

Marita Eskes

Technisch
lezen
in een
doorlopende
lijn

Een praktisch handboek
voor de basisschool

TECHNISCH LEZEN IN EEN DOORLOPENDE LIJN

'Marita Eskes heeft op een zeer toegankelijke en aantrekkelijke manier luid en duidelijk gemaakt dat lezen de belangrijkste vaardigheid is die we op school (aan)leren. Een boek waarin alle inzichten op een rijtje staan; zo veel zaken van belang, zo veel handreikingen, zo veel toegankelijke wetenschappelijk onderbouwde theorie. Maar ook zo veel welkome afrekeningen met onderwijsmythen. Een boek dat iedere leerkracht moet lezen!' *Bertus Meijer, Onderwijsenzo*

'Dit prettig leesbare handboek verdient het om als verplicht studiemateriaal gelezen te worden door alle pabostudenten en hun docenten taal/lezen, maar ook door ieder die al werkt in het basisonderwijs.' *Gerard Wegman, redacteur KomenskyPost en oud-leraar basisonderwijs*

'Voor mij alvast één van de belangrijkste onderwijsboeken van dit jaar.' *Lieven Coppens, Nieuwsbrief leren*

Andere boeken van uitgeverij Pica:

Elke les telt
Close Reading
Expliciete Directe Instructie 2.0
Handboek professionele schoolcultuur
En wat als we nu weer eens gewoon gingen lesgeven?
Effectief rekenonderwijs op de basisschool
Vloeiend van groep 2 naar 3
Taal in het kwadraat
Lesson Study

Meer info:
www.uitgeverijpica.nl

Marita Eskes

Technisch
lezen
in een
doorlopende
lijn

**Een praktisch handboek
voor de basisschool**

Dit boek wordt aanbevolen door:



Verschillende Nederlandse en Vlaamse onderwijstermen zijn in onderstaande tabel weergegeven.

| Nederland | Vlaanderen |
|----------------------|--|
| Modellen | Model-leren |
| Jaargroep | Leerjaar |
| Onderbouw | 2 ^e en 3 ^e kleuterklas |
| Middenbouw | 1 ^e , 2 ^e en 3 ^e leerjaar |
| Bovenbouw | 4 ^e , 5 ^e en 6 ^e leerjaar |
| Passend onderwijs | Inclusief onderwijs |
| Speciaal onderwijs | Buitengewoon onderwijs |
| Voortgezet onderwijs | Secundair onderwijs |
| Intern begeleider | Zorgleerkracht |
| Onderwijsadviseur | Pedagogisch begeleider |
| Zorgniveau 1, 2 en 3 | Ondersteuningsniveau 1, 2 en 3 |

1e druk: mei 2020

2e druk: juli 2020

Marita Eskes

Technisch lezen in een doorlopende lijn. Een praktisch handboek voor de basisschool

Omslag: Digitale klerken, Utrecht

Dtp binnenwerk: Mat-Zet bv, Huizen

Illustraties: Ruud Bijman, Baarn

Foto auteur: Dorieke Fotografie, Zwolle

Overige afbeeldingen: Marita Eskes

Copyright © 2020: Marita Eskes, De Meern

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke manier dan ook, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

ISBN 9789492525918



Het papier waarop dit boek is gedrukt draagt het FSC®-label. Dat betekent dat het papier afkomstig is uit goed beheerde bossen. Uitgeverij Pica zet zich in voor een beter milieu door bij voorkeur FSC®-gecertificeerd papier te gebruiken.

