HOE EERDER HOE BETER

Vroeg beginnen loont!

Dr. Kees Vernooy

Lector emeritus Effectief Taal- en leesonderwijs

Het belang van goed leren lezen

De leesontwikkeling begint al vroeg in het leven van een kind en is sterk verbonden met het verloop van de (toekomstige) schoolloopbaan. Leren lezen en schrijven vindt als het ware vanaf de geboorte plaats. Dit gegeven staat haaks op populaire opvattingen die stellen dat dit pas in groep 3 of later begint (zie Aarnoutse & Vernooy, 2018).

Alle activiteiten die mensen vanaf de geboorte op het gebied van taal en lezen voor het kind ondernemen, ondersteunen de taal-/leesontwikkeling. De ervaringen die kinderen met boeken en geschreven taal opdoen, beïnvloeden het latere begrijpend lezen van het kind. Des te beperkter de ervaringen van het kind met taal en lezen, des te waarschijnlijker dat het kind problemen met het leren lezen krijgt (zie Strickland en Riley-Ayers, 2006).

Goed kunnen lezen vormt de basis voor goede leerlingresultaten, omdat 85% van ons schoolcurriculum met teksten te maken heeft. Daarnaast is goed kunnen lezen een goede basis om later actief in de samenleving te kunnen functioneren. Het uiteindelijke doel van effectief leesonderwijs is dat elk kind een goede begrijpende lezer wordt; dit dient de primaire verantwoordelijkheid van elke school te zijn.

Ieder kind kan leren lezen

De leeswetenschappen laten de laatste tien jaar zien dat bijna ieder kind kan leren lezen en dat de basis voor goed leren lezen voor alle kinderen hetzelfde is, ongeacht hun achtergrond, geslacht of specifieke leerbehoeften (zie onder andere Allington 2008). Recent stelde Robert Slavin (2011) dat er geen excuses meer mogen bestaan voor het feit dat veel kinderen niet goed kunnen lezen. We kunnen namelijk alle kinderen leren lezen! Alle kinderen goed begrijpend leren lezen is de belangrijkste prestatie die een school moet leveren.

Het is volgens Torgesen (2004) goed nieuws dat potentiële risicolezers vrijwel allemaal een goede lezer kunnen worden als ze vroegtijdig worden gesignaleerd en op een intensieve wijze en met uitbreiding van instructietijd geholpen worden. Het gaat dan in het bijzonder om kinderen die van huis uit weinig ervaring hebben op gebieden als schriftelijke taal en fonemisch bewustzijn. Leren lezen is geen natuurlijk proces en voor een goede leesontwikkeling van risicokinderen is het daarom

van belang dat kinderen in de VVE - voor- en vroegschoolse educatie - ervaringen op het gebied van geschreven taal en fonemisch bewustzijn opdoen.

Kinderen verschillen en het belang van vroegtijdige aandacht

Kinderen verschillen van elkaar als ze in groep 1 de school binnenkomen op het gebied van ervaringen met geschreven taal, woordenschat en fonemisch bewustzijn; ervaringen die hen al dan niet voorbereiden op het toekomstig leren lezen. Met dit gegeven doen scholen nog te weinig, maar met dit gegeven zouden scholen wel meer moeten doen, omdat anders kinderen uit laaggeletterde milieus het risico lopen van een slechte leesstart. Allington (2008) noemt het problematisch dat sommige scholen kleutergroepen niet zien als plaatsen waar vroegtijdige interventies moeten plaatsvinden. Er wordt ook wel gezegd dat een kind leesrijp moet zijn als hij/zij met het leren begint. Dit uitgangspunt staat haaks op wat leesonderzoek toont, nl. leren lezen is geen natuurlijk proces en wordt sterk beïnvloed door de omgeving waarin kinderen opgroeien. Is die omgeving al of niet leesrijk? Bovendien kan volgens Allington vroegtijdige hulp in de kleutergroepen bijdragen aan het dichten van de kloof op het gebied van de beginnende geletterdheid die er bestaat tussen kinderen afkomstig uit diverse milieus. Vroegtijdig meer tijd aan potentiële risicolezers besteden, levert later betere leesresultaten voor deze kinderen op. Er is meer onderzoek (Lyon 1995) dat het belang van vroegtijdig signaleren beklemtoont. Kinderen die niet vroegtijdig gesignaleerd worden, raken achterop in groep 1 en 2 en tijdens het leren lezen in groep 3. Dit achterblijven zal in de loop van de tijd alleen maar toenemen (zie Lyon 1995, geciteerd in Lipka en Siegel, 2007).
Kinderen die na groep 5 nog problemen hebben met lezen, gaven al veel eerder signalen af dat het niet goed zou gaan met hun leesontwikkeling, zoals het ontbreken van letterkennis en een onontwikkeld fonemisch bewustzijn in de kleutergroepen en groep 3 (zie onder andere Torgesen 2004). Kinderen die eind groep 3 niet goed lezen - en daardoor dikwijls blijven zitten – worden volgens veel onderzoek in de loop van de basisschool bijna nooit meer een gemiddelde lezer. Dit is slecht nieuws.

