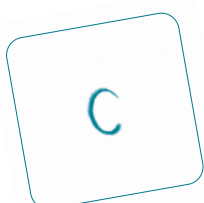
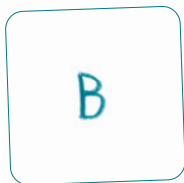
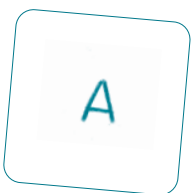


De leesontwikkeling van kinderen in groep 3

Een onderzoek naar de ontwikkeling van woordherkenning

Auteur: *Mirjam Snel*

Leren lezen gaat bij de meeste kinderen niet vanzelf. Mirjam Snel, hoofddocent aan de Hogeschool Utrecht, promoveerde vorig jaar op een onderzoek naar het leesonderwijs en de leesontwikkeling van kinderen in groep 3. In haar dissertatie richt ze zich op de relatie tussen de ontwikkeling van de snelheid van woordherkenning en twee verschillende instructiebenaderingen. Daarnaast onderzoekt ze op wat voor manier leesproblemen al vroeg opgespoord kunnen worden. Het onderzoek levert interessante inzichten op voor het handelen van de leerkrachten in groep 1-2 en in groep 3.



Lezen is een essentiële vaardigheid om goed te kunnen functioneren in onze maatschappij. Eén van de belangrijkste taken van het basisonderwijs is dan ook om alle kinderen te helpen zich de vele uitdagingen van het geschreven woord eigen te maken. Dit gebeurt al in de kleuterklas. In de kleuterklas leren de kinderen de meeste letters te benoemen. Daarnaast leren de kleuters dat woorden uit verschillende klanken bestaan en leren zij die klanken te onderscheiden. Op een speelse manier leren de kleuters bijvoorbeeld dat het woord ‘boek’ uit drie klanken bestaat, namelijk de klanken: /b/-/oe/-/k/. In groep 3 krijgen de meeste kinderen in Nederland gerichte instructie om te leren lezen. In deze groep leren de kinderen, middels de elementaire leeshandeling, eerst korte klankzuivere woorden, zoals ‘ik’ ‘maan’ en ‘roos’ te lezen. Aan het einde van het schooljaar leren ze langere meerlettergrepige woorden lezen, zoals ‘bladzijde’ en ‘lachspiegel’. De elementaire leeshandeling houdt in dat kinderen de letters van een woord omzetten in klanken, de correcte volgorde van de klanken onthouden, deze samenvoegen tot een woord, en daar betekenis aan geven. Al deze vaardigheden spelen een rol in het op de juiste wijze lezen en begrijpen van een tekst.

In de dissertatie *Development of Beginning reading. A study in word recognition during the first primary school year* richt Mirjam Snel zich specifiek op de relatie tussen aan de ene kant de ontwikkeling van de snelheid van woordherkenning in groep 3 en aan de andere kant het effect van twee verschillende instructiebenaderingen: een aanbiedende (Directe Instructie) en een genererende (Guided Co-Construction) benadering. Allereerst de kenmerken van de twee instructiebenaderingen. De betekenis van Guided Co-Construction (GCC) schuilt in

de naam. Hierbij verwijst ‘Guided’ naar de begeleidende en ondersteunende rol van de leerkracht. ‘Co’ refereert aan het samen leren en ‘Construction’ betreft de ontwikkeling van nieuwe inzichten en vaardigheden waarbij reeds verworven kennis en ervaringen worden benut. Directe Instructie (DI) daarentegen is een instructiebenadering die gebruikt maakt van gestructureerde lesfasen. Bij directe instructie zijn de activiteiten van de leerlingen en de leerkracht zorgvuldig omschreven. Eerder verricht onderzoek toont aan dat DI een effectieve manier is om kinderen te leren lezen. Met name de kinderen die het risico lopen leesproblemen te ontwikkelen, profiteren van DI. (Adams, 1990; Bus & van IJzendoorn, 1999; Chall, 1996; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Hattie, 2008). Echter, recente reviews en meta-analyses tonen aan dat ook genererende instructiebenaderingen met een coöperatieve leercomponent bijzonder effectief zijn om kinderen te leren lezen (Raudenbush, 2009; Slavin, Lake, Chambers, Cheung, & Davis, 2009). In het onderzoek van Snel staat daarom de volgende vraag centraal: “Wat zijn de effecten van de instructiebenaderingen Directe Instructie en Guided Co-Construction op de ontwikkeling van woordherkenning van leerlingen in groep 3?” Snel heeft ook onderzocht welke factoren de ontwikkeling van woordherkenning van leerlingen beïnvloeden. Uit onderzoek blijkt dat verschillende cognitieve factoren een bijdrage leveren aan het leren lezen, zoals het fonemisch bewustzijn (Adams, 1990; Aarnoutse, 2004), letterkennis (Bowey, 2005) en de benoembaarheid van cijfers (Verhagen, 2009). Met deze kennis werd ervoor gekozen om ook het effect van bovengenoemde factoren op de snelheid van woordherkenning na zes maanden leesonderwijs in groep 3 te onderzoeken.

