Opgesteld door: Amos van Gelderen (Kohnstamm Instituut) i.s.m. Edith van Eck (Kennismakelaar Kennisrotonde)

Vraagsteller: po-instelling - schoolleider

Referentie: Kennisrotonde. (2018) *Wat is nodig om met ontwikkelingsgericht onderwijs leerlingen in groep 3/4 tot vlot en accuraat lezen van woorden en tekst te brengen?* (KR.311). Den Haag: Kennisrotonde.

Februari 2018

Vraag

Wat is nodig om met ontwikkelingsgericht onderwijs leerlingen in groep 3/4 tot vlot en accuraat lezen van woorden en tekst te brengen?

Kort antwoord

Vraag van deze OGO-school is hoe de zwakkere lezers in de groepen 3 en 4 ondersteund kunnen worden bij de ontwikkeling van hun leesvaardigheid zonder gebruik te maken te maken van een uitgegeven lesmethode. Onderzoek laat zien dat achterstanden in het aanvankelijk (technisch) lezen moeilijk zijn te voorkomen wanneer zonder methodische ondersteuning wordt gewerkt. Leerlingen die moeite hebben met het automatiseren van dat proces van woordherkenning, moeten leesmateriaal krijgen dat daarvoor geschikt is en daarnaast gerichte instructie in de letter-klank koppeling voor steeds moeilijker woorden (beginnend bij de eenvoudige mkm[1]-woorden). Indien geen methode gebruikt wordt voor dit type onderwijs, dan is het nodig dat het leesmateriaal door de school zelf wordt aangemaakt en dat leerkrachten in de groepen 3 en 4 geprofessionaliseerd worden in systematische instructie voor zwakkere lezers gericht op het automatiseren van de woordherkenning in de meest brede zin.

Toelichting antwoord

Intro

De achtergrond van de vraag is dat de school worstelt met leerlingen in de groepen 3 en 4 die qua leesvaardigheid achterblijven bij de verwachtingen. Dit is problematisch. Leerlingen met dergelijke achterstanden lopen het risico dat die achterstand niet alleen gevolg heeft voor de ontwikkeling van leesvaardigheid, maar ook voor hun leesplezier, taalontwikkeling in het algemeen (vooral woordenschat) en kennis van andere leergebieden, zoals wereldoriëntatie, geschiedenis et cetera. De school is aanhanger van het OGO-concept en wil voornamelijk thematisch en betekenisgericht werken. De vraag is derhalve hoe de zwakkere lezers in de groepen 3 en 4 geholpen kunnen worden zonder gebruik te maken te maken van een uitgegeven lesmethode.

Aanvankelijk leren lezen met en zonder ‘methode’

Al vanaf de jaren ’60 van de vorige eeuw woedt er een methodenstrijd over de meest effectieve aanpak van het aanvankelijk leesonderwijs met als voornaamste inzet het voorkomen van achterstanden in automatisering van de woordherkenning (Chall, 1967). De tegenstelling laat zich kort samenvatten: woordherkenning als een technische vaardigheid die (op school) systematisch aangeleerd moet worden vs. woordherkenning als een natuurlijk proces dat kinderen vanzelf verwerven door het aanbod van betekenisvolle teksten. In het eerste geval ligt er veel nadruk op de taak van het onderwijs om kinderen de ‘elementaire

