

# Voortgezet technisch lezen

Barbara Linsen

In het eerste jaar van het basisonderwijs wordt erg veel aandacht geschonken aan het technisch leesonderwijs. Kunnen lezen is immers een belangrijke voorwaarde om het verdere onderwijs te kunnen volgen en bovendien is het een vaardigheid die men in een schriftcultuur als de onze bijna niet kan missen. Het leesonderwijs heeft als doel dat leerlingen allerlei soorten teksten moeten kunnen lezen en dit met verschillende doeleinden.



e leerlingen moeten teksten *hardop* kunnen *lezen*, ze moeten teksten kunnen *begrijpen*, ze moeten *gericht* kunnen *lezen* (bijvoorbeeld om bepaalde informatie op te zoeken), ze moeten *kritisch* kunnen *lezen* (wat ze lezen vergelijken met de reeds aanwezige kennis) en ze moeten leren *lezen voor hun plezier*. Technisch lezen op zich is geen doelstelling van het leesonderwijs, het is wel een absolute voorwaarde voor de andere, hogere leesvormen. Er moet dan ook gedurende de hele schoolopleiding gewerkt worden aan de technische leesvaardigheid. Men moet immers eerst een tekst begrijpen voordat men er informatie uit kan onthouden, voordat men die informatie kritisch kan benaderen, of voordat men van de inhoud van de tekst kan genieten. En om een tekst te kunnen begrijpen, moet men hem eerst (technisch) kunnen lezen.

Het aanvankelijk technisch lezen wordt behandeld in het eerste leerjaar. Als de doelstellingen van het aanvankelijke leesonderwijs zijn bereikt, wordt er meestal niet veel expliciete aandacht meer besteed aan het technisch lezen (buiten het beurtelings

hardop lezen in de leesles). Leerkrachten gaan er vaak van uit dat het technisch lezen zich wel vanzelf zal ontwikkelen, en men begint dan al snel met het begrijpend lezen, waarbij de leerlingen een tekst moeten lezen en er achteraf vragen over moeten beantwoorden. Bij de meeste leerlingen ontwikkelt het technisch lezen zich verder zonder dat er veel aandacht aan besteed wordt in de les. Die leerlingen lezen dan woord-per-woord, ze herkennen woorden zonder ze eerst te moeten verklanken, ze gebruiken informatie uit de context om het woordherkenningsproces te versnellen, enzovoort. Die vaardigheden hebben ze ontwikkeld doordat ze veel hebben gelezen: thuis of in de klas.

Bij een groot aantal leerlingen ontwikkelt de technische leesvaardigheid zich echter niet vanzelf verder. Deze leerlingen komen niet verder dan het met moeite spellen van woorden of het raden van woorden. Ze bereiken dus niet het technisch leesniveau dat ze nodig hebben om teksten vlot te kunnen begrijpen. Vooral allochtone leerlingen blijken dit hoger technisch leesniveau niet te kunnen bereiken. Uit de onderwijspraktijk blijkt immers dat migrantenkinderen

tijdens het aanvankelijk leesonderwijs ongeveer dezelfde scores halen op testen voor technisch lezen als autochtone leerlingen, maar dat ze bij de overgang van het aanvankelijk naar het voortgezet technisch lezen een grote achterstand oplopen ten opzichte van hun autochtone medeleerlingen.

Voor de groep leerlingen die het technisch lezen niet vanzelf tot een gevorderd niveau ontwikkelt, is het noodzakelijk dat er in de leesles extra aandacht besteed wordt aan het technisch lezen. In dit artikel<sup>1</sup> wordt nagegaan hoe dit het beste kan gebeuren. Voordat we echter een didactiek kunnen ontwikkelen, moeten we inzicht hebben in het leesproces, en vooral in het gevorderde leesproces. Daarom bespreken we hieronder eerst de verschillende theorieën over het gevorderd technisch lezen. Aan de hand van de kennis van het leesproces, gaan we dan na welke problemen allochtone leerlingen daarbij ondervinden om van daaruit enkele concrete richtlijnen voor het leesonderwijs aan migrantenkinderen te formuleren.

## Het bottom-up model

Het meest uitgewerkte bottom-up model is dat van La Berge & Samuels (1974). Zij stellen dat het lezen een informatieverwerkingsproces is waarbij verschillende soorten informatie (over letters, lettercluster, woorden en woordgroepen) ná elkaar worden verwerkt. De verwerking gebeurt bottom-up: van de lagere processen (letter- of woordherkenning) naar de hogere (syntactische verwerking, begrijpen,...). Er vindt geen interactie plaats tussen de verschillende niveaus: hogere verwerkingsniveaus beïnvloeden lagere niveaus niet en een lager niveau heeft slechts invloed op het onmiddellijk hoger niveau.