Het belang van de voorschool en groep 1 en 2 voor de leesontwikkeling

De voorschool en de groepen 1 en 2 kunnen voor een belangrijk deel helpen de kloof te dichten tussen kinderen uit de taalarme en taalrijke milieus. Onderzoek laat echter zien dat de VVE in Nederland nog geen effectiviteit laat zien en dat een deel van de leerkrachten in groep 1 en 2 zich afvraagt of dergelijke aandacht wel nodig is. Beide praktijken hebben tot gevolg dat een deel van de kinderen uit taalarme milieus met een grote achterstand in groep 3 aan het leren lezen beginnen. Onderzoek toont bovendien dat deze achterstand vrijwel nooit meer wordt ingelopen. Veel onderzoek laat echter zien dat de eerste zes levensjaren een geweldige groei van kinderen laten zien

en dat kinderen veel meer kunnen dan we dachten. Om die reden is het gewenst dat in de VVE aan een goede leesstart voor alle kinderen wordt gewerkt. Hierdoor kan voor een deel de milieukloof worden gedicht en bovendien komt een goede leesstart het zelfvertrouwen van kinderen uit risicogroepen ten goede. D'Angiully en Siegels (2004) toonden dat de sociaaleconomische achtergrond afnam bij effectief leesonderwijs in de klassen. Harmsen (2011) laat zien dat op een school met meerdere kinderen uit taalarme milieus alle kinderen eind groep 2 kunnen lezen en de kinderen zelf daar heel trots op zijn.

Door een goede leesstart kunnen kinderen uit taalarme milieus meer gelijke kansen worden geboden op het gebied van het leren lezen, maar kunnen ook potentiële risicolezers vroegtijdig worden opgespoord en geholpen. Het nodige onderzoek toont immers dat kinderen die slecht starten met lezen dikwijls een zwakke lezer blijven. Aan de andere kant moet er niet vergeten worden dat veel kinderen – vooral afkomstig uit de taalrijke milieus – thuis al de nodige ervaringen met geschreven taal en lezen hebben opgedaan. Ze zijn veel voorgelezen wat hun interesse in boeken, letters en lezen dikwijls heeft versterkt, maar waardoor ze ook een goede woordenschat hebben opgebouwd. Een deel van de ouders uit de taalrijke groep leert hun kleuter thuis lezen. Daarnaast maakt de hedendaagse kleuter ook veel gebruik van de computer, wat positieve effecten heeft voor zijn kennisontwikkeling. Met deze ervaringen moet ook wat worden gedaan.

Het is niet vreemd dat de OECD (2012) in een recent rapport over het belang en de kwaliteit van het stimuleren van de ontwikkeling van jonge kinderen spreekt vanuit een sterk in omvang toenemende onderzoeksbasis:

'A growing body of research recognises that early childhood education and care (ECEC) brings a wide range of benefits, for example, better child well-being and learning outcomes as a foundation for lifelong learning; more equitable child outcomes and reduction of poverty; increased intergenerational social mobility; more female labour market participation; increased fertility rates; and better social and economic development for the society at large.

But all these benefits are conditional on "quality". Expanding access to services without attention to quality will not deliver good outcomes for children or the longterm productivity benefits for society. Furthermore, research has shown that if quality is low, it can have long-lasting detrimental effects on child development, instead of bringing positive effects.'

Vanuit het OECD-onderzoek is het wenselijk dat scholen voor jonge kinderen een talige leeromgeving creëren zonder dat dit ten koste hoeft te gaan voor spel en andere activiteiten.

Zowel vanuit de optiek van kinderen uit taalarme milieus meer gelijke onderwijskansen bieden als vanuit de invalshoek van preventie van leesproblemen, is het van belang dat er in de groepen 1 en 2 wordt gewerkt aan een goede leesstart van de kinderen.

De aanpak en resultaten van Mik

Ofschoon de meeste leeswetenschappers het met elkaar eens zijn over het belang van een goede leesstart, is er in de praktijk minder overeenstemming over hoe die vorm moet worden gegeven. Een zorg die dikwijls geuit wordt is dat leesactiviteiten bij jonge kinderen niet ten koste van de 'overige ontwikkeling en leren' van de kinderen mag gaan.

