



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Leeshulp 4-6: Uitkomsten schooljaar 2009-2010; rapportage voor de onderwijspraktijk

Blok, H.; Oostdam, R.; Boendermaker, C.

**Publication date**

2010

**Document Version**

Final published version

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Blok, H., Oostdam, R., & Boendermaker, C. (2010). *Leeshulp 4-6: Uitkomsten schooljaar 2009-2010; rapportage voor de onderwijspraktijk*. Kohnstamm Instituut. [http://www.kohnstammstituut.uva.nl/pdf\\_documenten/Scholenverslag%20leesonderzoek%20almere%20exp1.pdf](http://www.kohnstammstituut.uva.nl/pdf_documenten/Scholenverslag%20leesonderzoek%20almere%20exp1.pdf)

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# **Leeshulp 4 – 6**

**Uitkomsten schooljaar 2009-2010;  
rapportage voor de onderwijspraktijk**

**Henk Blok  
Ron Oostdam  
Conny Boendermaker**

**Juni 2010**

**Lectoraat Maatwerk Primair, Pabo Almere  
Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam**

## **Samenvatting**

*Ruim 120 leerlingen, afkomstig uit de leerjaren 4 tot en met 6 van acht basisscholen in Almere en Lelystad, hebben meegedaan aan een onderzoek naar de effectiviteit van de methodiek Begeleid Hardop Lezen. Zwakke technische lezers werden één-op-één begeleid door een onderwijsassistent die de leerling bij het hardop lezen ondersteunde en corrigeerde. De leerlingen werden over drie groepen verdeeld en op toevalsbasis toegewezen aan een van drie condities. In de conditie Opnieuw Lezen oefende de leerling een aantal malen met dezelfde tekst, totdat er sprake is van een zekere beheersing. In de conditie Verder Lezen oefende de leerling elke sessie met nieuwe tekst. In de conditie Controle kreeg de leerling géén leeshulp van de onderwijsassistent, maar alleen de gebruikelijke ondersteuning in de klas. De duur van de leeshulp bedroeg 48 sessies van 20 minuten, verdeeld over twaalf tot veertien weken. Op vaste momenten werden toetsen afgenomen om de vorderingen van de leerlingen te volgen: de voormeting, tussenmeting 1 (na 16 sessies), tussenmeting 2 (na 32 sessies), nameting (na 48 sessies) en de retentiemeting (twee maanden na de nameting). De uitkomsten laten positieve effecten zien op toetsen voor technisch lezen (AVI, DMT) en op de Vragenlijst leesplezier. Effecten op begrijpend lezen en woordenschat konden niet worden aangetoond. Tussen de twee methodieken (Opnieuw Lezen, Verder Lezen) zijn geen verschillen in effectiviteit gevonden, evenmin als tussen de leerjaren. De eindconclusie is dat de methodiek Begeleid Hardop Lezen zoals in het onderzoek toegepast, een effectieve aanpak is om zwakke technische lezers een belangrijke inhaalslag te laten maken.*

## **1 Inleiding**

In schooljaar 2009-2010 hebben acht basisscholen in Almere en Lelystad meegedaan aan het onderzoek *Leeshulp 4 – 6*. Hoofdvraag van het onderzoek was:

Is de methodiek van Begeleid Hardop Lezen een effectieve methodiek voor zwakke technische lezers in de leerjaren 4 tot en met 6?

In dit document doen we verslag over de uitkomsten van het onderzoek. We lossen hiermee een belofte in die we bij de start van het onderzoek aan de deelnemende scholen deden, namelijk dat we hen na afloop zouden informeren over de opbrengsten.

Het onderzoek is uitgevoerd door een consortium onder leiding van het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Deelnemers aan het consortium waren het Lectoraat Maatwerk Primair van Pabo Almere, vijf grote schoolbesturen uit de provincie Flevoland en de gemeente Almere. De benodigde financiën zijn verkregen van OCW in het kader van de prijsvraag *Onderwijsbewijs*.

Het onderzoek sluit aan bij de *Kwaliteitsagenda voor het primair onderwijs* van OCW waarin de verbetering van het taal- en rekenonderwijs een centrale plaats inneemt. Goede taal- en rekenvaardigheden zijn onmisbaar voor het succes van kinderen in andere vakken op school, voor hun verdere schoolloopbaan en hun functioneren in de maatschappij. Volgens de Inspectie van het Onderwijs heeft circa 15 procent van de leerlingen in groep 8 nog moeite met technisch lezen. Het is juist deze doelgroep waar het onderzoek zich op richt. Insteek daarbij is een vroegtijdige signalering en bestrijding van leesachterstanden in de groepen 4, 5 en 6.

## **2 Onderzoeksvragen**

Begeleid Hardop Lezen komt er in essentie op neer dat een leerling hardop een tekst leest, terwijl een ervaren lezer controleert of de leerling correct leest en de tekst begrijpt. Indien nodig verleent de

ervaren lezer hulp. In het onderzoek hebben we een specifieke vorm van Begeleid Hardop Lezen toegepast, namelijk één-op-één, waarbij de leeshulp steeds aan één leerling tegelijk is aangeboden. Binnen deze vorm hebben we twee varianten onderscheiden. In de variant *Opnieuw Lezen* oefent de leerling met dezelfde tekst totdat een zekere beheersing is bereikt. Het oefenen met dezelfde tekst kan zich over meerdere oefensessies uitstrekken. In de variant *Verder Lezen* oefent de leerling met steeds nieuwe teksten. Ook binnen dezelfde sessie wordt niet herhaald.

We hebben vijf onderzoeksvragen geformuleerd.

