Andere student/docent opleiding en Margo van Stratum, Opleiding Remedial Teaching VO

**H lr j lzn, als dt mlk gt?**

**H lr j lzn?**

**lttr vr lttr?**

**woord voor woord**

**lange a bij kaas**

**korte a bij kazen**

**de ui, de au, de ng**

**van pong en pang en ping**

**een harde nk, bij bank**

**die hoor je ook bij stank**

**een ei, het liefst een platte**

**voor mij, wat zeg je, watte?**

**wonderlijk lrn lzn**

**vn lttrs fgld**

**verbonden tot synthese**

**heet het geletterdheid.**

Dit artikel is geschreven om inzicht te geven in moeilijkheden die zich voor kunnen doen bij de vaardigheid “technisch lezen” van leerlingen op school. Eerst wordt gekeken op welk niveau en dus ook met welk doel de leerling moet kunnen lezen. Hoe verloopt het proces van leren lezen? Immers wil je het knelpunt leren kennen bij het lezen van een de leerling, dan zal dat regelmatig haar oorsprong hebben in het voorgaande ‘leren-lezen’ proces. Daar kan ook een mogelijkheid tot verbetering van het lezen liggen. Voordat deze mogelijkheden verder worden uitgewerkt, komen eerst de “soorten” leesproblemen aan de orde om te eindigen met beknopte aanbevelingen om het “lezen” op de middelbare school te kunnen verbeteren.

**Leesdoelen in het VO**

Bij de start in het voortgezet onderwijs moeten leerlingen een bepaald niveau van functionele geletterdheid hebben. Dat wil zeggen dat ze in staat moeten zijn geschreven taal te hanteren in voorkomende maatschappelijke situaties. Ze moeten in staat zijn bijvoorbeeld een spoorboekje te gebruiken of een handleiding te lezen. Dit niveau komt ongeveer overeen met AVI-9.

Een aantal kinderen (zo’n 9-16%) heeft bij het verlaten van de basisschool het niveau van functionele geletterdheid niet bereikt.[[1]](#footnote-1)

Voor de groep die dit AVI-9 leesniveau heeft behaald moet dit niveau blijven onderhouden en meegroeien met de leeftijd en mogelijkheden van de leerlingen, In het voortgezet onderwijs zal je leesvaardigheid moeten blijven trainen en stimuleren om het functionele leesdoel aan het einde van iedere opleiding/niveau voldoende ontwikkeld te hebben.

**Het leren lezen**

Een kind in groep 1 en 2 komt in de fase van ontluikende geletterdheid.[[2]](#footnote-2)

Er is aandacht voor taal in de vorm van voorlezen, maar ook door het schrijven en experimenteren met letters, zal een kind gemotiveerd raken om zelf te leren lezen. Als een leerling in groep 3 leert lezen, is hij de eerste maanden meestal alleen al gemotiveerd door het feit dat hij leert lezen. Als die motivatie afneemt, is het zaak leerlingen te motiveren door een ruime boekkeuze, een inspirerende leesomgeving en een enthousiaste docent.

Aanvankelijk wordt in het onderwijs gewerkt met de indeling voorbereidend lezen, aanvankelijk lezen en voortgezet lezen (onder te verdelen in voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen en studerend lezen/informatieverwerking).
Deze begrippen worden nog steeds gehanteerd, maar zij maken meer en meer plaats voor beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid.

In de eerste fase van het leesonderwijs, ook wel de klankzuivere periode genoemd, moeten kinderen klankzuivere medeklinker-klinker-medeklinker woorden (als boom of vis) kunnen verklanken. In de tweede periode, de niet klankzuivere periode ligt de nadruk op de directe herkenning van steeds moeilijker woorden en de verhoging van het leestempo. Tijdens het aanvankelijk lezen worden verschillende technieken om woorden snel te herkennen (woordidentificatietechnieken) gehanteerd. Aanvankelijk lezen en aanvankelijk spellen hangen in deze startfase van het leesonderwijs sterk samen. [[3]](#footnote-3)

**Wat zegt de theorie?**

De didactiek van het aanvankelijk lezen maakt gebruik van verschillende theoretische inzichten die door de jaren heen ontwikkeld zijn. Tegenwoordig wordt bij het leren lezen gebruik gemaakt van het fonologische coherentiemodel. Eerst komen hieronder een aantal vroegere modellen aan bod die bruikbaar zijn omdat ze inzicht kunnen geven in het lezen van de leerling. Uiteindelijk wordt het fonologische coherentiemodel toegelicht en wordt beschreven wat de betekenis kan zijn voor dit moment voor het beter leren lezen van leerlingen.