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

leeshandeling' aan te leren (het maken van letter-klank koppelingen: grafemen vertalen naar fonemen); in het tweede geval wordt ervan uitgegaan dat leerlingen die koppelingen zelf leren maken als ze maar veel teksten lezen die hen interesseren. In de loop der jaren zijn er diverse methoden voor het aanvankelijk leesonderwijs uitgebracht die aspecten van beide benaderingen in zich opgenomen hebben. Dat wil zeggen dat ze zowel aandacht besteden aan systematische oefening in letter-klank koppeling en aan automatiseren van woordherkenning, als aan het aanbieden van leesmateriaal dat niet alleen gericht is op de leestechniek, maar ook op de belangstelling van leerlingen. Blok en Otter (1997a-e) beschreven vijf methoden voor aanvankelijk lezen die destijds in gebruik waren in het Nederlandse onderwijs (Alle kinderen leren lezen, De Leesbus, Leeslijn, De Leessleutel en Veilig Leren Lezen-maan-versie). Uit deze beschrijvingen blijkt dat deze methoden in wisselende mate ook aandacht besteden aan andere aspecten dan het technische leesproces (zoals leesplezier, eigen teksten schrijven, begrijpend lezen, kinderboeken). Er is in de meeste methoden voor aanvankelijk lezen dus sprake van een eclectische aanpak, waarbij zowel de techniek van het lezen als de functie van het lezen aandacht krijgen en waarvan men verwacht dat alle leerlingen kunnen profiteren.

Niettemin zijn er nog altijd zorgen over de achterstanden die leerlingen kunnen oplopen; schattingen variëren van ongeveer 10 procent van de leerlingen die achterblijven in hun technische leesvaardigheid (Neuvel, Otter & Bos, 1988), 15 procent (Sijtstra, 1997; Struiksma, 2003) tot zelfs 25 procent (Vernooy, 2007). Deze leerlingen blijven dus geruime tijd moeizaam lezen, wat negatieve gevolgen heeft voor hun leesplezier en leesfrequentie, en wat ook het rendement van onderwijs in andere vakken beperkt, omdat in vrijwel alle vakken het lezen van teksten en opdrachten een voorwaarde is voor het leerproces. Weliswaar is het moeilijk een scherpe grens te trekken tussen de achterblijvers in technisch leesvaardigheid en de rest. Daarom is het noemen van percentages een hachelijke zaak. Het is beter om te denken aan een continuüm, waarbij leerlingen van elkaar in meerdere of mindere mate verschillen. Dat leidt tot minder dramatische voorstellingen van het probleem, en geeft ook een realistischer inschatting van mogelijke oplossingen. De neiging om in niveaugroepen te werken waarbij de 'achterblijvers' bij elkaar worden gezet is bij sommige scholen aanwezig, maar er zijn goede redenen om bij het aanvankelijk lezen met heterogeen samengestelde groepen te werken, waarbij leerlingen zich aan anderen kunnen optrekken (Vernooy 2007). Ook kan het labelen van leerlingen als 'probleemlezers' averechts werken, omdat leerkrachten daardoor in de verleiding kunnen komen voor deze leerlingen lage verwachtingen te hebben (leidend tot lage doelen en dito resultaten).

Ontwikkelingsgericht aanvankelijk leesonderwijs

Er zijn geen studies bekend die onderzocht hebben hoe het aanvankelijk leesonderwijs vorm gegeven moet worden in OGO-scholen (zonder methode) om achterstanden bij groepen leerlingen te voorkomen. Een onderzoek van Neuvel, Otter en Bos (1988) heeft enig inzicht gegeven in effecten van 'functioneel aanvankelijk lezen' (FAL). Dit is een koepelbegrip voor een diversiteit van aanpakken waarin nadruk gelegd wordt op het betekenisgerichte karakter van het leesproces. Niet de techniek staat voorop, maar dat wat teksten de lezer te vertellen hebben, een uitgangspunt dat overeenkomt met dat van ontwikkelingsgericht onderwijs. Er zijn sterk individualiserende aanpakken (Nash, 1987) en daarnaast ook de aanpak van Freinet- en Jenaplan-scholen en de Amerikaanse 'Language Experience Approach'. Sommige van deze aanpakken besteden naast de inhoud en de beleving van de tekst ook systematisch aandacht aan de techniek van woordherkenning en het automatiseren daarvan. In een review van voornamelijk Amerikaans effectonderzoek, waarbij groepen met FAL vergeleken worden met controlegroepen die meer de mainstreamaanpak vertegenwoordigen (veel systematische aandacht voor de techniek van woordherkenning) vinden Neuvel et al (1988) verschillen aan het eind van groep 3 in technische en begrijpend leesvaardigheid. Leerlingen die een FAL-aanpak gevolgd hebben waarbij weinig aandacht besteed wordt aan de techniek van woordherkenning, lopen achter in vergelijking met leerlingen in de controlegroep. Echter leerlingen die met een FAL-aanpak te maken hadden waarin ook systematisch aandacht besteed wordt aan de techniek van woordherkenning, vertonen geen verschil in leesvaardigheid in vergelijking met de controlegroep aan het eind van groep 3. Dit lijkt dus een ondersteuning voor de eclectische aanpak die de Nederlandse leesmethoden hierboven kenmerkt: functioneel aanvankelijk lezen dat samengaat met systematische aandacht voor de techniek van het decoderen (woordherkenning) leidt tot vergelijkbare resultaten met de traditionele aanpak die meer nadruk