- a. Vormen de gekozen varianten (Verder Lezen, Opnieuw Lezen) een effectieve methodiek voor leerlingen die een achterstand hebben ten aanzien van technisch lezen?
- b. In hoeverre dragen de varianten van Begeleid Hardop Lezen bij aan de ontwikkeling van de vaardigheid in het begrijpend lezen en aan de omvang van de woordenschat?
- c. Verschillen de varianten van elkaar in effectiviteit ten aanzien van de vaardigheid in technisch en begrijpend lezen en woordenschat?
- d. Zijn verschillen in effectiviteit wat betreft technisch en begrijpend lezen en woordenschat gerelateerd aan het leerjaar (groep 4, 5 of 6)?
- e. Hoe is de relatie tussen de duur van de behandeling en de effectiviteit ervan voor de vaardigheid in technisch lezen?

### **3 Opzet van het onderzoek**

#### *3.1 Drie condities*

Leerlingen die aan het onderzoek hebben meegedaan, zijn via een toevalsprocedure verdeeld over drie condities:

- Opnieuw Lezen (Begeleid Hardop Lezen volgens de variant Opnieuw Lezen);
  - Verder Lezen (Begeleid Hardop Lezen volgens de variant Verder Lezen);
  - Controle (geen begeleiding vanuit het onderzoek, alleen de gebruikelijke leeshulp van de school).
- Opgemerkt zij dat de leerlingen in de controlegroep in een latere fase alsnog leeshulp vanuit het onderzoek hebben gekregen, namelijk na afronding van de leeshulp in de eerste twee condities, derhalve na de nameting (zie het schema in paragraaf 3.6).

#### *3.2 Scholen en leerlingen*

Aan het onderzoek hebben acht basisscholen meegedaan, elk met de leerjaren 4, 5 en 6. Op elke school zijn per leerjaar zes heel zwakke technische lezers geselecteerd. Het zijn leerlingen die aan het einde van het voorafgaande schooljaar (2009-2010) op één of meer toetsen voor technisch lezen een D- of E-score behaalden. Per school konden maximaal 18 leerlingen deelnemen, in totaal derhalve 144 leerlingen. In werkelijkheid hebben 143 leerlingen meegedaan (één school meldde slechts 17 leerlingen aan). De uitkomsten die we hier presenteren, hebben betrekking op 126 leerlingen. Achteraf bleken 17 van de 143 leerlingen ten onrechte als zwakke technische lezer te zijn aangemeld. De 126 leerlingen hadden – bij de start van het onderzoek – gemiddeld een leerrendement<sup>1</sup> van 43 procent op de *Drie-Minuten-Toets* van het Cito.

#### *3.3 Inhoud van de leeshulp*

De leeshulp is gegeven in 48 leeshulpsessies van 20 minuten, vier sessies per week. De totale duur van de leeshulp is twaalf weken geweest (of iets langer als leessessies om roostertechnische redenen uitgesteld moesten worden). De onderwijsassistenten hebben van de leeshulpsessies een logboek bijgehouden met genummerde sessies van 1 tot en met 48. Zodoende is erop toegezien dat alle leerlingen daadwerkelijk 48 leeshulpsessies hebben gehad. De inhoud van de leessessies is beschreven

---

<sup>1</sup> Zie p. 7 voor uitleg van de term leerrendement.

in de *Handleiding voor onderwijsassistenten*, waarvan een extra exemplaar beschikbaar is gesteld aan de interne begeleiders van de scholen. Kenmerkende aspecten van de leeshulp zijn: '15 minuten lezen, niet meer dan 5 minuten praten over de tekst', toepassing van de wacht-hint-prijsmethodiek, tekstkeuze door de leerling, variatie in leeswerkvormen (simultaan lezen, voorlezen, om de beurt lezen). In de conditie *Opnieuw Lezen* is een tekst twaalf maal gelezen, verspreid over vier leeshulpsessies of zoveel minder als nodig was om tot een goede beheersing te komen. In de conditie *Verder Lezen* hebben leerlingen geen tekst herlezen.

### 3.4 *Paraprofessionals*

De leeshulpsessies zijn verzorgd door onderwijsassistenten. Elke school beschikte over een onderwijsassistent, die in principe bijna fulltime bezig is geweest met het verzorgen van de leeshulpsessies (twaalf sessies van 20 minuten per schooldag). De onderwijsassistenten hebben óók de toetsafnames verzorgd. Ze zijn op Pabo Almere drie dagdelen bijeen geweest voor instructie en oefening. Ze zijn tweemaal bezocht door een lid van het onderzoeksteam met het oog op coaching. In de loop van het schooljaar zijn er drie terugkomdagen (steeds een dagdeel) geweest. Interne begeleiders op de scholen hebben voor zover nodig verdere begeleiding geboden (onder andere bij het maken van werkroosters, en dergelijke).

### 3.5 *Afgenomen toetsen*

Onderwijsassistenten hebben regelmatig toetsen afgenomen om de vorderingen van de leerlingen vast te stellen. We noemen hier alleen de toetsen die bij de presentatie van de uitkomsten een rol spelen. Dat zijn er vijf:

- AVI (een toets voor het snel en nauwkeurig lezen van tekst);
- DMT (een toets voor het snel en nauwkeurig lezen van woordrijen);
- Begrijpend Lezen;
- Peabody Picture Vocabulary Test (een toets voor de receptieve woordenschat);
- Vragenlijst Leesplezier.

De eerste drie toetsen zijn van het Cito; we gebruikten de nieuwste versies. De Peabody is een Nederlandse bewerking van een gerenommeerde Amerikaanse woordenschattoets. De Vragenlijst Leesplezier is van eigen maak; de lijst bevat zeven stellingen die aan leerlingen worden voorgelegd.

