke leerlingen. Dikwijls leidt sterke individualisering bij zwakke leerlingen ook tot een langzamer tempo. Het negatieve gevolg hiervan is volgens Allington (1995) dat ervan uit wordt gegaan dat er kinderen zijn die altijd achter zullen blijven bij de kinderen die in een normaal tempo instructie krijgen. Dit betekent tevens dat hun resultaten bij die groep achter zullen blijven.

*conclusie*

Een verklaring voor de geringe of negatieve effecten van sterk geïndividualiseerd onderwijs is, dat vooral zwakke leerlingen de voordelen van groepsinstructie en het samenwerken met andere (sterkere) leerlingen missen. Daarnaast blijkt dat bij geïndividualiseerd onderwijs de taakgerichte leertijd duidelijk minder is dan bij groepsinstructie (Vernooy, 1999, 2005). Volgens Dean (1999) wordt het leren en presteren van leerlingen dan ook sterk beïnvloed door de hoeveelheid interactie tussen leerkracht en kind. Wanneer het kind een groot deel van de tijd individueel of zelfstandig bezig is, is er slechts een beperkte hoeveelheid tijd die de leerkracht aan elk kind kan besteden. Bovendien laat onderzoek zien dat de interactie in die beperkte tijd meestal niet van een hoog niveau is (Galton & Williamson, 1992). Kortom, zwakke lezers profiteren meer van groepsinstructie en

nadelen van adaptief  
onderwijs

– indien ze dat nodig hebben – van aanvullende subgroepinstructie (bijvoorbeeld verlengde instructie) in plaats van voortdurend in hun eigen tempo te mogen (moeten) werken. Bij leesmethoden die kinderen veel laten zelfstandig werken, mogen dan ook kritische vragen worden gesteld.

Dikwijls gaat men met zwakke lezers om op een manier die niet tot beter lezen leidt. Houtveen (2005) heeft die belemmeringen van bepaalde invullingen van adaptief onderwijs op een rij gezet. Deze zijn o.a.

- Adaptief betekent *hoe individueler hoe beter*; onderzoek laat echter zien dat bij sterk geïndividualiseerd onderwijs de instructie sterk afneemt, waardoor de resultaten ook afnemen.
- Adaptief betekent *remediëring door een specialist*. Hierbij wordt dikwijls vergeten dat veel remediëring meestal het gevolg is van onvoldoende kwaliteit van de instructie. Als die instructie niet verbetert, blijft het kind uitvallen en zal remediëring weinig effectief zijn.
- Adaptief betekent *opvang buiten de groep*. Dit is niet altijd in het belang van het kind. Leerkrachten moeten een klasmanagement hebben, waardoor ze in staat zijn naast de groepsinstructie verlengde instructie voor risicolezers te realiseren.
- Adaptief betekent *kinderen laten ‘rijpen’ (vertragen)*. Onderzoek wijst uit dat een rijpingsmaatregel als kleuterschoolverlenging voor bijna geen enkel kind effectief is. 10 % van de oudste kleuters krijgt jaarlijks kleuterschoolverlenging. Het uitgangspunt bij kleuterschoolverlenging is dat het een positief effect zou hebben op de toekomstige ontwikkeling van de leerling. Onderzoek van Van de Grift (2005) laat zien dat kleuterschoolverlenging geen effectieve maatregel is. Op het einde van het eerste leerjaar deden alle kinderen het zowel op cognitief gebied (het technisch lezen) als op niet-cognitief gebied niet goed. Wat er dan wel moet gebeuren? In de kleutergroepen is er meer aandacht gewenst voor mondelinge taal, de functie van geschreven taal en fonologische processen. Deze zijn met name belangrijk voor de latere leesontwikkeling. Fonologie heeft met het klanksysteem van een taal te maken. Tijdens het leren lezen moet de leerling de klank aan een letter koppelen. Een goede mondelinge taalvaardigheid / spraakvaardigheid (fonologie) vormt de basis voor het leggen van een relatie tussen letters en klanken (het alfabetisch principe).
- Adaptief betekent *doelen verlagen*. Een dergelijk uitgangspunt heeft vrijwel altijd negatieve gevolgen voor zwakke lezers. De opstelling van scholen voor zwakke lezers moet zijn: voor hen gelden dezelfde doelen als voor de overige kinderen, maar we zorgen dat de zwakke lezers meer tijd krijgen om die doelen te bereiken.
- Adaptief betekent *doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem*. Onderzoek laat echter zien dat dit geen goede oplossing is, omdat zwakke lezers dan veel op hun eigen niveau en op een lager niveau moeten werken. Daardoor kunnen ze zich ook niet optrekken aan de betere lezers.