www.uitgeverijpica.nl

Inhoud

| | |
|---|-----|
| Voorwoord door dr. Kees Vernooy | 7 |
| Inleiding | 8 |
| 1. Belang van geletterdheid | 11 |
| 1.1 Inleiding | 11 |
| 1.2 De huidige stand van zaken in het (lees)onderwijs | 12 |
| 1.3 Lezen in de 21e eeuw | 14 |
| 2. Technisch leren lezen in een doorlopende lijn | 18 |
| 2.1 Stel het lezen niet uit | 18 |
| 2.2 Preventie van leesproblemen | 19 |
| 2.3 Technisch lezen in verhouding tot andere taalvaardigheden | 21 |
| 2.4 Wat is technisch lezen? | 22 |
| 2.5 Technisch lezen op de basisschool | 24 |
| 3. De rol van het didactisch handelen | 26 |
| 3.1 Instructie en technisch lezen | 26 |
| 3.2 Directe instructie: ik, wij, jullie, jij | 26 |
| 3.3 Instructie en risicolezers | 29 |
| 3.4 Een stevig basisaanbod | 30 |
| 3.5 Differentiatie | 32 |
| 3.6 Onderdelen van een goede leesinstructie | 36 |
| 3.7 Zeven bouwstenen van didactisch handelen | 44 |
| 4. Groep 1 en 2: voorbereidende leesvaardigheden | 46 |
| 4.1 Een taalrijke omgeving | 46 |
| 4.2 Bewustwording | 46 |
| 4.3 Tussendoelen beginnende geletterdheid | 47 |
| 4.4 Voorbereidende leesvaardigheden | 48 |
| 4.5 Fonologisch en fonemisch bewustzijn | 49 |
| 4.6 De doelen op een rij | 50 |
| 4.7 Opbouw in moeilijkheid | 52 |
| 4.8 Didactisch handelen | 55 |
| 4.9 Differentiatie | 63 |
| 4.10 Monitoren van de ontwikkeling | 68 |
| 4.11 De overdracht naar groep 3 | 74 |
| 5. Groep 3: het leren lezen centraal | 77 |
| 5.1 Een vak apart | 77 |
| 5.2 Een goede start | 77 |
| 5.3 De leerkracht versus de methode | 78 |
| 5.4 De eerste helft van groep 3 | 78 |
| 5.5 De tweede helft van groep 3 | 91 |
| 5.6 Routines | 98 |
| 5.7 De lesopzet | 100 |
| 5.8 Automatiseren | 102 |
| 5.9 Kilometers maken | 107 |
| 5.10 Leren spellen | 108 |
| 5.11 Voldoende tijd | 113 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 5.12 | Aandacht voor risicolezers | 114 |
| 5.13 | Aandacht voor sterke lezers | 123 |
| 5.14 | Monitoren van de leesontwikkeling | 128 |
| 5.15 | De overdracht naar groep 4 | 136 |
| 6. | Groep 4, 5 en 6: de weg naar vloeiend lezen | 140 |
| 6.1 | Voortgezet technisch lezen | 140 |
| 6.2 | Vloeiend lezen | 140 |
| 6.3 | Wat draagt bij aan vloeiend leren lezen? | 143 |
| 6.4 | Het klassenmanagement | 150 |
| 6.5 | Didactisch handelen | 154 |
| 6.6 | De doelen | 160 |
| 6.7 | Aandacht voor risicolezers | 166 |
| 6.8 | Aandacht voor sterke lezers | 172 |
| 6.9 | Monitoren van de leesontwikkeling | 173 |
| 7. | Groep 7 en 8: onderhoud en uitbreiding van de leesvaardigheid | 181 |
| 7.1 | Waarom nog technisch lezen in groep 7 en 8? | 181 |
| 7.2 | De focus in groep 7 en 8 | 182 |
| 7.3 | Onderhoud en automatisering | 183 |
| 7.4 | Uitbreiding van het vloeiend lezen | 186 |
| 7.5 | Ruimte voor vrij lezen | 192 |
| 7.6 | Het klassenmanagement | 194 |
| 7.7 | Didactisch handelen | 199 |
| 7.8 | Differentiatie | 202 |
| 7.9 | Technisch lezen als weg naar begrip | 207 |
| 7.10 | Monitoren van de leesontwikkeling | 210 |
| 8. | De rol van onderwijskundig leiderschap | 217 |
| 8.1 | Een professionele schoolcultuur | 217 |
| 8.2 | Wat houdt onderwijskundig leiderschap in? | 217 |
| 8.3 | Wie zijn onderwijskundig leiders? | 218 |
| 8.4 | Visie op leesonderwijs | 220 |
| 8.5 | Interne expertleerkrachten | 224 |
| 8.6 | De inhoud van het leesonderwijs | 228 |
| 8.7 | Monitoren van opbrengsten | 230 |
| 8.8 | Observeren van lessen | 236 |
| 8.9 | Opbrengstgericht werken | 245 |
| 9. | Leesmotivatie en leesbevordering | 258 |
| 9.1 | Leesmotivatie | 258 |
| 9.2 | Leesattitude | 259 |
| 9.3 | De leesmotivatie in Nederland | 263 |
| 9.4 | Leesbevordering op de basisschool | 268 |
| 9.5 | Tot slot | 284 |
| | Dankwoord | 286 |
| | Literatuur | 288 |
| | Lesmethodes, toets- en monitorinstrumenten | 300 |

Voorwoord: het belang van vloeiend lezen onder de loep



Vloeiend lezen krijgt niet altijd de aandacht die het nodig heeft, terwijl het een van de belangrijkste pijlers voor begrijpend lezen is. Onvoldoende geautomatiseerd kunnen technisch lezen – ik denk dan aan de zogenaamde spellende lezers – is vaak de oorzaak van slecht begrijpend lezen. Deze kinderen lezen vooral op woordniveau en kunnen daardoor hun aandacht niet volledig op de inhoud van een tekst richten. Bovendien is volgens Chall (1990) vlot technisch lezen een voorwaarde om leerlingen zelfstandig hun woordenschat te laten uitbreiden.

Er wordt dikwijls vergeten dat slecht technisch lezen meestal een voorspeller voor slecht begrijpend lezen is. Ofschoon technisch lezen slechts één van de onderliggende vaardigheden voor begrijpend lezen is, is het een kritische component:

- Je kunt decoderen wat je niet kunt lezen, maar ...
- Je kunt niet begrijpen wat je niet kunt decoderen!

Het is daarom goed dat Marita Eskes een boek heeft geschreven waarin alle facetten van technisch lezen, zowel leesinhoudelijk als didactisch, aan de orde komen en op een rij worden gezet. Dat heeft het technisch lezen gewoonweg nodig. Te veel wordt gedacht dat technisch lezen een onderwerp voor vooral groep 3 en 4 is, terwijl onderzoek toont dat het onvoldoende onderhouden van de technische leesvaardigheid van risicoleerlingen vooral na groep 6 leidt tot afnemende leesvaardigheid en leesmotivatie. Eskes benadrukt daarom het belang van onderhoud en uitbreiding van de leesvaardigheid in groep 7 en 8.

Het is eveneens goed dat Eskes vanuit wetenschappelijke inzichten in haar boek veel aandacht schenkt aan preventie en aangeeft dat deze preventie – evenals het technisch lezen – in het belang van risicolezers schoolbreed gedragen moet worden. Het is dan ook niet vreemd, dat ze het belang van de professionele ontwikkeling van leraren benoemt. Juist bij een voor de leerling belangrijk gebied als technisch lezen dient dit een continu aandachtspunt voor elke school te zijn. Kinderen goed vloeiend leren lezen is een fundamentele leerkrachtvaardigheid en een goede leeskennis is voorwaardelijk voor goed leesonderwijs. Het is terecht dat er in het boek specifieke aandacht is voor het onderwijskundig leiderschap van de schoolleider op het gebied van lezen.

Kinderen goed leren lezen en ernaar streven dat elk kind functioneel geletterd wordt, moet als belangrijkste doel van elke basisschool worden gezien. Volgens Slavin (2011) kunnen we met de huidige kennis over lezen alle kinderen leren lezen. Onderzoek van de Nederlandse Inspectie van het Onderwijs (2019) laat echter zien, dat er op dat gebied nog grote stappen gezet moeten worden. Immers, 50 procent van de basisscholen heeft het technisch lezen niet op orde, waarbij het vooral zorgelijk is dat de zwakke technisch lezers dikwijls niet de aandacht krijgen die ze nodig hebben. Dit is in feite didactische verwaarlozing. Bij het op orde brengen van het technisch lezen kan het door Marita Eskes geschreven zeer praktische boek – met veel kijkjes in de praktijk van vloeiend lezen en de vele door haar verstrekte tips op zowel leesinhoudelijk en didactisch gebied als de leesmotivatie – een belangrijke rol spelen. Ook is het nodig dat haar boek zijn weg naar de opleidingen vindt.

