

- king. Haarlem, 1972.
 Bronzwaer, W.J.M. *De zwijnen lusten geen parels meer*. Nijmegen, 1977.
 Lemaire, T., *Twijfel aan Europa*. Baarn, 1991.
 Nimwegen, A. van, *Over de vos Reinaaert door Willem (die Madoe maakte) gevolgd door Reinaerts geschiedenis waarin zijn latere lotgevallen zijn opgetekend*. Utrecht/Antwerpen, 1979.
 Moor, W. de (red.), *Een zoen van Europa, Lit. v. klasse*. Apeldoorn, 1992.

VERSLAG

Hester Wynia: Diagnostiek van leesproblemen

Voor de derde keer werd door de vereniging RAIN, Reading Association In the Netherlands, een conferentie georganiseerd. Ditmaal werd de conferentie gehouden in de Letterenfaculteit van de Rijksuniversiteit Groningen, op vrijdag 25 september.

Het thema van de bijeenkomst was: 'Signaleren en diagnostiek van leesproblemen'.

De opening werd verzorgd door Jeroen Clemens, voorzitter van RAIN en werkzaam aan de Hogeschool Midden Nederland. Na een kort overzicht van het programma, kregen de aanwezige sprekers gelegenheid het thema vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. Achtereenvolgens kwamen aan het woord Mw. Kruizenga van de Rijks Universiteit Groningen. Het onderwerp van haar lezing was 'Diagnostiek van lees- en spellingsproblemen in het onderwijs'. Dhr. van der Ley van de Vrije Universiteit in Amsterdam hield een lezing over 'Computergestuurde diagnostiek van automatisering van het technisch lezen'.

Dhr. Hoeks van de Universiteit van Amsterdam sloot de ochtend af door de stelling 'Begrijpend lezen is vooral een kwestie van begrijpen' uit te diepen.

Na de middag werd de diagnostiek van begrijpend lezen belicht door Mw. van Hoven, directeur van de D. Boschschool in Utrecht.

Dhr. Meestringa van het Instituut voor Leerplan Ontwikkeling (SLO) sprak vervolgens over 'Het beantwoorden van vragen bij zaakvakteksten; systematische samenspraken als diagnostisch instrument'. Waarna Dhr. Clemens van de Hogeschool Midden Nederland en Mw. Hacquebord van de Rijks Universiteit Groningen de dag afsloten met een toelichting op een instrument voor de 'Diagnostiek van leesproblemen in het voortgezet onderwijs'.

Omdat ik de lezingen van van Hoven en Meestringa het meest helder vond, doe ik hiervan verslag.

Diagnostiek van begrijpend lezen

Mw. van Hoven, directeur van de D. Boschschool, een basisschool in Utrecht, doet op verzoek van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen met haar school mee aan een diepteprojekt voor begrijpend lezen. In samenwerking met een aantal pedagogische centra heeft de school een programma voor begrijpend lezen in het basisonderwijs gemaakt. De naam van dit programma is *Snappen in stappen*.

In de huidige onderwijspraktijk krijgen leerlingen vaak teksten te lezen, waarna ze de vragen, behorende bij de tekst, moeten beantwoorden. Het resultaat is dan dat een aantal leerlingen de vragen wel goed beantwoordt en een aantal niet.

De vraag is nu: Hoe kun je de leerlingen die de vragen niet goed hebben beantwoord, op een hoger niveau brengen zodat dat wel doen. Het lijkt wenselijk ze leesstrategieën aan te leren, zodat ze in staat zijn doelgericht te lezen.

HET PROGRAMMA Uitgangspunt bij het samenstellen van het programma zijn de volgende twee vragen die de leerlingen zichzelf moeten stellen: *Waarom ga ik lezen?* en *Hoe bereik ik mijn doel?*

Hoe maak je leerlingen hiervan bewust? De programmamakers hebben daarvoor een 'stappenkaart' ontwikkeld waarbij antwoord moet worden gegeven op een aantal vragen:

- Waarom ga ik lezen?
 - Hoe bereik ik mijn doel?
 - Welke deelvaardigheden gebruik ik daarbij?
- De stappenkaart wordt gebruikt vanaf groep 6.

In het programma zijn een aantal toetsen opgenomen. Aan de hand van de resultaten van de toets wordt verwezen naar een diagnosticum. Dit diagnosticum is specifiek voor deze manier van werken en bij het samenstellen ervan is getoetst op de volgende doelen:

- De diagnose kan snel worden gesteld.
- Het diagnosticum is makkelijk te hanteren in de klas.
- De kinderen worden serieus genomen.

• Er worden aanwijzingen gegeven voor hulp.