De visuele informatie (het geschreven materiaal) wordt verwerkt in vier geheugensyste-

men: het visuele, het fonologische, het episodische en het semantische geheugen. Elk van die geheugensystemen zorgt voor een specifieke codering van de visuele informatie. In het *visuele geheugen* wordt aan de visuele informatie een code toegekend, zodat de informatie (letters, letterclusters of woorden) herkend wordt. Dit herkennen gebeurt met behulp van de *feature detectors*, detectoren die de distinctieve kenmerken van letters en woorden opmerken. Als kinderen leren lezen, hebben ze aanvankelijk aandacht nodig om de letters te herkennen. Pas na veel oefening wordt de verbinding tussen de feature detectors en de visuele code automatisch gelegd. De geoefende lezer herkent letters, letterclusters en woorden onbewust.

De visuele codes worden vervolgens in het *fonologische geheugen* gecodeerd tot fonologische codes. Dit wil zeggen dat aan de herkende letters, letterclusters of woorden een klankvorm wordt toegekend in het fonologische geheugen. De overgang van visueel naar fonologisch geheugen kan plaatsvinden via het *episodische geheugen*, dat codes bevat van gebeurtenissen of kennis die een persoon heeft. Die verbinding via het episodische geheugen kan alleen met aandacht gemaakt worden. Een kind dat bijvoorbeeld de visuele code 's' verbindt met de episodische code 'een slang sist' en van daaruit tot de fonologische klankvorm /s/ komt, heeft daar immers altijd aandacht voor nodig.

De fonologische codes worden in het *semantische geheugen* verwerkt tot semantische codes, betekenissen. Pas in het semantische geheugen wordt er aan de visuele informatie betekenis toegekend. In het semantische geheugen vindt ook de syntactische verwerking en het begrijpen plaats: semantische woordcodes worden bij elkaar gebracht tot woordgroepcodes, waaraan dan een betekenis wordt toegekend. Bij beginnende lezers zal dit groeperen bewust moeten gebeuren. Bij oefenen

de lezers daarentegen verlopen de syntactische verwerking en het begripsproces automatisch.

De verbindingen tussen het visuele, het fonologische en het semantische geheugen kunnen automatisch of niet-automatisch gelegd worden, afhankelijk van de graad van geoefendheid van de lezer. Ook is het mogelijk dat er een rechtstreekse en automatische verbinding is tussen de visuele code en de semantische code: een woord wordt onmiddellijk begrepen bij het zien ervan, zonder omweg via het fonologische geheugen, zonder dat het woord eerst verklankt moet worden. Deze manier van lezen is de ideale manier, die voorkomt wanneer geoefende lezers hoogfrequente woorden lezen.

La Berge & Samuels gaan ervan uit dat een lezer slechts een beperkte aandachtscapaciteit heeft, die niet overschreden kan worden. Wanneer een lezer veel aandacht nodig heeft bij het coderen van de visuele informatie - wanneer de verbindingen tussen de verschillende codes niet automatisch verlopen - dan heeft hij niet meer voldoende aandacht over om de gecodeerde informatie te begrijpen. Vandaar dat het noodzakelijk is dat leerlingen erg veel oefenen zodat de verbindingen tussen het visuele, het fonologische en het semantische geheugen automatisch, zonder aandacht verlopen. Het gevorderd technisch lezen wordt volgens La Berge & Samuels dan ook gekenmerkt door automatisch verlopende deelprocessen. Dit gevorderd technisch leesniveau wordt bereikt door veelvuldige oefening.

Het bottom-up model biedt een interessante maar eenzijdige visie op het gevorderde leesproces. Het model stelt het leesproces heel inzichtelijk voor als een proces waarbij alle stapjes één voor één doorlopen worden: eerst het visuele verwerkingsproces van letters, letterclusters en woorden, daarna het fonologische verwerkingsproces en

als laatste het begripsproces. Dat is een erg overzichtelijke voorstelling van het leesproces, maar er worden enkele feiten over het hoofd gezien. Zo zijn er experimenten die aantonen dat de hogere processen ook invloed kunnen uitoefenen op de lagere. Begrijpelijke zinnen worden bijvoorbeeld veel sneller gelezen dan onsamenvangende. Dat wijst erop dat het begripsproces het herkenningsproces beïnvloedt. Letters in een bestaand woord worden sneller herkend dan letters van een nonsens-woord en het uitspreken van een zin met de correcte intonatie kan alleen als die zin eerst begrepen is. Bij deze gevallen verlopen de deelprocessen tegengesteld aan de richting die hierboven beschreven is. De bottom-up benadering geeft dat 'omgekeerd' doorlopen van het leesproces echter geen plaats in zijn model. Een benadering van het leesproces die daarentegen heel sterk de nadruk legt op de hogere deelprocessen, is het top-down model.