Dr. Kees Vernooy
Lector emeritus Effectief taal- en leesonderwijs

Inleiding



'Je hebt een verhaal nodig, en in dit verhaal moeten woorden zitten die je kunt gebruiken om te zorgen dat kinderen ontdekken dat elk woord uit klanken bestaat en dat elke klank wordt weergegeven door een letterteken.'

Caesarius Mommers, 1925-2007

Leesvader van Nederland

Mommers, geboren in Tilburg, was als frater zeven jaar onderwijzer van leerlingen in de eerste klas. De aanpak waarmee hij leerlingen moest leren lezen was in zijn ogen van onvoldoende kwaliteit. Hij schreef zijn scriptie over hoe het anders moest en werd direct gevraagd om een methode te ontwikkelen. Dat resulteerde in 1960 in *Zò leren lezen* en drie jaar later in de eerste versie van *Veilig leren lezen*, refererend aan de eerdere 'onveilige' aanpakken waarmee veel leerlingen onvoldoende leerden lezen.¹ Mommers stond erom bekend in zijn methodes aandacht te hebben voor een duidelijke structuur en voor automatisering.² Hij vond dat de leerkracht, de man of vrouw voor de klas, belangrijker was dan de methode zelf: het gaat om vakmanschap, aldus Mommers. Ook toen hij later werkte als hoofddocent aan de Universiteit van Nijmegen bleef hij meedenken in het verder ontwikkelen van aanvankelijke leesmethodes.³ Mommers schreef over dat wat nog steeds actueel is: inzetten op kwaliteit en gelijke kansen om iedereen te leren lezen. Hij is van onschatbare waarde geweest voor het Nederlandse leesonderwijs en is dan ook terecht onze 'leesvader'.

Leren lezen

Ook ik ben in de praktijk gestart. In 2016 nam ik afscheid van een bijzondere basisschool. Het was de school waar mijn droom om leerkracht te worden ontstond, de school waar ik zelf heb leren lezen. Als kind bracht ik er acht prachtige jaren door. Vervolgens was ik er acht jaar weg, om daarna weer terug te keren: ik ben er afgestudeerd en gestart met werken, wederom voor acht jaar. Van die acht jaar heb ik zeven jaar lesgegeven in groep 3 en zo vele tientallen leerlingen mogen leren lezen. Dat heb ik met ontzettend veel passie en plezier gedaan. Gemakkelijk was het niet altijd: ik merkte dat het proces van leren lezen om veel vakinhoudelijke kennis vraagt. Met enkel passie kom je er niet. Ik heb ervaren hoe belangrijk het is om zicht te hebben op waar je naartoe werkt in een schooljaar en vooral ook hóe je daar naartoe werkt.

Maar hoe leert een leerling lezen? Die vraag liep als een rode draad door de jaren dat ik les gaf. Ik las erover, bezocht conferenties, ging weer studeren en vertaalde kennis uit de wetenschap naar de praktijk om af te stemmen op wat leerlingen nodig hadden. En dat alles met één doel: leerlingen in mijn klas goed leren lezen. Er was geen eenduidig antwoord op wat werkte. Wel waren er didactische en vakinhoudelijke zaken die continu terugkwamen in de literatuur die ik las. Ik merkte dat leerlingen daarvan profiteerden. Het was voor mij de kunst om zowel goed leesonderwijs te geven aan de groep als geheel, als te kunnen afstemmen op onderwijsbehoeften van individuele leerlingen. Want de één heeft baat bij vaker en intensiever oefenen om tot succes te komen, de ander kan al lezen bij aanvang van groep 3 – en toch wil je die leerling ook iets leren. Geen jaar is daarom hetzelfde: het is elk jaar een uitdagende, mooie opdracht om datgene in te zetten wat werkt.

Ik herinner me leerlingen bij wie het leesproces in eerste instantie moeizaam op gang kwam. Soms is het frustrerend te merken dat wat je inzet niet (direct) tot het gewenste resultaat leidt. Des te meer voldoening geeft het wanneer je juist déze leerlingen vooruit kunt helpen om te werken aan een van de belangrijkste vaardigheden die ze in hun leven nodig hebben. Op de dag dat ik afscheid nam op school, kreeg ik van mijn klas een vaas met daarin van elke leerling een zelfgemaakte bloem. Ze hadden allemaal een boodschap voor mij opgeschreven. Eén daarvan wil ik graag uitlichten. Het kwam van een leerling die dat jaar ongelooflijk veel, vaak en intensief had geoefend met lezen. Dat deed hij met mij, met mijn geweldige collega, maar ook met zijn ouders, met wie we prettig samenwerkten. Op zijn bloem stond: *'Juf, bedankt dat je mij hebt leren lezen'*.

In een doorlopende lijn

Leerlingen leren lezen doe je als leerkracht nooit alleen. Je werkt met elkaar samen aan een doorlopende lijn, iedereen in de school dient vanuit zijn professionele rol bij te dragen aan kwalitatief goed leesonderwijs en een rijke leesomgeving. Die doorlopende lijn moet door onderwijskundig leiders goed neergezet én bewaakt worden. Er zijn zaken die er in alle groepen toe doen: denk aan algemene kennis over effectief leesonderwijs, didactisch handelen en de vakinhoudelijke leerlijn. Daarnaast vraagt goed leesonderwijs om specifieke kennis van het leerjaar of van de bouw waarin je werkzaam bent. Daar is bij de opbouw van dit boek specifiek rekening mee gehouden.