De onderdelen van het diagnosticum worden doorlopen aan de hand van een aantal gesprekken met de leerling. Tijdens het eerste gesprek dient uitgevonden te worden of een slecht resultaat van de toets te wijten is aan een leesprobleem of dat er andere oorzaken aan te wijzen zijn. Het kind kan tijdens het maken bijvoorbeeld beïnvloed worden door de situatie thuis, de temperatuur in de klas, geluidsoverlast etc. Wanneer blijkt dat het slechte resultaat van de toets te wijten is aan omgevingsfactoren, is het niet nodig dat verder wordt gezocht naar leesproblemen.

Worden tijdens het eerste gesprek wel leesproblemen vastgesteld, dan zal een tweede gesprek volgen. In dit tweede gesprek komen de begrippen van de stappenkaart weer naar voren. Tijdens het gesprek wordt gebruik gemaakt van een 'gesprekskaart' voor de leerkracht, een 'praatkaart' voor de leerling en een 'administratieformulier'.

Op de gesprekskaart staat precies aangegeven wat de leerkracht moet zeggen of doen. De leerkracht hoeft niets zelf te bedenken.

Er wordt onder andere aandacht besteed aan omgevingsfactoren, technische lees- en luisterfactoren en motivatiefactoren. Op de kaart staan vragen als: *Je hebt de toets niet zo goed gemaakt, weet je waardoor dat komt?*, *Weet je nog waar de toets over ging?*

Op de praatkaart voor de leerling staat een aantal mogelijke redenen aangegeven die kunnen worden genoemd als oorzaak van het niet goed maken van de toets, bijvoorbeeld: *Ik had m'n dag niet*, *Het was zo warm in de klas*. Het doel van de praatkaart is de leerlingen een richting te geven voor een mogelijk antwoord.

Op het administratieformulier staan dezelfde vragen aangegeven als op de praatkaart, met daarachter een hulpprogramma. Een 'hulpprogramma omgevingsfactoren' kan de docent attent maken op de volgende, wat dit betreft nogal voor de hand liggende, zaken:

- Zorg voor een goed werkklimaat.
 - Zorg dat het niet lawaaiig is.
 - Zorg voor een goede temperatuur in de klas.
- Een 'hulpprogramma bij motivatieproblemen' kan de volgende aanwijzingen geven:
- Stel hoe en wat vragen.
 - Stel alleen korte vragen.

Stel nooit meer dan één vraag tegelijk.

De gesprekken die op deze manier gevoerd worden nemen een bepaalde tijdspanne in. Omdat de gesprekken in de klas worden gehouden, moeten ze snel verlopen en bovendien waardevolle informatie opleveren.

Van Hoven geeft aan dat dit is uitgetoetst en dat deze werkwijze in praktijk goed functioneerde, mits de leerlingen gewend zijn zelfstandig te werken. Wanneer de leerkracht met één van de leerlingen een gesprek houdt moet de rest gewoon door kunnen werken.

RESULTATEN Van Hoven wijst erop dat dit programma hulp kan bieden aan leerlingen die een kleine aanwijzing nodig hebben om weer op het goede spoor te komen. Het is minder geschikt voor leerlingen die naast leesproblemen ook nog andere problemen hebben in het onderwijs.

Vragen bij zaakvakteksten.

Volgens *Dhr. Meestringa* levert de schoolse taalvaardigheid regelmatig problemen op bij de leerling die Nederlands als tweede taal leert. Om die reden heeft de SLO een leerplan schoolse taalvaardigheid ontwikkeld voor deze groep.

De problemen voor de tweede taalleerder liggen vooral in het beantwoorden van vragen bij zaakvakteksten. De antwoorden worden vaak gegeven zonder dat de leerling kan aangeven hoe hij/zij aan het antwoord is gekomen. Het

klassegesprek is ingeslepen en leerlingen leren niet meer welke stappen ze moeten ondernemen om tot een goed antwoord te komen.

INTERACTIES Voorheen werd lezen meestal aangeleerd volgens het 'bottom-up model'. Tegenwoordig is er een meer interactieve benadering van het begrijpend lezen. Vier interacties zijn hierbij van belang:

- De interactie tussen linguïstische niveaus.
- De interactie tussen de lezer en de tekst (Wat doet de lezer met een tekst vanuit zijn/haar voorkennis en gebruik van strategieën).
- De interactie tussen de verschillende tekstgedeelten.
- De interactie tussen de schrijver, de lezer en de tekst.

Deze vier interacties vormen het uitgangspunt voor het ontwikkelen van een methode om vragen naar moeilijkheidsgraad in te delen. Bij deze indeling wordt met name uitgegaan van de interactie tussen schrijver, lezer en tekst. Het al dan niet begrijpen van de tekst wordt bepaald door de afstand tussen het onderwerp en de beleevingswereld van de lezer en door de sociale afstand tussen schrijver en lezer. Hoe groter de afstand tussen de verschillende componenten, hoe problematischer het tekstbegrip.