kenmerken van effectief  
onderwijs

Bovengenoemde invullingen van adaptief onderwijs worden niet door wetenschappelijk onderzoek ondersteund en voorkomen een effectieve aanpak van kinderen met leesproblemen. Kenmerken van een effectieve aanpak zijn juist:

- de risicolezers zoveel mogelijk bij de groep houden en binnen de groep opvangen;
- de leerkracht door verlengde instructie aandacht aan hun problemen laten besteden;
- de zwakke lezers zoveel mogelijk binnen de groep opvangen;
- zwakke lezers meer tijd geven om hun leesontwikkeling te versnellen;
- voor de zwakke lezers dezelfde doelen hanteren als voor de kinderen zonder leesproblemen.

De belemmeringen voor effectief adaptief onderwijs hebben in feite met verkeerde opvattingen over differentiatie te maken en leiden in de praktijk dikwijls tot het zogenaamde mattheuseffect, d.w.z. dat de goede lezers alleen maar beter worden en de zwakke lezers steeds zwakker.

*oplossing*

*convergente differentiatie*

Laat leerlingen dus niet overloos zelfstandig werken en help zwakke lezers tijdens het zelfstandig werken met het toepassen. Om genoemde problemen te voorkomen, is het van belang om vanuit de optiek van convergente differentiatie te werken. Convergente differentiatie betekent dat er doelgericht naar wordt gestreefd om alle leerlingen in de groep minstens de onder punt 1 gestelde minimumdoelen te laten bereiken, maar het is ook gericht op het dichten van de kloof tussen sterke en zwakke lezers. Convergente differentiatie wordt dikwijls geplaatst tegenover divergente differentiatie. Divergente differentiatie is volgens Bosker (2005) problematisch omdat deze invulling van differentiatie alleen maar leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen. Sterk geïndividualiseerd onderwijs en vaste homogene niveaugroepen zijn voorbeelden van divergente differentiatie. Ook tempodifferentiatie kan als een vorm van divergente differentiatie worden gezien. In de praktijk betekent divergente differentiatie, dat goede leerlingen sneller door de methode heen gaan dan zwakke leerlingen, waardoor de verschillen tussen leerlingen natuurlijk alleen maar groter worden.

Convergente differentiatie staat ook tegenover star klassikaal onderwijs, waar helemaal geen differentiatie plaatsvindt. In de praktijk houdt convergente differentiatie in dat een school ernaar streeft alle leerlingen te laten profiteren van de groepsinstructie, maar vooral tijdens *de verwerking* rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen. Bijvoorbeeld: goede lezers krijgen verrijkingsstof en zwakke lezers krijgen verlengde instructie die rekening houdt met hun leesbehoeften. Dit betekent voor zwakke lezers meer instructietijd, bijvoorbeeld door voor deze lezers de instructietijd met minimaal één uur per week uit te breiden. Zonder die extra inspanningen zullen zwakke lezers anders niet de gestelde minimumdoelen halen. Het leerlingvolgsysteem en protocolmatig werken zijn belangrijke hulpmiddelen om na te gaan of leerlingen zich in de richting van de gestelde doelen ontwikkelen.



### 3. Tot slot

---

Een van de eerste stappen die de schoolleiding van scholen met tegenvallende leesresultaten zou moeten nemen, is nagaan of er soms gewerkt wordt met opvattingen en werkwijzen die belemmerend werken voor de leesontwikkeling van zwakke lezers. Dergelijke belemmerende zaken dienen krachtdadig aangepakt te worden. Onderzoek (Vernooy e.a. 2005) toont aan dat dergelijke verbeteringsactiviteiten al snel betere leesresultaten tot gevolg hebben.