## Het top-down model

De voorstanders van het top-down model stellen dat het leesproces begint bij de hogere deelprocessen en eindigt bij de lagere. In het top-down model wordt de lezer een actieve rol toebedeeld: aan de hand van de reeds verwerkte visuele informatie en zijn kennis uit eigen bezit, vormt de lezer hypothesen tijdens het lezen. Doordat hij al voorspelt wat het verdere verloop van de zin of de tekst zal zijn, heeft hij minder visuele informatie nodig om woorden of zinsdelen te herkennen. Als je de zin *Vanmorgen heb ik voor mezelf een eitje ge...* ziet, kun je al voorspellen dat het laatste woord waarschijnlijk *gebakken* of *gekookt* zal zijn. Als lezer heb je dan slechts enkele letters nodig om het woord te herkennen. De geoefende lezer kan die voorspellingen maken doordat hij reeds veel kennis bezit over allerlei aspecten van de taal en de wereld waarin hij leeft: kennis omtrent de waarschijnlijkheid van lettercom-

binaties, kennis over hoe zinnen plegen te verlopen, kennis omtrent de waarschijnlijkheid van het voorkomen van betekeniscombinaties, kennis van logische structuren en kennis van de wereld (Westhoff 1981).

Aan de hand van de verwachtingen die de lezer heeft, selecteert hij visuele informatie om zijn hypothese te toetsen. Als blijkt dat zijn hypothese fout is, vormt hij een nieuwe hypothese op basis van de nieuwe visuele informatie en wordt die weer getoetst. Geoefende lezers beschikken over de vaardigheid om zo weinig mogelijk en tegelijkertijd zo produktief mogelijk kenmerken te selecteren zodat ze hypothesen kunnen vormen die meteen juist zijn.

Het top-down model verklaart waarom we samenhangende teksten sneller kunnen lezen dan onsamenhangende, waarom we een tekst over een onderwerp dat we goed kennen, sneller kunnen lezen dan een tekst over een totaal nieuw onderwerp en waarom we een tekst in het Nederlands sneller kunnen lezen dan een tekst in het Frans. Dit model biedt ook een verklaring voor het feit dat allochtone leerlingen pas bij het voortgezet lezen een achterstand oplopen ten opzichte van hun autochtone medeleerlingen. Zij hebben het namelijk vooral moeilijk met het mobiliseren van voorkennis en niet met het leggen van de relaties tussen letters en klanken (een lager deelproces): hun kennis van lettercombinaties, syntactische structuren, betekeniscombinaties en logische structuren in het Nederlands en hun kennis van de (Westerse) wereld is beperkt. Ze leren het Nederlands immers als tweede taal en bovendien is hun kennis van de wereld door hun culturele achtergrond verschillend van de kennis van de wereld van hun autochtone medeleerlingen.

In het top-down model wordt de geoefende lezer beschreven als iemand die erg vaardig is in het maken van juiste hypothesen en in het selecteren van zo groot mogelijke eenheden voor betekenis-toekenning. Immers,

iemand die woorden herkent in plaats van letters, hoeft veel minder eenheden in zijn geheugen op te slaan tijdens het lezen en kan dus ook veel sneller lezen. De vaardigheid waarvan hier sprake is, kan enkel ontwikkeld worden door veelvuldige oefening: door veel te lezen leert een lezer dat bepaalde zinsconstructies altijd weer terugkomen of dat bepaalde lettercombinaties frequenter voorkomen dan andere, enzovoort. Net zoals bij het bottom-up model, geldt hier dus het motto 'oefening baart kunst'. In het laatste deel van dit artikel zullen we bespreken welk soort oefening het meest geschikt is om de kunst van het lezen aan te leren.

### Het interactief-compensatorisch model

De derde, meest recente, theorie over het leesproces is het interactief-compensatorisch model van Stanovich (1980). Stanovich stelt dat het lezen een *interactief* proces is waarbij hogere en lagere deelprocessen tegelijkertijd plaatsvinden en elkaar wederzijds beïnvloeden: goed verlopende lagere-orde processen zorgen ervoor dat de begripsprocessen vlot verlopen en hogere processen beïnvloeden de lagere. Doordat de twee soorten processen elkaar kunnen beïnvloeden, is het mogelijk dat een gebrekkig verlopen van het ene proces gecompenseerd wordt door meer gebruik te maken van het andere proces. Dit principe vormt de *compensatorische* component van Stanovich' leesmodel. Stanovich constateerde dat zwakke lezers meer gebruik maken van de contextuele informatie om hun woordherkenningsproces te versnellen dan goede lezers. Dat fenomeen verklaart hij aan de hand van zijn compensatorisch model: zwakke lezers compenseren hun moeizaam verlopende decodeerprocessen door meer gebruik te maken van de fonologische, syntactische en semantische contextuele informatie. Goede lezers, daarentegen, kunnen woorden en woordgroepen zo

vlot 'ontcijferen' (decoderen) dat ze geen contextuele informatie nodig hebben tijdens het lezen.

Eenzijds is het interactief-compensatorisch model in ruime zin het meest geschikte model om inzicht te bieden in het verloop van het leesproces. In dat model is er immers plaats voor zowel de lagere als de hogere deelprocessen en voor een interactie ertussen. Bij de strikte bottom-up en top-down modellen is interactie niet mogelijk. Anderzijds is de uitwerking van het model door Stanovich te eng: hij stelt immers dat zwakke lezers zwak zijn omdat ze onvoldoende automatisch kunnen decoderen (wat ze dan compenseren door gebruik te maken van contextuele informatie en kennis uit eigen bezit, 'radende lezers'). Wat hij over het hoofd ziet, is dat zwakke lezers wel eens zwak zouden kunnen zijn omdat ze juist te weinig gebruik maken van contextuele informatie of kennis uit eigen bezit ('spellende lezers').