### 3.6 Afnameschema van de toetsen

Zie schema.

| Meetmoment                                      | Tijd in schooljaar | Leeshulp groepen | AVI | DMT | Begrijpend lezen | PPVT, Woordenschat | Vragenlijst Leesplezier |
|---|--------------------|------------------|-----|-----|------------------|--------------------|-------------------------|
| 0. Voormeting (vlak voor start leeshulp)        | sept.              | OL, VL, CO       | x   | x   | x                | x                  | x                       |
| 1. Tussenmeting 1 (na leessessie 16)            | okt.               | OL, VL, CO       |     | x   |                  |                    |                         |
| 2. Tussenmeting 2 (na leessessie 32)            | nov.               | OL, VL, CO       |     | x   |                  |                    |                         |
| 3. Nameting (na leessessie 48)                  | jan.               | OL, VL, CO       | x   | x   | x                | x                  | x                       |
| 4. Tussenmeting CO1 (na leessessie CO16)        | feb./mrt.          | CO               |     | x   |                  |                    |                         |
| 5. Retentiemeting (twee maanden na de nameting) | april              | OL, VL           | x   | x   |                  |                    | x                       |
| 6. Tussenmeting CO2 (na hulp-sessie CO32)       | april              | CO               |     | x   |                  |                    |                         |
| 7. Nameting CO (na leessessie CO48)             | mei/juni           | CO               | x   | x   |                  |                    | x                       |

Toelichting OL = Opnieuw Lezen; VL = Verder Lezen; CO = Controlegroep.  
CO16, CO32 en CO48 zijn de leessessies van de controlegroep.

## 4 Uitkomsten van het onderzoek

Vooraf zij opgemerkt dat op het moment van schrijven nog niet alle metingen gedaan of verwerkt zijn. Met name ontbreken nog de gegevens uit de nameting CO. We hebben hierop niet meer willen wachten, omdat we scholen graag nog voor het einde van het schooljaar wilden berichten.

Uitkomsten voor de leerjaren 4, 5 en 6 zijn niet apart vermeld. Uit onze analyses is gebleken dat de uitkomsten voor de verschillende leerjaren sterk op elkaar lijken. Anders gezegd, de effectiviteit van de geboden leeshulp is in alle drie de leerjaren ongeveer even groot.

#### 4.1 Uitkomsten op AVI

De hier gepresenteerde gegevens hebben betrekking op het hoogste AVI-instructieniveau. De niveaus zijn gehercodeerd naar een numerieke schaal (startniveau = 0, M3 = 1, E3 = 2. ... tot en met het plusniveau = 11). We beschikken over uitkomsten op drie meetmomenten, de voormeting, de nameting en de retentiemeting (deze meting is in de controlegroep niet gedaan; zie par. 3.6).

Op de voormeting liggen de gemiddelde scores in de drie leeshulpgroepen nog dicht bij elkaar (zie tabel 1 en figuur 1). Een gemiddelde van omstreeks 3 komt overeen met het lezen van kaart M4 op instructieniveau. Drie instructiemaanden later, op de nameting, zijn alle drie de groepen omhoog gegaan. Uit statistische toetsing blijkt dat OL en VL sneller gestegen zijn dan CO. Nog weer twee maanden later, op de retentiemeting, hebben de OL en VL-leerlingen nog verdere leerwinst geboekt, al hebben ze in de laatste twee maanden geen leeshulp meer gekregen van de onderwijsassistent. Op een termijn van vijf maanden (tussen voor- en retentiemeting) zijn de leerlingen in deze twee groepen gemiddeld ruim twee AVI-niveaus gestegen.

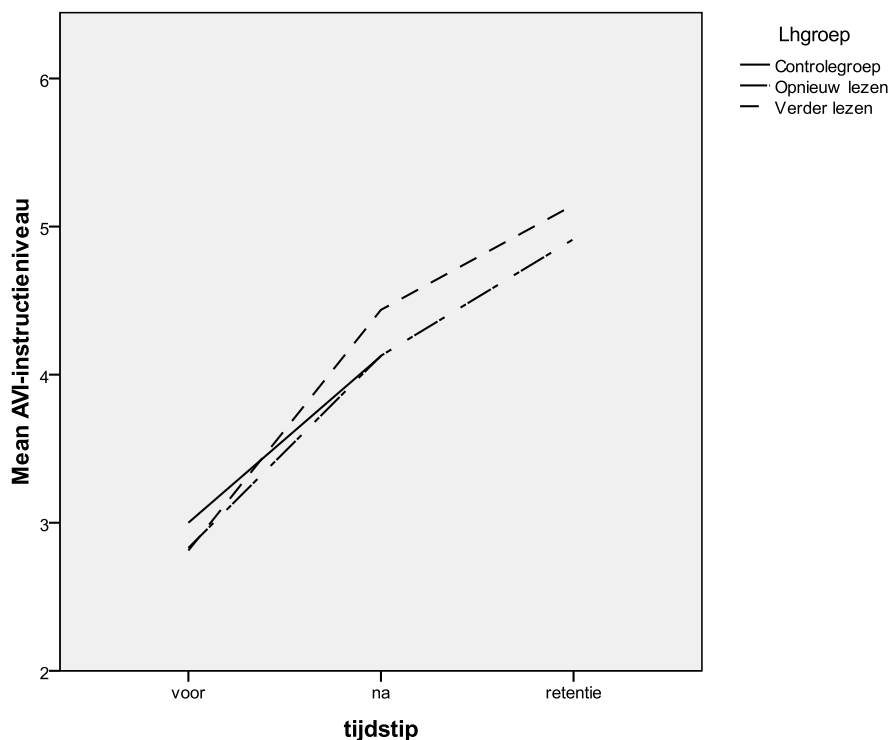
Tabel 1

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op AVI (de scores representeren het instructieniveau) op drie meetmomenten;  $n = 126$  leerlingen (43 in OL, 42 in VL, 41 in CO)

| Leeshulpgroep | Voormeting | Nameting | Retentiemeting |
|---------------|------------|----------|----------------|
| Opnieuw Lezen | 2.8        | 4.1      | 5.0            |
| Verder Lezen  | 2.7        | 4.3      | 5.2            |
| Controlegroep | 3.1        | 4.0      | --             |

Figuur 1

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op AVI (de scores representeren het instructieniveau) op drie meetmomenten;  $n = 126$  leerlingen (43 in OL, 42 in VL, 41 in CO)



#### 4.2 Uitkomsten op DMT

Op de DMT beschikken we inmiddels over uitkomsten op zes verschillende meetmomenten, vanaf de voormeting tot en met de retentiemeting. Deze laatste meting valt in de tijd ongeveer samen met de tweede tussenmeting in de controlegroep. De weergegeven scores representeren de totaalscore op de drie DMT-kaarten (kaart 1, kaart 2, kaart 3), omgezet in een dle-score.