Leeswijzer

Of je nu als (toekomstig) leerkracht, intern begeleider of schoolleider dit boek in handen hebt: ik heb het geschreven voor iedereen in het basisonderwijs die het technisch-leesonderwijs effectief wil vormgeven. Wetenschappelijke inzichten zijn hierbij leidend, en zijn vertaald naar de praktijk. In de doorlopende tekst kom je geregeld kaders tegen: dit zijn uitstapjes die veelal praktisch van aard zijn. Er zijn drie soorten kaders:

- Kijkjes in de praktijk
- Eigen ervaringen
- Uitstapjes in onderzoek of het verleden

De afgelopen jaren heb ik tientallen leeslessen geobserveerd en teamtrajecten begeleid. De kaders zijn gebaseerd op de lessen die ik zag, gesprekken die ik voerde en ervaringen die ik heb opgedaan als leerkracht en tijdens mijn werk als adviseur. De voorbeelden zijn aangepast en geanonimiseerd, waardoor niet te herleiden is op welke school of in welke klas ik een bepaalde les zag.

Het boek heeft 9 hoofdstukken. In het kader van een doorlopende lijn kun je ze lezen in de volgorde zoals ze in het boek staan. Maar het is ook mogelijk om je meer te richten op het hoofdstuk voor het leerjaar waarin je lesgeeft. Het is wel aan te raden om altijd te starten met hoofdstuk 1, 2 en 3; daarin ga ik in op het belang van geletterdheid, beschrijf ik wat technisch lezen precies is en hoe dit zich verhoudt tot andere taalvaardigheden, en komt de rol van instructie aan bod. De hoofdstukken 4 t/m 8 richten zich op bepaalde leerjaren en op onderwijskundig leiderschap: na het lezen van hoofdstuk 1, 2 en 3 kun je verder lezen in het hoofdstuk dat past bij de rol die je vervult in de school. Tot slot eindigt het boek met hoofdstuk 9 over leesmotivatie en leesbevordering.

Op elke school kan het boek worden ingezet om met het team te werken aan een sterke doorlopende lijn. Je verwerft achtergrondkennis en tegelijkertijd kun je praktisch aan de slag. Het boek kan aanzetten tot gesprek over effectief onderwijs in technisch lezen en tot reflectie op de praktijk. Het is de kunst om datgene in te zetten wat bij jou op school, in de klas of voor die ene leerling nodig is. Dit boek draagt daar kennis en gereedschap voor aan. Ik gun iedereen leerlingen die tegen jullie zeggen: *bedankt dat je mij hebt leren lezen*. Een mooier compliment kun je bijna niet krijgen in het onderwijs. Met dank aan Mommers. Want op zijn kennis varen wij verder.

Een toepasselijke en welgemeende wens: veel leesplezier!

Marita Eskes

Mei 2020

*Er zijn verschillende downloads beschikbaar bij dit boek. Hierbij valt te denken aan een kijkwijzer en overdrachtsformulieren, maar ook een poster met afspraken rondom het stillezen en duo-lezen voor in de klas. Aan het einde van elk hoofdstuk vind je een opsomming van de (eventueel) beschikbare downloads die bij dat hoofdstuk horen. Deze zijn te vinden op de productpagina van dit boek op www.uitgeverijpica.nl. Gebruik hiervoor het wachtwoord: **Guy451!***



¹ Rutten, 2019.

² Naaijkens, 2018.

³ Idem.



Belang van geletterdheid



'Kunnen lezen is nodig voor een goed verloop van de schoolloopbaan, het zelfvertrouwen en het latere maatschappelijk functioneren van leerlingen'¹

Kees Vernooy

1.1 Inleiding

De volgende uitspraak van prof. dr. Van der Leij vat samen waarom dit boek is geschreven: 'Zorgen dat geletterdheid geleerd wordt, is de allerbelangrijkste taak van het onderwijs.'² In Nederland zijn er op dit moment, anno 2020, ongeveer 2,5 miljoen laaggeletterden. Een enorm aantal. Het komt erop neer dat één op de zes volwassenen moeite heeft met lezen en schrijven.³ In Vlaanderen geldt dit voor één op de zeven volwassenen.⁴ Laaggeletterdheid is niet hetzelfde als analfabetisme:

| | | |
|-------------------|---|------------------|
| Laaggeletterdheid | Grote moeite met lezen en schrijven | 2.500.000 mensen |
| Analfabetisme | Helemaal niet kunnen lezen en schrijven | 250.000 mensen |

Figuur 1.1 Definities van laaggeletterdheid en analfabetisme (bron: Stichting Lezen & Schrijven)

Wellicht ken je iemand die laaggeletterd is, maar het zou ook kunnen dat je dit boek net opent, dit leest en denkt: ik ken helemaal niemand om mij heen die niet goed kan lezen en schrijven. Waarschijnlijk bevind je je in een geletterde omgeving. Je bent opgegroeid met ouders die konden lezen en schrijven. Je hebt dit zelf ook geleerd op school, en later ben je gaan studeren en heb je een leuke baan gevonden. Je familie, vrienden en burens kunnen allemaal lezen en schrijven. Realiseer je dat je geluk hebt gehad: je hebt er geen invloed op waar je wieg staat. Niet iedereen heeft dezelfde kans op een geletterde toekomst. Bovendien lopen laaggeletterden niet graag met hun probleem te koop.

Bedenk, wanneer je in een willekeurige bus stapt, dat één op de zes mensen om je heen grote moeite heeft met lezen en schrijven. Dat is zorgelijk. Niet alleen ervaren deze mensen veel problemen binnen hun werk, ook in het dagelijks leven lopen laaggeletterde personen tegen nogal wat obstakels op: zij hebben moeite met het lezen en beantwoorden van e-mails, met het lezen van de brieven van de school van hun kind, met het invullen van formulieren of het doen van belastingaangifte. Maar ook met het schrijven van een kaart, het opzoeken van treintijden, het volgen van een ondertitelde film of serie, pinnen bij de geldautomaat, het bereiden van een recept of het lezen van de bijsluiter van medicijnen ervaren zij grote problemen.⁵ En het zijn niet alleen de praktische zaken waar ze belemmeringen bij ervaren; er komt vaak ook een hoop schaamte bij kijken. Mensen zijn goed in het verbloemen van het feit dat zij niet goed kunnen lezen en schrijven. Zo wordt

Bedenk, wanneer je in een willekeurige bus stapt, dat één op de zes mensen om je heen grote moeite heeft met lezen en schrijven.

vaak de smoes 'dat doe ik later wel even' gebruikt, of een zin als 'ik heb mijn leesbril niet bij me'.⁶ De drempel om te vertellen dat het lezen en schrijven grote moeite kost, is hoog.

