

Een analfabeet is geen groot kind: de rol van tekstbetekenis en verklankingsregels bij het leren lezen door volwassenen¹

1. Inleiding

Analfabetisme is een groot maatschappelijk probleem en een persoonlijk drama voor al wie niet kan lezen of schrijven. Wie zich het schriftsysteem van de taalgemeenschap waarin hij zich bevindt niet heeft eigen gemaakt, valt automatisch uit heel wat domeinen van maatschappelijk verkeer. Bovendien rust er in onze kennis- en communicatiemaatschappij een taboe op analfabetisme, waardoor de niet-geletterde vaak in een totaal isolement terechtkomt. Het is daarom van groot belang dat er in de sector van de basiseducatie grondig wordt nagedacht over methodes om analfabeten te leren lezen en schrijven. Hoe succesvoller de aangewende didactiek, hoe groter de kans op reïntegratie van analfabeten in het maatschappelijk circuit.

In dit artikel wordt gezocht naar criteria waarop een leesdidactiek voor analfabeten kan worden gefundeerd. Een belangrijke vraag in dit verband is in hoeverre een dergelijke leesdidactiek rekening moet houden met inzichten die gebleken zijn uit de studie van leesmethodes voor jonge kinderen. In elk geval kan men er niet a priori van uitgaan dat het leerproces van analfabeten en jonge kinderen zonder meer parallel zal verlopen, zelfs al is het einddoel hetzelfde. Een leesdidactiek voor analfabeten is immers gericht op een doelpubliek dat grotendeels uit gefaalden bestaat, d.w.z. mensen bij wie de leesmethode op de lagere school weinig of geen succes had. Die eerste, negatieve kennismaking met leren lezen kan een belangrijke factor zijn bij het latere leren lezen.

In dit artikel zal de stelling verdedigd worden dat er voldoende redenen zijn om analfabeten op een andere wijze te leren lezen dan kinderen op de lagere school. Eerst zullen wij te rade gaan bij de psycholinguïstiek, meer bepaald bij die tak uit de psycholinguïstiek die zich bezighoudt met de vraag welke vaardigheden een rol spelen bij ervaren lezers en met welke leesmethode die vaardigheden op de meest efficiënte manier kunnen worden aangebracht. Daarna zullen wij die inzichten toetsen aan de praktijk in leesgroepen van de basiseducatie in Vlaanderen. Ten slotte zullen wij een alternatieve aanpak belichten die binnen die sector ontwikkeld is en het succes ervan psycholinguïstisch trachten te interpreteren.

2. Vorm en betekenis in geschreven taal

Geschreven taal bestaat uit twee componenten: een geschreven vorm (de lettertekens op papier) en een betekenis. Uiteraard gaat het bij talige interactie vooral om de betekenis die van de ene taalgebruiker op de andere wordt overgedragen. De

vormelijke kant is slechts een medium dat noodzakelijk is om dit doel van betekenisoverdracht te realiseren. Niettemin moeten taalgebruikers die leren lezen precies de eigenschappen van dat medium leren kennen opdat ze in staat zouden zijn de betekenis uit een geschreven taalvorm te halen. Daarom kan men stellen dat lezers over twee hoofdvaardigheden moeten beschikken: met schrift kunnen omgaan, d.w.z. geschreven taalvormen met betekenissen kunnen verbinden, en met betekenis kunnen omgaan, d.w.z. opeenvolgende woordbetekenissen kunnen integreren tot een tekstbetekenis.

Aangezien zowel vorm- als betekenisaspecten een rol spelen bij het lezen, is het van belang na te gaan in hoeverre een leesdidactiek aan elk van deze aspecten expliciete aandacht moet besteden. Vanuit een louter theoretisch standpunt zijn er drie mogelijkheden:

- a. Men opteert voor een strak op de vorm gerichte aanpak (althans bij de aanvang van het leerproces) en rekent erop dat lezers spontaan aandacht opbrengen voor de betekenis van een tekst (daar gaat het toch immers om!);
- b. Het omgekeerde kan ook. Men legt een sterke nadruk op tekstbegrip en gaat er stilzwijgend van uit dat de verwerving van geschreven taalvormen en de systematiek die er achter steekt via een impliciet, dus niet didactisch gestuurd, leerproces verloopt;
- c. Ten slotte kan men als begeleider expliciet bezig zijn met eigenschappen van de geschreven vorm én met de tekstbetekenis. Men zal zich dan wel moeten afvragen in welk stadium van de begeleiding welk aspect van het lezen centraal staat.

Bij de keuze van een leesmethode is het verstandig om na te gaan wat de beoogde processen en kennisstructuren zijn. Met andere woorden, een gefundeerde keuze moet berusten op een inzicht in wat een ervaren lezer precies doet als hij leest, zowel met de geschreven taalvorm als met de betekenis. Daarna kan men zich de vraag stellen in hoeverre die processen en structuren aangeleerd moeten worden dan wel via een impliciet leerproces verworven kunnen worden.

3. De rol van tekstbetekenis bij de ervaren lezer

Zoals eerder gezegd, is betekenisoverdracht meestal de enige bestaansreden van een tekst (poëtisch taalgebruik vormt hierop wel een uitzondering). Een goed lezer moet daarom zijn aandacht vooral op de betekenis van een tekst toespitsen. Daartoe volstaat het niet om de opgeroepen woordbetekenissen passief te registreren. Het onderstaande voorbeeld kan dat verduidelijken.

De procedure is eigenlijk heel simpel. Eerst orden je de dingen in verschillende groepen. Natuurlijk zou één hoop kunnen volstaan; dat hangt af van hoeveel er te doen valt. Als je wegens gebrek aan mogelijkheden ergens anders naartoe moet, dan is dat de volgende stap ... (uit Bransford & Johnson, 1972, 722, mijn vertaling).

In deze passage komen geen moeilijke woorden voor en toch zal de tekst voor de meeste lezers onbegrijpelijk zijn. Wie echter weet dat het thema van de tekst het wassen van kleren is, begrijpt meteen wat er staat. Deze passage illustreert duidelijk dat het oproepen van reeds aanwezige kennis over het thema het tekstbegrip dient. Die integratie van reeds bestaande kennis bij de lezer en de betekenis van de woorden uit de tekst levert samen de betekenis van de tekst op.

De toegevoegde waarde van de kennisstructuren van de lezer bij de interpretatie van teksten wordt nog duidelijker in de onderstaande passage.

Spike kwam traag recht op de mat terwijl hij aan het plannen was hoe hij kon ontsnappen. (...) Wat hem stoorde was dat hij vastgehouden werd, hoewel de aanval tegen hem zwak was geweest. (...) Hij werd stevig gevangen gehouden maar hij dacht dat hij eruit zou geraken ... (geciteerd in Singer, 1990, mijn vertaling).

