

Voorspellend lezen

-

voor spellend lezen

Jef Van Doorslaer

Trouw aan de heilige principes van het ervaringsleren binnen het alfabetiseringswerk wil ik graag vertrekken van enkele anekdotes, die later in mijn verhaal misschien toch meer blijken te zijn dan toevalligheden van voorbijgaande aard. Meteen probeer ik hiermee ook aan te geven over welke realiteit we het hier willen hebben.

Toen Mina, een deelneemster uit mijn lees- en schrijfgroep, tijdens een gezamenlijke tocht van en naar de wekelijkse samenkomst vertelde over haar leeservaringen van de afgelopen week (ze kon, naar eigen zeggen, bijna niks) verwonderde ze zich erover dat ze moeiteeloos en in één keer 'totale uitverkoop' had gelezen op het bruine papier waarmee haar buurman zijn meubelzaak had dichtgeplakt. En dat terwijl ze anders nauwelijks een eenvoudig drieklankwoord gelezen kreeg. Wat was er dan wel mis met haar?

Charlie, mijn oudste zoon, was bijna 7 en had al een 7-tal maanden leesonderwijs achter de rug toen hij een prentbriefkaart uit de bus haalde. Toen ik hem erop gewezen had dat het een kaart voor hem en Jessa (zijn jongere zus van 4) was, toonde hij ook enige belangstelling voor de

keerzijde van de kaart. Hij begon enthousiast: "Voor ... Charlie ... en ... Jessa ... V... en dat ander kan ik niet lezen, dat is te moeilijk !!" En inderdaad, onze achternaam beantwoordt niet direct aan de eisen van een zuiver drieklankwoord. Bovendien was het handschrift niet erg duidelijk. Maar toen ik deze kaart meteen doorgaf aan Jessa, die stond mee te luisteren, las zij zonder moeite: "Charlie en Jessa **Van Doorslaer**". Tot grote ergernis van Charlie overigens.

Was dat het effect van 7 maanden leesonderwijs? Wat had zijn zus van 4 meer dan hij? Of had hij wat afgeleerd?

Deelnemers van een lees- en schrijfgroep (maar ik herken dit ook bij Charlie) kijken bij het voorlezen van een woord of een tekst bijna reflexmatig naar mijn gelaatsuitdrukking. Allicht om hierin bevestiging of ontkenning te vinden voor wat ze gelezen hebben. Het lijkt wel of het op mijn

gezicht (of dat van de juf) duidelijker te lezen staat dan op het blad. En in de meeste gevallen laat de juf of de begeleider hierover ook geen twijfel bestaan. Is lezen voor deze moeilijke/beginnende lezers dan niet meer dan een willekeurige uitstoot van klanken, waarover alleen juf-frouwen en begeleiders kunnen oordelen? Het lijkt erop.

En tenslotte. Vaak zie je dat deelnemers, ongeacht welke tekst, automatisch voortaan beginnen lezen en pas stoppen als de tekst ophoudt (of als de tijd verstreken is). Pas dan hebben ze de indruk dat ze echt gelezen hebben. Maar hoe vaak komt het niet voor dat ze nauwelijks weten waarover de tekst gaat? Dat ze nauwelijks in staat zijn om hun waardering over het gelezene te uiten door middel van lachen, instemming of afkeuring?

Allicht klinken dit soort verhalen u niet vreemd in de oren. De vraag die we ons echter stellen is: welke leesbril zetten we op als we naar deze verhalen kijken? Uiteindelijk zal dit erg bepalend zijn voor de wijze waarop we ons didactisch handelen vorm geven.

De leesbril

Bij het verwerken van nieuwe informatie maakt iedereen maximaal gebruik van alles wat hij al weet. Iedereen heeft een eigen theorie in het hoofd, gebaseerd op ervaringen, leren en denken. Deze theorie vormt de basis van het waarnemen en begrijpen van de wereld. Iedereen voorspelt/verwacht (loopt vooruit op de feiten) vanuit die impliciete theorie. B.v. we verbazen ons niet over een tijger die ons vanop 2 meter recht in de ogen kijkt ... als dit in de zoo gebeurt. Anders, en totaal verrast zijn we, als diezelfde tijger binnen

wandelt op de Universitaire Campus.