Bij de bottom-up-visie (Bijvoorbeeld Laberge en Samuels, 1974) wordt lezen gezien als een proces dat telkens vanaf de kleinste eenheid (een letter) verder wordt opgebouwd, zodat uiteindelijk het lezen en begrijpen van woorden, zinnen en een tekst mogelijk is. Volgens het tegengestelde model, de top-down-visie , (bijv. Goodman, 1967) zal de lezer proberen in grote grafische eenheden te lezen. [[4]](#footnote-4) Volgens het top-downmodel van lezen slaan ervaren lezers op een gegeven moment de eerste fase van het decoderen van alle letters naar klankcodes voor een deel over. De grotere gehelen worden dan direct herkend en versnellen het lezen. Een voorbeeld hiervan is dat geoefende lezers, tijdens het lezen van een tekst, allerlei strategieën gebruiken waartussen ze voortdurend switchen al naar gelang hun voorkennis, de aard en de moeilijkheid van de tekst. Daarbij integreren ze de technische kennis die ze ten aanzien van lezen hebben met het begrijpen van tekst. In het volgende voorbeeld wordt zichtbaar dat je als geoefende lezer niet iedere letter afzonderlijk leest. (Seegers.G.H.J, Aarnoutse.C.A.J, & Mommers.M.J.C, 1987) Zie voorbeeld;

*Vlgones een oznrdeeok op een Eglnese uvinretsiet mkaat het neit uit in wlkee vloogdre de ltteers in een wrood saatn, het einge wat blegnaijrk is is dat de eretse en de ltaatse ltteer op de jiutse patals saatn.* Het topdownmodel en de bottum-up- visie worden ook wel gezien als modellen die elkaar aanvullen.

Het interactieve model van Noordman in: (Thomassen, 1991) heeft ook een aantal mooie aanknopingspunten voor het begeleiden van leerlingen die lezen lastig vinden. In dit mode is er sprake van woordsuperioriteit. Dit betekent dat een letter in een bekend woord sneller wordt herkend dan een letter in een pseudowoord (een woord dat niet bestaat, maar wel uit te spreken is). Ook is er het woord-frequentie-effect, wat betekent dat bekende en veel gebruikte woorden sneller worden herkend dan minder bekende woorden. Dan is er nog de contextsuperioriteit. Een woord wordt sneller herkend als het in een vertrouwde zin voorkomt. Deze drie effecten zouden ingezet kunnen worden om leerlingen beter technisch te laten lezen. Nieuwe woorden bijvoorbeeld voor laten komen in bekende omschrijvingen zinnen. Woorden veel gebruiken, liefst ook gekoppeld aan andere herkenbare woorddelen of contexten. Nog een mogelijkheid om bij aan te sluiten als we lezers begeleiden is het interactief-compensatorisch model (Stanovich). Hieruit blijkt dat lezers zwakten binnen bepaalde deelvaardigheden kunnen compenseren doordat zij op een ander niveau sterker zijn. Dat lees je verder op in dit stuk ook terug als het over dyslexie gaat. Als we als docenten aan kunnen sluiten bij die compensatiestrategie om de leerling beter te laten lezen dat kan dat bevorderlijk zijn voor het lezen en misschien ook het deel van het lezen waar de lezer zwakker in is, verbeteren.

