

Zwakke lezers effectief helpen met begeleid hardop lezen

SAMENVATTING

Veel leerlingen in het basisonderwijs ondervinden problemen bij het technisch leesonderwijs. Het betreft leerlingen die in de groepen vier, vijf en zes de gestelde AVI-niveaus niet bereiken en op toetsen voor technisch lezen op E- of nog net D-niveau scoren. Landelijk gezien gaat het om zo'n tien tot vijftien procent van de leerlingen. Begeleid hardop lezen is een methodiek om dergelijke zwakke lezers te remediëren. De aanpak houdt in dat een leerling hardop een tekst leest, terwijl een ervaren lezer de voortgang controleert en zo nodig hulp of instructie geeft. In een experimenteel onderzoek zijn de effecten onderzocht van twee varianten van begeleid hardop lezen: 'Verder lezen' en 'Opnieuw Lezen'. De uitkomsten laten zien dat begeleid hardop lezen effectief is ten aanzien van technisch lezen en leesplezier. Tussen de beide varianten is er geen verschil in effectiviteit.

1 Inleiding

De laatste jaren besteedt de Inspectie van het Onderwijs veel aandacht aan de opbrengsten en kwaliteit van het leesonderwijs op basisscholen. Voorstellen ter verbetering hebben met name betrekking op het technisch leesonderwijs, omdat een goede beheersing van de leesteknik als een belangrijke voorwaarde wordt beschouwd voor begrijpend en studerend lezen. Om te bereiken dat zoveel mogelijk zwakke lezers in de eigen groep kunnen blijven, wordt veel nadruk gelegd op het stellen van duidelijke leerdoelen en het uitbreiden van de instructie- en oefentijd (Inspectie van het Onderwijs, 2006).

Scholen hebben echter maar beperkte mogelijkheden om dit in voldoende mate te realiseren voor de tien tot vijftien procent zwakke lezers op E- of D-niveau. Veelal is voor deze groep leerlingen remediëring buiten de klassencontext eveneens van belang. Vaak toegepaste methodieken daarbij zijn de programma's Connect (Klanken en Letters, Woordherkenning, Vloeiend Lezen), RALFI ('Repeated, Assisted, Level, Feedback, Interaction'; zie Smits & Braams, 2006) en het oefenen met de computer. Helaas is de werkzaamheid van de programma's Connect en RALFI nog niet door goed experimenteel onderzoek onderbouwd. Wel wijzen allerlei praktijkervaringen op positieve resultaten. Van het oefenen met de computer, meestal in de vorm van flitsrijtjes, is uit onderzoek inmiddels bekend dat dergelijke oefeningen wel helpen om de geflitste (getrainde) woorden vlotter te kunnen lezen, maar dat ze niet bijdragen aan het vlotter lezen van tekst.

Vanuit het lectoraat Maatwerk Primair Pabo Almere wordt in samenwerking met het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam en de schoolbesturen in de provincie Flevoland onderzoek uitgevoerd naar de methodiek begeleid hardop lezen voor leerlingen in de groepen vier tot en met zes die onvoldoende vorderingen hebben gemaakt met het vlot technisch lezen. Deze leerlingen lezen relatief langzaam en maken soms nog veel fouten. Als zulke leerlingen geen aangepaste leeshulp krijgen, dreigen ze de aansluiting met hun klasgenoten te verliezen. Boven-

dien bestaat het risico dat deze leerlingen in een negatieve spiraal terechtkomen. Zij raken gedemotiveerd en gefrustreerd, wat kan resulteren in een aversie ten aanzien van lezen in het algemeen.

2 Begeleid hardop lezen

Hoofddoel van het onderwijs in voortgezet technisch lezen is dat leerlingen vloeiend leren lezen. Vloeiend lezen ('reading fluency') is een vaardigheid die drie aspecten omvat: vlot, foutloos en met een passende expressie (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010). Onderzoekers zijn het erover eens dat vloeiend lezen alleen kan worden verworven door veel en regelmatig oefenen. De vraag is hoe dat oefenen het beste kan gebeuren. In een overzichtstudie van het National Reading Panel (2000) wordt een onderscheid gemaakt tussen twee typen didactieken. Het eerste is aangeduid als begeleid hardop lezen van teksten ('guided oral reading'), het tweede als leesbevordering ('encouraging children to read on their own'). Uit het overzicht komt naar voren dat begeleid hardop lezen een effectieve didactiek is, zowel voor leerlingen met een modale als met een vertraagde leesontwikkeling. Voor de effectiviteit van het tweede type didactiek, gebaseerd op leesbevordering, vond het National Reading Panel geen aanwijzingen.