### 4. Literatuur

---

- Allington, R.L. & Walmsley (red.), *No Quick Fix. Rethinking Literacy Programs in America's Elementary Schools*, New York, Teachers College Press, 1995.
- Allington, R.L., *What Really Matters for Struggling Readers. Designing Research-Based Programs*, New York, Longman, 2001.
- Bamburg, J., *Raising Expectations To Improve Student Learning*, Oak Brook, Illinois, North Central Regional Educational Laboratory, 1944.
- Barr, R., *All Kids Learning: Whatever It Takes*, Kentucky's At Risk Kids Conference, 8-10 juli 2002.
- Broek, A., *Achterstandsbestrijding door circuitonderwijs* (Onderzoek naar de institutionalisering en effecten van het OVB-circuitmodel in het basisonderwijs. Academisch proefschrift. Promotie vond plaats op 21 november 2000 aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen), Leuven / Apeldoorn, Garant, 2000.
- Brophy, J., & Good, T., 'Teacher behavior and student achievement' in M. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching*, New York, Macmillan, 1986, pp. 340-370.
- Bus, A., *Two More Miles To Go. Oratie*, Leiden, Universiteit van Leiden, 2005.
- Chall, J.S. e.a., *The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*, Cambridge / Massachusetts, Harvard University Press, 1990.
- De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*, Utrecht, Inspectie van het onderwijs, 2006.
- Dean, J., *Improving the primary school*, Londen, Routledge, 1999.
- Fraser, B.J. e.a., 'Syntheses of educational productivity research' in *International Journal of Educational Research*, 1987.
- Galton, M. & Williamson, J., *Group Work in the Primary School*, Londen, Routledge, 1992.
- Houtveen, T, Mijs, D., Roelofs, E. & Vernooy, K., *Omgaan met verschillen bij beginnend lezen*, Eburon, Delft, 2000.
- Houtveen, T, Kuipers, J. & Vernooy, K., *Meer kansen voor kinderen. Evaluatie van het project Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs*, Utrecht, Universiteit Utrecht / Onderwijskunde / ICO-ISOR Onderwijsresearch, 2005.
- Houtveen, T, Koekebacker, E., Mijs, D. & Vernooy, K., *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?*, Antwerpen / Apeldoorn, Garant, 2005.



- Lansu, T. & Plasman, J., *Veilig Leren Lezen. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de gebruikerservaring van de handleiding*, Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, 1987.
- Mijs, D. Houtveen, T en Vernooy, K. (2001). *Op weg naar adaptief onderwijs bij beginnend lezen* Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde/ISOR/ICO, Utrecht 2001.
- Mortimore, P. e.a., *School Matters*, Somerset Wells, Open Books, 1988.
- Muijs, D. & Reynolds, D., *Effective teaching. Evidence and practice* (2de editie), Londen, Sage Publications, 2005.
- Pressley, M., *Reading Instruction that Works. The Case for Balanced Teaching* (2de editie), New York / Londen, The Guilford Press, 2002.
- Slavin, R.E., *Educational Psychology. Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon, 1997.
- Stahl, S.A., Heubach, K. & Cramond, B., *Fluency-Oriented Reading Instruction*, Athens, Georgia, National Reading Research Center, 1997.
- Struiksma, Rapportage over een onderzoeksbevinding tijdens een miniconferentie van de inspectie van onderwijs in het najaar van 2005.
- Vernooy, K., 'De effecten van differentiatie op het cognitief en sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen' in P. Ghesquière & A. Ruijsenaars (red.), *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school*, Acco, Leuven, 1998.
- Vernooy, K., 'Het BOV-interventieproject. Beginnend Lezen en het omgaan met verschillen' in *Praktijkgids voor de basisschool*, Mechelen, Wolters Plantyn, 2005.
- Vernooy, K., 'Het LISBO- en VLOT-project: leerkrachtgestuurde leesinterventieprojecten voor het speciaal basisonderwijs' in *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, nr. 4, april 2006, pp. 162-169.