Dan is er nog het twee-route model waarin er van wordt uitgegaan dat in onze hersenen een mentaal lexicon bestaat, waarin allerlei informatie is opgeslagen. Wanneer een woord wordt gelezen, kan dat worden herkend door het te vergelijken met de in het mentaal lexicon aanwezige woorden. Lukt het niet een woord in een keer te verklanken dan moet het eerst worden gedecodeerd. Aanvankelijk worden in het mentaal lexicon ten behoeve van het decoderen kleinere eenheden als letters, klankgroepen enz. opgeslagen. Vordert het lezen, dan worden deze eenheden groter tot woorden uiteindelijk in een keer worden herkend.

Ten slotte is er het nu veel gebruikte fonologisch coherentiemodel[[5]](#footnote-5)

Het model lijkt de bovenstaande modellen aan te vullen en te verdiepen.

In het fonologisch coherentiemodel gaat men er van uit dat iedereen in zijn geheugen de beschikking heeft over een uitgebreid netwerk. Je kunt je dat voorstellen als een soort spinnenweb waarin de draden onderling verbonden zijn met knopen. Er zijn drie soorten knopen: letterknopen, foneemknopen en semantische knopen. In de letterknopen is kennis van letters (a, e, j, g etc.) en lettercombinaties (eu, au, ch etc.) ondergebracht. In de foneemknopen is kennis van de klanken te vinden en in semantische knopen de betekenis van woorden. Dit netwerk ziet er voor iedereen anders uit. Het is afhankelijk van het aantal letters dat je kent, van het aantal klanken en van het aantal woordbetekenissen.
Naast de knopen zijn ook de verbindingen ertussen van belang. Er moet een verbinding gelegd worden tussen de foneemknopen en de letterknopen om klanken en letters aan elkaar te kunnen koppelen. Een verbinding tussen foneemknopen en semantische knopen is nodig om betekenis te geven aan gesproken taal en een verbinding tussen letterknopen en semantische knopen om een geschreven woord te kunnen begrijpen zonder het eerst te verklanken . Tussen de verschillende knopen bestaat geen eenrichtingsverkeer, maar er is een voortdurende wisselwerking over en weer.[[6]](#footnote-6)

Hoe bovenstaande modellen kunnen bijdragen aan betere begeleiding van technisch lezen wordt hieronder nog verder beschreven.

**Leesproblemen met technisch lezen in het VO**

Veelal wordt technisch lezen en spellen (in het Nederlands) niet meer onderwezen in het voortgezet onderwijs, omdat dit voor veel leerlingen niet meer nodig lijkt. Men gaat ervan uit dat deze vaardigheden beheerst worden en ingezet kunnen worden voor begrijpend/studerend lezen en functioneel schrijven. Hieronder staat beschreven wat er gedaan kan worden om meer aandacht te geven aan technisch lezen, helemaal bij leerlingen met leesproblemen (zwakke lezers), zoals dyslectische leerlingen. Sommigen van hen hebben begeleiding en sturing nodig om zich leesstrategieën eigen te maken en om de leesmotivatie te vergroten of groot te houden.

**Dyslexie**

Om leerlingen met dyslexie goed te kunnen begeleiden is het van belang dat je een idee hebt van wat dyslexie is en wat dyslexie voor de leerling kan betekenen. Volgens Shaywitz (Shaywitz, 2003) bestaat het taalsysteem uit vier onderdelen. Dyslectische leerlingen hebben vooral moeite met de fonologie (herkenning van spraakklanken in schrift). Dit is het onderste deel van het volgende schema.

|  |
| --- |
| Discours (samenhangende zinnen) |
| Syntaxis (grammaticale structuur) |
| Semantiek (vocabulaire of woordbetekenis) |
| Fonologie (herkenning van spraakklanken) |

In principe kan iedereen praten, maar niet iedereen kan lezen. De klanktekens moeten om te kunnen schrijven worden omgezet in schrijftekens (fonologie). Bij sommige mensen (bijvoorbeeld bij dyslectische mensen) zit er een storing in de hersenen daar waar die tekens kunnen worden omgezet. De klanken moeten omgezet worden in letters en dat gaat moeizaam. Net als het omzetten van letters in klanken.