Als laatste is onderzocht hoe de gehele ontwikkeling van woordherkenning van leerlingen uit groep 3 verloopt. Volgens verschillende onderzoekers laten kinderen met verschillende capaciteiten verschillende leesresultaten zien (Stanovich, 1986; Williamson, Appelbaum, & Enpanchin, 1991). Snel onderzocht hoe de woordherkenning van leerlingen in groep 3 zich ontwikkelt, hoe deze ontwikkeling verloopt voor zwakke en niet-zwakke lezers en of leerlingen vastzitten aan de classificatie ‘zwakke en niet-zwakke’ lezers, die aan het begin van het jaar gemaakt wordt.

Het verloop van het onderzoek

Voor het onderzoek naar de leesontwikkeling van de kinderen in groep 3 zijn 178 kinderen aan het eind van groep 2 getoetst op hun fonemisch bewustzijn, letterkennis en benoembaarheid. Daarna werden deze kinderen in groep 3 in twee subgroepen verdeeld: een DI-groep en een GCC-groep. Beide groepen maakten gebruik van de methode Veilig Leren Lezen (2003). Deze methode bevat een sterke DI-component. De DI-groep voerde de methode uit zoals deze bedoeld is, de GCC-groep paste een aangepaste versie van de methode toe. In deze aangepaste versie kregen de kinderen de gelegenheid om (onder begeleiding van de leerkracht) samen kennis te construeren. Dit deden zij bijvoorbeeld door samen nieuwe woorden te maken (ook met letters die nog niet aangeboden waren). Gedurende het gehele jaar is de leesontwikkeling van de kinderen in groep 3 gevolgd. Daarvoor is gebruik gemaakt van de 90-seconden-toets van Aarnoutse en Kapinga (2007), waarbij kinderen van een woordkaart zoveel mogelijk woorden in 90 seconden moeten lezen.

“GCC is met name in de eerste helft van het schooljaar het meest effectief om de ontwikkeling van woordherkenning te stimuleren.”

Resultaten

De resultaten van het onderzoek van Snel laten zien dat de leerlingen in de GCC-groep over het geheel gezien beter presteren dan de leerlingen in de DI-groep. Echter, uit de analyses komt ook naar voren dat de verschillen tussen beide groepen in de loop van het jaar afnemen en dat de DI-leerlingen aan het eind van het jaar hun tegenvoeters in de GCC-groep vrijwel inhalen. Bovendien laat het onderzoek zien dat de leerlingen met een Nederlandse achtergrond meer profiteren van GCC terwijl leerlingen uit families met een buitenlandse achtergrond beter presteren in de DI-groep. De grootste vooruitgang boeken de DI-leerlingen met een buitenlandse achtergrond.

Tevens laat het onderzoek zien dat het fonemisch bewustzijn, letterkennis en benoemsnelheid (cijfers) belangrijke indicatoren zijn voor de snelheid van woordherkenning. Aanvullende analyses toonden aan dat 53% van de variantie van de snelheid van woordherkenning door letterkennis en benoemsnelheid wordt verklaard. Dit betekent dat letterkennis en benoemsnelheid het beste gebruikt kunnen worden om te voorspellen welke kinderen er mogelijk achter zullen blijven in hun leesvaardigheid.

Als laatste heeft Snel aangetoond, dat de ontwikkeling van woordherkenning van de leerlingen in groep 3 bijna lineair verloopt en dat de gemiddelde zwakke lezers en

niet-zwakke lezers zich parallel van elkaar ontwikkelen. Dit zou betekenen dat als kinderen aan het begin van het jaar als ‘zwakke lezer’ worden geclassificeerd, zij gedurende het gehele jaar deze achterstand niet meer inlopen. Echter, het onderzoek van Snel laat gelukkig het tegendeel zien. Ongeveer 40% van de lezers die in november als zwak geclassificeerd waren, werden in mei als niet-zwakke lezers geclassificeerd. Maar helaas, ook ongeveer 10% van de lezers die in november als niet-zwakke lezers geclassificeerd waren, werden in mei geclassificeerd als zwakke lezers.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

Het onderzoek van Mirjam Snel levert enkele implicaties voor de praktijk op die helpen de ontwikkeling van de snelheid van woordherkenning te stimuleren en uitval te voorkomen. Uit haar onderzoek blijkt dat zowel DI als GCC binnen het aanvaankelijke leesonderwijs in een gewone klassencontext uitvoerbaar zijn. GCC is met name in de eerste helft van het schooljaar het meest effectief om de ontwikkeling van woordherkenning te stimuleren. Er wordt dan ook aanbevolen om in die periode, wanneer de kinderen de letters krijgen aangeboden en de eerste woorden leren lezen, de kinderen door gezamenlijk oefenen, nieuwe kennis te laten construeren. Dit kan bijvoorbeeld

door tijdens klassikale momenten de kinderen de gelegenheid te geven om ook de letters te benoemen die ze naast de aangeboden letters al kennen of door de kinderen in tweetallen gezamenlijk woorden te laten maken (ook met letters die nog niet aangeboden zijn). Er is echter wel extra aandacht nodig voor leerlingen die afkomstig zijn uit families met een buitenlandse achtergrond omdat zij meer profiteren van DI dan van GCC.