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

legt op de leestechniek. Toch moet niet vergeten worden dat in beide gevallen een deel van de leerlingen achterblijft in technische leesvaardigheid aan het eind van groep 3.

In meer recent onderzoek worden resultaten gevonden die aantonen dat een pluriforme aanpak van het aanvankelijk leesonderwijs, aangeduid als Balanced Literacy Instruction (Pressley, 2006), betere resultaten boekt dan eenzijdige aandacht voor techniek of betekenis (Foorman & Connor, 2011; Pressley, Wharton-McDonald, Allington e.a., 2001). Behalve deze pluriforme aanpak, benadrukken deze bronnen ook dat een positief sociaal klimaat (sociaal/emotionele steun die leerkrachten geven) een belangrijke voorwaarde is voor betere leesresultaten bij het aanvankelijk lezen. Pressley et al (2001) stellen bijvoorbeeld vast dat geobserveerde klassen met effectievere docenten gekenmerkt worden door goed klassenmanagement, met nadruk op positieve beloning en samenwerking, een goede balans tussen aandacht voor het ontwikkelen van vaardigheden, literatuur en schrijven, een goede afstemming van de eisen die taken stellen op competenties van de leerling, ondersteuning van zelfsturend vermogen van de leerlingen en aandacht voor dwarsverbanden met andere vakken in het curriculum[2]. Opvallend is dat in deze lijst van gunstige voorwaarden het gebruik van een methode ontbreekt, maar dit is het gevolg van het feit dat alle leerkrachten in het onderzoek van Pressley et al. (2001) gebruik maken van lesmaterialen, waarvan de oorsprong niet in het onderzoek is meegenomen. Het enige wat daarover gezegd wordt, is dat de aanpak en materialen van de deelnemers niet wezenlijk verschilden van wat men kon verwachten van onderwijs in aanvankelijk lezen in de VS in de jaren negentig. Dat suggereert dat in alle gevallen methodisch materiaal gebruikt werd, ook al is niet duidelijk hoe sturend dat was voor het leesonderwijs. Niettemin suggereren bovenstaande resultaten dat de rol van de leerkracht bij het bevorderen van aanvankelijk lezen (professionaliteit in klassenmanagement, pedagogiek en didactiek van het aanvankelijk lezen) van groot belang is.

Conclusies

In dit verband kunnen we vaststellen dat ontwikkelingsgericht aanvankelijk leesonderwijs zonder specifiek daarop gerichte methode hoge eisen stelt aan de professionaliteit van de leerkrachten in de groepen 3 en 4. In de eerste plaats dient er een goede balans aangebracht te worden tussen enerzijds de noodzaak om leerlingen te ondersteunen in de technische kant van het leesproces (letter-klankkoppelingen aanbrengen bij steeds complexere woorden en dit proces gaandeweg te automatiseren tot het niveau van globale woordherkenning) en anderzijds de functionele kant van geletterdheid (het lezen en schrijven van teksten om eigen behoeften te bevredigen en om kennis op te doen over schoolvakken, het bevorderen van leesplezier en schrijfplezier). In de tweede plaats is het van groot belang dat leerkrachten in staat zijn om een positief sociaal klimaat in de klas te realiseren, geschikte groeperingsvormen te bedenken voor leesonderwijs, waarbij langzame lezers optimaal ondersteund worden, leesteksten af te stemmen op de vaardigheid van de leerlingen, leerlingen te stimuleren om hun best te doen en relaties te leggen tussen verschillende onderdelen van het onderwijs (niet alleen binnen het taalonderwijs – begrijpend lezen, spelling en woordenschat – maar ook met zaakvakken).