De oorspronkelijke Engelse tekst is zodanig geschreven dat de kernwoorden dubbelzinnig zijn en zowel naar een gevangenisituatie als naar een judogreep kunnen verwijzen. Uit een onderzoek bleek dat worstelaars de tekst eerder als een beschrijving van een judogevecht interpreteerden, terwijl andere lezers er een gevangenisituatie in herkenden. De eigen kennisstructuren bepaalden dus in sterke mate de interpretatie van de tekst.

Het gebruik van kennis over het tekstthema is geenszins beperkt tot experimentele contexten. De foto's en vette koppen in kranteartikels b.v. dienen niet enkel om de aandacht te trekken maar ook om het thema te situeren, zodat de lezer onmiddellijk weet wat voor soort informatie hij mag verwachten (politiek, sport, weerbericht, ...). Ook in alledaagse leessituaties worden de eigen kennisstructuren actief ingezet tijdens het leesproces.

Belangrijker nog dan de vaststelling dat de eigen kennis een rol speelt bij het lezen is de vraag *welke rol* dat precies is. Welk deelproces van het lezen wordt er positief door beïnvloed? Het antwoord op deze vraag kan voor een leesdidactiek immers belangrijke consequenties inhouden. Theoretisch zijn er twee mogelijkheden: de activatie van kennisstructuren bij de lezer vergemakkelijkt het lezen van de geschreven woordvormen of vergemakkelijkt de integratie van woordbetekenissen tot een coherente tekstbetekenis. In het eerste geval zou de lezer, dankzij zijn kennis van het thema of de locale context, de woorden in de tekst minder goed moeten bekijken. Veel van die woorden zou hij immers verwachten of voorspellen op grond van wat hij reeds weet over conceptuele verbanden. Verwacht/voorspelt men in een tekst over het weer geen woorden als 'regen', 'wind', 'bewolking'? In dit verband wordt inderdaad de term 'voorspellend lezen' wel eens gebruikt. De hypothese betreft hier duidelijk een sterk 'top down' effect, waarbij betekenis een effect uitoefent op het lagere-ordeproces van vormherkenning. Een andere mogelijkheid is dat de kennis van de lezer de herkenning van de woorden niet vergemakkelijkt maar wel een proces dat daarop volgt, nl. de integratie van woordbetekenissen tot een tekstbetekenis. Kennis

van het thema zou dan als een conceptueel referentiekader fungeren om de nieuw aangereikte informatie sneller te integreren.

Psycholinguïstisch onderzoek wijst uit dat kennis van het tekstthema of van de lokale context (conceptuele verbanden) het woordherkenningsproces niet beïnvloedt. Als lezers geoefend waren in het voorspellen van woorden, dan zouden zij bepaalde woorden in een tekst niet meer of slechts heel vluchtig moeten bekijken. Studies van de oogbewegingen tijdens het lezen hebben het mogelijk gemaakt om die hypothese empirisch te toetsen (zie Adams, 1990, 100-102, voor een summier overzicht). Uit dat onderzoek is gebleken dat de ogen van lezers bijzonder nauwkeurig een tekst aftasten, zodat vrijwel elk woord een oogfixatie krijgt, zelfs woorden die in de context goed voorspelbaar zijn (Balota, Pollatsek & Rayner, 1985; Ehrlich & Rayner, 1981). Dat de informatie in het visuele signaal tijdens het lezen een cruciale rol speelt, werd bijzonder duidelijk gedemonstreerd in een experiment van Rayner & Bertera (1979). Door middel van moderne computerapparatuur werd ervoor gezorgd dat in elk gefixeerd woord één letterpositie door een vlek bedekt was (de vlek bewoog dus mee met het fixatiepunt). Door wat een kleine ingreep lijkt te zijn, viel de leessnelheid meteen *met de helft* terug.

Een tweede demonstratie van het belang van visuele informatie tijdens het leesproces werd geleverd in een studie van Perfetti & Roth (1981). Zij lieten zien dat het aanbieden van een contextueel niet passend woord op het einde van een zin (b.v. 'Zij bakte een ei in de ... horloge') het leesproces verstoort, maar - en dat is belangrijk - dat dit storend effect groter was voor zwakke lezers dan voor goede lezers. Dit laat zien dat zwakke lezers zich in grotere mate afhankelijk maken van de context (hun kennis van conceptuele verbanden) dan goede lezers, die blijkbaar beter het schriftbeeld bekijken dan zwakke lezers. Context speelt zonder meer een rol bij alle lezers (vandaar het storende effect van een niet-passend woord) maar goede lezers verwerken de geschreven woorden ook los van de context, louter op basis van visuele informatie.

Ook onderzoek naar het herkenningsproces van ambigue woorden laat zien dat de context slechts een rol speelt *nadat* het visuele signaal het proces van woordherkenning autonoom heeft aangestuurd. Uit experimenten is gebleken dat steeds alle betekenissen van een ambigu woord opgeroepen worden, onafhankelijk van de context (b.v. 'bank' als zitplaats en als financiële instelling in de zin 'Hij ging geld afhalen op de bank'). De context selecteert echter zeer snel de gepaste betekenis (Seidenberg, Tanenhaus, Leiman & Bienkowski, 1982).

Met betrekking tot de rol van tekstbetekenis in het leesproces van ervaren lezers kan dus het volgende geconcludeerd worden. In het algemeen voorspellen goede lezers geen woorden, hoewel dat een enkele keer wel kan voorkomen (b.v. in zinnen als 'De kat ving een ... muis'). Zij besteden nauwkeurig aandacht aan de visuele kenmerken van het woord om het als geschreven vorm te kunnen herkennen en kunnen de aldus opgeroepen betekenis gemakkelijker gebruiken wanneer die aansluit bij een reeds bekend conceptueel kader.

4. Van het schriftbeeld naar het mentaal lexicon van de ervaren lezer

Uit het voorgaande blijkt dat kennis van conceptuele verbanden een cruciale rol speelt in het leesproces, maar dat lezers wel in staat moeten zijn om op eigen houtje het betekenisniveau te bereiken, d.w.z. dat ze de geschreven woordvormen moeten kunnen verbinden met woordbetekenissen als eerste stap in het leesproces. Het tussenstation in dit proces is zonder twijfel het zogenaamde *mentaal lexicon*, d.w.z. het woordgeheugen van de taalgebruiker. Daar ligt immers voor elk woord vorm- en betekenisinformatie opgeslagen. Tijdens het leesproces wordt op grond van een geschreven vorm toegang verschaft tot het mentaal lexicon, met als direct gevolg het vrijkomen van de woordbetekenis. Het is uiteraard van belang te weten hoe lexicale toegang vanuit het schriftbeeld plaatsvindt. Wie niet over die toegangsroute(s) beschikt, zal immers niet zelfstandig betekenis uit geschreven taal kunnen halen.