Naast de problemen die het de laaggeletterde zelf oplevert, kost het de maatschappij ook veel geld: zo'n 1,13 miljard euro per jaar, volgens Stichting Lezen & Schrijven (2018). Deze kosten zijn te wijten aan de volgende factoren:⁷

1. *Minder inkomen, minder inkomstenbelasting*
Doordat laaggeletterden gezamenlijk minder inkomen genieten, loopt de belastingdienst veel inkomstenbelasting mis: het gaat om 81 miljoen euro per jaar.
2. *Uitkeringen en armoedebestrijding*
Daarnaast is de maatschappij meer geld kwijt aan deze groep mensen in de zin van uitkeringen en armoedebestrijding.
3. *Zorgkosten*
Het is bewezen dat laaggeletterden vaker een ongezonde levensstijl hebben of chronisch ziek zijn, en dus meer zorgkosten maken.
4. *Sociale kosten*
Ook weten we dat laaggeletterden vaker betrokken zijn bij diefstal en in het criminele circuit belanden. De kosten hiervan zijn lastig te berekenen, het totale bedrag van 1,13 miljard is daarom mogelijk zelfs onderschat.

In het basisonderwijs kunnen we de groep volwassenen die nu laaggeletterd zijn niet helpen. Wel is het van belang om door goed leesonderwijs laaggeletterdheid te bestrijden. De toekomstige generatie volwassenen verdient het om goed te leren lezen en schrijven. Dit kan veel problemen voorkomen, zowel op individueel als maatschappelijk niveau.

1.2 De huidige stand van zaken in het (lees)onderwijs

In de inleiding van dit hoofdstuk is de laaggeletterdheid in Nederland en Vlaanderen besproken. In deze paragraaf wordt een beeld gegeven van hoe het er in het huidige onderwijs uitziet als het gaat om de leesvaardigheid.

1.2.1 15-jarigen

Om te beginnen is in figuur 1.2 zichtbaar hoeveel procent van de 15-jarigen in Nederland laaggeletterd is. Elke drie jaar verschijnt het PISA*-rapport; dit internationale peilingsonderzoek meet de kennis en vaardigheden van 15-jarige leerlingen. Hieruit komt naar voren dat er in Nederland steeds meer laaggeletterde leerlingen zijn.⁸

| Jaar | Percentage laaggeletterden |
|------|----------------------------|
| 2003 | 11,5 |
| 2006 | 15,1 |
| 2009 | 14,3 |
| 2012 | 13,8 |
| 2015 | 17,9 |
| 2018 | 24,0 |

Figuur 1.2 Percentage laaggeletterde leerlingen in Nederland onder 15-jarigen (bron: Gubbels et al., 2019)

* Programme for International Student Assessment.

Waar dit percentage in 2007 en 2012 iets was afgenomen, is dit later weer toegenomen. In 2018 waren er zelfs ruim 34 procent méér laaggeletterde leerlingen dan in 2015. Dit aantal is schrikbarend hoog. Ook in Vlaanderen is 15 procent van de 15-jarigen laaggeletterd.⁹ Hier moeten we wat aan doen, en wel met effectief onderwijs, dat zich baseert op zaken waarvan onderzoek laat zien dat het werkt.¹⁰ We weten al dat goed leesonderwijs uitgaat van preventie, ofwel het voorkómen van leesproblemen. Daarom moet een goede aanpak niet beginnen bij de zwakke lezers op 15-jarige leeftijd, maar al veel eerder: op de basisschool.

1.2.2 De basisschool

Het technisch-leesonderwijs in Nederland staat onder druk: de Inspectie van het Onderwijs toonde aan dat 37 procent van de basisscholen de instructiekwaliteit niet op orde heeft.¹¹ We zien helaas dat een steeds groter aantal leerlingen de basisschool laaggeletterd verlaat. Dit is zorgwekkend, omdat we uit onderzoek weten dat een eenmaal opgelopen achterstand op latere leeftijd moeilijk is in te halen. De Inspectie van het Onderwijs constateert dat 35 procent van de basisschoolleerlingen in 2017 het streefniveau 1S niet haalde, een niveau dat nodig is om goed te kunnen meedraaien in de maatschappij.¹² Deze groep leerlingen gaat met een leesachterstand naar het voortgezet onderwijs en loopt daarmee een risico om laaggeletterd te worden. Dit is geen nieuw gegeven: ook in de jaren daarvoor verliet ongeveer een derde van de leerlingen de basisschool met leesproblemen.¹³

Daarnaast zien we dat 2,1 procent van de leerlingen in groep 8 niet alleen onder dit streefniveau blijft, maar zelfs onder het fundamentele niveau 1F: zo'n 2.500 leerlingen verlaten de basisschool met een leesniveau dat lager ligt dan het niveau van groep 6 en zijn daarmee laaggeletterd.

| | |
|-----------|---|
| Niveau 1F | Niveau dat eind groep 6 behaald zou moeten worden |
| Niveau 1S | Niveau dat eind groep 8 behaald zou moeten worden |

Figuur 1.3 Uitleg van de referentieniveaus

We weten dat we met goed onderwijs, dat preventief van aard is en dat bestaat uit effectieve instructie en goede interventies, veel meer leerlingen goed kunnen leren lezen dan nu gebeurt in Nederland.¹⁴ Zwijsen deed onderzoek onder een grote groep leerlingen die leerde lezen met de 2e maandversie of de kim-versie van *Veilig leren lezen*. Hieruit komt naar voren dat gemiddeld 27-30 procent van de leerlingen AVI E3 niet haalt aan het eind van het schooljaar.¹⁵ Oftewel: ruim een kwart van deze leerlingen gaat met een leesachterstand naar groep 4. Dat is zeer zorgelijk, aangezien onderzoek laat zien dat het cruciaal is om op jonge leeftijd met een goede leesontwikkeling te starten.¹⁶ Ook in hogere groepen doen zich leesproblemen voor: na groep 6 weten veel scholen het leesniveau van hun leerlingen niet vast te houden.¹⁷