De methodiek van begeleid hardop lezen houdt in dat een leerling leeshulp ontvangt van een geschoolde volwassen lezer. De hulpvorm is het begeleid hardop lezen van teksten: de leerling leest een tekst hardop voor, waarbij de begeleider stimuleert, helpt, controleert en corrigeert. De methodiek bestaat in twee varianten, 'Verder Lezen' en 'Opnieuw Lezen'. Bij Verder Lezen ('continuous reading') leest de leerling steeds nieuwe teksten, bij Opnieuw Lezen ('repeated reading') oefent de leerling met dezelfde tekst totdat een zekere beheersing is bereikt. De methodiek van begeleid hardop lezen is zeker niet nieuw. Verder

Lezen is een variant van wat vroeger wel AVI-lezen werd genoemd, waarbij groepjes leerlingen met eenzelfde AVI-niveau onder begeleiding van een ervaren lezer hardop aan elkaar voorlezen. Opnieuw Lezen (ook wel aangeduid als herhaald lezen) is een variant van wat in ons land bekend is onder RALFI-lezen.

De verwachtingen over de effectiviteit van Verder Lezen en Opnieuw Lezen zijn verschillend. Verder Lezen zou gunstiger zijn voor de ontwikkeling van begrijpend lezen en woordenschat dan Opnieuw Lezen. De reden daarvoor is dat leerlingen in de eerste variant meer ervaring opdoen met verschillende teksten. Steeds weer nieuwe teksten lezen biedt betere mogelijkheden voor het verwerven van gevarieerde leesstrategieën en nieuwe woordbetekenissen dan het herlezen van dezelfde teksten. Voor het technisch lezen zouden beide varianten ongeveer even effectief zijn (zie Kuhn & Stahl, 2003; Wexler, Vaughn, Edmonds & Reutebuch, 2008).

Opvallend genoeg wordt in het onderzoek naar methodieken van begeleid hardop lezen weinig aandacht besteed aan het plezier dat leerlingen in lezen ervaren. Over het algemeen hebben zwakke lezers door opgedane negatieve ervaringen minder plezier in lezen gekregen. Ook hun inzet tijdens leesinstructies en -oefeningen kan daaronder lijden. Het is daarom een relevante vraag in welke mate de varianten Opnieuw Lezen en Verder Lezen het leesplezier beïnvloeden. Opnieuw Lezen kan zwakke lezers het voordeel bieden dat ze tijdens het oefenen successen ervaren, en wel meer successen naarmate ze een tekst vaker geoefend hebben. Daar staat tegenover dat herhaald oefenen ook tot verveling kan leiden. Bij Verder Lezen kan sprake zijn van omgekeerde mechanismen: frequente faalervaringen maar ook de continue uitdaging van iedere keer weer nieuwe teksten. Welke mechanismen de overhand hebben, is door gebrek aan empirisch onderzoek niet aan te geven.

3 Onderzoeksvragen

In het onderzoek naar de twee varianten van begeleid hardop lezen ging het om twee belangrijke doelen: verbetering van de leestechniek en het bevorderen van een positieve leeshouding. Bij het verbeteren van de leestechniek komt het erop aan dat leerlingen leren om vloeiend te lezen: vlot, foutloos en met passende voordracht. Het bevorderen van een positieve leeshouding komt erop neer dat leerlingen hun vertrouwen in eigen kunnen terugkrijgen en dat ze plezier krijgen in het (oefenen van) lezen.