De aard van die toegangsroute kan in sterke mate afhankelijk zijn van de aard van het schriftsysteem dat voor de geschreven taal gebruikt wordt. Daarom is het nuttig om even bij de aard van de Nederlandse spelling stil te staan. Aangezien elk schriftsysteem pas lange tijd na de gesproken vorm van de taal ontstaat, kan het op twee manieren als representatiemedium voor betekenis fungeren: ofwel rechtstreeks, doordat de schrifttekens enkel naar woordbetekenissen verwijzen (b.v. bij afspraak verwijst π naar 'zon'), ofwel onrechtstreeks, doordat de schrifttekens elementen uit de gesproken taal representeren en dus slechts indirect de ermee samenhangende betekenissen. Schriftsystemen van het eerstgenoemde type staan bekend als logografische systemen (Chinees is een typisch voorbeeld). Schriftsystemen die aspecten van de gesproken vorm weergeven, zijn ofwel syllabisch (zoals het Japanse katakana) ofwel alfabetisch (zoals het Nederlands), afhankelijk van de eenheid binnen het gesproken woord die door de schrifttekens wordt voorgesteld (respectievelijk de syllabe en het foneem). Het is duidelijk dat logografische systemen voor de lezer veel meer geheugenwerk met zich meebrengen dan syllabische of alfabetische systemen, waar zich een systematiek tussen schrifteenheden en spraakeenheden voordoet en men dus terecht over een schriftcode kan spreken.

Zoals bekend, wordt in het Nederlands een alfabetisch schriftsysteem met een zeer fonetische spelling gebruikt. Er rijzen dus over het algemeen weinig problemen om de schrifttekens te relateren aan hun gesproken equivalenten. Deze systematische verbanden tussen eenheden op het grafeemniveau en eenheden op het klankniveau maken het in principe mogelijk om daarvan gebruik te maken tijdens het lezen. Door geschreven woordvormen om te zetten in gesproken woordvormen kunnen lezers terugvallen op het mentaal lexicon dat zij als kind reeds verworven hebben en waarvan de toegangsrepresentaties uitsluitend van gesproken woordvormen zijn afgeleid. Het verwerven van de systematiek tussen schrift en spraak maakt het dus mogelijk om de gigantische woordenschat waarover een taalgebruiker beschikt (schattingen variëren van 50.000 tot 250.000 woorden, zie Aitchison, 1987) te kunnen lezen zonder een tweede mentaal lexicon voor de geschreven taal aan te leggen of nieuwe toegangsrepresentaties tot het oude lexicon te creëren. Meteen is

een eerste toegangsroute tot het mentaal lexicon gesuggereerd: de verklankingsroute of fonologische route.

Betekent dit dan dat ervaren lezers nooit gebruik maken van zogenaamde woord-beelden? Neen. Zelfs met een alfabetisch schriftsysteem valt het niet uit te sluiten dat geschreven woordvormen hun eigen representatie in het mentaal lexicon krijgen. Dat zal noodzakelijk zijn voor een aantal onregelmatige woorden of leenwoorden wiens spelling een verkeerde uitspraak zou opleveren (b.v. 'cake'). Rechtstreekse lexicale toegang op basis van het schriftbeeld is echter in principe voor elk woord mogelijk. Het is immers aannemelijk dat louter de confrontatie met de geschreven woordvorm een geheugenspoor doet ontstaan. Hoewel eerst heel zwak, zou een dergelijk spoor door herhaalde confrontaties alsmaar sterker worden, totdat het na verloop van tijd een eigen toegangsrepresentatie vormt tot de lexicale informatie van het woord. Een dergelijk systeem zou wel tot redundantie in het mentaal lexicon leiden (toegangs-representaties die in principe overbodig zijn), maar men kan het niet zonder meer afwijzen op grond van logische argumenten (Sandra, 1994). De aanname dat in een goed functionerend systeem geen redundantie aanwezig is, heeft meer te maken met de drang van wetenschappers om zoveel mogelijk te verklaren met zo abstract mogelijke modellen dan met eigenschappen van het menselijk geheugen.

Naast de verklankingsroute blijkt er dus in theorie een directe route tot het mentaal lexicon mogelijk te zijn, waarbij geschreven woordvormen hun eigen toegangs-representaties hebben. Sommige psycholinguïsten gaan ervan uit dat beide toegangsroutes inderdaad effectief aanwezig zijn en ook gebruikt worden (Coltheart, 1978; Seidenberg, Waters, Barnes, & Tanenhaus, 1984). In die zogenaamde dubbele-routemodellen wordt gesteld dat geschreven woorden tegelijk in beide routes worden verwerkt zodat er een soort race naar het mentaal lexicon ontstaat. De route waarlangs de toegangsrepresentatie het snelst bereikt wordt, verschaft toegang tot de opgeslagen informatie in het mentaal lexicon. Er zijn ook onderzoekers die beweren dat enkel de verklankingsroute gebruikt wordt (Bosman & De Groot, 1994 en 1995; Perfetti & Bell, 1991; Van Orden, 1991; Van Orden, Pennington, & Stone, 1990). De belangrijkste conclusie voor het vervolg van dit betoog is echter dat in alle recente modellen uit de vakliteratuur de verklankingsroute een belangrijke component is in het proces van geschreven woordherkenning.

5. Leesmethodes voor jonge kinderen

Met betrekking tot de hierboven besproken structuren en processen uit het arsenaal van de ervaren lezer, op het vlak van vorm en betekenis, kan nu de vraag worden gesteld wat de beste aanleermethode is. Alvorens echter over een didactiek voor analfabeten na te denken, valt het aan te raden eerst kennis te nemen van gebruikte leesmethodes in het basisonderwijs en de bevindingen daar. Inzichten in het leren

lezen door jonge kinderen kunnen aanwijzingen verschaffen voor een leesdidactiek die in de basiseducatie kan worden gebruikt.

Uiteraard is het wenselijk om bij een kind dat leert lezen de aandacht te richten op de tekstbetekenis. Uiteindelijk is dat het doel van het leesproces en dat moet ook van meet af aan duidelijk zijn. Om beginnende lezers ertoe aan te zetten op de betekenis van teksten te letten, kan men gebruik maken van middelen die ook in teksten voor ervaren lezers worden aangewend (kranten, brochures, reclameteksten, ...), met name beeldmateriaal en kenmerken van lay-out (vette letters, variatie van grote en kleine lettertypes, gekleurde lettertypes, ...). Die elementen verlevendigen niet enkel de tekst maar situeren tevens het thema, brengen perspectief aan en roepen conceptuele netwerken op die het proces van betekenisintegratie in de hand zullen werken. Door voorafgaand aan het eigenlijke lezen actief met dit conceptuele kader bezig te zijn, zal het zoeken naar betekenisinformatie centraal staan tijdens het eigenlijke leesproces.