Bijzonder is ook dat er grote verschillen zijn tussen scholen onderling. Zo constateert de Inspectie van het Onderwijs (2018) dat twee scholen die in dezelfde wijk staan en een vergelijkbare populatie leerlingen hebben, toch in grote mate kunnen verschillen als het gaat om de opbrengsten. Waarom lukt het de ene school wel om leerlingen goed te leren lezen, en de andere niet? Dat is fascinerend: want zoals eerder genoemd is er rondom het leren lezen dusdanig veel kennis uit onderzoek naar voren gekomen, dat het mogelijk is om vrijwel elke leerling

Twee scholen die in dezelfde wijk staan en een vergelijkbare populatie leerlingen hebben, kunnen toch in grote mate verschillen als het gaat om de opbrengsten.

goed te leren lezen. Toch weet niet elke school deze kennis effectief in te zetten of toe te passen. Juist daar ligt een probleem: er is geen gebrek aan onderzoek over wat werkt, maar eerder een gebrek aan begeleiding van (toekomstige) leerkrachten en scholen als het gaat om hoe zij deze kennis kunnen inzetten.¹⁸ Wanneer kennis over effectief leesonderwijs en de daarbij horende didactiek meer aandacht zou krijgen binnen lerarenopleidingen en binnen scholen, kunnen onderzoek en praktijk meer met elkaar worden verbonden en zullen er meer leerlingen profiteren van effectief leesonderwijs.

1.3 Lezen in de 21e eeuw

1.3.1 Lezen als belangrijkste vaardigheid

Er wordt veel gesproken over wat er nu werkelijk toe doet in het onderwijs. Wat moeten leerlingen leren? Wat hoort er thuis in het curriculum van het basis- en voortgezet onderwijs en hoe bereiden we leerlingen voor op hun toekomst? Je kunt hier lang over speculeren, maar één ding staat vast: het lezen is de belangrijkste vaardigheid die moet worden aangeleerd.¹⁹

Uitstapje: veel scholieren begrijpen de tekst niet

Veel leerlingen zijn onvoldoende geletterd om de lessen op school goed te kunnen volgen. Zo kopte het *Algemeen Dagblad* in april 2019 dat tienduizenden vmbo'ers de tekst niet begrijpen.²⁰ Ook op het mbo kampen veel jongeren met taalproblemen.²¹ Ze komen niet binnen met het taalniveau dat je mag verwachten bij aanvang van hun opleiding. Dat maakt dat ze moeite hebben met het volgen van het geboden onderwijs en daarmee met het behalen van hun diploma. In vergelijking met de rest van Europa heeft het beroepsonderwijs in Nederland een vrij negatief imago. Maar in plaats van aan dat imago te werken – wat de overheid probeert door hen als student 'serieuzer te nemen' en een OV te geven – zou ingezet moeten worden op goed leesonderwijs. Daarmee wordt de kwaliteit vergroot en zal het imago pas écht verbeteren.



Figuur 1.4 Leesvaardigheid op het mbo moet omhoog (bron: tweet van Marcel Schmeier)

Juist in een wereld waarin we met elkaar communiceren via schrift, is het onmogelijk om als laaggeletterd persoon mee te draaien. Zoals beschreven in paragraaf 1.1 leidt het laaggeletterd zijn tot veel problemen. Leren lezen is daarom noodzakelijk, zowel voor school- en werk-succes als om sociaal te kunnen meedoen. Er zijn verschillende groepen die beweren dat het curriculum herzien zou moeten worden, of dat het huidige onderwijs anders zou moeten worden vormgegeven. Denk aan initiatieven zoals Onderwijs2032, waarin vooral 'toekomstgericht

onderwijs' wordt gepromoot.²² Dat 'herziene' onderwijs zou leerlingen beter moeten voorbereiden op de toekomst, met alle digitale vaardigheden die daarbij nodig zouden zijn. De vraag die we ons echter veel beter kunnen stellen, is hoe we leerlingen nu en in de toekomst goed leren lezen. Ondanks voldoende kennis over dit onderwerp blijft het een feit dat de verschillen tussen scholen groot zijn en leerlingen hierdoor kansen mislopen. De negatieve gevolgen hiervan zijn namelijk dat leerlingen een lager schooladvies krijgen, soms wel twee niveaus lager dan wanneer de leerling op de andere school in dezelfde wijk zou hebben gezeten.²³

Uiteraard weten we niet welke beroepen er over twintig jaar verdwenen zijn of juist zijn ontstaan. Wel kunnen we ervan uitgaan dat het onmogelijk is om nieuwe beroepen ongeletterd uit te voeren. Zo hebben we anno 2020 mensen die bloggen of vloggen, door hun leven te delen op Instagram of YouTube. Twintig jaar geleden bestonden er geen sociale media. Sterker nog, een mobiele telefoon was twintig jaar geleden een groot apparaat met alleen de toetsen die je nodig had om te kunnen bellen. Niemand kon toen bedenken dat er smartphones op de markt zouden komen waarmee we ons hele leven kunnen vastleggen en dat van anderen kunnen volgen via foto's en video's. Al die beroepsmatige bloggers, vloggers en technici die de moderne technieken inzetten en doorontwikkelen, zijn maar wat blij dat zij vroeger op school hebben leren lezen. Want zonder die vaardigheid hadden zij hun beroep niet kunnen uitoefenen.

Het zou daarom eens afgelopen moeten zijn met het speculeren over zogenoemde 21e-eeuwse vaardigheden en welke invloed deze vaardigheden moeten hebben op het curriculum in het basisonderwijs. Met goed leesonderwijs, dat uiteraard deel uitmaakt van onderwijs in andere essentiële basisvaardigheden, komt men al een heel eind. Bovendien, dat wat men nu 21e-eeuwse vaardigheden noemt, moeten leerlingen al leren zolang er scholen bestaan: samenwerken, kritisch denken, communiceren, problemen oplossen en meer. Natuurlijk komen er telkens vaardigheden bij die we ons eigen moeten maken, zoals het leren opzoeken en selecteren van juiste (digitale) informatie en het leren omgaan met nieuwe en verschillende (sociale) media.²⁴ Maar tot het moment dat nieuwe technologieën er daadwerkelijk zijn, kunnen we onszelf er niet in trainen. We kunnen er alleen voor zorgen dat elke leerling zijn rugzak vult met essentiële vaardigheden, zoals het lezen en rekenen, aangevuld met kennis van de wereld. Dat maakt dat een leerling is toegerust voor wat de toekomst hem zal brengen: ook al weten we nu nog niet wat dat precies zal zijn.