Daarnaast is het van belang om in de kleutergroep al spelenderwijs met de kinderen het fonemisch bewustzijn en de letterkennis te stimuleren. Snel heeft net als andere onderzoekers aangetoond dat deze vaardigheden van invloed zijn op de ontwikkeling van woordherkenning. Maar, om vroegtijdig leesproblemen op te sporen, raadt zij aan om aan het eind van groep 2 letterkennis en benoemsnelheid van cijfers te toetsen. Deze vaardigheden hebben namelijk een grote voorspellende waarde en kunnen daardoor vroegtijdig problemen in de ontwikkeling van woordherkenning opsporen. Deze signalering maakt het voor de leerkracht in groep 3 mogelijk om in een vroeg stadium interventies te plegen om verdere stagnatie te voorkomen.

Tenslotte heeft Snel aangetoond dat leerlingen die in eerste instantie gecategoriseerd zijn als ‘zwakke lezers’ niet altijd ‘zwakke lezers’ blijven en omgekeerd. Dit betekent dat - als de leerkracht van groep 3 zich gedurende het schooljaar vasthoudt aan de categorisering die aan het begin van het schooljaar gemaakt is - sommige leerlingen niet de begeleiding krijgen die ze nodig hebben. Daarom is het belangrijk om de woordherkenningsvaardigheden regelmatig te toetsen en naar aanleiding van die resultaten passende acties te ondernemen. Hierbij krijgen de zwakke lezers middels convergente differentiatie vooral extra leestijd en worden de sterke lezers meer uitgedaagd.

Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek

Mirjam Snel heeft onderzoek gedaan naar het effect van twee instructiemodellen (DI en GCC). Als belangrijke variabele heeft ze voor de snelheid van woordherkenning gekozen. Ze geeft aan dat het zinvol is om in vervolgonderzoek ook andere variabelen in het onderzoek te betrekken, zoals woordenschat, begrijpend lezen en leesmotivatie. Daarnaast kunnen er meer coöperatieve vaardigheden in het onderzoek betrokken worden, zoals het luisteren naar anderen en het perspectief van anderen proberen te begrijpen. Tevens geeft Snel aan dat ze in haar onderzoek niet de nauwkeurigheid van woordherkenning onderzocht. Het dient aanbeveling om in een vervolgonderzoek zowel de nauwkeurigheid als de snelheid van woordherkenning te meten. Als laatste geeft Snel aan dat er breder onderzoek nodig is om meer zicht te krijgen op het stimuleren van de leesontwikkeling van leerlingen en op het voorkomen van uitval bij lezen. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het voorkomen van leesproblemen, leesmotivatie, effectieve leesmethoden en effectieve leerkrachtvaardigheden.

Mirjam Snel is gepromoveerd in oktober 2014. De titel van haar dissertatie is 'Development of Beginning reading. A study in word recognition during the first primary school year'.

Literatuur

- Aarnoutse, C. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Aarnoutse, C., & Kapinga, T. (2007). *Technisch lezen 3*. Ridderkerk: Onderwijs Advisering.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Bowey, J.A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. In M.J. Snowling & C. Hulme (eds), *The Science of Reading*. (pp. 155-173). Oxford: Blackwell.
- Bus, A.G., & van IJzendoorn, M.H. (1999). Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Education Psychology*, 91, 403 – 414.
- Chall, J.S. (1996). *Learning to read: The great debate (revised, with a new forward)*. New York: McGraw-Hill.
- Coles, G. (2000). *Misreading reading: The bad science that hurts children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Stahl, S.A., & Willows, D.M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71, 393-447.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Mommers, M., Verhoeven, L., Koekebacker, E., van der Linden, S., Stegeman, W., & Warnaar, J. (2003). *Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijzen.
- Raudenbush, S.W. (2009). The Brown Legacy and the O'Connor Challenge: Transforming Schools in the Images of Children's Potential. *Educational Researcher*, 38, 169-180. DOI: 10.3102/0013189X09334840 (Fifth Annual Brown Lecture in Education Research).
- Slavin, R.E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79, 1391-1466.
- Stanovich, K. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-406.
- Verhagen, W. (2009). *Predicting early word recognition and spelling*. Radboud University Nijmegen, The Netherlands.
- Williamson, G. L., Applebaum, M., & Enpanchin, A. (1991). Longitudinal analyses of academic achievement. *Journal of Educational Measurement*, 28(1), 61-76.