Om betekenis uit een tekst te kunnen opnemen, is echter meer nodig dan een conceptueel kader. Dat kader is wel een belangrijke toegevoegde waarde maar om in eerste instantie bij de betekenis van woorden te geraken moet de lezer zichzelf toegang kunnen verschaffen tot het mentaal lexicon. Dat zal niemand ontkennen, hoe sterk ook de nadruk wordt gelegd op het belang van betekenisgericht werken. Het discussiepunt betreft echter de wijze waarop men iemand leert om vanuit het schriftbeeld toegang tot het mentaal lexicon te verwerven.

Eerder zagen wij dat er in de psycholinguïstiek over twee routes van lexicale toegang wordt gesproken: een verklankingsroute en een directe route. De vraag is dan welke route via didactische sturing moet worden aangebracht (mogelijk allebei) en welke eventueel door de leerder zelf moet worden verworven. Voor kinderen die leren lezen zijn er twee methodes uitgewerkt: de verklankingsmethode en de hele-woordmethode. Beide zijn eigenlijk didactische werkwijzen om bij de kinderen respectievelijk de verklankingsroute en de directe route aan te leggen. Aldus kan de keuze voor een bepaalde leesmethode een visie reflecteren op de aard van het lexicale toegangsmechanisme (via verklanking of via woordbeelden), hoewel in principe elke leesmethode verenigbaar is met het bestaan van twee toegangsroutes tot het mentaal lexicon.

5.1. De verklankingsmethode

Op het eerste gezicht lijkt het aanleren van verklankingsregels een noodzakelijke stap om iemand in het Nederlands te leren lezen. Aangezien in een alfabetisch schriftstelsel het schrift een code is voor de klanken van de taal en de gesproken woordvormen met hun betekenis reeds verworven zijn, lijkt het evident dat het codesysteem zelf als leerdoel vooropgesteld wordt. Op die manier kan de lezer elk geschreven woord - ook een nooit eerder gezien of zelfs gehoord woord - ontsleutelen en er de betekenis van bepalen. Bovendien lijkt de verklankingsmethode

vanuit het standpunt van leerinspanningen een bijzonder economische oplossing: het kind wordt niet verplicht om het woordbeeld van duizenden woorden te memoriseren en wordt ook niet aan zijn lot overgelaten bij het ontdekken van de verbanden tussen de eenheden uit schrift en spraak.

Nochtans verloopt het leren lezen met de verklankingsmethode voor veel kinderen niet zonder moeilijkheden. Het met elkaar verbinden van aparte klanken tot één gesproken woordvorm, de zogenaamde auditieve synthese, zorgt vaak voor grote moeilijkheden. Fysisch is het inderdaad onmogelijk om een gesproken woordvorm te synthetiseren door losse klanken snel na elkaar te zeggen. Er moet dus blijkbaar op een abstracter niveau gewerkt worden en dat veroorzaakt de nodige problemen. De verklankingsmethode legt ook een groot beslag op het werkgeheugen van de lezer. In dat geheugen kan slechts een beperkte hoeveelheid informatie worden opgeslagen. Als reeds een groot gedeelte daarvan ingenomen wordt door klankinformatie, dan wordt de beschikbare ruimte voor de betekenis van de tekst aanzienlijk verkleind. Aldus ontstaan technisch lezers, d.w.z. lezers die in staat zijn om een tekst hardop te lezen (verklanken), maar die de betekenis niet vatten van wat ze gelezen hebben. Dit is een vrij dramatisch gevolg van deze leesmethode, omdat de lezer naar buiten toe de indruk wekt te kunnen lezen terwijl hij in feite alleen maar op een mechanische manier een decodeertechniek toepast en ondertussen *betekenisblind* geworden is.

5.2. De hele-woordmethode

Eén manier om tegen de problemen van de verklankingsmethode aan te kijken, is ze te aanvaarden als een noodzakelijk kwaad dat inherent is aan het leren lezen in een alfabetisch schrift. Ook de verwerving van andere vaardigheden (b.v. stappen, fietsen, gitaar spelen, ...) gaat niet vanzelf en vereist veel training van deelaspecten van de totale vaardigheid. Vanuit een dergelijke optiek is het verkeerd om zich blind te staren op de initiële moeilijkheden en moet men accepteren dat slechts de volgehouden inspanning tot geautomatiseerd gedrag kan leiden. De remedie is dan ook een intensieve training in de moeizaam verlopende onderdelen van het leerproces.

Volgens een alternatieve visie laten de leermoeilijkheden met de verklankingsmethode zien dat dit een verkeerde leesmethode is. Door de aandacht van de leerder op betekenisloze onderdelen van het woord te richten (klanksegmenten) zet men hem immers helemaal op het verkeerde been. Het doel van het leesproces is niet correct verklanken maar de juiste betekenis achterhalen. Daarom werd door tegenstanders van de verklankingsmethode een alternatief voorgesteld waarbij het woord als minimale eenheid gehanteerd werd: de hele-woordmethode. Woorden hebben steeds een betekenis en bovendien kunnen hun letterpatronen in hun geheel gememoriseerd worden (woordbeelden). Vanuit psycholinguïstische hoek gezien is de hele-woordmethode dus een aanpak waarbij aan de directe route naar het mentaal lexicon gewerkt wordt. Daardoor worden in één keer alle problemen omzeild die het

verklanken met zich meebrengt. Uiteraard wordt niet uitgesloten dat kinderen spontaan een verklankingsroute zouden creëren, integendeel. Aangezien zowel heel laagfrequente woorden als nooit geziene woorden geen voldoende sterk geheugenspoor kunnen nalaten om via de directe route herkend te worden, moeten goede lezers wel kunnen terugvallen op een kennis van verbanden tussen letters/lettergroepen en klanken. De hele-woordmethode moet dus van de assumptie vertrekken dat kinderen zelf in staat zijn om de onderliggende systematiek te ontdekken van het schriftsysteem dat ze aangeleerd krijgen.

5.3. Onderzoeksresultaten: verklanken of woordbeelden?

Als de hele-woordmethode tot de impliciete verwerving van de grafeemfoneem-correspondenties leidt, is het duidelijk dat de didactische voorkeur naar deze methode moet uitgaan. Immers, wie zou niet opteren voor een leesmethode die meer op betekenis gericht is, de problemen van het verklanken vermijdt en toch tot even efficiënte toegang vanuit het schriftbeeld leidt? De werkelijkheid beantwoordt echter niet aan dit ideaalbeeld. Uit diverse onderzoekslijnen blijkt dat expliciete aandacht voor grafeem-foneemverbanden van essentieel belang is bij het leren lezen, m.a.w. dat de verklankingsmethode met al haar nadelen te verkiezen valt.