Uit het interactief-compensatorisch model kunnen we besluiten dat bij het geoefende lezen zowel de lagere als de hogere deelprocessen goed ontwikkeld moeten zijn en dat men dus aan beide soorten processen aandacht zal moeten besteden tijdens het voortgezet technisch leesonderwijs. Kinderen zullen moeten leren om heel snel en automatisch letter-klank verbindingen te maken, maar ze zullen ook moeten leren om gebruik te maken van de context en van hun taal- en wereldkennis om het woordherkenningsproces te versnellen.

## Allochtone leerlingen

Uit het voorgaande is gebleken dat leerlingen zowel vlot woorden moeten kunnen decoderen als vlot gebruik moeten kunnen maken van de context. In de volgende paragrafen beschrijven we waar zich nu precies de moeilijkheden bevinden bij allochtone leerlingen.

Het onderzoek naar de oorzaken van leesproblemen bij allochtone leerlingen staat nog in haar kinderschoenen. Er zijn al veel onderzoeken uitgevoerd waarin aangetoond wordt dat allochtone leerlingen een lager niveau van leesvaardigheid ontwikkelen dan autochtone leerlingen<sup>2</sup>, maar verder dan het constateren van een achterstand gaan deze onderzoeken niet. Voor het vinden van de oorzaken van leesproblemen bij allochtone leerlingen kunnen we ons alleen baseren op het onderzoek van Verhoeven (1987). Hij onderzocht drie mogelijke oorzaken: interferentie vanuit de moedertaal, gebrek aan mondelinge taalvaardigheid en geringe achtergrondkennis.

Uit het onderzoek van Verhoeven blijkt dat interferentie vanuit de moedertaal geen factor van belang is bij de leesproblemen: veel leesfouten van allochtone leerlingen die men aanvankelijk als interferentiefouten bestempelde, blijken ook voor te komen bij autochtone lezers. Het gebrek aan mondelinge taalvaardigheid en de geringe achtergrondkennis van allochtone leerlingen zijn wel belangrijke oorzaken van leesproblemen, en dit op twee niveaus. Enerzijds verhindert een gebrekkige mondelinge taalvaardigheid het automatiseren van de deelprocessen en anderzijds zorgt de gebrekkige taalvaardigheid in het Nederlands ervoor dat allochtone leerlingen minder efficiënt gebruik kunnen maken van de context: door een geringe woordenschatkennis en een geringe kennis van fonemen in het Nederlands, zal de verbinding tussen de visuele informatie en de representatie ervan in het semantische geheugen (zie La Berge & Samuels 1974) veel minder snel automatisch verlopen. Bovendien zorgt een gebrek aan syntactische en semantische mondelinge taalvaardigheid ervoor dat de allochtone lezer minder gebruik kan maken van de context om tot woordherkenning te komen (zie top-down).

### BOTTOM-UP PROBLEMEN

In het bottom-up model hebben we gezien dat de verbinding van het visuele materiaal met de semantische woordcode (begrip) op twee manieren kan gelegd worden: via het fonologische geheugen (verklanking) of rechtstreeks. Bij geoefende lezers verlopen die verbindingen automatisch. Dat automatiseringsproces verloopt bij allochtone leerlingen echter veel langzamer en ook moeilijker dan bij autochtone leerlingen, zowel wat de directe, rechtstreekse weg als de indirecte weg via het fonologische geheugen betreft.

Door hun gebrekkige mondelinge taalvaardigheid hebben allochtone leerlingen het extra moeilijk om fonemen te herkennen in woorden. Daardoor leggen ze veel minder makkelijk letter-klankcorrespondenties. Bovendien weten ze veel minder goed welke klankcombinaties in het Nederlands frequenter voorkomen dan andere. De associatie tussen het zien van de letter en het herkennen van de klank wordt dus minder snel automatisch. Verder wordt ook de relatie tussen klankvorm en betekenis veel minder snel automatisch gelegd: allochtone leerlingen hebben een geringe woordenschatkennis van het Nederlands, wat betekent dat ze woorden wel kunnen verklanken, maar dat ze daarom nog niet de betekenis ervan kennen. Dit valt te vergelijken met een situatie waarin een geoefende lezer een tekst in bijvoorbeeld het Latijn moet lezen: je weet perfect welke uitspraakregels er gelden en je kan de tekst dus perfect hardop voorlezen, maar dat betekent helemaal niet dat je daarom de betekenis ervan weet. Het automatiseren van de indirecte weg voor woordherkenning verloopt dus gebrekkig bij allochtone leerlingen.

Een tweede manier om de verbinding te maken tussen de visuele woordcode en de semantische is de directe weg: meteen bij het zien van een woord wordt de betekenis ervan duidelijk. Ook deze verbinding wordt

slechts moeizaam gelegd bij allochtone leerlingen. Zij kennen immers vaak het gelezen woord niet en moeten dus bewust gaan zoeken naar de betekenis ervan. Ook het automatiseren van de directe weg van woordherkenning verloopt dus niet naar wens.