Het onderzoek moest antwoord geven op de vraag of de twee varianten van begeleid hardop lezen (Verder Lezen, Opnieuw Lezen) een effectieve methodiek is voor leerlingen in de groepen vier, vijf en zes met een achterstand ten aanzien van technisch lezen. Daarbij was het eveneens belangrijk om te onderzoeken of de varianten van elkaar verschillen in effectiviteit en in welke mate ze bijdragen aan de ontwikkeling van de vaardigheid in het begrijpend lezen, de woordenschat en het leesplezier. De volgende vijf onderzoeksvragen stonden centraal:

- 1 Vormen de varianten Verder Lezen en Opnieuw Lezen een effectieve methodiek voor leerlingen die een achterstand hebben ten aanzien van technisch lezen?
- 2 In hoeverre dragen de varianten bij aan de ontwikkeling van de vaardigheid in het begrijpend lezen, aan de omvang van de woordenschat en aan leesplezier?
- 3 Verschillen de varianten van elkaar in effectiviteit ten aanzien van de vaardigheid in technisch en begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier?
- 4 Zijn eventuele verschillen in effectiviteit (wat betreft technisch en begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier) gerelateerd aan het leerjaar waarin de hulp wordt gegeven?
- 5 Hoe is de relatie tussen de duur van de

behandeling en de effectiviteit ervan voor de vaardigheid in technisch lezen?

4 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is opgezet volgens een experimenteel design met twee experimentele groepen (Verder Lezen en Opnieuw Lezen) en een controlegroep. De uitvoering van het onderzoek vond plaats in het schooljaar 2009-2010 op acht basisscholen in de provincie Flevoland. Alleen scholen met tenminste zes zwakke lezers in elk van de leerjaren vier, vijf en zes kwamen voor deelname in aanmerking. Het betreft leerlingen die volgens de richtlijnen van het 'Protocol leesproblemen en Dyslexie' op grond van geringe vorderingen als risicoleerling worden aangemerkt. Deelnemende leerlingen dienden echter wel de elementaire leeshandeling te beheersen. Leerlingen die niet aan deze eis voldeden, konden naar verwachting nog onvoldoende profiteren van begeleid hardop lezen.

Voor alle groepen (4, 5 en 6) zijn binnen klassen van deelnemende scholen steeds zes zwakke lezers geselecteerd en vervolgens door loting aan een van de drie condities toegewezen. Bij aanvang van het experiment namen in totaal 143 leerlingen aan het onderzoek deel, zeven scholen met 18 leerlingen, één school met 17 leerlingen. Gedurende het experiment heeft er zich geen uitval voorgedaan. Wel zijn van 17 leerlingen (verspreid over zes scholen) de gegevens alsnog buiten de analyses gehouden, omdat deze leerlingen op de voormeting een te geringe achterstand bleken te hebben (hun leerrendement op de DMT was meer dan 67 procent). Van de resterende 126 leerlingen die in de hier te rapporteren uitkomsten zijn betrokken, zaten er 43 in de conditie Opnieuw Lezen, eveneens 43 in de conditie Verder lezen en 40 in de controlegroep.

In een voormeting, twee tussenmetingen, een na- en een retentiemeting zijn toetsen

afgenomen voor technisch lezen (DMT en AVI), begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier (zie Tabel 4.1). De Drie-minuten-test (versie 2009) meet hoe snel en nauwkeurig een leerling losse woorden leest. Afgenomen zijn alle drie de beschikbare kaarten. Per kaart bedraagt de leestijd 60 seconden. Van de kaarten bestaan drie versies, aangeduid als A, B en C, die alternerend zijn afgenomen. De AVI-toets (versie 2009) bestaat uit elf toetskaarten, waarmee bepaald wordt hoe snel en nauwkeurig een leerling teksten van oplopende moeilijkheidsgraad kan lezen. Van de toetskaarten bestaan twee parallelle versies. Op de voor- en de retentiemeting is de A-versie afgenomen, op de nameting de B-versie. De gebruikte score representeert de moeilijkste kaart die een leerling op het zogenoemde instructieniveau leest. Voor het meten van de vaardigheid in begrijpend lezen is de toets Begrijpend Lezen uit het Cito-leerlingvolgsysteem gebruikt (Cito, versie 2006-2011). Voor de verschillende leerjaren zijn afzonderlijke opgavenboekjes beschikbaar. Voor het meten van de receptieve woordenschat is de in het Nederlands vertaalde Peabody (PPVT-III-NL) gebruikt. De toets bevat 204 items, verdeeld over 17 sets. Een set wordt altijd in zijn geheel afgenomen en op grond van het aantal gemaakte fouten wordt bepaald

of een eerdere (makkelijker) of volgende (moeilijker) set moet worden afgenomen.

