

Downloaded from UvA-DARE, the institutional repository of the University of Amsterdam (UvA)
<http://hdl.handle.net/11245/2.135231>

File ID	uvapub:135231
Filename	Effectieve leeshulp aan raders en spellers
Version	unknown

SOURCE (OR PART OF THE FOLLOWING SOURCE):

Type	article
Title	Effectieve leeshulp aan raders en spellers
Author(s)	H. Blok, R. Oostdam, C. Boendermaker
Faculty	FMG: Research Institute Child Development and Education (CDE)
Year	2013

FULL BIBLIOGRAPHIC DETAILS:

<http://hdl.handle.net/11245/1.394491>

Copyright

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 licence (like Creative Commons).

Effectieve leeshulp aan raders en spellers

SAMENVATTING

In een eerdere bijdrage aan dit tijdschrift hebben we een onderzoek beschreven, waaruit blijkt dat de methodiek begeleid hardop lezen een effectieve aanpak is voor leerlingen die met technisch lezen achterop zijn geraakt. In dit artikel worden de onderzoeksgegevens benut voor een tweetal nieuwe onderzoeksvragen. In de eerste plaats maken we onderscheid tussen de leessnelheid (het aantal per minuut gelezen woorden) en de leesnauwkeurigheid (het percentage correct gelezen woorden). Analyses laten zien dat de methodiek wél effectief is met het oog op de leessnelheid, maar niet met het oog op de leesnauwkeurigheid. In de tweede plaats hebben we leerlingen onderscheiden naar type leesprobleem (meer of minder raden, meer of minder spellen). Uit de analyses blijkt dat de vorderingen die leerlingen maken, onafhankelijk zijn van het type leesprobleem. Met andere woorden, typische raders en spellers profiteren in gelijke mate van de geboden leeshulp.

In dit artikel worden de onderzoeksgegevens benut voor een tweetal nieuwe onderzoeksvragen

1 Inleiding en onderzoeksvragen

Dit artikel gaat over de vaardigheid in technisch lezen. Aan de ontwikkeling van deze vaardigheid wordt door basisscholen ruime aandacht besteed. Dat is begrijpelijk, want wie eenmaal vloeiend kan lezen, heeft daarvan profijt bij begrijpend en studerend lezen. Het is gebruikelijk aan vloeiend lezen drie aspecten te onderkennen: snelheid, nauwkeurigheid en zinsmelodie (Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010). In wetenschappelijk onderzoek is tot nu toe de meeste aandacht uitgegaan naar snelheid en nauwkeurigheid. Deze twee componenten zijn eenvoudiger te operationaliseren dan de vaardigheid om tekst met

een passende zinsmelodie te lezen of voor te lezen. Een voor de hand liggende operationalisatie van leessnelheid is het aantal woorden dat een leerling per tijdseenheid kan lezen. Leesnauwkeurigheid is te meten door het aantal correct gelezen woorden te bepalen in verhouding tot het totaal aantal gelezen woorden. Beide, zowel leessnelheid als -nauwkeurigheid, kunnen bepaald worden aan de hand van woordrijen of aan de hand van tekst. De Drie-Minuten-Toets (DMT) van Cito is een voorbeeld van de eerste mogelijkheid, de AVI (eveneens van Cito) is een voorbeeld van de tweede mogelijkheid.

Op te merken is dat de DMT en AVI geen zuivere operationalisaties leveren van leessnelheid of leesnauwkeurigheid. In beide toetsen gaat het, als men zich althans aan de handleiding houdt, om een combinatie van leessnelheid en -nauwkeurigheid. Immers, bij de DMT telt men het aantal *correct* gelezen woorden, bij

de AVI is de behaalde score afhankelijk van de leessnelheid én het aantal fout gelezen woorden. Statistisch gezien is het geen bezwaar om twee maten tot één maat samen te voegen, indien beide maten een hoge correlatie met elkaar hebben. In het geval van de DMT en AVI is niet bekend hoe hoog de correlatie tussen de twee onderliggende indicatoren is. Elders is onderzoek gedaan waaruit blijkt dat leessnelheid en -nauwkeurigheid slechts een matige correlatie met elkaar vertonen. In een onderzoek onder zich normaal ontwikkelende lezers uit de leerjaren 4 tot en met 8 werden tussen leessnelheid en -nauwkeurigheid correlaties gevonden tussen .39 en .46 (ze werden per leerjaar geschat; Valencia, Smith & Reece et al., 2010). De uitkomsten van een onderzoek onder zwakke lezers waren nauwelijks anders; in een steekproef van 386 leerlingen uit leerjaar 6 bedroeg de correlatie tussen leessnelheid en -nauwkeurigheid .50 (Shany & Share, 2011). Dergelijke uitkomsten ondermijnen de validiteit van hybride operationalisaties van technisch lezen zoals de DMT en AVI.