### TOP-DOWN PROBLEMEN

Dat hogere deelprocessen belangrijk zijn om een gevorderde leesvaardigheid te bereiken, blijkt zowel uit het top-down model als uit het interactief-compensatorisch model. Allochtone leerlingen kunnen echter veel minder beroep doen op die hogere processen omdat ze onvoldoende kennis hebben van de Nederlandse taal en van de Vlaamse cultuur. Ten eerste weten ze niet welke lettercombinaties veel voorkomen in het Nederlands en welke niet. Lettercombinaties die niet frequent voorkomen in het Nederlands kunnen bijvoorbeeld heel dikwijls voorkomen in hun moedertaal. Bovendien zijn ze nog niet zo goed thuis in het zinsverloop van de Nederlandse zinnen, zodat ze veel minder makkelijk het verdere verloop van een zin kunnen voorspellen. Allochtone leerlingen kunnen, ten derde, ook minder gemakkelijk voorspellingen maken in verband met betekenissen. Een Nederlandstalige lezer roept bij het lezen van de titel *Vakantie* uit zijn geheugen al woorden op zoals *tent*, *camping*, *strand*, *schepje*,... Een leerling van Turkse of Marokkaanse afkomst zal deze woorden niet activeren in zijn geheugen (omdat hij niet zo bekend is met de 'Westerse' manier van op reis gaan) en dus zal het bij hem langer duren voor hij het woord *camping* herkent dan bij een autochtone lezer. Dit valt te verklaren vanuit de andere kennis van de wereld die migrantenkinderen bezitten.

## De praktijk

Uit bovenstaande theoretische inzichten kunnen we besluiten dat allochtone leerlingen zowel met hogere als met lagere deelprocessen problemen ondervinden. Het leesonderwijs zal dus zowel aan het decoderproces als aan het gebruik maken van de context aandacht moeten besteden. Hieronder beschrijf ik een soort zes-punten programma ter verbetering van het voortgezet technisch leesonderwijs. Bij de concrete uitwerking ervan heb ik rekening gehouden met de klassituatie van het reguliere onderwijs: goede en zwakke lezers zitten in één klas, allochtone leerlingen met verschillende taalachtergronden zitten samen met autochtone leerlingen en er is slechts één leerkracht per klas beschikbaar. Omdat allochtone leerlingen ongeveer dezelfde structurele problemen ondervinden bij het leren lezen als autochtone zwakke lezers (Verhoeven 1987), kunnen we verwachten dat de aanbevolen aanpassingen aan het leesonderwijs ook tot positieve resultaten zullen leiden bij die autochtone zwakke lezers.

### 1. De mondelinge taalvaardigheid NT2 moet worden verhoogd

Uit het voorgaande is duidelijk gebleken dat een gebrekkige mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands de basisoorzaak is van de leesproblemen van allochtone leerlingen. Het onderwijs moet er dan ook in de eerste plaats voor zorgen dat die mondelinge taalvaardigheid verbeterd wordt. Daartoe worden momenteel speciale programma's ontwikkeld, onder andere in het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal<sup>3</sup>. Die programma's zorgen ervoor dat de basiswoordenschat wordt uitgebreid en dat de allochtone leerlingen de principes van de Nederlandse syntaxis leren toepassen.

Het verhogen van de mondelinge taalvaardigheid Nederlands van autochtone leerlin-

gen kan ook hun leesvaardigheidsniveau verhogen: aanvangen met lees- en schrijfonderwijs heeft pas zin als er een intensieve mondelinge voorbereiding aan voorafgaat en als er sprake is van een goede mondelinge taalvaardigheid. Dit principe geldt zowel voor T1- als voor T2-onderwijs (Litjens 1990).

### 2. Het leesmateriaal moet aangepast zijn aan de mondelinge taalvaardigheid van elke leerling

De moeilijkheidsgraad van teksten moet aangepast zijn aan de *mondelinge* taalvaardigheid in het Nederlands van de leerlingen, zowel op het gebied van woordenschat, als op dat van syntaxis en tekststructuur. Dit wil zeggen dat de leerlingen de tekst moeten kunnen begrijpen als hij wordt voorgelezen. Er zijn drie redenen voor deze richtlijn. Ten eerste kunnen kinderen pas woorden en syntactische structuren *her-kennen* als ze ze al *kennen* in hun mondeling taalgebruik; er kan pas een verbinding gemaakt worden tussen de visuele informatie en het semantische geheugen als de te lezen woorden en syntactische structuren al in dat geheugen zitten. Lezers kunnen, ten tweede, slechts gebruik maken van de contextuele informatie om hun woordherkenningsproces te bevorderen als ze die context begrijpen, als ze de syntactische structuur ervan kennen. Een derde maar erg belangrijke reden om de leesteksten aan te passen aan het mondelinge taalvaardigheidsniveau van de leerlingen is een motivationele reden. Om goed te leren lezen moeten leerlingen veel lezen. Leerlingen zijn slechts gemotiveerd om teksten te lezen als ze er iets uit kunnen leren, met andere woorden: als ze ze begrijpen. Vandaar dat de teksten begrijpbaar moeten zijn.