De beste manier om de kwaliteit van de twee leesmethodes te beoordelen is ze rechtstreeks met elkaar te vergelijken. In een recente, bijzonder heldere synthese van de literatuur over leren lezen biedt Adams (1990) een overzicht van zulke vergelijkende studies zoals die in de Verenigde Staten van Amerika werden uitgevoerd. Het beeld dat uit al deze studies naar voren komt - zowel experimentele als vergelijkingen tussen scholen waar verschillende leesmethodes gebruikt werden - is dat de verklankingsmethode tot betere woordherkenning leidt dan de hele-woordmethode en heel snel tot even goed tekstbegrip. Kinderen die met de hele-woordmethode leren lezen, hebben in leestesten moeite met niet eerder geziene woorden. Ze blijven dus steken in de beperkte reeks ingeprente woorden. Hoewel dit niet noodzakelijk betekent dat lezers niet in staat zijn om zelf de schriftcode te ontdekken, demonstreert het op zijn minst dat het zelf ontdekken ervan geen sinecure is. Bovendien blijkt uit het onderzoek dat leren verklanken in een leesmethode waarin ook zeer snel aandacht wordt besteed aan tekstbegrip tot superieure resultaten leidt. Kortom, het blijkt grote voordelen op te leveren als men jonge kinderen leert verklanken.

Een tweede bevinding die tot dezelfde conclusie leidt, werd gedaan in onderzoek naar de voorwaarden om goed te leren lezen. Uit diverse experimenten is gebleken dat er een sterke samenhang bestaat tussen de gevoeligheid die kinderen voor de klanken van hun taal hebben en hun later succes in het leren lezen (voor een overzicht zie Bryant & Bradley, 1985). In één experiment werd dat verband bijzonder nauwkeurig gedemonstreerd (Bradley & Bryant, 1985). In die studie werd nagegaan hoe goed vier- en vijfjarigen erin slaagden om het niet rijmende woord uit een voorgelezen

woordrijtje te halen (b.v. kat - mat - mos - lat). Scores op deze test voorspelden bijzonder goed het leesniveau dat de kinderen vier jaar later bereikten. Het verband tussen gevoeligheid voor rijm en leesniveau stond volledig los van de intelligentie van de kinderen. Bovendien bleek dat het voorspellend effect alleen het lezen betrof en geen andere vaardigheid als rekenen. Volgens de auteurs worden door het rijmen (thuis, op de kleuterschool) de fundamenteën gelegd voor het latere leren lezen. Deze vaardigheid zou kinderen de noodzakelijke gevoeligheid voor de klankstructuur van hun taal bijbrengen.

Ten slotte is duidelijk geworden dat het oefenen van het bewustzijn voor de klankstructuur van de taal een direct effect heeft op de vaardigheid om woorden te herkennen (Bradley & Bryant, 1985). Kinderen die gedurende twee jaar getraind werden in de rijmtest scoorden veel beter op lees- en spellingtaken dan niet getrainde kinderen. Bovendien bleek dat voordeel nog groter te zijn als de kinderen tegelijkertijd gebruik maakten van plastic letters om de klankstructuur van de woorden voor te stellen (zodat ze zagen dat de letters in woorden als *kat*, *mat* en *lat* de gelijkenissen en verschillen in de uitspraak weergaven). Bovendien blijkt dit trainingseffect niet gebonden te zijn aan een bepaalde categorie lezers. Zowel goede als zwakke lezers profiteren van fonologisch gerichte oefeningen (Adams, 1990).

Men kan moeilijk de boodschap missen die achter de resultaten van psycholinguïstisch onderzoek steekt. Om kinderen goed te leren lezen moet men zorgen voor een directe instructie in de grafeem-foneemverbanden van de taal. De verklankingsmethode lijkt dus de te volgen weg te zijn, al is die weg dan niet zonder hindernissen.

6. Problemen met verklanken in de basiseducatie

Op grond van het voorgaande zou men moeten besluiten dat volwassenen in de basiseducatie met tekstbetekenis moeten leren omgaan, maar tevens de verklankingsregels van het Nederlands moeten leren. Doen zij dat laatste niet, dan is de kans klein dat zij zelfstandig leren lezen aangezien zij dan de noodzakelijke stap van geschreven woordvorm naar woordbetekenis (het decoderen van de tekst) niet kunnen zetten. Deze conclusie staat echter haaks op de vaststelling dat verklanken bij analfabeten vaak tot desastreuze resultaten leidt. Veel cursisten slagen er niet in te verklanken en zij die het wel leren, blijven dikwijls steken in het hardop lezen zonder te begrijpen wat er staat. Met andere woorden, verklanken leidt ofwel nergens toe ofwel tot het ontstaan (cultiveren?) van technisch lezers.

Met deze onthutsende vaststelling kan men twee kanten op. Ofwel ligt het probleem bij de cursisten zelf, ofwel ligt het bij de gebruikte leesmethode. Beide verklaringsmogelijkheden hangen samen met een bepaalde visie op het leermechanisme van cursisten in de basiseducatie. Wie het probleem bij de cursisten zelf situeert, zal

wijzen op een tekort, een niet-kunnen. In het beste geval, bij technisch lezers, kan dat een gebrek aan concentratie zijn. Het lijkt op het eerste gezicht inderdaad vreemd dat mensen die gesproken taal begrijpen en die de techniek beheersen om geschreven taal te converteren naar gesproken taal, er niet in slagen om de betekenis van een tekst te vatten. Men kan zich de reactie 'Zij moeten maar aandachtiger lezen' dan ook levendig voorstellen. In het geval van cursisten die niet technisch leren lezen met behulp van de verklankingsmethode, kan de optiek van het niet-kunnen tot een zeer pessimistische visie leiden. Die visie stelt dat zulke analfabeten gedoemd zijn om niet-lezers te blijven. De noodzakelijke infrastructuur om zelfstandig te kunnen lezen (de fonologische route) blijken zij immers niet te kunnen verwerven. Laten wij dit de *deficiethypothese* noemen, omdat zij gebaseerd is op de gedachte dat er een component ontbreekt in het kennissysteem van die cursisten. Voor sommigen zal dit wellicht een aantrekkelijke verklaring zijn omdat zij meteen een oorzaak aanwijst voor het feit dat een specifieke groep in het reguliere onderwijs niet leert lezen.

Wie een deficiethypothese voorstaat, moet dat deficit echter ook duidelijk kunnen beschrijven. Aangezien de moeilijkheden zich op het niveau van het verklanken situeren, lijkt het aannemelijk dat analfabeten problemen hebben met het proces van auditieve synthese. Het opbouwen van woorden uit klanksegmenten is immers een volstrekt artificieel proces, dat een hoge mate van abstractie tegenover taal vereist. Misschien zijn volwassen niet-lezers daartoe niet in staat. Die hypothese is echter in strijd met de resultaten van onderzoek naar zwakke lezers in het basisonderwijs. De conclusie van dat onderzoek wijst uit dat lezers die achterstand hebben opgelopen ten opzichte van hun leeftijdsgenootjes de vaardigheden van de goede lezers niet missen (deficit), maar alleen minder goed zijn in het gebruik van die vaardigheden (Bryant & Bradley, 1985). Er is bovendien gebleken dat zulke zwakke lezers bijzonder goed geholpen worden door gerichte training in de grafeem-foneemverbanden van de taal.