Mik is een leesaanpak voor groep 2 - ontwikkeld op de Oranjeschool in Vroomshoop - die gericht is op lezen en het leesplezier van kinderen. De lesjes zijn kort en vooral leuk voor kleuters. De kinderen leren vooral wat er leuk is aan lezen. De aanpak is ontwikkeld op een school met meerdere kinderen uit taalarme milieus en kost aan tijd ongeveer 20 minuten per week (twee lessen van 10 minuten). Daarnaast vragen de verschillende leesclubs en hulpplannen 10 minuten per week per leesclub of hulpgroepje. De kinderen die er op veel scholen 'niet aan toe zouden zijn' krijgen in een hulpgroepje extra-aandacht, waardoor deze kinderen op mkm-niveau kunnen lezen als ze naar groep 3 gaan.

Kortom: we zien dat de leesactiviteiten voor kinderen in groep 2 eigenlijk heel weinig tijd vragen. De vraag is dan ook wat zijn de effecten van deze activiteiten op het toekomstig leren lezen? Gaan vooral kinderen net een taalarme achtergrond dit door de 'preventieve aanpak' in groep 3 beter doen? Thuis doen deze kinderen slechts beperkte of geen ervaringen op het gebied van beginnende geletterdheid op. Kijken we naar de leesresultaten op het einde van groep 3 in het schooljaar 2018-2019 dan zien we dat groep 3 slechts 2,9% 'onvoldoende lezers heeft, terwijl dat landelijk 10% is.

Kortom: op basis van de geringe leesuitval in groep 3 concluderen we voorzichtig dat de kinderen in groep 3 geprofiteerd hebben van de Mik-aanpak in groep 2. De voorsprong die ze daarmee in relatief weinig tijd opdeden, heeft geresulteerd in goede leesresultaten in groep 3 en geleid tot sterk verminderde leesuitval in groep 3. Uit die optiek gezien zou het wenselijk zijn, dat deze aanpak ingezet zou worden op VVE-scholen. Waarom? We zien in de praktijk nog te veel dat de resultaten op het gebied van het leren lezen op veel scholen achterblijven, terwijl de wetenschap laat zien dat juist voor risicoleerlingen een goede leesstart van cruciaal belang is (zie o.a. Stanovich 1986). Kinderen die in groep 3 niet goed leren lezen en daardoor dikwijls op veel scholen blijven zitten, worden zelden een goede lezer. Door de preventieve aanpak van Mik kan deze problematiek in belangrijke mate worden voorkomen, ofschoon meer onderzoek op meer scholen naar de effectiviteit van het programma wenselijk is. Tot slot moeten we verder denken aan wat Robert Slavin ruim tien jaar geleden schreef: kinderen leesproblemen laten krijgen die mogelijkerwijs hadden kunnen worden voorkomen, is inhumaan!

LITERATUUR

Aarnoutse, C. & Vernooy, K. (2018). Goed leren lezen. Een must! In: Zorgbreed 59 – Jaargang 15, nr. 3, maart-april-mei 2018.

Allington, R. (2008). What Really Matters in Response to Intervention: Research-based Designs. Columbus, Ohio: Pearson Teacher Education and Development.

DÁngiulli, A. en Siegel, L.S. (2004). Schooling, socioeconomic context and Literacy development. *Educational Psychology*, 24, 867 – 883.

Harmsen, R. (2012). Brommetje beer. Spelend lezen met kleuters. Vroomshoop: Oranjeschool.

Lipka, O. en Siegel, L.S. (2007). The development of reading skills in children with English as a second language. *Scientific Studies of Reading*, 11, 105-131.

Lyon (1995) in: Lipka, O. en Siegel, L.S. (2007). The development of reading skills in children with English as a second language. Scientific Studies of Reading, 11, 105-131.

National Reading Panel (2000) Teching children to read: An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. National Institute of Child Health & Human development. (http//www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm)

OECD (2012). Starting Strong III. - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.

Slavin, R. (2012). No More Excuses: We Can Get All Children Reading. http://blogs.edweek.org/edweek/sputnik/2011/11/no_more_excuses_we_can_get_all_children_reading.html

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. READING RESEARCH QUARTERLY, Fall 1986 XXI/4.

Strickland, D. and Riley-Ayers, S. 2006 Early Literacy: Policy and Practice in the Preschool Years New Brunswick: National Institute for Early Education Research.

Torgesen, J. (2004). Preventing Early Reading Failure and its devastating downward spiral. Een uitgave van de National Center for Learning Disabillities.

Torgesen, J. (2004). Lessons Learned from Research on Interventions for Students Who Have Difficulty Learning to Read. In: McCardle, P. Chhabra, V. (2004). The Voice of Evidence in Reading Research. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.