Voorspellen/verwachten is een manier van overleven. Als we dit niet zouden doen, dan zou in principe alles overal mogelijk zijn. We zouden op alles voorbereid moeten zijn. Hoe meer alternatieven er (kunnen) zijn, hoe meer tijd de hersenen nodig hebben om besluiten te nemen. B.v. goeie voetballers zijn altijd net iets sneller op de bal dan hun rechtstreekse tegen-speler. Ik geloof niet dat dit veel met pure (reactie-) snelheid te maken heeft. Goeie voetballers weten nu al waar enkele ogenblikken later de bal zal komen.

Ook bij het lezen maken we voortdurend voorspellingen. We maken hier ook gebruik van wat we al weten. De informatie waarop we een beroep doen bij dat lezen, kunnen we laten uiteenvallen in 2 bronnen: de visuele informatie en de non-visuele informatie.

Er is de **visuele informatie**: je ziet letters, tekens, spaties, lengte van de woorden,... Alles wat het blad jou te vertellen heeft, zonder interpretatie, valt hieronder. B.v. je krijgt een hoopje (Marokkaanse) tekst onder je neus geduwd. In het beste geval zal je merken dat dit waarschijnlijk een boek is. Of dit nu over de Koran gaat of over de bekommernissen van Koning Hassan: Allah mag het weten.

Daarnaast is er de **non-visuele informatie**, dit is alle informatie die de lezer in zijn hoofd heeft en die hij gebruikt om de tekst betekenis te geven:

- orthografische informatie: de wijze waarop letters elkaar opvolgen (patroon). B.v. je weet dat in het Nederlands de lettercombinatie 'zr' nooit voorkomt in het begin van een woord.
- syntactische informatie: je hebt een idee over het vermoedelijke verloop van de zinnen.
- semantische informatie: je hebt een zekere kennis van hoe de wereld in

elkaar steekt (logische structuren, bekendheid met), b.v. van de regen word je nat (en niet zat, spijtig genoeg).

Door het feit dat we gebruik maken van beide bronnen van informatie wordt lezen dus voor een belangrijk stuk voorspellen (vooraf betekenis toekennen aan). Immers, als we een willekeurige rij letters (j-s-b-p-t-n-o-v) voor ons krijgen, kunnen we er in één blik maximum 4 à 5 waarnemen. Onze leessnelheid is echter veel hoger dan 4 à 5 letters per seconde (bij stil-lezen halen we \pm 250 woorden per minuut, bij een tekst met gemiddelde moeilijkheidsgraad). Het is de inschakeling van de non-visuele informatie die ons helpt dit noodzakelijke leestempo te halen.

GOEDE EN ZWAKKE LEZERS

Goede lezers onderscheiden zich van zwakke door:

- een grotere kennis van de taalgebonden bronnen van non-visuele informatie (orthografische en syntactische);
- een betere toepassingsvaardigheid van de taalafhankelijke non-visuele info (semantische informatie).

Recent onderzoek van Gelen & D'Ydewalle (K.U.L.) naar het leesgedrag van als 'dyslectisch' omschreven leerlingen wijst voorlopig in dezelfde richting. Deze leerlingen zouden hun ogen vaker fixeren tijdens het lezen dan gewone lezers. Dit wijst op een voorlopig verband met het onderscheid tussen radende en spellende lezers, een onderscheid dat terug te voeren is tot het meer of minder gebruik maken van die non-visuele informatie. Vervolgonderzoek zal hierover wellicht meer duidelijkheid brengen.

Als we het voorgaande vergelijken met de accenten die er traditioneel in het aanvan-

kelijk leesonderwijs gelegd worden, dan stellen we vast dat men hier vooral aandacht heeft voor

- de visuele informatie (koppeling van klank aan letters, decoderen);
- de orthografische informatie (het snel herkennen van spellingspatronen, deelstructuren in een woord, ...).

De andere (non-visuele) hulpbronnen, de syntactische en semantische informatie, blijven zo goed als onaangeboord, hoewel ze vaak voor het grijpen liggen. Ik verwijs hier naar de vlotte aanvulling van de achternaam door de kleine Jessa.

We vragen ons dan ook af of we het de zwakkere lezers niet extra moeilijk maken door hen een belangrijk deel van hun oplossingsrepertorium te ontnemen? Zowel de structuur van de (gesproken) taal als hun gezond verstand (kennis van de wereld/logische structuren) zijn nochtans sterke troeven, waarvan zij dankbaar gebruik zouden kunnen maken.