Op de voormeting liggen de gemiddelde scores van de drie leeshulpgroepen nog dicht bij elkaar (zie tabel 2 en figuur 2). Op de nameting zijn alle drie de groepen omhoog gegaan. Uit statistische toetsing blijkt dat OL en VL sneller gestegen zijn dan CO.

In de twee maanden tussen de nameting en de retentiemeting hebben de onderwijsassistenten alleen aan de controlegroep leeshulp geboden. De groepen OL en VL vorderen in deze periode nog wel enigszins, maar in een trager tempo. De groep CO daarentegen laat een versnelde ontwikkeling zien. Op het laatst beschikbare meetmoment hebben de CO-leerlingen de twee andere groepen inmiddels ingehaald.

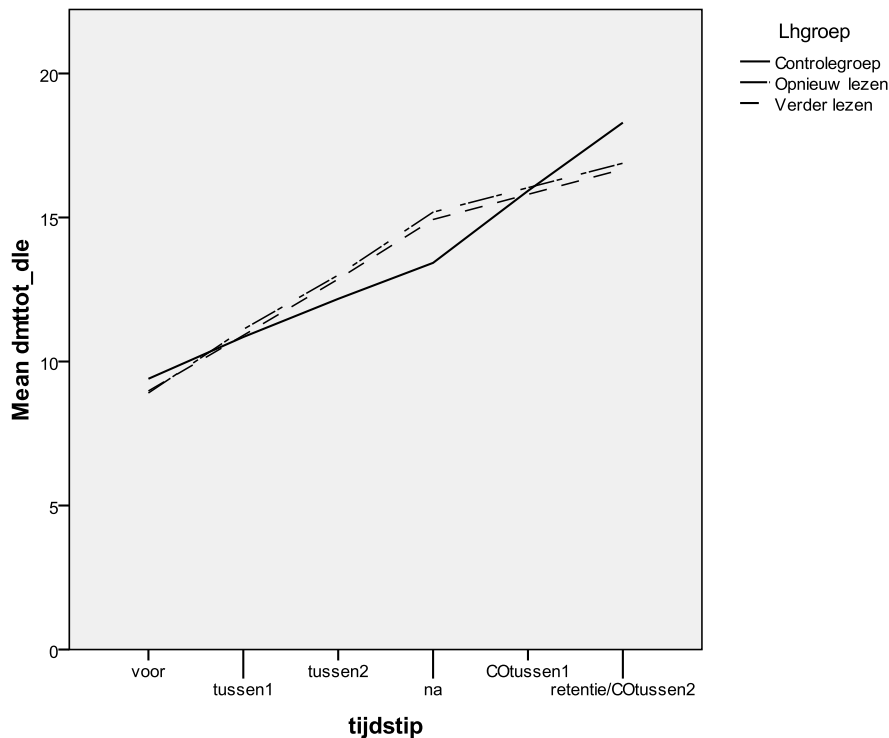
Tabel 2

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op *dmttot\_dle* (totaalscore over de drie dmt-kaarten, omgezet in dle's) op zes meetmomenten;  $n = 126$  leerlingen (43 in OL, 42 in VL, 41 in CO)

| Leeshulpgroep | Meetmoment |          |          |          |           |                        |
|---------------|------------|----------|----------|----------|-----------|------------------------|
|               | Voormeting | Tussen 1 | Tussen 2 | Nameting | COtussen1 | Retentie/<br>COtussen2 |
| Opnieuw Lezen | 8.9        | 11.1     | 13.0     | 15.2     | --        | 16.9                   |
| Verder Lezen  | 8.8        | 10.9     | 12.7     | 14.7     | --        | 16.7                   |
| Controlegroep | 9.5        | 10.9     | 12.2     | 13.5     | 15.9      | 18.3                   |

Figuur 2

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op *dmttot\_dle* (totaalscore over de drie dmt-kaarten, omgezet in dle's) op zes meetmomenten;  $n = 126$  leerlingen (43 in OL, 42 in VL, 41 in CO)





We hebben de score op de DMT ook nog uitgedrukt als een score voor leerrendement. Daartoe hebben we de verhouding bepaald tussen de dle-score en de didactische leeftijd van de leerling (de zogenoemde dl-score). De leerrendementscore is een aanduiding van het vorderingentempo van een leerling: hoe hoger het leerrendement, des te sneller vordert een leerling. Voor een leerling met een gemiddeld vorderingentempo bedraagt het leerrendement 100 procent. Aan de hand van de leerrendementscores kunnen we laten zien in welke mate de achterstand van leerlingen is verminderd.

Uit de gegevens in tabel 2a blijkt dat de drie leeshulpgroepen op de voormeting een heel laag leerrendement hebben. In de loop van het onderzoek is in alle drie de groepen het leerrendement gestegen, en wel sneller in de periode waarin de leerlingen leeshulp hebben gekregen. De achterstand die de CO-leerlingen in de eerste drie maanden hebben opgelopen in vergelijking met de OL- en VL-leerlingen is na twee maanden leeshulp weer verdwenen.

Overigens is uit de gegevens óók af te leiden dat de leerlingen, al is hun achterstand verminderd, vergeleken met de landelijke cijfers nog steeds aanzienlijk achterliggen.