Als cursisten in de basiseducatie als zwakke lezers mogen worden getypeerd, dan moet de verklaring van hun problemen met verklanken niet gezocht worden in de sfeer van het pathologische (de deficiethypothese)². Hun probleem is dan geen principieel onvermogen om de fonologische route te verwerven, maar eerder een probleem dat verband houdt met de *wijze van aanleren* (de leesmethode). Zij behoeven dan blijkbaar andere leercondities dan 'normale' beginnende lezers.

7. Affectieve determinanten van een leesmethode

Mijn hypothese is dat het falen van de verklankingsmethode bij veel analfabeten niet vanuit het cognitieve domein maar vanuit het affectieve domein begrepen moet worden. Er zijn twee argumenten waarom een sterke didactische gerichtheid op verklankingsregels - zeker bij de aanvang van een leescursus - bij analfabeten tot verkeerde effecten kan leiden en daarom beter vermeden kan worden. Beide hebben

te maken met het verleden van de cursist, een factor die zonder twijfel zijn leerproces in sterke mate beïnvloedt.

Een eerste feit uit het verleden van veel cursisten is dat zij al een keer hebben leren lezen maar daarin gefaald hebben, waarin zij zich onderscheiden van het kind dat wel leert lezen op de basisschool. Die faalervaring hebben zij doorgaans opgelopen in een vorm van onderwijs waarin verklankingsregels op het voorplan stonden of waarin op zijn minst het kunnen identificeren van woorden de hoofddoelstelling was. Zulke ervaringen hebben ongetwijfeld hun sporen nagelaten en hebben geresulteerd in een afkeer voor een dergelijke manier van leren lezen. Vanuit die optiek is het zeer aannemelijk dat veel cursisten opnieuw falen wanneer het succes van woordidentificatie tot hoofddoelstelling van de leesmethode wordt gemaakt. De methode roept immers alle moeilijkheden die zij vroeger ervaren hebben weer op en geeft aldus aanleiding tot een verkrampde leerhouding, faalangst.

Een tweede element uit het verleden van cursisten is een niet-schoolse factor. Een niet te verwaarlozen gegeven in het proces van leren lezen is de wijze waarop volwassen niet-lezers de vaardigheid van het lezen geconceptualiseerd hebben. De meesten hebben een negatieve kijk op lezen, niet enkel omdat ze op school frustrerende ervaringen hebben opgelopen, maar ook (en misschien vooral) omdat niemand hen ooit heeft laten aanvoelen dat lezen plezier kan verschaffen. Velen onder hen komen uit gezinnen waar weinig of niet gelezen werd (Van Damme, 1995), zodat zij eigenlijk niet weten waar lezen toe dient (onderzoek naar het voorlezen van verhalen in laag-inkomensgezinnen in San Diego wees uit dat veel kinderen minder dan 20 minuten per maand werd voorgelezen, cf. Adams, 1990, 89). De eerste echte confrontatie met lezen gebeurde dan op de basisschool en daar was het uiteraard een vak dat je nu eenmaal moest leren, zoals je ook moest leren rekenen. Het verdere doel van dat leren was hen niet of onvoldoende duidelijk.

Andere kinderen hebben wel een leescultuur opgebouwd tegen de dag dat ze in het eerste leerjaar terechtkomen. Hun ouders en kleuterjuffen hebben hen vaak voorgelezen uit allerlei kinderboeken (in totaal hebben zij er wellicht honderden uren 'leeservaring' opzitten), zodat zij weten dat boeken plezier kunnen verschaffen, dat lezen essentieel om het verhaal gaat (de boodschap). Het is vanuit leertheoretisch standpunt bijzonder aannemelijk dat deze primaire ervaringen met lezen (voorbereidend lezen) een noodzakelijke voedingsbodem aanleggen voor het schoolse leren lezen. Zelfs op zich moeilijke vaardigheden als het leren verklanken zijn dan hindernissen die genomen kunnen worden, omdat de motivatie om zonder ouderlijke hulp het verhaal uit het boek te halen voldoende groot is. Kinderen zonder leescultuur kunnen dan vergeleken worden met veel leerlingen op de middelbare school die 'moeilijke' wiskundige technieken (b.v. integraalrekening) moeten leren. Ook zij hebben vaak geen inzicht gekregen in de gebruiksmogelijkheden van de technieken, zodat zij de oplossingsmethodes als 'trucjes' leren en de materie louter technisch instuderen. Dat maakt het leren niet alleen bijzonder onaangenaam en moeilijk; het is vaak ook weinig effectief omdat leerlingen de technische oplossings-

methodes niet koppelen aan de specifieke probleemstelling (het vorm-betekenis-verband bij het lezen).

Zowel de negatieve leerervaringen die analfabeten op school gehad hebben als hun verkeerde beeldvorming van het leesproces leiden ertoe dat een leesdidactiek voor de basiseducatie zich best niet op het basale taalniveau van klanksegmenten richt. In het licht van wat hierboven is gezegd over het belang van een leescultuur biedt de betekenis van teksten een vertrouwenswaardiger vertrekbasis voor het ontwerpen van een leesmethode. Hoe moet een dergelijke didactiek er dan uitzien?

Het behoort niet tot de doelstellingen van deze tekst om een gedetailleerde leesdidactiek voor het alfabetiseringsonderwijs voor te stellen. Toch wil ik even kort blijven stilstaan bij een leesmethode die een aantal jaren geleden ontwikkeld is door educatief medewerkers van een aantal Vlaamse Open Scholen in de regio Antwerpen. Het is immers mede door mijn contacten met die mensen dat ikzelf over het thema van dit artikel ben gaan nadenken (voor meer details cf. Van de Graaff, 1990).

Aangezien een sterke gerichtheid op de schriftcode de aandacht van het echte leesdoel bleek af te leiden en veel cursisten deed stranden in de technische vaardigheid van het verklanken, besloten de bovenvermelde educatief medewerkers om het roer om te gooien en het proces van betekenisopname als centraal concept in hun leesmethode te hanteren. Zij lieten zich hierdoor sterk leiden door de ideeën van Frank Smith (1971).