Als goede lezers zich van zwakke onderscheiden door die betere kennis en grotere toepassingsvaardigheid van die bronnen van non-visuele informatie, dan zullen we hiermee dienen rekening te houden in onze praktijk.

HET VERGROTEN VAN DE KENNIS VAN DE TAALGEBONDEN NON-VISUELE INFO

Over de kennisverwerving van lettercombinaties, zinsstructuren is niet zoveel bekend. Uiteraard is iedereen van bij de geboorte bezig met de (gesproken) taal en met het ordenen van zijn waarnemingen (regelmatigheden, structurering,...). Hetzelfde geldt voor de verwerving van de geschreven taal. Door regelmatig, veel en bewust bezig te zijn met geschreven taal, bouwen we aan de kennisvergroting van

die orthografische en ook wel syntactische informatie.

Zoals ouders hun kinderen leren praten door veel met hen te benoemen, te herhalen, te verwoorden, zo ook is het belangrijk dat kinderen/deelnemers veel met geschreven taal actief bezig zijn. Veel lezen is dus een must. Maar zeker voor beginnende of zwakkere lezers is dit niet evident. We komen hierop nog terug.

TOEPASSINGSTRAINING VAN DE SEMANTISCHE INFORMATIE

Gebruik maken van logische verbanden (omdat, hoewel, indien, zoals,...) en algemene kennis van de wereld (van regen word je nat en niet zat) is een mentale handeling. Dit leer je beter naarmate je het:

- meer doet. De deelnemers moet niet alleen gewezen worden op of geïnformeerd worden over het belang van het gebruik van hun "gezond verstand", hun kennis van de wereld. Ze moeten dit voorspellen, dit raden op grond van hun kennis van de wereld ook daadwerkelijk kunnen doen. B.v. de deelnemers moeten veel kunnen oefenen met het formuleren van hypothesen (wat zou er kunnen volgen?) en het toetsen ervan (staat dat er ook?).
- stapsgewijs, verbaal oefent. De deelnemers zullen de verschillende stappen moeten leren zien in het leren voorspellen op basis van die semantische informatie. De moeilijkheid is nu vaak dat we zelf niet altijd goed weten welke stappen we (verkort) zetten bij het voorspellend lezen op basis van onze informatie. Daarom zullen we deelnemers stimuleren om zich op hun handelingen te 'oriënteren achteraf'! Ze

zullen daardoor in het vervolg beter beslagen op het ijs komen. Deze bezinning (erover praten) van de deelnemers kan door zich te richten op de fouten die gemaakt zijn (hoe komt het dat ik denk dat er hier iets over het voetbal zal te lezen zijn?) en de verschillende hypothesen die de deelnemers onderling maken. Om te vermijden dat voorspellen gokken wordt, is dit een belangrijk moment.

- met beter materiaal oefent. En beter slaat in dit geval op herkenbaar materiaal zonder veel verrassende structuurwendingen: voorkennis uitsluiten; theoretische begrippen vermijden; niet teveel feiten op een kleine plaats; geen lange inleidingen,... Zelfgeschreven (zelfgeformuleerde) teksten van deelnemers zijn in dit verband erg bruikbaar.

Didactisch handelen

MEE-LEZEN/VOORLEZEN

Als onze orthografische en syntactische informatie wordt opgebouwd door veel woorden bewust, actief en gekoppeld aan betekenis te zien, dan kan dit lezen net zo goed mee-lezen betekenen. Binnen Alfabetisering werd deze idee o.m. geconcretiseerd door het mee-lezen met cassette. De meeste leesboekjes voor volwassenen (Sleutelreeks, Alfabetreeks, Canapéreeks) zijn op cassette ingelezen op een iets langzamer tempo, maar zonder de inhoud en vlotheid van het verhaal te schaden. De deelnemers lezen mee met de ogen. Op die manier zijn ze in staat veel meer (omwille van de lees-snelheid) te lezen dan ze alleen zouden kunnen doen.