*Tabel 2a*

*Gemiddelde leerrendement voor de drie leeshulpgroepen op dmttot\_dle, uitgedrukt als een percentage (leerrendement =  $dle/dl \times 100$ ) op zes meetmomenten*

| Leeshulpgroep | Meetmoment |          |          |          |           |                        |
|---------------|------------|----------|----------|----------|-----------|------------------------|
|               | Voormeting | Tussen 1 | Tussen 2 | Nameting | COTussen1 | Retentie/<br>COTussen2 |
| Opnieuw Lezen | 42         | 50       | 57       | 63       | --        | 65                     |
| Verder Lezen  | 42         | 50       | 55       | 61       | --        | 65                     |
| Controlegroep | 45         | 50       | 53       | 56       | 64        | 70                     |

### 4.3 Uitkomsten op begrijpend lezen

Voor begrijpend lezen beschikken we over gegevens van twee meetmomenten, de voor- en de nameting. De weergegeven scores zijn de zogenoemde vaardigheidsscores. Op de voormeting liggen de gemiddelde scores van de drie groepen dicht bij elkaar. Tussen voor- en nameting zijn alle drie de groepen statistisch significant vooruit gegaan. Er is tussen de groepen geen verschil in groeisnelheid. Dit betekent dat de geboden leeshulp géén waarneembaar effect heeft gehad op de vaardigheid in begrijpend lezen, althans niet in de bestudeerde drie maanden.

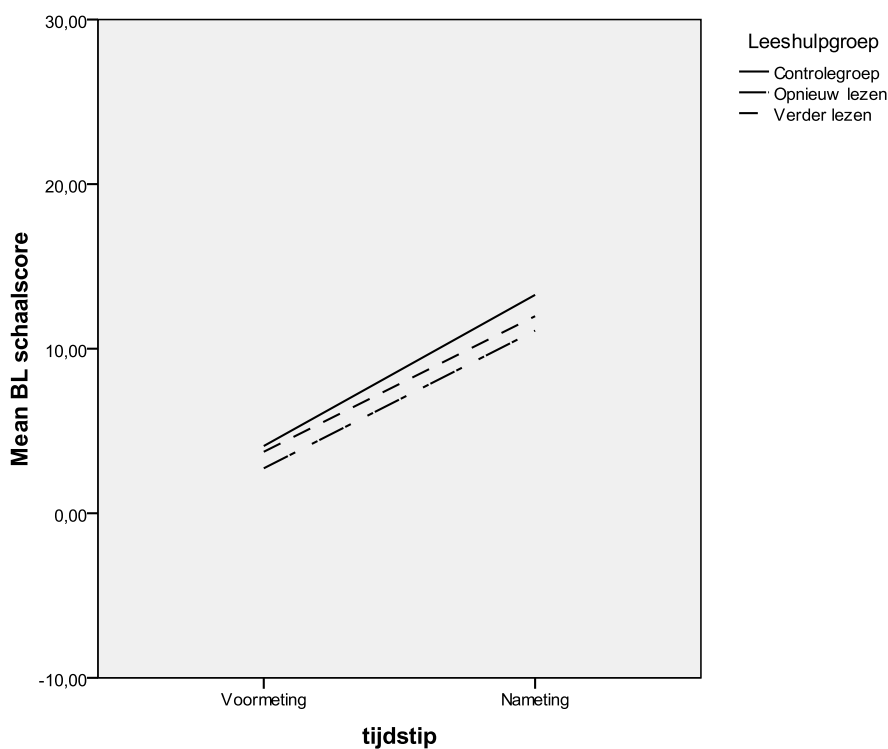
Tabel 3

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op Begrijpend Lezen (de scores representeren de vaardigheidsscores) op twee meetmomenten; n = 113 leerlingen (38 in OL, 38 in VL, 37 in CO)

| Leeshulpgroep | Voormeting | Nameting |
|---------------|------------|----------|
| Opnieuw Lezen | 2.7        | 11.1     |
| Verder Lezen  | 3.6        | 11.7     |
| Controlegroep | 4.4        | 13.4     |

Figuur 3

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op Begrijpend Lezen (de scores representeren de vaardigheidsscores) op twee meetmomenten; n = 113 leerlingen (38 in OL, 38 in VL, 37 in CO)



#### 4.4 Uitkomsten op de toets voor woordenschat

De omvang van de receptieve woordenschat van de leerlingen is op twee momenten bepaald, op de voormeting en op de nameting. De ruwe scores zijn omgezet in scores die het woordbegripquotiënt aanduiden. Op de voormeting liggen de gemiddelde scores van de drie groepen dicht bij elkaar (ook al lijkt figuur 4 een verschil ten voordele van VL te suggereren). Tussen voor- en nameting zijn alle drie de groepen statistisch significant vooruit gegaan. Er is tussen de groepen geen verschil in groeisnelheid. Dit betekent dat de geboden leeshulp geen waarneembaar effect heeft gehad op de woordenschatontwikkeling van de leerlingen, althans niet in de bestudeerde drie maanden.