Het is een decoderingsprobleem. De hogere vaardigheden (discours, syntaxis en semantiek (zie schema) die nodig zijn voor het begrijpen zijn intact evenals andere vaardigheden zoals kritisch denken, probleemoplossing of het vocabulaire. (Shaywitz, 2003) Het kan wel zo zijn dat, omdat een dyslectische leerling minder sterk is in de fonologie, dat doorwerkt naar de bovenliggende vaardigheden in het schema. Het kan zorgen voor een kleiner vocabulaire, het moeilijker vinden van de grammaticale structuren en het lastiger lezen van samenhangende zinnen. Dit verhaal wordt onderschreven door Anna Bosman in haar artikel over het fonologisch coherentiemodel samen met van Orden, waarin zij beschrijft dat het meest opvallende bij dyslectische leerlingen de verklanking is van woorden en pseudowoorden. Volgens het fonologisch coherentiemodel wijst dit op een slechte verbinding tussen de letterknopen en de foneemknopen. Bij remediëren worden dyslectici volgens het artikel wel beter op het gebied van de bestaande woorden, maar niet op het gebied van de pseudowoorden (pseudowoorden zijn woorden die niet echt bestaan, zoals garopidakaas).

De bovenstaande theorieën kunnen van belang zijn om ons als docenten te helpen bepalen welke aanpak we kunnen kiezen bij het begeleiden van een leerling. Daarbij moet voorop staan dat je aan kunt sluiten bij dat waar de leerling goed in is. Van daaruit kan misschien geleerd worden waar hij/zij minder goed in is. Als een leerling meer top-down leest en daar goed in is, maar heel lastig letter voor letter of bottum –up kan lezen (zoals veel dyslectische leerlingen), dan kan het helpen om de leerling te helpen het top-down lezen nog efficiënter in te zetten. Van daaruit kan gezocht worden naar een manier om de bottum-up manier te verbeteren of je gaat meer begeleiden op woordenschat, gericht op het twee-routemodel. Het uitbreiden van het mentaal lexicon, waarbij een woord als het ware in één keer herkend wordt, zou voor een dyslecticus wel eens een betere manier kunnen zijn dan heel zorgvuldig technisch te leren lezen, letter voor letter en klank voor klank. Ditzelfde wordt ook in het artikel van Anna Bosman en van Orden gezegd. Hierin wordt aangegeven dat dyslectische leerlingen beter leren lezen als ze in plaats van focussen op de letter-klank-combinatie, meer gericht leren werken met delen van woorden groter dan een letter. Bijvoorbeeld sch, ver, on-der-deel. Ook kunnen zij meer gebruik maken van de betekenisknopen, zodat zij vandaaruit betere koppelingen kunnen maken naar de fonemen en de letters.

**Verschillen bij zwakke lezers.**

De tekstbegriptoets van **diataal[[7]](#footnote-7)** die in ons brugklasjaar wordt afgenomen bij alle brugklasleerlingen analyseert bij zwakke lezers het scoreprofiel op basis van de deelscores voor micro-, meso- en macrotekstbegrip. Bij microvaardigheden gaat het bijvoorbeeld om woordkennis en verwijswoorden. Bij mesovaardigheden gaat het om alineaprincipes,functiewoorden, structuuraanduiders en tekstverbanden. Bij macrovaardigheden ten slotte gaat het om de hoofdgedachte en tekstfuncties.

Woordkennis speelt een belangrijke rol bij tekstbegrip omdat woordkennis de voorwaarde vormt voor tekstverwerking en de input vormt van de ‘bottom-up’ verwerking op het micro- en het mesoniveau van een tekst. Echter, leerlingen met een zwakke woordverwerking (anderstaligen, dyslectici) kunnen toch een redelijke leesprestatie halen doordat ze effectieve *leesstrategieën* hanteren, op het macroniveau. Andersom kunnen leerlingen met een goede woordkennis toch slechte lezers zijn doordat ze onvoldoende begrip opbouwen van de tekst in zijn geheel, op het meso- en macroniveau van de tekst. Het is daarom van belang meer zicht te krijgen op waar de sterkte en zwakte van de leerling ligt, zodat daar gebruik gemaakt van kan worden bij het begeleiden van de leerling.