LEESPLEZIER

Als veel lezen (betekenis - woordbeelden - zinspatronen frequent confronteren) de boodschap is, dan veronderstelt dit ook dat lezen niet langer een karwei is. Plezier in het lezen is een voorwaarde om veel te lezen. Leesplezier, betrokkenheid, intrinsieke motivatie veronderstellen een zeker verwachtingspatroon t.a.v. het lezen. Deze leesverwachtingen (de vragen die we onszelf vaak impliciet stellen als we iets willen lezen) geven zin aan het lezen en maken het lezen een stuk eenvoudiger. Foto's, blikvangers, en krantekoppen bijvoorbeeld zijn hiervoor speciaal gemaakt. Ze prikkelen onze leeshonger. Ze zijn het aperitief van het lezen.

Het vooraf (!) expliciteren van dit soort leesverwachting samen met deelnemers is daarom essentieel. We lezen niet omdat de begeleider een tekst heeft meegebracht. Maar we lezen bijvoorbeeld omdat we willen weten of het nu echt waar is dat VDB wat te maken heeft met 'de Bende'. Terwijl anderen nieuwsgierig zullen zijn of ook hij zich lustig heeft gewenteld in de confituur op de Roze Balletten.

Vragen stellen aan een tekst gebeurt in dit geval dus door de lezer vooraf en niet door de begeleider of juffrouw achteraf als controlemiddel.

Het samen kiezen van het materiaal dat een antwoord zou kunnen bieden op onze hypothese/vragen, maakt hiervan deel uit. En dat deze materiaalkeuze ook afhankelijk is van andere dan louter inhoudelijke overwegingen kunnen we nagaan bij onszelf. Ikzelf lees liever een goed geïllustreerd, kleurrijk, ruim gezet artikel, dan een slordige stencil met dezelfde inhoud.

ZELFVERTROUWEN

Als lezen wil zeggen gebruik maken van wat je ziet, maar ook en vooral van wat je niet ziet, dan veronderstelt dit een zeker vertrouwen op je eigen kracht: op je vaak onbewuste taalkennis; op je kennis betreffende klankcombinaties, grammaticale structuren; op je goed verstand. De letters loslaten om je te verlaten op je voorstellingen houdt een risico in, kost enige moeite. Vooral als je tot dan toe vooral werd aangezet om dit juist niet te doen.

Concreet krijgt dit werken aan een leesvertrouwen o.m. vorm in:

- oefeningen met beeldkaarten: b.v. onder een foto van een man die een frisse pint drinkt, staat "deze man drinkt een glas ...".
- galgspelletjes (orthografische info): alle letters uit een woord (waarvan de lengte is gegeven) raden. Verkeerde letters verplichten je te bouwen aan een galgtekening.
- wisselrijtjes: met een grondwoord nieuwe woorden vormen.
- anagrammen (orthografische info): met de letters uit een gegeven woord andere woorden samenstellen.
- zinstroken (syntactische info):
 - * ofwel leest de begeleider een aantal woorden uit een zin voor. De deelnemers voorspellen de volledige zin. B.v. Belgen - gastarbeiders - hier gehaald - vuil.
 - * ofwel kiezen de deelnemers de woorden en proberen de anderen de voorspelling te maken. De keuze van de essentiële woorden komt hiermee tevens in de focus.
- kniptekst (syntactische info): een tekstje wordt verknipt midden in de zinnen (niet op het einde van een alinea). De tekst wordt opnieuw samengelegd door de deelnemers.

ZELFSTANDIGHEID

Deelnemers hebben er alle belang bij zelfstandig aan hun leesgedrag te werken. Alleen dan is er een kans dat lezen/taal een deel van hun leven wordt. Het uitbreiden van hun leeswereld met andere woorden.

Deelnemers zijn zelfstandiger bij het lezen als ze in staat zijn zichzelf te corrigeren, te controleren. Dit kan op verschillende manieren:

- Klopt het wel wat ik lees? (Levert mijn lezen mij een aanvaardbaar resultaat op?)
- Door een tweede lezing controleren of je weer hetzelfde leest.
- Door inschakeling van andere informatiebronnen die hetzelfde leesprodukt moeten opleveren. Vergelijk dit met het ontcijferen van een handschrift. Je maakt daarbij afwisselend gebruik van: de context; de plaats van het woord in de zin; de vergelijking van de letters van een ander (gekend) woord met die van het onduidelijke woord.

In de groepen zal de onzekerheid, de twijfel bij het lezen vaak onderwerp zijn van gesprek.