Het onderscheid tussen leessnelheid en -nauwkeurigheid hangt samen met de aard van de leesproblemen die leerlingen kunnen ontwikkelen. Sommige zwakke lezers lezen in vergelijking met hun leeftijdgenoten tamelijk langzaam, maar wel precies. In de onderwijspraktijk worden zulke lezers wel als spellers aangeduid. Andere zwakke lezers maken in vergelijking met hun leeftijdgenoten tamelijk veel leesfouten, terwijl ze qua tempo niet erg afwijken. Deze groep wordt wel als raders aangeduid. Naast de raders en de spellers wordt in de onderzoeksliteratuur nog een derde groep zwakke lezers onderscheiden, namelijk leerlingen die beide problemen vertonen (Shany & Share, 2011). Er zijn aanwijzingen dat deze typologie van leesproblemen een diepere achtergrond heeft. Leerlingen die afwijkend langzaam lezen, vertonen een algemeen tekort in snelle cognitieve informa-

tieverwerking ('a general deficit in speed of processing'), terwijl leerlingen die afwijkend veel leesfouten maken linguïstische tekorten vertonen waaronder een verminderd fonemisch bewustzijn (Shany & Share, o.c.). Er zijn evenwel ook andere onderzoekers, die aan het onderscheid tussen spellers en raders geen intrinsiek belang hechten. Volgens Struiksmā, Van der Leij en Vieijra (2009) zouden spellen en raden beide teruggaan op een te traag verlopend decoderingsproces. Het zouden met name de taakeisen zijn, snel en nauwkeurig lezen, die door leerlingen verschillend worden begrepen en uitgevoerd. Spellers zouden het accent leggen op nauwkeurig lezen, raders daarentegen op vlot lezen.

In een eerder artikel in dit tijdschrift rapporteerden we over een onderzoek naar de effectiviteit van de methodiek begeleid hardop lezen voor zwakke lezers in de leerjaren 4 tot en met 6 (Oostdam, Blok & Boendermaker, 2011). We onderzochten twee varianten van begeleid hardop lezen, *Verder Lezen* (waarbij leerlingen steeds nieuwe tekst lezen) en *Opnieuw Lezen* (waarbij leerlingen met dezelfde tekst blijven oefenen tot een zekere mate van beheersing is bereikt). De conclusie was dat beide varianten effectief zijn ten aanzien van technisch lezen en leesplezier, maar niet ten aanzien van begrijpend lezen of woordenschat. Tussen de beide varianten vonden we geen verschil in effectiviteit. In het onderzoek maakten we gebruik van onder andere de DMT en de AVI, hybride maten voor de technisch-lezenvaardigheid zoals we hiervoor betoogden. We gingen daarbij voorbij aan het onderscheid tussen leessnelheid en leesnauwkeurigheid. Evenzeer gingen we voorbij aan een onderscheid tussen leerlingen naar het type leesprobleem dat ze vertonen. In dit artikel komen deze beide kwesties alsnog aan de orde. De onderzoeksvragen luiden als volgt.

- Hoe groot is het effect van de methodiek begeleid hardop lezen op de lees-

snelheid en leesnauwkeurigheid van zwakke lezers?

- Hangt de grootte van het effect samen met het type leesprobleem dat leerlingen vertonen?

Vanzelfsprekend houden we rekening met eventuele verschillen tussen de beide varianten van begeleid hardop lezen, *Verder Lezen* en *Opnieuw Lezen*. We zullen nagaan of er voor deze twee varianten verschillende conclusies gelden. De hier te gebruiken onderzoeksgegevens zijn dezelfde als die de basis vormden voor ons eerdere artikel. Het betreft, met andere woorden, een secundaire analyse, waarbij met dezelfde data nieuwe vragen worden beantwoord.