Naast de gestandaardiseerde toetsen is ook de vragenlijst Leesplezier afgenomen om vast te stellen hoe de houding van een leerling is ten opzichte van lezen. Deze specifiek voor het onderzoek samengestelde vragenlijst bevat zeven items met een driepuntschaal (1 = niet waar, 2 = weet niet, 3 = waar). De items luiden:

- a er zijn veel boeken die ik graag wil lezen
- b ik vind lezen fijn
- c ik ken veel leuke boeken
- d als ik thuis ben, pak ik nooit een boek
- e ik vind het leuk om veel boeken te hebben
- f ik vind het leuk om over boeken te praten
- g ik vind lezen saai.

Na spiegeling van de negatieve items is de somscore gebruikt als een algemene indicator voor het leesplezier dat leerlingen ervaren. De homogeniteit van de schaal varieert tussen .70 (op de voor- en retentiemeting) en .74 (op de nameting). De test-hertestbetrouwbaarheid, geschat als de correlatie tussen de voor- en de nameting, bedraagt .66.

Tabel 4.1 **Afnameschema toetsen in de condities Opnieuw Lezen (OL), Verder Lezen (VL) en de controleconditie (CO)**

Meetmoment (maand)	Condities	DMT	AVI	Begrijpend lezen	PPVT-III-NL	Leesplezier
Voormeting (september)	OL, VL, CO	x	x	x	x	x
Tussenmeting 1, na leessessie 16 (oktober)	OL, VL, CO	x				
Tussenmeting 2, na leessessie 32 (november)	OL, VL, CO	x				
Nameting, na leessessie 48 (januari)	OL, VL, CO	x	x	x	x	x
Retentiemeting, twee lesmaanden na de nameting (maart/april)	OL, VL	x	x			x

5 Uitvoering van de leeshulpsessies

Leerlingen in de experimentele groepen hebben gedurende twaalf weken een-op-een leeshulp gehad van een getrainde onderwijsassistent. Per week waren er steeds vier leeshulpsessies van twintig minuten per week. Om de inzet van een leerling voldoende hoog te houden, zijn diverse werkvormen toegepast (zie Kader 5.1). Variatie in werkvormen is extra belangrijk bij de variant Opnieuw Lezen, omdat herhaald lezen inhoudelijk nu eenmaal minder boeiend is. Bij herhaald lezen werd een tekst per week maximaal 12 keer opnieuw gelezen binnen de vier sessies. Daarnaast kregen leerlingen vrijheid in het kiezen van hun eigen leesboeken. In

de schoolpraktijk is de boekkeuze vaak beperkt tot één AVI-niveau. Leerlingen mogen dan alleen boeken kiezen op hun beheersingsniveau, het niveau dat ze zelfstandig kunnen lezen. Vanwege de aanwezigheid van een begeleider was het niet nodig om aan deze regel strikt de hand te houden. Het is geen bezwaar als een leerling een boek kiest dat inhoudelijk bij zijn of haar leeftijd en interesse past, ook niet als het boek leesteknisch aan de moeilijke kant is. In het onderzoek is de leerlingen, naast fictie, een keuze geboden uit informatieve jeugdboeken, die vaak niet op AVI zijn ingedeeld. Informatieve boeken vallen bij zwakke lezers vaak erg in de smaak.

Tijdens de leeshulpsessies gaf de begeleider feedback volgens de wacht-hint-prijs-

Kader 5.1 Gehanteerde werkvormen tijdens de leeshulpsessies

Simultaan lezen (ook wel koorlezen genoemd)

De leerling en de begeleider lezen tegelijk de tekst hardop in een tempo dat aangepast is aan het tempo van de leerling. Op deze manier neemt de begeleider de leerling als het ware op sleeptouw. Zodoende krijgt de leerling directe feedback. Uiteraard is het belangrijk dat de leerling zelf meeleeft, omdat er anders van oefenen geen sprake is.