**Wat kun je doen om de leerlingen te helpen hun “technische” lezen te verbeteren?**

In het middelbaar onderwijs is vaak weinig tijd om technisch lezen aan te pakken of het technisch lezen wordt als bekend verondersteld. Voor verschillende groepen lezers zou er wel expliciete aandacht nodig zijn. Hieronder een aantal ideeën, gekoppeld aan bovenstaande typen lezers en de theorie. De aanbevelingen zijn onder andere gehaald uit een artikel van Paul Filipiak van Onderwijs maak je samen.

Sommige leerlingen hebben op alle fronten ondersteuning nodig. Zowel op microniveau, het technisch lezen, als bij het leren onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het leren lezen van de structuur van een tekst. Deze lezer zal regelmatig terug naar de basis van het lezen moeten gaan. Samen lezen en horen hoe het klinkt of werken met een digitaal programma waarmee de leerling hoort hoe woorden en zinnen worden uitgesproken. Veel oefenen en zorgen dat het oefenen is ingebed in het programma op het leesniveau van de leerling. Wel is het belangrijk, volgens de Ralfi-methode (Ralfi= Repeated, assisted, level, feedback en interactie) dat de tekst uitdagend en niet te gemakkelijk is. [[8]](#footnote-8)

Paul Filpiak beschrijft in zijn artikel de spellende en de radende lezers. [[9]](#footnote-9)

Gelet op bovenstaande theorieën lijken dat ook de lezers die het lastig vinden de klanken aan de letters te koppelen en meer gaan lezen gericht op betekenis en woorddelen. Met de ideeën die hij in zijn artikel geeft voor begeleiding gaat hij vaak op creatieve wijze terug naar de basis van het leren lezen. Voor sommige VO-leerlingen kan dat met de regelmaat van de klok, waarschijnlijk erg nuttig zijn. Voorbeelden voor maatregelen bij radend lezen zijn om, als het erg langzaam gaat, niet op dat tempo te wijzen, maar vooral op wat er wel goed gaat. Ook wordt het werken met een aanwijspapiertje aangeraden, zodat de leerling goed bij het onderdeel kan blijven waar hij/zij is (Eigenlijk rem je daarmee even de compenserende strategie die de leerling gebruikt, een beetje af- de leerling moet niet te ver vooruit gaan raden, dan weet hij/zij het helemaal niet meer). Hij geeft veel meer ideeën die juist in zijn geheel zo waardevol zijn, zoals laten lezen zonder te corrigeren, het laten lezen van gatenteksten die zij moeten invullen en het laten lezen van heel precieze zaken zoals recepten, zodat er wel zorgvuldig gelezen moet worden. Oftewel je vindt in dit artikel ideeën die ook goed in het VO gebruikt kunnen worden en die aansluiten bij de theorie, omdat leerlingen meer leren lezen volgens hun eigen strategie (betekenis en woordbeeld) dan volgens de letter-klankkoppeling.

Voor spellend lezen geeft hij ook veel ideeën, waarvan het lijkt dat deze ook met succes in het VO gebruikt zouden kunnen worden. Misschien zelfs ook bij de vreemde talen. Hij werkt daarbij van letterniveau naar contextgebruik. Bij letterniveau wordt het voorbeeld gegeven van het werken met woordspelletjes waarbij de omschrijving wordt gegeven en de eerste letter. Analyse in grotere eenheden dan letters wordt genoemd. Gebruik niet b-a-l, maar b-al. In het VO kan bij nieuwe woordverwerving dit ook worden ingezet door meer gericht te zijn op de onderdelen van een woord. Net als bij het radend lezen wordt ook bij het spellend lezen aanbevolen te werken met gatenteksten, waarbij ook beeld ingezet kan worden om te zorgen dat de schrijfwijze en leeswijze van een woord gekoppeld kan worden aan een beeld en/of een betekenis.