2 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is opgezet als een experiment met twee experimentele groepen (leerlingen die leeshulp kregen met de variant *Verder Lezen* (conditie VL), dan wel de variant *Opnieuw Lezen* (conditie OL) en een controlegroep (conditie CO), waarin de leerlingen géén leeshulp is gegeven). De toewijzing van de leerlingen aan de condities is volgens een strikte toevalsprocedure verlopen. Het aantal deelnemende leerlingen bedroeg 126 (VL: 43 leerlingen; OL: 43 leerlingen; CO: 40 leerlingen). De leerlingen waren afkomstig uit de leerjaren 4 tot en met 6 van acht basisscholen in de provincie Flevoland. Alle leerlingen hadden een zwakke technische leesvaardigheid (grenscore was een leerrendement van 67 procent op de DMT). Het gemiddelde leerrendement bij aanvang van het experiment bedroeg 43 procent (VL: 42 procent; OL: 42 procent; CO: 45 procent).

2.1 Meetinstrumenten

De operationalisaties voor leessnelheid en leesnauwkeurigheid zijn ontleend aan de Drie-Minuten-Toets (DMT; Jongen & Krom, 2009). We onderscheiden

drie afnamemomenten: de voormeting (direct voorafgaande aan de remediëringsfase), de nameting (na de 48-ste leeshulpsessie) en de retentiemeting (twee maanden na de nameting). De retentiemeting is alleen in de condities VL en OL gedaan. De reden daarvoor is dat leerlingen in de controleconditie alsnog leeshulp is geboden na de nameting. Op elk meetmoment zijn alle drie de kaarten afgenomen, gebruikmakend van de verschillende versies die de DMT biedt.

Leessnelheid

Het totaal aantal gelezen woorden (gesommeerd over de drie kaarten) en vervolgens gedeeld door drie, waardoor de schaal het aantal gelezen woorden per minuut aanduidt. De betrouwbaarheid (Cronbachs alfa) van de score bedraagt .98 op de voormeting.

Leesnauwkeurigheid

Het totaal aantal fout gelezen woorden (inclusief de overgeslagen woorden), gesommeerd over de drie kaarten, vervolgens gedeeld door het totaal aantal gelezen woorden en met 100 vermenigvuldigd. Het zo ontstane percentage fout gelezen woorden is getransformeerd naar het percentage correct gelezen woorden, namelijk door het verschil met 100 te nemen. De betrouwbaarheid (Cronbachs alfa) bedraagt .83 op de voormeting. Ter vermijding van een instrumentele afhankelijkheid is de typering van de leesproblemen van de leerlingen afgeleid van een andere toets voor technisch lezen, namelijk de toets Technisch Lezen 345678 (TL345678; Aarnoutse & Kapinga, 2005). Tijdens de voormeting is leeskaart 90A afgenomen. De leerling leest gedurende 90 seconden zo snel en nauwkeurig mogelijk de woorden die de leeskaart biedt. Vastgelegd is het totaal aantal gelezen woorden en het aantal fout gelezen of overgeslagen woorden. Op dezelfde wijze als bij de DMT zijn ook hier twee scores bepaald, voor respectievelijk de leessnelheid en de lees-

Tabel 2.1 **Typering van leerlingen naar hun leesproblemen**

Leesnauwkeurigheid	Leessnelheid	
	Onder mediaan	Boven mediaan
Onder mediaan	Type 3 Spellers en raders tegelijk (n = 33)	Type 2 Raders (n = 31)
Boven mediaan	Type 1 Spellers (n = 32)	Type 4 A-specifieke zwakke lezers (n = 30)

Tabel 2.2 **Product-momentcorrelaties tussen de maten voor leesnauwkeurigheid en leessnelheid op de voormeting (n = 126)**

Variabelen	Correlatiematrix			
DMT leessnelheid	--			
DMT Leesnauwkeurigheid	.62	--		
TL345678 Leessnelheid	.97	.58	--	
TL345678 Leesnauwkeurigheid	.42	.81	.36	--

nauwkeurigheid. Vervolgens zijn de leerlingen op de medianen gesplitst in trage/minder trage lezers en nauwkeurige/minder nauwkeurige lezers. Door de beide grootheden te combineren ontstaan vier groepen lezers: de spellers (type 1), de raders (type 2), de leerlingen met een dubbel leesprobleem (type 3) en de leerlingen die in mindere mate spellen of raden, maar die wel tot de groep zwakke lezers gerekend moeten worden (type 4); zie Tabel 2.1. Alle vier de groepen bevatten omstreeks 30 leerlingen.