Om de beurt lezen

De leerling en de begeleider lezen om beurten een zin of enkele zinnen. Het is ook hier de bedoeling dat de leerling wel steeds meeleeft, ook als deze niet aan de beurt is. Eigenlijk lezen begeleider en leerling beiden de hele tekst, maar om de beurt hardop of zachtjes in zichzelf.

Voorlezen aan de begeleider

De leerling leest de begeleider voor. De begeleider zit tegenover de leerling of op een afstandje. De begeleider leest niet mee in het boek en stelt zich uitsluitend op als luisteraar. Als de begeleider iets niet begrijpt of denkt dat er iets niet klopt, dan vraagt deze dat na. Deze werkvorm past heel goed bij Opnieuw Lezen. Op deze manier kan de leerling oefenen de tekst steeds beter te lezen. De begeleider geeft feedback over leestekens, toon en andere kenmerken van de voordracht.

De rollen omgekeerd

De begeleider leest een klein stukje hardop, terwijl de leerling meeleeft. De begeleider maakt opzettelijk enkele fouten, die de leerling dan moet ontdekken en verbeteren. Als de leerling de opzettelijk gemaakte fouten niet opmerkt, kan de begeleider dat zelf doen.

methodiek, die helpt om een opbouwende sfeer te scheppen en het zelfvertrouwen van de leerling ten goede komt (zie Kader 5.2). De begeleider corrigeert niet direct, maar wacht in eerste instantie of de leerling uit zichzelf een fout verbetert. Zo nodig wordt vervolgens een hint gegeven. Het geven van hints is nadrukkelijk iets anders dan voorzeggen. Wanneer een leerling bijvoorbeeld ‘gip’ leest in plaats van ‘gips’, kan de begeleider een betekenis hint geven: ‘Kijk nog eens naar het woord, bestaat dat woord wel?’ Maar het is ook mogelijk een fonologische hint te geven (‘Kijk nog eens goed naar de laatste twee letters van het woord’) of een hint die een beroep doet op voorkennis (‘Hoe heet het ook al weer wat je om een gebroken been krijgt?’). Na het lezen van zinnen of het verbeteren van eigen fouten volgt het prijzen. De begeleider laat weten wat de leerling goed heeft gedaan. Deze aanpak wijkt nadrukkelijk af van RALFI, waarbij als een leerling aarzelt of een fout maakt, direct wordt gecorrigeerd of voorgezegt vanuit de gedachte zoveel mogelijk fouten te voorkomen.

Tijdens de sessies hield de begeleider óók in de gaten of de leerling de tekst voldoende begreep, bijvoorbeeld door over de inhoud van de tekst te praten en attent te zijn op woorden die de leerling niet kent. De uitwisselingen over de inhoud mochten evenwel niet te veel afleiden van het lezen zelf. Om de effectieve leestijd goed te bewaken werd de strikte vuistregel gehanteerd dat er per leessessie vijftien minuten daadwerkelijk gelezen moest worden en dat slechts vijf minuten over de inhoud mocht worden gesproken.

Leerlingen in de controleconditie kregen géén leeshulp van de onderwijsassistent. Zij kregen ten aanzien van het voortgezet technisch lezen alleen het reguliere programma van hun groepsleerkracht aangeboden. Dat kon per school verschillend zijn. Wanneer het bijvoorbeeld gebruikelijk was om aan zwakke lezers een verlengde instructie aan te bieden, dan kon

Kader 5.2 De wacht-hint-prijsmethodiek

De methodiek is gebaseerd op twee pedagogische principes: het foute zo min mogelijk aandacht geven en het goede benadrukken. De methodiek houdt in dat de leerling de kans krijgt zijn fouten te verbeteren, doordat de begeleider in eerste instantie afwacht of de leerling uit zichzelf een fout verbetert. Zo nodig geeft de begeleider een hint (dus niet voorzeggen). Na verbetering van een fout en na elke gelezen zin, volgt het prijzen. De begeleider laat weten wat de leerling goed heeft gedaan. De methode is in Nederland door Chris Struiksma (2003) geïntroduceerd in het kader van zijn proefschrift *Lezen gaat voor*. De methode is een vertaling van de Amerikaanse methodiek ‘pause, prompt, praise’.

een leerling hier gewoon aan deelnemen. Ook deelname aan duolezen of tutorlezen kon gewoon doorgang vinden, evenals een eventuele computertraining, zoals het werken met geflitste woorden. Het was namelijk geenszins de bedoeling dat leerlingen in de controleconditie didactisch verwaarloosd zouden worden. Wat daarentegen niet was toegestaan, was het aanbieden van individuele hulp buiten de groep door een ander dan de eigen leerkracht: geen hulp door leesouders, remedial teachers, stagiaires en dergelijke. Hetzelfde gold voor buitenschoolse gespecialiseerde leeshulp, bijvoorbeeld van een orthopedagoog of van een instituut voor dyslexie.