Voor zwakke lezers lijkt een goede woordenschat en woordkennis van essentieel belang voor beter technisch lezen en goed tekstbegrip. Een extra moeilijkheid bij woordkennis is dat in schoolboekteksten meer abstracte, typische schoolse begrippen voorkomen. [[10]](#footnote-10)

Sommige woorden uit schoolboeken herkennen leerlingen uit dagelijks taalgebruik maar kunnen in de schoolse context een heel andere betekenis hebben. Ze moeten als het ware verankerd raken in het mentaal lexicon. Denk aan woorden als “verband”en “relatie”. In de niet schoolse wereld hebben deze begrippen een heel andere betekenis. Het zou een idee kunnen zijn dit soort begrippen te inventariseren en er een lijst van te maken die uitgebreid kan worden door leerlingen en die bijvoorbeeld in de mentorlessen kan worden gebruikt of in de vaklokalen aan de muur kan worden gehangen of die op de digitale leeromgeving kan worden geplaatst. Dit sluit ook weer aan bij het fonologisch coherentiemodel, waarbij voor dyslectische leerlingen meer de nadruk zou moeten worden gelegd bij de relatie tussen de betekenis van een woord en het lezen en schrijven van dat woord.

Uit bovenstaand stuk mag blijken dat er voor de leerling die het technisch lezen nog kunnen verbeteren voldoende mogelijkheden zijn. Als docenten is het daarbij noodzakelijk om wat wij weten over lezen en ‘leren lezen’, zo goed mogelijk in te zetten om de leerling verder te kunnen begeleiden. Wat is er immers leuker voor een docent en zijn/haar leerling dan merken dat een vaardigheid van de leerling verbeterd, zodat hij/zij beter kan leren zoals dat voor hem of haar wenselijk is. Daarbij kan een basisvaardigheid als het lezen van invloed zijn op het plezier en de motivatie van leerlingen bij andere vakken dan alleen Nederlands of de Moderne vreemde talen. Een veranwoordelijkheid, denk ik, van alle docenten in het VO om leerlingen hierbij te begeleiden.

**Bronnen:**

<http://www.taalsite.nl> (januari 2010)

http://www.zoleerjekinderenlezenenspellen.nl/artikelen.htm

<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/verhelpen-van-technische-leesproblemen-bij-het-begrijpend-lezen/>

http://www.quadraat-leiden.nl/docs/RALFI%20lezen%20op%20een%20betekenisvolle%20en%20motiverende%20manier.pdf

[www.diataal.nl](http://www.diataal.nl)

Artikel: *Goede vaardigheid in begrijpend lezen en een voldoende en relevante woordenschat*. Roelien Linthorst en Maaike PullesVan:

<http://www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/Artikel%20TLP_Linthorst-Pulles_2009.pdf>

Seegers.G.H.J, Aarnoutse.C.A.J, & Mommers.M.J.C. (1987). *Lezen: een taalkundig-psychologische benadering.* Tilburg: Uitgeverij Zwijssen.

Shaywitz, S. (2003). *Hulpgids Dyslexie, een nieuw en volledig, op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd programma om leesproblemen te overwinnen.* Amsterdam: Studio Jan de Boer.

1. Zie: <http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00093/> [↑](#footnote-ref-1)
2. Zie <http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00214/> [↑](#footnote-ref-2)
3. Zie:<http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/> [↑](#footnote-ref-3)
4. Zie: http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00177/ [↑](#footnote-ref-4)
5. http://www.annabosman.eu/documents/BosmanVanOrden2003.pdf [↑](#footnote-ref-5)
6. http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00177/ [↑](#footnote-ref-6)
7. Zie: www.diataal.nl [↑](#footnote-ref-7)
8. <http://www.quadraat-leiden.nl/docs/RALFI%20lezen%20op%20een%20betekenisvolle%20en%20motiverende%20manier.pdf> [↑](#footnote-ref-8)
9. http://93.186.179.121/~omjs/downloads/technische\_leesproblemen.pdf [↑](#footnote-ref-9)
10. <http://www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/Artikel%20TLP_Linthorst-Pulles_2009.pdf> [↑](#footnote-ref-10)