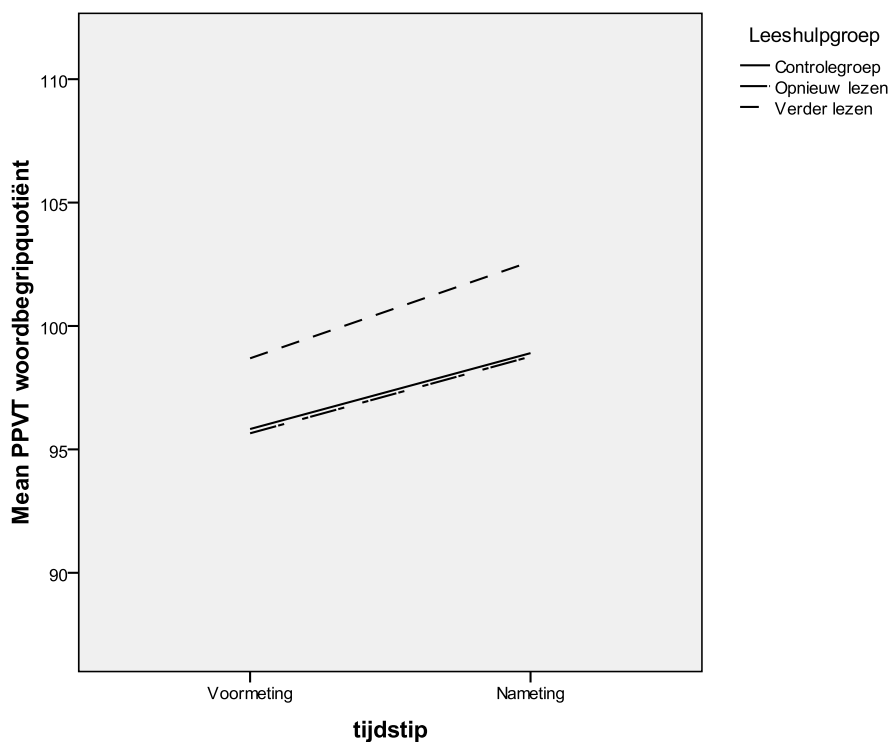
Tabel 4

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op Woordenschat (de scores representeren het woordbegripquotiënt) op twee meetmomenten;  $n = 124$  leerlingen (42 in OL, 41 in VL, 41 in CO)

| Leeshulpgroep | Voormeting | Nameting |
|---------------|------------|----------|
| Opnieuw Lezen | 95.7       | 98.8     |
| Verder Lezen  | 98.5       | 102.8    |
| Controlegroep | 96.0       | 99.1     |

Figuur 4

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op Woordenschat (de scores representeren het woordbegripquotiënt) op twee meetmomenten;  $n = 124$  leerlingen (42 in OL, 41 in VL, 41 in CO)



#### 4.5 Uitkomsten op de vragenlijst voor leesplezier

Het plezier dat leerlingen in lezen hebben, is op drie momenten gemeten: als onderdeel van de voormeting, de nameting en – twee maanden later – de retentiemeting. De retentiemeting is alleen bij de groepen OL en VL gedaan. De scores zijn zogeheten somscores. Aangezien de vragenlijst zeven items bevatte en elk item gescoord is op een schaal van 1 (niet mee eens) tot 3 (mee eens), is het bereik van de schaal vanaf 7 tot en met 21. Op de voormeting liggen de gemiddelde scores van de drie groepen dicht bijeen. Op de nameting is het leesplezier in OL en VL gestegen, in CO daarentegen gedaald. Het verschil is statistisch significant. Op de retentiemeting blijken OL- en VL-leerlingen hun verbeterde leesplezier te hebben behouden, of zelfs nog iets hebben verbeterd.

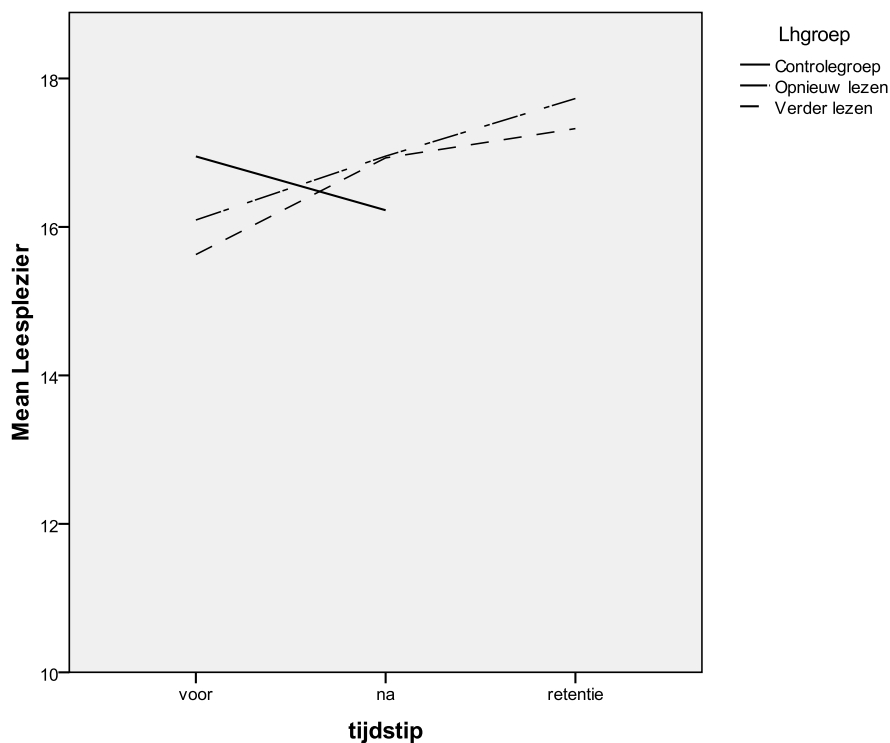
Tabel 5

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op Leesplezier op drie meetmomenten;  $n = 126$  leerlingen (43 in OL, 42 in VL, 41 in CO)

| Leeshulpgroep | Voormeting | Nameting | Retentiemeting |
|---------------|------------|----------|----------------|
| Opnieuw Lezen | 16.1       | 17.0     | 17.7           |
| Verder Lezen  | 15.6       | 16.9     | 17.3           |
| Controlegroep | 17.0       | 16.2     | --             |

Figuur 5

Gemiddelden voor de drie leeshulpgroepen op Leesplezier op drie meetmomenten;  $n = 126$  leerlingen (43 in OL, 42 in VL, 41 in CO)