Tabel 2.2 bevat de correlaties tussen de maten voor leessnelheid en leesnauwkeurigheid, zoals bepaald op de voormeting. Te zien is allereerst dat de correlaties tussen leessnelheid en leesnauwkeurigheid verre van 1.00 zijn (op de DMT .62, op de TL345678 .36). Te zien is ook dat de *same trait* correlaties voor leessnelheid en leesnauwkeurigheid hoog zijn, respectievelijk .97 en .81. Deze correlaties zijn te beschouwen als een index voor de convergente validiteit.

2.2 De experimentele condities

Leerlingen in de experimentele condities hebben 48 leeshulpsessies ontvangen van een getrainde onderwijsassistent. Per week waren vier sessies van twintig minuten gepland. Uitgevallen sessies, bijvoorbeeld als gevolg van ziekte, zijn ingehaald. De leeshulp is een-op-een aangeboden. Om de inzet van de leerling voldoende hoog te houden zijn specifieke maatregelen getroffen, waaronder het hanteren van gevarieerde werkvormen (zoals simultaan lezen en om de beurt lezen). Leerlingen zijn vrij geweest in de keuze van de leesboeken. De boekenvoorraad bevatte zowel fictie als informatieve jeugdboeken. Feedback is gegeven volgens de wacht-hint-prijsmethodiek (Struiksma, 2003, 31). Leerlingen in de controleconditie kregen géén leeshulp van de onderwijsassistent, maar alleen het reguliere leesprogramma van hun groepsleerkracht. De onderwijsassistenten waren niet op de hoogte van het type leesproblemen van de leerlingen. De in paragraaf 2.1 gepresenteerde typologie is pas na de afronding van het veldwerk opgesteld.

Dat neemt niet weg dat de onderwijs-assistenten zich een eigen indruk zullen hebben gevormd van de aard van de leesproblemen van de leerlingen. In de training die ze vooraf gekregen hebben, is kort ingegaan op het onderscheid tussen spellend en radend lezen. Aangeraden is om radende lezers af te remmen in het leestempo, bijvoorbeeld via simultaan lezen. Voor spellende lezers was het advies om aandacht te besteden aan de structuur van woorden, met name de voor- en achterevoegsels, door het aanbieden van hints die helpen de structuur te ontdekken. In feite zijn beide aanwijzingen vrij algemeen van aard. Onbekend is in welke mate de onderwijsassistenten hiernaar gehandeld hebben. Voor verdere details over de aangeboden leeshulp verwijzen we naar ons eerdere artikel (Oostdam, Blok & Boendermaker, 2011).

Bij de start van de leeshulp zijn de drie groepen derhalve goed vergelijkbaar, zowel op leessnelheid als op leesnauwkeurigheid

3 Resultaten

In Tabel 3.1 zijn op drie meetmomenten voor de drie condities de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven, zowel voor leessnelheid als voor leesnauwkeurigheid. Te zien is dat op de voormeting de verschillen in gemiddelden tussen de condities gering zijn. Bij de start van de leeshulp zijn de drie groepen derhalve goed vergelijkbaar, zowel op leessnelheid als op leesnauwkeurigheid. Te zien is ook dat leerlingen in alle drie de condities flink vooruitgegaan zijn, wederom op beide maten. Tussen nameting en retentiemeting, als de leeshulp is teruggedrokken, is de leerwinst veel geringer dan tussen voormeting en nameting. Dit is een aanwijzing dat de aangeboden leeshulp daadwerkelijk tot een versnelde leesontwikkeling heeft geleid.

De vraag is vervolgens of de vorderingen afhankelijk zijn van de conditie en of het type leesprobleem, dat de leerling kenmerkt, ertoe doet. Om deze vragen te beantwoorden presenteren we de uitkomsten van twee variantieanalyses,

Tabel 3.1 **Gemiddelden en standaarddeviaties voor leessnelheid en leesnauwkeurigheid op de drie meetmomenten en per conditie; leessnelheid en -nauwkeurigheid zijn bepaald via de DMT**

Maat en meetmoment	Opnieuw Lezen (n = 43)		Verder Lezen (n = 43)		Controlegroep (n = 40)	
	Gem.	S.d.	Gem.	S.d.	Gem.	S.d.
<i>Leessnelheid</i>						
Voormeting	35.78	15.56	35.26	15.91	38.18	16.52
Nameting	50.50	18.51	50.09	17.22	47.94	16.96
Retentiemeting	54.98	17.78	53.81	17.62	--*	--*
<i>Leesnauwkeurigheid</i>						
Voormeting	85.45	10.56	86.11	12.29	85.57	9.99
Nameting	92.26	5.31	93.45	5.43	91.39	6.78
Retentiemeting	92.05	5.61	94.34	4.56	--*	--*