Gegeven de klemtoon die in de leesmethode op betekenis gelegd wordt, ligt het voor de hand dat tekstthema's worden gekozen die binnen de leefwereld van de cursist passen en die voldoende zijn nieuwsgierigheid opwekken. Alvorens een tekst effectief te lezen, wordt een foto getoond waarin het tekstthema op pregnante wijze gevisualiseerd wordt. Aan de hand daarvan moeten cursisten vragen bedenken waarop het antwoord mogelijk in de tekst zou kunnen voorkomen (b.v. Wie staat er op de foto? Waarom doet hij ...?). Op die wijze wordt een conceptueel kader actief, zodat de informatie in de tekst in reeds bestaande kennisstructuren kan worden ingepast. Cursisten leren aldus inzien dat lezen een proces is waarbij zinvolle informatie wordt opgenomen. Het lezen zelf gebeurt samen met de begeleider. Die leest met een gepaste voorleestoon de tekst hardop en wijst met de vinger het woord aan dat hij/zij uitspreekt. De cursist volgt en concentreert zich op de betekenis. Op geen enkel moment dwingt de begeleider zijn cursisten om zelf hardop te lezen. Zij mogen meevolgen tot zij het stadium bereikt hebben waarin zij zelf woorden kunnen herkennen.

In deze leesmethode staan twee aspecten centraal. Ten eerste, het hoofddoel van bij het prille begin van de leescursus is te weten komen wat een tekst aan relevante informatie heeft bijgebracht. Ten tweede, de vaardigheid om zelfstandig woorden te kunnen herkennen wordt niet expliciet geoefend tijdens de leescursus. De enige vormgerichte activiteit bestaat in het aanwijzen van de uitgesproken woorden tijdens het voorlezen. Wel leren de cursisten doorgaans ook schrijven, waar ze de gebruikte

woorden via woordkaarten moeten memoriseren en vanuit hun geheugen reproduceren. Die woorden komen echter niet noodzakelijk in de leesteksten voor. De aanname is dat deze beperkte aandacht voor de geschreven taalvorm toch volstaat om zelfstandig te leren lezen.

De bevindingen zijn bijzonder positief. De meeste cursisten leren inderdaad zelfstandig lezen met deze methode (b.v. korte boekjes) en komen graag naar de leessessies. De frustraties die gepaard gingen met het gebruik van verklankingsregels blijken tot het verleden te behoren. Wel is er een kleine minderheid van cursisten die er niet in slagen om soms na twee jaar ook maar één woord zelfstandig te lezen. Dit zijn de feiten. Waarom nu levert deze betekenisgerichte methode wel positieve resultaten op terwijl de verklankingsmethode bij veel van deze mensen faalde?

De verklaring die inmiddels een kwarteeuw geleden door psycholinguïsten als Frank Smith (1971) werd aangereikt, luidde dat de activatie van een conceptueel netwerk het gemakkelijker maakt om de woorden in de tekst te herkennen. Een betekenisgerichte methode zou het voor de lezer dus mogelijk maken om minder aandacht voor de geschreven taalvormen op te brengen. Onderzoekresultaten waarnaar in deze tekst reeds eerder verwezen werd, zijn echter in strijd met een dergelijke verklaring. Kennis van het tekstthema faciliteert inderdaad het leesproces maar niet het proces van woordherkenning. De waarheid moet dus elders gezocht worden.

De verklaring moet volgens mij gevonden worden bij de factor 'leesplezier', een affectief in plaats van een cognitief gegeven. Door cursisten permanent te confronteren met boeiende 'verhaaltjes' en die samen met hen te lezen (voorlezen!) simuleert men immers de fase van het voorbereidend lezen die de meeste analfabeten in hun kleuterjaren hebben moeten missen. Hen wordt op die manier een primaire vorm van leescultuur bijgebracht. Met veel geduld kan men met een dergelijke aanpak alsnog de voedingslaag aanleggen die nodig is om deze mensen voldoende positieve motivatie voor hun leerproces mee te geven (d.i. motivatie die niet ontstaat vanuit frustratie maar vanuit echte interesse).

8. Reactivatie van restkennis

Het is een merkwaardige vaststelling dat de hierboven beschreven leesmethode, waarin slechts minimale aandacht voor de geschreven vorm wordt opgebracht, niet enkel tot gemotiveerde leeders leidt maar in veel gevallen zelfs tot zelfstandige lezers. In het licht van de eerder besproken onderzoekresultaten, waaruit blijkt dat de fonologische route naar het mentaal lexicon een spilfunctie vervult bij het lezen door ervaren lezers en bij het leren lezen door jonge kinderen, zou men moeten besluiten dat analfabeten erin slagen om op eigen houtje de alfabetische schriftcode van het Nederlands te ontdekken.

Nochtans zijn de omstandigheden niet van dien aard om die ontdekking in de hand te werken. In een leersituatie waar de aandacht maximaal op de tekstbetekenis

gericht is, kan in het werkgeheugen immers slechts weinig ruimte vrijgehouden worden voor aspecten van de taalvorm. Het lijkt een paradoxale situatie: mensen die initieel veel moeite hadden met de grafeem-foneemrelaties blijken nu plots in staat te zijn om zelfstandig de onderliggende systematiek af te leiden in een weinig faciliterende leeromgeving.

Er is echter een acceptabeler uitleg mogelijk. De meeste deelnemers aan een leescursus in de basiseducatie hebben reeds op de lagere school leren lezen (of althans de leeslessen meegemaakt). Dat wil zeggen dat velen onder hen de grafeem-foneemverbanden van het Nederlands geleerd hebben. Zelfs al hebben zij die nooit kunnen aanwenden om tot een volwassen vorm van lezen te komen, zij hebben toch die kennis - of op zijn minst het alfabetisch principe achter de schriftcode - in hun geheugen opgeslagen. Mijn suggestie is dat een betekenisgerichte methode in de basiseducatie de voorwaarden creëert die noodzakelijk zijn om die latente kennis te reactiveren op het ogenblik dat de cursist er op een goede manier gebruik van kan maken. Met andere woorden, de hypothese stelt dat cursisten de fonologische route niet zelf aanleggen maar a.h.w. opnieuw actief maken. Dat reactiveren is echter geen kwestie van opnieuw indrillen van de grafeem-foneemcorrespondenties - anders zou de verklankingsmethode niet falen - maar vereist dat de cursisten eerst de 'leescultuur' hebben opgedaan die de meeste jonge kinderen reeds opgebouwd hebben bij de aanvang van het leesonderwijs. Eens zover zullen zij de verklankingsregels niet meer als doel op zich beschouwen maar als middel om het echte leesdoel te bereiken. Op dat ogenblik zullen zij meer en meer proberen hun restkennis van de grafeem-foneemcorrespondenties in te zetten tijdens het samen lezen van een tekst en gaandeweg vaststellen dat zij bepaalde woorden ook zelf hadden kunnen lezen. Op die manier zullen zij geleidelijk tot zelfstandig lezen komen.