#### 4.6 Uitkomsten betreffende de inzet van leerlingen

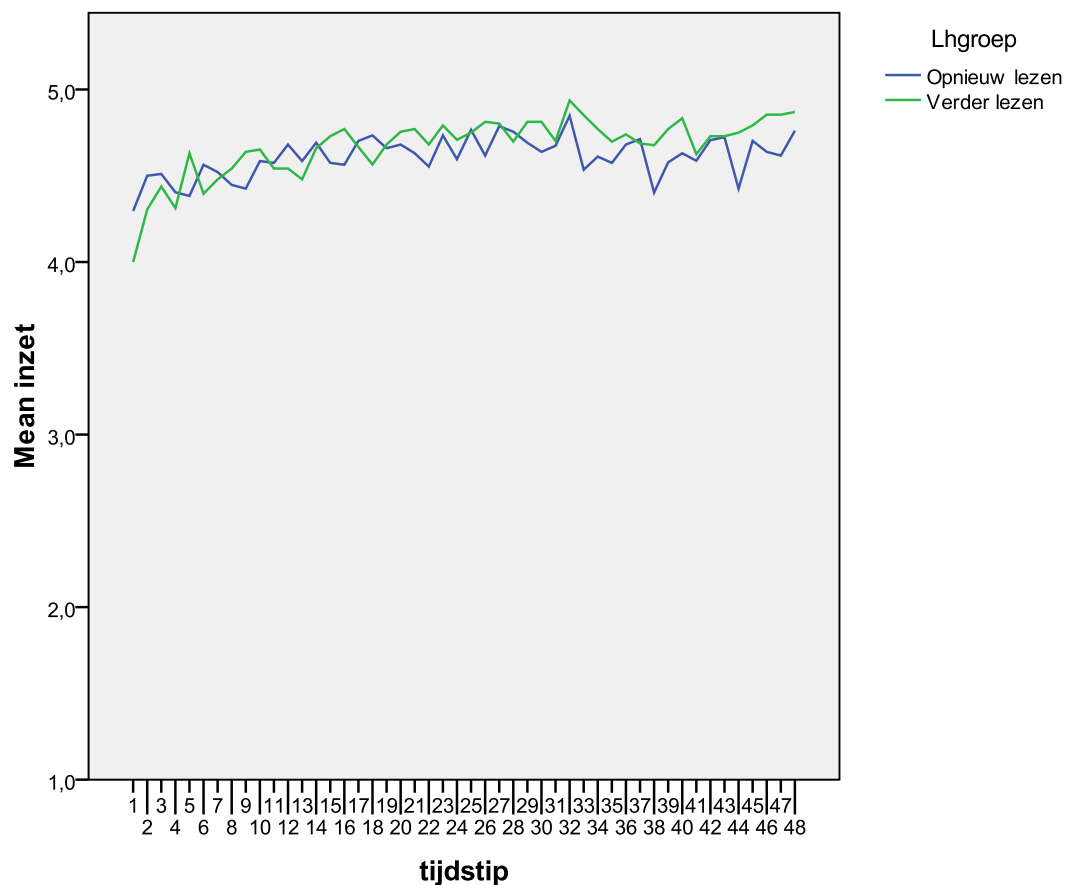
Aan het einde van elke leeshulpsessie hebben leerlingen op een schaal van 1 tot en met 5 aangegeven in welke mate ze zich de betreffende sessie hebben ingezet voor een goed resultaat. Het betreft hier uitdrukkelijk een zelfbeoordelingsmaat, waarop de onderwijsassistenten geen invloed mochten uitoefenen. Na elke sessie luidde de aan de leerlingen voorgelegde vraag als volgt:

|   |   |
|---|---|
| Hoe goed heb je deze keer je best gedaan? | 1 = Ik heb helemaal mijn best niet gedaan.<br>2 = Ik heb niet zo goed mijn best gedaan.<br>3 = Ik weet het niet.<br>4 = Ik heb gewoon mijn best gedaan.<br>5 = Ik heb heel erg goed mijn best gedaan. |
|---|---|

Vanzelfsprekend is deze vraag alleen voorgelegd aan OL- en VL-leerlingen, aangezien CO-leerlingen tussen de voor- en nameting geen leeshulp hebben gekregen.

Figuur 6 bevat de gemiddeldeinzetscores voor OL en VL, vanaf sessie 1 tot en met sessie 48. Het blijkt dat in beide groepen de inzet langzaam toeneemt tot een maximum rond de 32ste sessie. Vervolgens is er een geringe terugval. De verschillen tussen de OL en VL zijn gering. We stellen derhalve vast dat leerlingen in beide condities bereid zijn geweest een goede inzet te tonen.

*Figuur 6*  
Gemiddelde inzet (zelfbeoordeling) over de 48 leessessies, voor Opnieuw Lezen ( $n = 47$ ) en Verder Lezen ( $n = 48$ )



## 5 Conclusies

We beperken ons hier tot de conclusies met betrekking tot de onderzoeksvragen, zoals vermeld in paragraaf 2.

### *Onderzoeksvraag a.*

*Vormen de gekozen varianten (Verder Lezen, Opnieuw Lezen) een effectieve methodiek voor leerlingen die een achterstand hebben ten aanzien van technisch lezen?*

Het antwoord op deze vraag is bevestigend. Leerlingen in de OL- en VL-condities vorderen op toetsen voor technisch lezen (AVI, DMT) sneller dan leerlingen die geen leeshulp hebben gekregen. Voorts blijkt de leeshulp eveneens effectief te zijn, als deze alsnog aan de leerlingen in de controleconditie wordt aangeboden.

### *Onderzoeksvraag b.*

*In hoeverre dragen de varianten van Begeleid Hardop Lezen bij aan de ontwikkeling van de vaardigheid in het begrijpend lezen en aan de omvang van de woordenschat?*

De OL- en VL-leerlingen hebben géén extra leerwinst geboekt wat betreft begrijpend lezen en de omvang van de woordenschat. Weliswaar zijn de leerlingen op beide toetsen vooruit gegaan, maar hetzelfde geldt voor leerlingen in de controleconditie.

### *Onderzoeksvraag c.*

*Verschillen de varianten van elkaar in effectiviteit ten aanzien van de vaardigheid in technisch en begrijpend lezen en woordenschat?*

Het antwoord is nee. Op geen enkele van de afgenomen toetsen hebben we een verschil geconstateerd tussen OL- en VL-leerlingen. Ook ten aanzien van de inzet waarmee leerlingen geoefend hebben, hebben we geen verschil gevonden. In beide oefencondities hebben leerlingen zich op een hoog niveau ingezet.