6 Resultaten

In Tabel 6.1 zijn voor de drie condities de gemiddelden en standaardafwijkingen op de afgenomen toetsen weergegeven. Vervolgens is een meerniveau-analyse uitgevoerd om te bepalen of er tussen de condities een verschil is in de snelheid van de

Tabel 6.1 **Behaalde vaardigheidsscores op de DMT, AVI, Begrijpend Lezen, PPVT-III-NL en Leesplezier (gemiddelden en standaarddeviaties)**

Toets/Meetmoment	Leeshulpgroep					
	Opnieuw Lezen (n = 43)		Verder Lezen (n = 43)		Controlegroep (n = 40)	
	Gem.	S.d.	Gem.	S.d.	Gem.	S.d.
<i>DMT</i>						
Voormeting	31.67	16.04	31.65	16.06	33.53	16.24
Tussenmeting 1	37.40	17.28	37.40	16.06	37.50	16.71
Tussenmeting 2	42.53	17.60	42.35	17.05	41.20	16.83
Nameting	47.19	19.03	47.47	17.71	44.40	16.82
Retentiemeting	51.21	18.39	51.23	18.13	--*	--*
<i>AVI</i>						
Voormeting	2.81	2.19	2.79	2.02	3.05	2.03
Nameting	4.14	1.93	4.42	2.02	4.00	1.85
Retentiemeting	4.98	2.11	5.16	2.32	--*	--*
<i>Begrijpend Lezen</i>						
Voormeting	2.73	17.75	3.74	19.44	4.09	17.80
Nameting	11.10	14.69	11.98	18.16	13.27	17.97
<i>PPVT-III-NL</i>						
Voormeting	95.65	13.82	98.69	11.15	95.82	10.89
Nameting	98.76	11.94	102.60	11.88	98.90	10.40
<i>Leesplezier</i>						
Voormeting	16.09	3.76	15.63	3.93	16.95	3.25
Nameting	16.95	3.54	16.93	3.71	16.23	3.81
Retentiemeting	17.77	2.81	16.91	3.52	--*	--*

* Retentiemeting is in de controlegroep niet gedaan

leesontwikkeling (zie Tabel 6.2). De resultaten van deze analyse op de voor- en nameting laat positieve effecten zien op toetsen voor technisch lezen (AVI, DMT). Leerlingen in de twee experimentele condities Verder Lezen en Opnieuw Lezen vorderen significant sneller dan leerlingen in de controleconditie. De onderzoeksvraag naar de effectiviteit van beide methodieken kan daarmee positief beantwoord worden. Ook zijn de beide varianten in alle drie de groepen even effectief. Leerjaar is alleen gerelateerd aan de absolute prestatieniveaus: leerlingen in een hoger leerjaar hebben een hogere score op de toetsen.

Effecten op begrijpend lezen en woordenschat konden in dit onderzoek niet worden aangetoond. Daarentegen was er wel een behoorlijk effect voor leesplezier. Als gevolg van de gegeven leeshulp neemt het leesplezier van de leerlingen in beide experimentele condities significant toe, terwijl het leesplezier van de controleleerlingen juist afneemt.