De reactivatiehypothese voorspelt dat sommige cursisten ook met deze op betekenis gerichte leesmethode niet zelfstandig zullen leren lezen: die cursisten namelijk die geen of onvoldoende restkennis van de alfabetische code van de geschreven taal hebben. Daarmee is de experimentele toetsing van de hypothese geformuleerd: enkel cursisten bij wie voldoende restkennis van de grafeem-foneemverbanden of het alfabetisch principe aanwezig is, zullen zich met de gebruikte leesmethode tot zelfstandige lezers ontwikkelen.

9. Conclusie

Hoewel het achterhalen van de tekstbetekenis centraal staat bij het lezen kan dat doel slechts bereikt worden als de lezer het mechanisme beheerst om vanuit het schriftbeeld toegang tot het mentaal lexicon te verwerven. Dat mechanisme van lexicale toegang wordt niet beïnvloed door kennis van het tekstthema. In het dubbele-routemodel zijn een directe toegangsroute en een fonologische route simultaan actief. De fonologische route lijkt echter een belangrijke component van

het systeem te zijn. Dat blijkt ook bij het aanleren van het leesproces aan jonge kinderen, waar de verklankingsmethode betere resultaten oplevert dan de hele-woord-methode.

Daartegenover staat dat veel cursisten in de basiseducatie de grootste moeite hebben met het verwerven van een mechanisme van lexicale toegang als de nadruk op verklankingsregels wordt gelegd. Ik heb dat niet toegeschreven aan specifieke eigenschappen van de cursisten zelf, maar aan de leesmethode. Cursisten falen niet met de verklankingsmethode omdat zij een cognitief deficit hebben, maar omdat zij affectieve problemen hebben. Dat manifesteert zich enerzijds in de vorm van negatieve affectie - het frustrerende schoolverleden, vaak een vorm van technisch leesonderwijs - en anderzijds in de vorm van het ontbreken van een positieve affectieve drijfveer - de ervaring van leesplezier. Omwille van die affectieve factoren in het leerproces is het noodzakelijk om in een leesdidactiek voor volwassenen:

- a. de tekstbetekenis en het ermee gepaard gaande leesplezier als uitgangspunt te nemen;
- b. een gerichte aandacht voor verklankingsregels volledig achterwege te laten of lang genoeg uit te stellen.

Niets zou doen vermoeden dat een dergelijke methode ertoe zou leiden dat cursisten spontaan leren lezen, d.w.z. zonder expliciete instructie in de Nederlandse verklankingsregels. Toch blijkt dat vaak het geval te zijn. Dit heb ik verklaard door aan te nemen dat restkennis van verklankingsregels of op zijn minst het verklankings-principe gereactiveerd wordt in een stimulerende context (leesplezier), zodat de cursist zijn vroegere niet-functionele kennis kan integreren in zijn nieuwe visie op lezen.

Noten

1. Dit artikel is mede het resultaat van vele gesprekken en discussies met verschillende educatief medewerkers uit een aantal Vlaamse Open Scholen in de regio Antwerpen. Ik geloof dat de dialoog tussen mensen uit de theorie en de praktijk steeds een meerwaarde voor beiden oplevert. Ik houd eraan om, in alfabetische volgorde, volgende mensen te bedanken: Ria Caeyers, Mieke Hens, Ema Hoskens, Hilde Van Damme, Marianne Van de Graaff, Nicole Van de Wijngaert, Huget Van Hassel, Tine Van Tendeloo, Claudine Vyvey.
2. Hier wordt uiteraard niet beweerd dat er nooit pathologische oorzaken zijn voor leesproblemen. Er mag echter niet te snel besloten worden dat een cursist 'afwijkt' ten opzichte van mensen die wel kunnen lezen. Vaak zijn de cursisten minder bekwaam in de vereiste vaardigheden maar daarom niet onbekwaam. Zonder concrete aanwijzingen in de richting van een echt deficit kan men er beter van uitgaan dat er geen deficit is.

Bibliografie

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Londen: MIT Press.
- Aitchison, J. (1987). *Words in the mind. An introduction to the mental lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Balota, D., A. Pollatsek & K. Rayner (1985). The interaction of contextual constraints and parafoveal information in reading. *Cognitive Psychology* 17, 364-390.
- Bosman, A.M.T. & A.M.B. de Groot (1994). Waarom spellen moeilijker is dan lezen. Over de asymmetrische relatie tussen lezen en spellen. *Spektator* 23, 302-311.
- Bosman, A.M.T. & A.M.B. de Groot (nog te verschijnen). Phonologic mediation is fundamental to reading: evidence from beginning readers. Te verschijnen in: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*.
- Bradley, L. & P. Bryant (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bransford, J.D. & M.K. Johnson (1972). Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 717-726.
- Bryant, P. & L. Bradley (1985). *Children's reading problems*. Cambridge, MA: Basil Blackwell.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In: G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. London: Academic Press, 151-216.
- Damme, H. van (1995). *Verhalen lezen met niet-zelfstandige lezers: een essentieel onderdeel in de didactiek van het leren lezen*. (Rapportagewerk # 95 in het kader van de voortgezette opleiding van Vlaamse educatief medewerkers in de basiseducatie) Antwerpen: Vlaams Ondersteuningscentrum voor de Basiseducatie.
- Ehrlich, S. & K. Rayner (1981). Contextual effects on word perception and eye movements during reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 20, 641-655.
- Graaff, M. van de (1990). *De visie op lezen in alfabetisering Antwerpen*. (Intern rapport, vzw Alfabetisering Antwerpen)
- Orden, G.C. van (1991). Phonological mediation is fundamental to reading. In: D. Besner & G.W. Humphreys (Eds.), *Basic processes in reading: visual word recognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 77-103.
- Orden, G.C. van, B.F. Pennington & G.O. Stone (1990). Word identification in reading and the promise of subsymbolic psycholinguistics. *Psychological Review* 97, 488-522.
- Perfetti, C.A. & L. Bell (1991). Phonemic activation during the first 40 ms of word identification: evidence from backward masking and priming. *Journal of Memory and Language* 30, 473-485.
- Perfetti, C.A. & S. Roth (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In: A.M. Lesgold & C.A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rayner, K. & J.H. Bertera (1979). Reading without a fovea. *Science* 206, 468-469.
- Sandra, D. (1994). The morphology of the mental lexicon: internal word structure viewed from a psycholinguistic perspective. *Language and cognitive processes*, 9, 227-269.
- Seidenberg, M.S., M.K. Tanenhaus, J.M. Leiman & M. Bienkowski (1982). Automatic access of the meaning of ambiguous words in context: Some limitations on knowledge-based processing. *Cognitive Psychology* 14, 489-532.

- Seidenberg, M.S., G.S. Waters, M.A. Barnes & M.K. Tanenhaus (1984). When does irregular spelling or pronunciation influence word recognition? *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 23, 383-404.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language. An introduction to sentence and discourse processes*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.