### *Onderzoeksvraag d.*

*Zijn verschillen in effectiviteit wat betreft technisch en begrijpend lezen en woordenschat gerelateerd aan het leerjaar (groep 4, 5 of 6)?*

Het antwoord is nee. Het leerjaar is alleen gerelateerd aan het absolute niveau van technisch lezen (en de andere toetsen): leerlingen in een hoger leerjaar lezen beter dan leerlingen in een lager leerjaar. De effectiviteit van de geboden leeshulp is evenwel in alle drie de leerjaren gelijk.

### *Onderzoeksvraag e.*

*Hoe is de relatie tussen de duur van de behandeling en de effectiviteit ervan voor de vaardigheid in technisch lezen?*

De relatie tussen de duur van de leeshulp en de effectiviteit is lineair: langer oefenen leidt tot meer leerwinst. Uitgedrukt als een dle-score op de DMT bedraagt de gemiddelde leerwinst omstreeks twee eenheden per maand (geschat op basis van een leerwinst van zes dle-punten in drie maanden met leeshulp). Deze schatting geldt zowel voor OL als voor VL. Het betekent dat de leerlingen, die aangemeld zijn als zwakke lezers, een ontwikkelingstempo hebben laten zien van omstreeks 200 procent. Op AVI bedraagt de leerwinst ongeveer 1.5 punt (op de numerieke AVI-schaal) na drie maanden leeshulp. In dit geval is het ontwikkelingstempo minder precies in een percentage uit te drukken. Maar duidelijk is wel dat ook op AVI het ontwikkelingstempo boven de 100 procent is.

## 6 Consequenties voor het leesonderwijs

We stellen twee discussievragen aan de orde.

*Discussievraag a.*

*Loont leeshulp?*

Het onderzoek heeft aangetoond dat leeshulp loont, maar bij deze conclusie horen wel enkele kanttekeningen. De eerste is dat we het hier over een tamelijk intensieve vorm van leeshulp hebben: één-op-één, vier sessies van 20 minuten per week, langere tijd volgehouden. In het onderzoek bedroeg de maximale ‘dosis’ 48 sessies, overeenkomend met zestien uur in totaal. 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. Om de lengte van de hulpperiode te bepalen is het nodig om regelmatig de vorderingen te meten. Via de DMT kan dat elke maand gebeuren. De afname daarvan kost nauwelijks tijd en is voor de leerling niet bezwaarlijk. Afname van de AVI kost wat meer tijd en zou om die reden tweemaandelijks kunnen gebeuren. We benadrukken dat de AVI-toets belangrijker is dan de DMT, omdat AVI dichter ligt bij de te verwerven competentie, het vlot en accuraat lezen van coherente tekst.

De condities *Opnieuw Lezen* en *Verder Lezen* zijn beide effectief. Dat biedt 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 OL-conditie wellicht meer aangewezen, 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 belangrijke nevenopbrengst is dat leerlingen als gevolg van de leeshulp meer leesplezier krijgen. Dat was niet het directe doel van de leeshulp, maar deze bevinding is toch van waarde. Immers, naarmate leerlingen meer plezier in lezen hebben, pakken ze uit zichzelf vaker een boek of een andere tekst. Zo ontstaat een productieve cirkel, omdat meer lezen tot beter lezen leidt. Overigens is het verbeterde leesplezier niet helemaal als een verrassing gekomen. De onderwijsassistenten hebben – in lijn met de aanwijzingen in hun handleiding – de leerlingen sterk gesteund, niet alleen in technisch maar ook in moreel opzicht. Leerlingen zullen door de positieve en steunende feedback hun competentiebeleving hebben kunnen uitbreiden.

Dat leeshulp óók loont voor begrijpend lezen en voor woordenschat hebben we niet kunnen aantonen. Het kan zijn dat een wat lagere precisie van de door ons 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 automatischer en sneller 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. Wij houden daarom vast aan de veronderstelling dat hulp bij technisch lezen op wat langere termijn (langer dan drie maanden) óók nuttig is voor de vaardigheid begrijpend lezen en voor woordenschat.

Het is een belangrijke constatering dat de geboden leeshulp niet voor alle leerlingen even effectief is geweest. Sommige leerlingen zijn met grote stappen vooruit gegaan, andere leerlingen vorderen alleen met kleine stapjes. Van de 85 leerlingen die ofwel OL ofwel VL hebben gehad, zijn er elf die op de DMT weinig vorderingen hebben gemaakt (een leerwinst van minder dan drie dle-punten). Zulke leerlingen kunnen aangeduid worden als *low responders*, omdat hun leesachterstand hardnekkig blijkt. *Low responders* komen in aanmerking voor een intensiever traject, waarbij mogelijk ook dyslexieonderzoek aan de orde is.

*Discussievraag b.*

*Is leeshulp kosteneffectief?*

De uitkomsten van het onderzoek zijn een sterk 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. Als we de cijfers uit ons onderzoek als uitgangspunt nemen, dan heeft een vierdegroeper gedurende in doorsnee een half jaar leeshulp nodig om weer bij te komen. Voor een vijfdegroeper geldt een termijn van een jaar, voor een zesdegroeper is de termijn nog weer langer.<sup>2</sup>

Leeshulp kost formatie, dus geld. 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. Dat kost formatieruimte. Het is aan de schoolleiding om te bepalen of deze investering verantwoord is.

Een relevante vraag is natuurlijk nog wel of leeshulp niet goedkoper kan. In het volgende schooljaar doen we een experiment waarin we dezelfde leeshulp aanbieden aan groepjes van drie leerlingen tegelijk. De onderzoeksvraag is of de effectiviteit onder deze opschaling te lijden heeft.

---

<sup>2</sup> Deze rekensom is gebaseerd op een leerrendement van 50 procent bij aanvang van de leeshulp, een leerwinst van 2 dle-punten per maand en een gewenst leerrendement van 100 procent bij de beëindiging van de leeshulp. Vanzelfsprekend is ook aangenomen dat de leerling niet dyslectisch is.