Als ten slotte wordt gekeken naar de relatie tussen de duur van de leeshulp en de effectiviteit ervan dan valt te constateren dat de groei van de leerlingen in de beide experimentele condities nagenoeg lineair is geweest. Langer oefenen leidt tot meer leerwinst. Per 16 leessessies, overeenko-

Tabel 6.2 **Uitkomsten van de meerniveau-analyses; weergegeven worden de parameterschattingen en tussen haakjes de bijbehorende standaardfouten; de controle-groep vormt steeds de referentiegroep**

Toets	Effecten van experimentele conditie op startniveau	Effecten van experimentele conditie op groeisnelheid
DMT	OL = - 0.06 (\pm 1.52) VL = - 1.81 (\pm 1.52)	OL*meetmoment = 1.43 (\pm 0.42)* VL*meetmoment = 1.44 (\pm 0.42)*
AVI	OL = - 0.41 (\pm 0.32) VL = - 0.93 (\pm 0.32)	OL*meetmoment = 0.37 (\pm 0.18)* VL*meetmoment = 0.66 (\pm 0.19)*
Begrijpend Lezen	OL = 1.30 (\pm 3.86) VL = 2.33 (\pm 3.86)	OL*meetmoment = - 0.83 (\pm 2.39) VL*meetmoment = - 1.86 (\pm 2.40)
PPVT-III-NL	OL = 0.09 (\pm 3.76) VL = 1.37 (\pm 3.79)	OL*meetmoment = - 0.44 (\pm 2.02) VL*meetmoment = 1.29 (\pm 2.02)
Leesplezier	OL = - 0.87 (\pm 0.80) VL = - 1.35 (\pm 0.80)	OL*meetmoment = 1.59 (\pm 0.64)* VL*meetmoment = 2.03 (\pm 0.64)*

* Deze effecten verschillen statistisch significant van nul (alpha = .05)

mend met een maand leeshulp, bedroeg de groei ruim vijf punten op de DMT-vaardigheidsschaal. Omgerekend naar dle-scores komt dit overeen met een maandelijksse groei van ongeveer twee dle's.

7 Consequenties voor het onderwijs

Wat betekenen de onderzoeksuitkomsten voor de praktijk van het leesonderwijs op school? Voorop dient te blijven staan dat de aandacht primair moet uitgaan naar effectief groepsonderwijs. Dat betekent onder meer dat leraren ambitieuze doelen moeten stellen, goede instructies moeten geven, voldoende tijd voor instructie en oefening moeten inroosteren en in moeten spelen op verschillen tussen leerlingen (Houtveen, Smits, Koekebacker & Kuijpers, 2006; Oostdam, 2009; Vernooy, 2006). Wanneer het leesonderwijs in de groep kwalitatief in orde is, hoeven er nog maar weinig uitvallers te zijn.

Het onderzoek toont aan dat de methode van begeleid hardop lezen zoals toegepast, een effectieve aanpak is om zwakke technische lezers een belangrijke

inhaalslag te laten maken. Kortom, leeshulp loont! Aangezien de varianten Opnieuw Lezen en Verder Lezen even effectief zijn, biedt dat de mogelijkheid een keuze te maken die overeenstemt met de voorkeur van de leerling. Sommige leerlingen vinden het erg vervelend om fouten te maken en hechten sterk aan een goede prestatie. Voor zulke leerlingen is de variant Opnieuw Lezen wellicht meer geschikt, omdat deze de leerling de mogelijkheid biedt om tot een (bijna) foutloze verklanking van de tekst te komen. Ook is het mogelijk om de beide oefenvormen met elkaar af te wisselen. Een andere belangrijke uitkomst is dat leerlingen als gevolg van de leeshulp meer leesplezier krijgen. Zo ontstaat een productieve cirkel, omdat meer lezen tot beter lezen leidt. Immers, naarmate leerlingen meer plezier in lezen hebben, pakken ze uit zichzelf vaker een boek of een andere tekst.

Bij de gevonden resultaten moeten wel enige kanttekeningen worden geplaatst. In de eerste plaats betreft het hier een tamelijk intensieve vorm van leeshulp: een-op-een, vier sessies van 20 minuten per week, langere tijd volgehouden. In het onderzoek bedroeg de maximale 'dosis' 48

sessies, overeenkomend met in totaal zestien uur. Voor sommige leerlingen bleek deze dosis voldoende om de achterstand ten opzichte van leeftijdgenoten weg te werken. Andere leerlingen hebben dan nog steeds een achterstand. Het wegwerken van een leesachterstand vereist dus maatwerk: sommige leerlingen hebben langer leeshulp nodig dan andere.