Concreet houdt deze richtlijn in dat elke leerling teksten moet lezen die aangepast zijn aan zijn mondeling taalvaardigheidsniveau. Daartoe moet van elke leerling het

mondeling taalvaardigheidsniveau bepaald worden en van elke tekst de moeilijkheidsgraad. Dit is echter niet zo'n eenvoudige zaak: toetsen die de taalvaardigheid meten zijn nog volop in ontwikkeling en onbetwiste methodes om de moeilijkheidsgraad van teksten te bepalen zijn ook nog niet voorhanden. De leerkracht kan echter afgaan op zijn eigen intuïties en observaties. Als hij luistert naar een leerling die hardop een tekst voorleest, kan hij gemakkelijk horen of die tekst te moeilijk is. De leerkracht kan ook de leerlingen zelf laten kiezen welk materiaal ze willen lezen. Kinderen blijken over het algemeen zelf te kunnen bepalen welke teksten ze kunnen lezen en welke nog niet.

Van belang is dat de leerkracht erg veel en veelsoortig leesmateriaal ter beschikking heeft zodat de leerlingen niet alleen materiaal te lezen krijgen dat ze kunnen begrijpen, maar ook teksten waarin ze geïnteresseerd zijn. De moeilijkheidsgraad van een tekst wordt immers ook grotendeels bepaald door de voorkennis die een leerling erover heeft en de motivatie die een leerling bezit om hem te lezen. Het is aangetoond dat leerlingen teksten kunnen lezen die normaal boven hun leesniveau zouden liggen, als ze erg gemotiveerd zijn om ze te lezen. Vaak worden in de klas enkel verhalende teksten gebruikt. Sommige kinderen zijn echter niet geïnteresseerd in verhaaltjes, maar willen echte boeken lezen, bijvoorbeeld over hoe ze hun hond moeten verzorgen, of over het bouwen van vliegtuigen. Voor deze kinderen moeten er ook teksten beschikbaar zijn, op hun taalvaardigheidsniveau.

De eis dat het leesniveau van de teksten niet hoger mag zijn dan de mondelinge taalvaardigheid van de leerling toelaat, is geen strikte eis. Wel moet men proberen om eraan te voldoen in het beginstadium van het voortgezet leesonderwijs. Pas wanneer het woordherkenningsproces automatisch verloopt en de leerlingen een zekere vaardigheid hebben bereikt in het voorspellen van het zins- en tekstverloop, mogen in de

leesteksten ook woorden en zinsconstructies voorkomen die de leerlingen nog niet kennen vanuit hun mondeling taalgebruik. Op die manier kan men in de leesles dan werken aan het verhogen van de taalvaardigheid. Indien die onbekende woorden of zinsconstructies in de teksten voorkomen als de leerlingen nog niet vlot genoeg kunnen lezen, wordt de leestaak te moeilijk. De leerling moet dan immers twee dingen tegelijk leren: 1) het lezen en 2) het nieuwe woord of de nieuwe zinsconstructie. Aan een leestekst zou slechts één doel gekoppeld mogen worden: ofwel wordt hij gebruikt om de leerlingen te laten oefenen in het lezen (en komen er geen onbekende woorden of zinsconstructies in voor), ofwel dient de tekst om een nieuw woord of een nieuwe zinsconstructie aan te leren (en wordt hij dus niet gebruikt om technisch lezen of begrijpend lezen te oefenen).

### **3. De leerlingen moeten veel oefenen in het stillezen**

Veel oefenen leidt tot een betere leesvaardigheid. Oefening verbetert zowel de lagere deelprocessen als de hogere. Maar hoe moet dat oefenen er nu eigenlijk uitzien?

Vaak ziet een leesles in het reguliere onderwijs er als volgt uit: de leerkracht duidt aan welke tekst gelezen zal worden, daarna leest elke leerling om de beurt een stukje van die tekst hardop voor terwijl de andere leerlingen stil meelezen, vervolgens stelt de leerkracht enkele vragen over de tekst om te zien of de leerlingen de tekst wel begrepen hebben. De leerling die hardop voorleest, wordt onderbroken en gecorrigeerd door de leerkracht als hij een fout maakt. Het nut van die praktijk van het beurtelings hardop lezen kunnen we in vraag stellen. Ten eerste is er een verschil tussen stillezen en hardop lezen; door vaak hardop te lezen leert men dus niet stillezen. Ten tweede biedt de methode onvoldoende oefeningsmogelijkheden aan de leerlingen die het het meest nodig hebben: de zwakke lezers.