Zijn de leerkrachten in ontwikkelingsgericht onderwijs tot dit alles in staat? Deze vraag kunnen we momenteel niet beantwoorden en het antwoord zal bovendien van school tot school verschillen. Wel is er reden om optimistisch te zijn over de mogelijkheden om leerkrachten hierin te professionaliseren. In een recente review en meta-analyse hebben Basma en Savage (2017) aangetoond dat relatief korte professionaliseringscursussen voor leerkrachten (korter dan 30 uur) succes opleveren gemeten aan de leesvaardigheid van de leerlingen. Scholen die twijfelen of leerkrachten in de groepen 3 en 4 aan de (hoge) eisen van het aanvankelijk leesonderwijs voldoen, kunnen dus hiervoor een oplossing zoeken die niet al te tijdrovend en geldverslindend is. Gezien de achterstanden van veel leerlingen die landelijk blijken op te treden aan het eind van groep 3 is dat niet alleen een optie voor scholen die geen officiële methode voor aanvankelijk lezen gebruiken, maar ook voor scholen die dat wel doen.

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL

Geraadpleegde bronnen:

Basma, B. & Savage, R. (2017). Teacher Professional Development and Student Literacy Growth: a Systematic Review and Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, DOI 10.1007/s10648-017-9416-4.

Blok, H. & Otter, M. (1997a-e) *Vijf methoden voor aanvankelijk lezen onderzocht: a) Alle kinderen leren lezen, b) de Leesbus, c) Leeslijn, d) de Leessleutel, e) Veilig Leren Lezen*. SCO-rapporten 488-492. Amsterdam: SCO.

Chall, J. (1967). *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw-Hill.

Foorman, B.R. & Connor, C.M. (2011). Primary Grade Reading. In: Michael L. Kamil, P. David Pearson, Elizabeth Birr Moje and Peter, P. Afflerbach (Eds.) *Handbook of Reading Research, Volume 4*, cc 136-156. New York: Routledge.

Nash, D. (1987). Lezen – een onderdeel van de totale ontwikkeling van jonge kinderen. In: S. Freudenthal (Ed.) *Pedomorfose herdrukt (nr 1). Ontdekkend lezen*. Hoevelaken: LPC-Jenaplan/CPS.

Neuvel, J. Otter, M. & Bos, J. (1988). *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs; een beschrijving en een evaluatie*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that works: The case for balanced teaching (3rd ed.)*. New York: The Guilford Press.

Pressley, M. Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. Scientific Studies of Reading, 5 (1), 35-58. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2.

Sijtstra, J. (1997). *Balans van het taalonderwijs in de basisschool.* Arnhem: CITO.

Struiksma, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor.* Dissertatie. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Vernooy, K. (2007). *De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen*. Praktijkgids voor de basisschool. Mechelen: Wolters Plantyn.

Onderwijssector

po

Trefwoorden

aanvankelijk lezen, technisch lezen, ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO)

[1] Mkm = medeklinker-klinker(s)-medeklinker.

[2] “excellent classroom management, based on positive reinforcement and cooperation; balanced teaching of skills, literature, and writing; scaffolding and matching of task demands to student competence; encouragement of student self-regulation; and strong cross-curricular connections” (Pressley et al. 2001, p. 36).

LAAN VAN NIEUW OOST INDIË 300 2593 CE DEN HAAG
POSTADRES POSTBUS 93461 2509 AL DEN HAAG
T 070 349 44 58 W WWW.KENNISROTONDE.NL