INDELING VRAGEN Daarnaast wordt het al dan niet goed kunnen beantwoorden van de vragen bepaald door de aard (en daarmee het niveau) van de vragen, de ene vraag eist meer van het cognitieve vermogen dan de andere.

Vraag:	Doet beroep op:	Activiteit:
1. Wat gebeurt er?	waarneming	selecteert
2. Wat gebeurde er?	geheugen	categoriseert
3. Wat is er gebeurd?	begrijpen	hierarchiseert
4. Wat kan er gebeuren?	abstraheren	generaliseert

De *handelingen* die leerlingen bij deze vier niveaus uit moeten voeren zijn opeenvolgend:

1. Vragen die om een beschrijving vragen, bij voorbeeld: noem de tijd, de plaats en de frequentie
2. Vragen waarbij de leerling een ordening moet aanbrengen.
3. Vragen waarbij de leerling moet structureren, bij voorbeeld: oorzaak, reden en gevolg.
4. Vragen waarbij de leerling moet evalueren, bij voorbeeld: een mening geven.

In analogie hiermee kan ook de *vindplaats van de antwoorden* in worden gedeeld:

1. Het antwoord staat letterlijk in de tekst.
2. Het antwoord staat 'verstoep' in de tekst.
3. De tekst geeft aanwijzingen voor het vinden van het antwoord.
4. Het antwoord staat niet in de tekst.

Afhankelijk van de soort vraag wordt een beroep gedaan op verschillende cognitieve activiteiten. Meestringa komt hiermee tot een typing van vragen naar moeilijkheidsgraad. Hiervan ziet u een overzicht in de figuur.

ONDERZOEK Bovengenoemde indeling van vragen en cognitieve activiteiten diende als instrument bij het onderzoek naar het proces van het beantwoorden van vragen bij zaakvakteksten. In het kader van dit onderzoek zijn er gesprekken gevoerd met leerlingen. Het doel van deze gesprekken was om een antwoord te krijgen op vragen als:

- Hoe pakt de leerling het vraagstuk aan?
- Hoeveel hulp heeft de leerling nodig?
- Welke hulp is nodig?
- Uit welke bron putten leerlingen bij het beantwoorden van vragen?

CONCLUSIES Leerlingen beantwoorden vragen op een schoolse manier. Het nakijken van vragen met behulp van een klasgesprek is langzamerhand ingeslepen; de leerling krijgt een beurt, antwoordt uit het hoofd en wanneer de leerling het antwoord niet weet, krijgt een ander de beurt. Weet de leerling het antwoord wel, dan kan vaak niet aangegeven worden hoe hij/zij aan het antwoord is gekomen. Wordt dit gevraagd dan is het antwoord meestal; "Nou gewoon". Met andere woorden, de leerling heeft problemen met reflecteren.

Wat betreft de verschillen tussen eerste en tweede taalleerders kan geconcludeerd worden dat tweede taalleerders in vergelijking met eerste taalleerders maar over 75% van de woordenschat beschikken. Doordat tweede taalleerders meer aandacht nodig hebben bij het lezen van de tekst, is de cognitieve activiteit bij het maken van de vragen -in verhouding tot eerste taalleerders- verminderd. Op lexicaal, syntactisch en semantisch niveau zowel als op het gebied van stijlen en genres, cognitieve belasting en reflectie blijken eerste taalleerders in het voordeel te zijn. Op strategisch niveau hebben tweede-taalleerders een voorsprong doordat ze vaak strategieën hebben moeten toepassen om hiaten in hun andere vaardigheden in te vullen.

Evaluatie van de conferentie

Wat de organisatie van de conferentie betreft

zijn me een aantal zaken opgevallen. Ik had verwacht bij aanvang van de dag een abstractenboek van de verschillende sprekers en hun lezingen aan te treffen, zodat ik beter voorbereid zou kunnen luisteren. Dit was helaas niet het geval, waardoor het voor mij vaak moeilijk was aansluiting te vinden bij de inhoud van de lezingen. Daarnaast werd veel vakjargon gebruikt waardoor de inhoud alleen goed te volgen was voor ingewijden. Door de strakke planning van de dag was er na de lezingen weinig of geen tijd om vragen te stellen. Al met al waren er voor mij op deze dag veel onduidelijkheden, terwijl RAIN zich toch onder andere richt op docenten en ik de inhoud van de lezingen als vierde jaars student nederlands aan een lerarenopleiding ook had moeten kunnen volgen.