Leerlingen moeten vlot en snel kunnen stillezen: als volwassene moeten ze immers kranten, boeken, brieven, verslagen, ondertitels, prijzen, handleidingen voor gebruiksvoorwerpen, menukaarten en nog veel meer soorten teksten kunnen stil-lezen. Dat vlot en snel stillezen, leren de leerlingen echter niet door hardop te lezen. We hebben immers gezien dat de ideale weg van woordherkenning de rechtstreekse weg van de visuele informatie naar het semantische geheugen is, zonder omweg via het fonologische geheugen. Bij het hardop lezen is echter altijd de tussenstap van het fonologische geheugen nodig. De visuele code moet immers omgezet worden in een klankcode voordat men het woord kan uitspreken. Door altijd te oefenen in hardop lezen, gebruikt men altijd de indirecte weg van woordherkenning en leert men niet om de directe verbinding te maken. Snel lezen kan ook alleen als de lezer geen spraakbewegingen meer maakt tijdens het lezen. Ook dat kan een leerling niet leren door hardop te blijven lezen.

Oefenen in hardop lezen leidt dus niet tot een goede stilleesvaardigheid. Bovendien biedt de praktijk van het beurtelings hardop lezen niet voldoende oefeningsmogelijkheden: elke leerling komt meestal slechts één keer aan bod tijdens een leesles, terwijl hij veel meer leest tijdens zo'n leesles als hij stil leest. Ook leidt het om de beurt hardop lezen tot 'frustraties', zowel bij de goede als bij de zwakke lezers. De goede lezers kunnen immers niet zo snel lezen als ze wel zouden willen omdat ze moeten volgen met de andere leerlingen en de zwakke lezers zitten angstvallig hun beurt af te wachten zodat ze meer geconcentreerd zijn op het wachten dan op het lezen. De zwakke lezer die hardop moet voorlezen, voelt zich erg onzeker omdat hij weet dat hij niet vlot leest en ontwikkelt zo een negatief zelfbeeld, wat nadelig is voor zijn leesvaardigheid en motivatie. Doordat de zwakke lezer nog te veel aandacht moet besteden aan de technische aspecten van het lezen, begrijpt hij bovendien niet wat hij leest en beleeft hij

geen plezier aan het lezen. Dit leidt tot een gebrek aan motivatie.

Uit het voorgaande kunnen we besluiten dat hardop lezen tijdens de leesles geen goede methode is om leerlingen een gevorderd technisch leesniveau bij te brengen. Stillezen in de klassituatie heeft daarentegen wel veel voordelen. Ten eerste is het een erg gemakkelijke manier om te differentiëren in de klas: elke leerling kan oefenen met een tekst die aangepast is aan zijn leesniveau en zijn interesses. Bovendien worden er in een 'stilleesles' veel meer bladzijden gelezen dan in een 'hardopleesles'. Ten derde is de manier van oefenen veel beter dan het hardop lezen omdat de directe manier van woordherkenning sneller zal plaatsvinden en de spraakbewegingen sneller zullen verdwijnen.

Er zijn echter ook enkele nadelen verbonden met het stillezen. Enerzijds kan de leerkracht moeilijk beoordelen of de leerling nog veel fouten maakt tijdens het lezen, en de leerling daarentegen krijgt weinig feedback over zijn leesprestaties. Bovendien ontbreekt het soms aan motivatie bij de leerling om stil te lezen omdat hij de tekst niet begrijpt en dus ook het nut van het lezen niet inziet.

Een manier om aan al deze problemen een oplossing te bieden, is het tegelijkertijd aanbieden van gesproken en geschreven tekst. Concreet betekent dit dat men een leerling een tekst verschillende keren laat lezen, terwijl hij (met behulp van een koptelefoon) luistert naar een gesproken versie van die tekst op cassette. Doordat de lezer hoort wat hij leest, begrijpt hij ook wat hij leest. De tekst wordt immers met een zinvolle intonatie voorgelezen en de leerling kent de gesproken taal al voldoende om te verstaan wat wordt voorgelezen. Doordat begrip aanwezig is, is de leerling gemotiveerd om te lezen. Bovendien kan hij zich tijdens het lezen volledig concentreren op het technische aspect van het lezen, omdat hij geen aandacht meer moet schenken aan het begrijpen.

Een ander voordeel van deze manier van werken, naast het verhogen van begrip en motivatie, is de enorme hoeveelheid aan feedback die de lezer krijgt. Als de tekst niet te snel ingesproken is op de cassette, kunnen de lezers - al stillezend - een beetje vooruit lezen. Onmiddellijk nadat ze een woord hebben gelezen, krijgen ze feedback. Indien ze een fout hebben gemaakt, wordt de juiste 'oplossing' meteen aangeboden. Door deze manier van feedback wordt het leesproces niet onderbroken en kan een leerling gemakkelijker de zin begrijpen. Wanneer een leerling immers tijdens het hardop lezen regelmatig wordt onderbroken en gecorrigeerd door de leerkracht, verliest hij de draad van het verhaal en kan hij niet meer begrijpen wat hij leest. Het lezen wordt dan voor hem een zinloze bezigheid. Bovendien ontwikkelt de leerling een tegenzin voor het lezen als hij steeds in het bijzijn van zijn klasgenoten 'afgaat'. Tegelijkertijd luisteren naar de gesproken versie van de tekst lijkt dus een goed alternatief voor het beurtelings hardop lezen.