*Tot het moment dat
nieuwe technologieën er
daadwerkelijk zijn, kunnen
we onszelf er niet in trainen.*

1.3.2 De kansengelijkheid in Nederland

Naast laaggeletterdheid is er een ander belangrijk aspect dat niet onbenoemd mag blijven, namelijk de kansengelijkheid. Al in 2016 gaf de Inspectie van het Onderwijs aan dat de kansengelijkheid in Nederland toeneemt.²⁵ Kinderen van laagopgeleide ouders krijgen vaker een lager schooladvies dan kinderen van hoogopgeleide ouders, ook als hun intelligentie (gemeten) hetzelfde is. Zij stromen vaker uit naar een lager onderwijsniveau.²⁶ Hierdoor blijft talent onderbenut.

Het opleidingsniveau van de ouder lijkt in hoge mate bepalend te zijn voor de verwachtingen die leerkrachten hebben van de leerling. Bovendien lijken hoogopgeleide ouders meer druk te leggen op de leerkracht als het gaat om het (voorlopige) schooladvies. Het is zorgelijk dat niet alle leerlingen in Nederland gelijke kansen krijgen in het onderwijs. Verschillen in afkomst, opleidingsniveau van de ouders en de woonplaats (dorp of stad) zouden niet meegenomen moeten worden bij de inschatting van leerlingcapaciteiten. Men moet niet op voorhand denken dat een kind het 'toch niet kan', of 'wellicht weinig steun van huis uit zal ontvangen'. Door

goed onderwijs te bieden aan álle leerlingen en op álle basisscholen, kunnen we het beste uit elk kind halen.

Twee zaken die een grote invloed hebben op gelijke kansen, zijn:

- *De verwachting van de leerkracht*

Het hebben van hoge verwachtingen draagt bij aan betere leerresultaten. Zo blijkt uit meta-analyses** dat dit een effectgrootte heeft van 1.44 op de leerlingprestaties.²⁷ Deze effectgrootte wil zeggen dat het in grote mate een positieve impact heeft op het leren van leerlingen. Zie het kader in paragraaf 3.2 voor meer informatie over effectgroottes.

Er zijn verschillende experimenten uitgevoerd om de impact van hoge verwachtingen zichtbaar te maken. Zo deed Robert Rosenthal onderzoek door leerlingen te testen en zo hun intellectuele vermogen vast te stellen. Leerkrachten kregen aan het begin van het schooljaar te horen welke leerlingen het sterkst waren. Echter, dit waren niet per se de sterkste of slimste leerlingen: deze leerlingen waren willekeurig gekozen. Omdat leerkrachten dachten met de slimste leerlingen uit hun klas te maken te hebben, gingen zij ongemerkt anders met hen om. Zij gaven deze leerlingen...

- vaker de beurt om te reageren;
- meer input: deze leerlingen kregen meer lesstof onderwezen, omdat de leerkracht immers dacht dat de leerling het aankon;
- meer feedback: de leerlingen kregen meer feedback én feedback van betere kwaliteit, waardoor zij zich optimaal verder konden ontwikkelen;
- een 'warmer' klimaat. Doordat deze leerlingen vaker mochten antwoorden, vaker in contact stonden met de leerkracht en zowel verbaal als non-verbaal meer bevestiging kregen, kregen zij een betere relatie met de leerkracht.

Wat bleek: door bovengenoemde vier factoren maakten deze leerlingen in één onderwijsjaar méér groei door dan de andere leerlingen. Hoewel zij niet per se de sterkste leerlingen uit de klas waren, ontwikkelden zij zich toch opvallend meer dan de rest van de klas.²⁸ Dit wordt het Rosenthal-effect genoemd. Het toont aan dat de verwachtingen van de leerkracht van invloed zijn op de leervorderingen van leerlingen. Door álle leerlingen te voorzien van veel lesstof, feedback en de mogelijkheid om iets te zeggen in de klas, kunnen eerlijke kansen worden geboden in het onderwijs.²⁹ Bij het leren lezen is het hebben van hoge verwachtingen dan ook van groot belang. Door slimme en effectieve instructiemethoden te combineren, kunnen we het onderwijs zo inrichten dat het leerrendement optimaal is voor elk kind.³⁰

- *De kwaliteit van de leerkracht*

De tweede pijler is de kwaliteit van de persoon voor de klas. Je kunt nog zoveel uren per week in het leesonderwijs stoppen, dit zal niet het gewenste resultaat geven als er ineffectieve instructiemethoden worden ingezet. We zien lessen waarin leerlingen één voor één een beurt krijgen, bijvoorbeeld om een rij woorden of een zin op te lezen. Dit komt de betrokkenheid niet ten goede; de andere leerlingen haken vaak af. Ofwel: alleen voldoende tijd inroosteren voor het leesonderwijs is nog geen garantie voor succes. Sterker nog, leerkrachten die de tijd zeer effectief benutten kunnen met minder tijd voor leesonderwijs betere resultaten behalen.

Uit onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs blijkt dat de kwaliteit van het didactisch

** Een meta-analyse is een grootschalig onderzoek waarbij de resultaten van eerdere onderzoeken worden samengenomen. Dit leidt tot effectgroottes. Een effectgrootte boven de 0.4 wil zeggen dat datgene in hoge mate invloed heeft op de leerlingprestaties.

handelen per leerkracht varieert. Er zijn bijvoorbeeld steeds minder lessen te zien waarin de leerkracht duidelijk uitlegt.³¹ Dit, terwijl we weten dat directe instructie de motor is van een goede les. Leerlingen hebben baat bij een leerkracht die de leerdoelen kent en deelt, duidelijk uitleg geeft en leerlingen veel begeleid samen laat oefenen.³² Directe instructie binnen het leesonderwijs is dan ook zeer effectief.³³ Wanneer we leerlingen in het onderwijs van eerlijke kansen willen voorzien, mag dit niet ontbreken. In de volgende hoofdstukken worden veel praktijkvoorbeelden gegeven. Daarin wordt niet alleen de vakinhoudelijke kant van goed leesonderwijs belicht, maar ook de didactische kant: hoe richt je de leesles effectief in?