* De retentiemeting is in de controlegroep niet gedaan vanwege de nabehandeling van de leerlingen in deze groep

respectievelijk met leessnelheid en leesnauwkeurigheid op de nameting als afhankelijke variabele. Het gespecificeerde model is een 3 (condities) x 4 (probleemtype) variantieanalyse met conditie en probleemtype als *fixed* factoren en de voormeting als covariaat. In verband met de mogelijkheid dat het effect van conditie afhankelijk is van het type leesprobleem is in de modellen nog een interactieterm opgenomen, namelijk conditie x probleemtype.

Wat betreft de leessnelheid is er sprake van een significant hoofdeffect van de conditie (zie Tabel 3.2). Uit de *post hoc* vergelijking van gemiddelden blijkt dat leerlingen in de OL- en VL-conditie meer geprofiteerd hebben dan de controleleerlingen. Tussen OL en VL is er geen significant verschil. Tevens blijkt dat het tweede hoofdeffect, de typering van de leesproblemen, niet significant is. Hetzelfde geldt voor de interactie tussen conditie en probleemtype. Met andere woorden, de vorderingen die de leerlingen ten aanzien van de leessnelheid hebben gemaakt, is voor alle vier de typen leesproblemen ongeveer even groot. Wat betreft de leesnauwkeurigheid blijkt het hoofdeffect van conditie niet significant te zijn. Leerlingen in alle drie de condities gaan qua nauwkeurigheid flink

vooruit, van omstreeks 85 procent op de voormeting tot meer dan 90 procent op de nameting. Het hoofdeffect van probleemtype is evenmin significant. De vorderingen van leerlingen blijken derhalve onafhankelijk te zijn van de gegeven leeshulp of van het type leesprobleem dat leerlingen hebben.

De methodiek begeleid hardop lezen heeft een gunstig effect op de leessnelheid van zwakke lezers. Dit geldt voor beide varianten, zowel voor *Opnieuw Lezen* als voor *Verder Lezen*

4 Conclusies

Terugkerend naar de eerste onderzoeksvraag heeft het onderzoek de volgende antwoorden opgeleverd. De methodiek begeleid hardop lezen heeft een gunstig effect op de leessnelheid van zwakke lezers. Dit geldt voor beide varianten, zowel voor *Opnieuw Lezen* als voor *Verder Lezen*. De methodiek helpt zwakke lezers dus om een vlottere lezer te worden. Van belang is hierbij de constatering dat de snelheidswinst *niet* ten koste is gegaan van de nauwkeurigheid. Integendeel, leerlingen hebben op beide

Tabel 3.2 **Uitkomsten variantie-analyses**

Afhankelijke variabele en effectbron	F-waarde	Significantieniveau
<i>Leessnelheid</i>		
Voormeting	369.50	.00
Conditie	6.18	.00
Probleemtype	0.49	.69
Conditie x Probleemtype	1.16	.33
<i>Leesnauwkeurigheid</i>		
Voormeting	64.28	.00
Conditie	2.60	.08
Probleemtype	0.94	.42
Conditie x Probleemtype	1.93	.08

fronten winst boekt: ze zijn vlotter en nauwkeuriger gaan lezen. Tegelijkertijd hebben we geconstateerd dat er qua nauwkeurigheid van lezen tussen de drie condities geen verschillen zijn ontstaan. Op zichzelf genomen gaat er dus van de geboden leeshulp geen positief effect uit op de leesnauwkeurigheid van de leerlingen. Immers, óók de leerlingen in de controleconditie zijn nauwkeuriger gaan lezen.

De tweede onderzoeksvraag, of de effectiviteit afhangt van het type leesprobleem dat leerlingen vertonen, krijgt een ontkenkend antwoord. Spellers en raders, evenals de beide andere onderscheiden probleemttypen, profiteren in gelijke mate van de aangeboden leeshulp: ze gaan vlotter lezen dan de controleleerlingen, maar niet nauwkeuriger.

Deze twee antwoorden zijn in twee opzichten een nuttige aanvulling op de conclusies die we in ons eerdere artikel trokken. Waar we eerder suggereerden dat begeleid hardop lezen een effectieve aanpak is voor zwakke technische lezers, blijkt nu het nuttige effect met name te zijn dat leerlingen vlotter gaan lezen, maar niet zozeer accurater. Dat dit nuttige effect voor álle leerlingen blijkt te gelden, ongeacht het type leesprobleem, is eveneens een nieuw inzicht.