- Waartussen twijfelen ze?
- Wat zou het nog kunnen zijn?

- Wat brengt hen aan het twijfelen? Waar zien ze dat aan?
- We zullen hen stimuleren gebruik te maken van verschillende oplossingsstrategieën:
 - * een moeilijk woord gewoon overslaan (niet lezen) en doorlezen;
 - * herneem als begeleider hun versie en vraag hen enkel te luisteren (naar zichzelf);
 - * verklanken als laatste toevlucht.

Een geïntegreerd voorbeeld als afsluiter

Als lezer worden we vaak geconfronteerd met veel leesmateriaal tegelijk: de krant, de post in de brievenbus, boeken in de bibliotheek, een lange brief, ... Hoe minder vlot de lezer, hoe meer belang hij erbij heeft maximaal gebruik te maken van non-visuele informatie waarover hij wel beschikt. Als je niet goed kunt lezen, moet je met weinig lezen veel te weten komen. Onderstaande oefening is hierop een voorbereiding.

Hoe gaan we tewerk?

1. De tekst, het artikel,... wordt uitgedeeld.
2. De deelnemers krijgen de volgende opdracht:
 - Lees/bekijk het document (b.v. artikel uit Testaankoop) gedurende 1 minuut.
 - Kleur al lezend woorden, zinnen, contextmateriaal met een fluorescerende stift.
 - Zeg daarna wat er in het artikel staat.

Bij de introductie van deze werkwijze letten we erop dat het tekstmateriaal dat je hiervoor gebruikt, goed gestructureerd is en genoeg reliëf heeft. De deelnemers worden in het korte tijdsbestek verplicht selectief te werk te gaan. Ze kunnen onmogelijk alles lezen. Stimuleer de tragere lezers om minstens aan te duiden wat ze zouden willen lezen, ook al lukt dit niet allemaal binnen 1 minuut. Bovendien vragen we hen te voorspellen wat er in de tekst staat op basis van hun selectie (skimmen).

3a. De tekst wordt weggelegd na 1 minuut. De deelnemers noteren wat er volgens hen in de tekst staat.

3b. (voor de tragere lezer of als het zelf schrijven wat moeilijk loopt):

- Schrijf het gekleurde (gelezen dus) over.
- Leg de tekst weg.
- Vertel (eventueel na herlezing van wat er overgeschreven is) wat er volgens jou in de tekst staat. (De begeleider of een andere deelnemer noteren dit.)

4. Vergelijk wat de deelnemers verwachten dat er zoal in de tekst staat.

5. We nemen de originele tekst en vergelijken het kleurwerk: wie heeft wat gekleurd/gelezen? waarom dat juist? wie het meeste kleurde, weet die ook het best waarover het gaat? wat hadden we misschien best niet gelezen?

6. Nadien kunnen we uitgebreid de tekst voorlezen, meelesen en na ieder deel (aline) toetsen of we onze hypothese kunnen handhaven of dat we ze moeten bijstellen.

Omdat het selectie-aspect in een tekst erg belangrijk is bij het voorspellend lezen geven we aan de tragere lezers wat meer ruimte om hun geselecteerde woorden, zinnen wat rustiger te lezen.

Het verwoorden en verantwoorden van de selectie door de deelnemers is erg belangrijk. Snellere lezers hebben soms de neiging te veel te lezen van vooraf aan, en te weinig structurerend bezig te zijn. Door het expliciet (kleuren b.v.) zetten van enkele stappen uit het voorspellend leesproces en dit samen te verwoorden en te bespreken zal het selecteren, lezen en bekijken, veronderstellen en verwachten beter geïntegreerd worden in het leesgedrag van de deelnemers.

*Jef Van Doorslaer
Alfabetisering Limburg, Bampslaan 37,
3500 Hasselt*

Bibliografie

Bohnen, E. & M. Tubbing: **Lezen en schrijven, hartstikke moeilijk? De opbouw van leren lezen en schrijven door volwassenen.** Amersfoort: SVE, 1984.

Ruyssenaers, A.J.J.M. & J.H.M. Hamers: **Dyslexie. Ernstige lees- en spellingsproblemen. Een overzicht van theorie en praktijk.** Leuven: ACCO, 1989.

Steehouder, P.: **Leesplezier.** Amersfoort: SVE, 1987.

Westhoff, G.J.: **Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs.** Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.