Leerlingen hebben baat bij een leerkracht die de leerdoelen kent en deelt, duidelijk uitleg geeft en leerlingen veel begeleid samen laat oefenen.

Leerkrachten staan erom bekend veel en hard te werken. Leerkrachten hebben veelal een grote passie voor hun vak en staan met veel plezier voor de klas. Als leerkracht zie je de leerlingen vaak: gemiddeld zo'n 20 tot 25 uren per week. De impact van de leerkracht op het leren van leerlingen is dan ook groot.

Om alle in dit hoofdstuk genoemde redenen – leren lezen is noodzakelijk om in de maatschappij mee te kunnen draaien, leren lezen is in principe voor elk kind mogelijk én de leerkracht heeft daar in grote mate invloed op – is het belangrijk dat elke leerkracht beschikt over een goedgevulde rugzak met kennis over leesonderwijs. Het doel van dit boek is om een bijdrage te leveren aan het vullen van die rugzak.

¹ Vernooy, 2012, p. 13.

² Van der Leij, 2018a.

³ Stichting Lezen & Schrijven, 2018.

⁴ <https://werkenaangeletterdheid.be/>

⁵ Idem.

⁶ Vos, 2018.

⁷ Pelgrim, 2018.

⁸ Feskens, Kuhlemeier & Limpens, 2018.

⁹ Vakgroep Onderwijskunde, PISA, 2019.

¹⁰ Vernooy, 2019b.

¹¹ Inspectie van het Onderwijs, 2019.

¹² Inspectie van het Onderwijs, 2018.

¹³ Van den Broek, 2010.

¹⁴ Vernooy, 2019b.

¹⁵ Irausquin, 2015.

¹⁶ Cunningham & Stanovich, 1997; Willingham, 2017.

¹⁷ Nielen & Bus, 2016a.

¹⁸ Munro, 2016.

¹⁹ Eskes, 2018b; Van der Leij, 2018a; Davis, 2016.

²⁰ Van Gaalen, 2019.

²¹ Polter, 2019.

²² Schnabel et al., 2016; Platform Onderwijs2032, 2016.

²³ Inspectie van het Onderwijs, 2018.

²⁴ Voorwinden, 2016.

²⁵ Inspectie van het Onderwijs, 2016.

²⁶ Inspectie van het Onderwijs, 2018.

²⁷ Hattie, 2014.

²⁸ Rosenthal, 2011; Schmeier, 2015.

²⁹ Hollingsworth & Ybarra, 2015.

³⁰ Kirschner, Claessens & Raaijmakers, 2019.

³¹ Inspectie van het Onderwijs, 2018.

³² Hollingsworth & Ybarra, 2015; Hattie, 2014.

³³ Ashman, 2018a; Ashman 2018b.

Elk kind verdient het om goed te leren lezen. Als je niet geletterd bent, is het vrijwel onmogelijk om in de huidige maatschappij mee te komen. Uiteraard heb je kennis van de wereld en woordenschat nodig om teksten te begrijpen, maar met kennis en woorden alleen kun je geen tekens van papier aflezen.

TECHNISCH KUNNEN LEZEN IS DE SLEUTEL TOT LEESBEGRIP

Dit boek beschrijft op praktische wijze waarom goed leren lezen van belang is, hoe het proces van technisch lezen verloopt en hoe hier in een doorlopende lijn vorm aan wordt gegeven in de klas. In het Nederlandse onderwijs kan nog veel winst worden behaald door méér leerlingen een goede leesstart te geven.

In de groepen 1/2 is aandacht nodig voor mondelinge taalvaardigheid, fonemisch bewustzijn en letterkennis. In groep 3 leren leerlingen 'de code kraken': ze leren om de tekens op papier te vertalen naar woorden en zinnen. Dat proces gaat door in de groepen 4, 5 en 6: het voortgezet technisch lezen. Het is een misvatting om te denken dat het technisch-

leesonderwijs daarmee is afgerond: ook in de groepen 7 en 8 is onderhoud en herhaling nodig om te voorkomen dat het leesniveau terugsinkt. Cruciaal zijn een doorlopende lijn en professionele samenwerking binnen de school. Deze moeten door onderwijskundig leiders goed neergezet én bewaakt worden.

Dit handboek is geschreven voor alle betrokkenen in het basisonderwijs: leerkrachten, intern begeleiders, taal-/leescoördinatoren en schoolleiders. Uitgaande van wat onderzoek ons al jarenlang leert over effectief leesonderwijs, geeft dit boek antwoord op de vraag die veel scholen herhaaldelijk stellen: 'Hoe ziet goed leesonderwijs eruit in de dagelijkse praktijk?'

Uit het voorwoord van dr. Kees Vernooij:

Dit boek, met veel kijkjes in de praktijk, speelt een belangrijke rol bij het op orde brengen van het technisch lezen. Eskes verstrekt veel tips op zowel leesinhoudelijk als didactisch gebied, en rondom de leesmotivatie. Het is nodig dat dit boek zijn weg naar de opleidingen vindt.



MARITA ESKES heeft gewerkt als leerkracht, leescoördinator en remedial teacher in het basisonderwijs. Ze hielp leerlingen om hun leesvaardigheid te vergroten en het plezier in lezen terug te vinden.

Inmiddels is Marita senior adviseur taal-/lezen bij Expertis Onderwijsadviseurs. Zij deelt vol passie haar praktijkervaringen met de scholen die ze begeleidt. Ze is ervan overtuigd dat we in Nederland nog veel beter zouden kunnen luisteren naar de wetenschap, en de bestaande kennis, passend bij de school en de klas, op effectieve wijze moeten inzetten.