Wat betekenen deze uitkomsten voor de praktijk van het leesonderwijs op school? In de handleiding van de DMT worden aanwijzingen gegeven voor remediëring van de technische leesvaardigheid (Jongen & Krom, 2009, 36-39). Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen radende en spellende lezers. Radende lezers zouden oefeningen moeten doen, bij voorkeur niet steeds met woorden in tekstverband. Juist het oefenen van losse woorden in woordrijtjes zou leerlingen afhouden van raden. Ook voor spellende lezers zou het oefenen met woordrijtjes nuttig zijn. Maar daarnaast zouden spellende lezers ook met tekst moeten oefenen. Deze suggesties vinden in ons onderzoek geen steun. Voor álle zwakke

lezers, of ze nu relatief langzaam of met relatief veel fouten lezen, blijkt begeleid hardop lezen van tekst een effectieve remedie, met name omdat de leessnelheid toeneemt. Wij bevelen daarom aan in de remediëringsspraktijk niet te veel aandacht te besteden aan het oefenen met woordrijtjes. De meeste leerlingen, óók de zwakke lezers, lezen waarschijnlijk liever een interessante tekst dan woordrijtjes. Daarbij komt dat het nuttige effect van het oefenen met woordrijtjes omstreden is. Leerlingen leren hierdoor weliswaar de geofende woorden beter lezen, maar de verworven kennis werkt niet door bij het lezen van tekst (Berends & Reitsma, 2005; Huemer, Landerl, Aro & Lyytinen, 2008).

Een tweede aanbeveling heeft te maken met het onderscheid tussen *Opnieuw Lezen* en *Verder Lezen*. *Opnieuw Lezen* is een vorm van Ralfi-lezen: in beide methodieken wordt een aantal malen met dezelfde tekst geoefend. In diverse leesdidactische uiteenzettingen wordt een lans gebroken voor het herhaald oefenen met dezelfde tekst, onder andere in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijssels, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2011). Het is evenwel maar zeer de vraag of herhaald oefenen met dezelfde tekst effectiever is dan oefenen met nieuwe teksten. Kuhn en Stahl (2003) vinden in hun review op basis van 58 onderzoeken geen duidelijk voordeel voor de ene of de andere variant. Ze stellen vast dat een effectieve interventie uit twee kernelementen moet bestaan, namelijk oefening en begeleiding. De uitkomsten die wij vinden ten aanzien van *Opnieuw Lezen* en *Verder Lezen* zijn hiermee in lijn: *Verder Lezen* werkt even goed als *Opnieuw Lezen*. Dat laat behandelaars zoals leraren, remedial teachers en onderwijsassistenten ruimte om de keuze af te stemmen op de voorkeur van leerlingen.

Tot slot, in het wetenschappelijk onderzoek vormt het onderscheid tussen spellende en radende lezers een onderwerp

waarover nog te weinig bekend is. Er is onderzoek nodig naar de etiologie: hoe komt het dat sommige leerlingen zich tot spellers ontwikkelen en andere tot raders (en nog weer andere tot leerlingen die kenmerken van beide typen vertonen)? Begrijpelijk is dat leesbehandelaars niet op nieuwe inzichten kunnen wachten. In de vakliteratuur zijn allerlei suggesties en tips te vinden hoe typische spel-

lers en raders verder geholpen kunnen worden. De eerlijkheid gebiedt te zeggen dat deze suggesties niet door onderzoek worden ondersteund. Tegelijkertijd is het de vraag of de leeshulp voor spellers zoveel anders zou moeten zijn dan voor raders. Uit ons onderzoek is naar voren gekomen dat begeleid hardop lezen een effectieve methodiek is voor alle vier de onderscheiden probleemttypen.

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

Zie hiervoor <http://tvodigitaal.nl> – januari – ‘Artikelen, Columns, Mededelingen’.

OVER DE AUTEURS



Henk Blok is senioronderzoeker bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam. E-mail: hblok@kohnstamm.uva.nl



Ron Oostdam is onderzoeksdirecteur van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is daar tevens lector Maatwerk in Leren en Instructie (voorheen Maatwerk Primair). Daarnaast is hij bijzonder hoogleraar Onderwijsleerprocessen bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.



Conny Boendermaker is opleidingsdocent bij Pabo Almere, Windesheim Flevoland.