Tegelijkertijd moet worden opgemerkt dat de geboden leeshulp voor sommige leerlingen niet effectief is geweest. Van de 86 leerlingen die leeshulp met Opnieuw Lezen of Verder Lezen hebben gehad, zijn er elf die op de DMT weinig vorderingen hebben gemaakt (een leerwinst van minder dan drie dle-punten). Zulke leerlingen kunnen worden aangeduid als 'low responders', omdat hun leesachterstand hardnekkig blijkt. Dergelijke leerlingen komen in aanmerking voor een intensiever traject, waarbij mogelijk ook dyslexieonderzoek aan de orde is.

Dat leeshulp óók loont voor begrijpend lezen en voor woordenschat kon in dit onderzoek niet worden aangetoond. Het kan zijn dat een wat lagere precisie van de gebruikte toetsen hieraan debet is. Het Cito adviseert, mede om deze reden, de toets Begrijpend Lezen maar eenmaal per jaar af te nemen (behalve in leerjaar 4). Uit ander onderzoek is bekend dat er een positief verband bestaat tussen technisch en begrijpend lezen: hoe sneller en meer geautomatiseerd het leesproces verloopt, des te meer aandacht kan een lezer besteden aan de inhoud van de tekst. En ook tussen begrijpend lezen en woordenschat wordt

vaak een positief verband gevonden: leerlingen verwerven mede een grote woordenschat door veel te lezen. Het is derhalve verdedigbaar om te veronderstellen dat hulp bij technisch lezen op wat langere termijn (langer dan drie maanden) óók nuttig is voor de vaardigheid begrijpend lezen en voor woordenschat.

Tot slot dient te worden opgemerkt dat het bieden van individuele leeshulp voor scholen een begrotelijke zaak is. Een onderwijsassistent kan op basis van een aanstelling van vier ochtenden (bijvoorbeeld maandag, dinsdag, donderdag, vrijdag) acht leerlingen leeshulp bieden gedurende vier sessies van 20 minuten. De benodigde formatie (een werktijdsfactor van 38 procent) kost natuurlijk geld, naar het huidige prijspeil ruim tienduizend euro per jaar. Omgerekend naar een bedrag per leerling per jaar gaat het om iets meer dan duizend euro. Het is aan de schoolleiding om te bepalen of deze investering verantwoord is. Een relevante vraag in dat kader is of leeshulp niet goedkoper kan. Inmiddels wordt een experiment uitgevoerd waarin dezelfde leeshulp wordt aangeboden aan groepjes van drie leerlingen tegelijk. De onderzoeksvraag is of de effectiviteit onder deze opschaling te lijden heeft. De uitkomsten van het onderzoek zijn de facto een pleidooi voor vroegtijdige interventie. Hoe langer met leeshulp gewacht wordt, des te groter wordt de achterstand en des te langer zal leeshulp geboden moeten worden om de achterstand weg te werken. Daar komt nog bij dat achterstanden voor de leerlingen erg demotiverend kunnen zijn. Liever dus al leeshulp bieden in leerjaar 4 dan in leerjaar 5 of 6.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., Koekebacker, E.A. & Kuijpers, J.M. (2006). Vlot lezen in het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 339-353.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht: Inspectie van het

Onderwijs.

Kuhn, M.R., Schwanenflugel, P.J. & Meisinger, E.B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.

- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (Reports of the subgroups). Washington, DC: National Institute for Child Health and Human Development.
- Oostdam, R. (2009). *Tijd voor dikke leerkrachten; Over maatwerk als kern van goed onderwijs*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Struiksma, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Vernooy, K. (2006). Het LISBO- en VLOT-project: leerkracht gestuurde leesinterventieprojecten voor het special basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 1652-1669.
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M. & Reutebuch, C.K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing*, 21, 317-347.

OVER DE AUTEURS



Ron Oostdam is lector Maatwerk Primair bij Hogeschool Windesheim Flevoland. Daarnaast is hij senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.
E-mail: roostdam@kohnstamm.uva.nl



Henk Blok is lid van de kenniskring van het lectoraat Maatwerk Primair en senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.



Conny Boendermaker is lid van de kenniskring van het lectoraat Maatwerk Primair en opleider bij Pabo Almere, Windesheim Flevoland.