De hierboven beschreven oefenmethode kan gemakkelijk geïmplementeerd worden in de klassituatie: het vraagt enkel de aanschaf van cassette-recorders met een koptelefoon en eventueel een inrichting van een luister-leeshoek. De leerkracht kan de teksten zelf op een vlot en verstaanbaar tempo inspreken op cassette. Indien deze methode niet kan toegepast worden, kan men de hulp van 'leesouders' invoeren. Zij lezen dan een tekst voor aan een groepje leerlingen met hetzelfde leesniveau terwijl de kinderen stil meelesen. Het nadeel hierbij is dat de methode niet zo persoonlijk is en dat er meerdere exemplaren van een tekst beschikbaar moeten zijn.

Bij het stillezen is het moeilijker om te toetsen of een kind al vlot genoeg leest dan bij het hardop lezen. Om te toetsen of een kind al vlot genoeg leest, zal de leerling toch af en toe hardop moeten lezen. Vragen beantwoorden na het stillezen van

een tekst toetst immers enkel het begrijpend lezen, en niet het technisch lezen. In de volgende paragraaf wordt beschreven hoe dat hardop lezen het best verloopt.

#### **4. Het hardop lezen moet plaatsvinden in een communicatief kader**

Het hardop lezen kan niet volledig verdwijnen in het leesonderwijs, kinderen moeten immers ook leren hoe ze verschillende soorten teksten expressief moeten voorlezen. Bovendien kan een leerkracht gemakkelijk de leesprestaties van een leerling beoordelen als hij de leerling een tekst hardop hoort voorlezen. Het hardop lezen moet echter wel een andere vorm krijgen.

In het dagelijkse leven vindt het hardop-lezen meestal plaats in een situatie waarbij één lezer de inhoud van een tekst wil meedelen aan een groep luisteraars die de tekst niet kennen of niet ter beschikking hebben. Het hardop lezen in de klassituatie zou deze communicatieve manier van hardop lezen moeten benaderen: één leerling leest voor terwijl de anderen (met gesloten boek) luisteren.

Het hardop lezen zou ook voorafgegaan moeten worden door stillezen. Tijdens het stillezen kan de leerling alle technische moeilijkheden onder de knie krijgen en leert hij de inhoud van de tekst kennen. Daarna kan hij dan, tijdens het hardop lezen, leren hoe de tekst begrijpelijk te maken door klemtoon en intonatie. Bovendien zal de leerling niet meer zoveel haperen en minder fouten maken zodat het voorlezen zowel voor hemzelf als voor de luisteraars aangenamer wordt.

We kunnen dus besluiten dat het hardop lezen moet plaatsvinden in een communicatief relevant kader en dat degene die hardop leest, de kans moet krijgen om de tekst al stillezend voor te bereiden. Bovendien moet de leerkracht zich beperken tot het corrigeren van betekenisverstorende leesfouten, zodat de lezer de kans

krijgt om zijn zin af te lezen en eventueel zelf zijn fout te verbeteren.

### **5. Het leesmateriaal moet erg contextrijk zijn**

Leerlingen moeten, zoals we hierboven hebben gezien, gebruik kunnen maken van de contextuele informatie om het leesproces te bevorderen. Opdat ze dit zouden kunnen, is het noodzakelijk dat er context aanwezig is, dat het leesmateriaal rijk aan context is. Hoe contextrijker het materiaal, hoe beter het leesproces zal verlopen.

Een eerste manier om het materiaal contextrijk te maken is het begrijpelijk maken van de leesteksten. Dit wil zeggen dat ze aangepast worden aan het mondeling taalvaardigheidsniveau van de leerlingen, en dat ze bestaan uit volle zinnen. Als kinderen begrijpen wat ze lezen, kunnen ze de inhoud van de tekst gebruiken om voorspellingen te maken in verband met het verdere verloop ervan.

Daarnaast kan men de tekst contextrijker maken door hem aan te bieden met aangepaste illustraties. Als een kind een illustratie ziet van een kind met een kroontje op dat taart zit te eten, kan het al voorspellen dat de tekst over een jarig kind zal gaan die een lekkere taart mag eten. De lezer zal dan op voorhand woorden als *jarig*, *taart*, *bakken*, *feestje*, *kaarsjes uitblazen*,... activeren in zijn geheugen. Wanneer hij die woorden dan tegenkomt tijdens het lezen, zal hij ze sneller herkennen. Geïllustreerde teksten zijn trouwens veel aantrekkelijker om te lezen dan ongeïllustreerde teksten en kinderen zijn veel gemotiveerder om ze te lezen.

Een derde manier om een tekst in een context te bedden is het lezen ervan vooraf te laten gaan door een kort gesprek over het onderwerp van de tekst. Daardoor worden de woorden die ermee verband houden al geactiveerd en kan de lezer al gissingen maken in

verband met het verloop van de tekst.

We kunnen dus besluiten dat het leesmateriaal contextrijk moet zijn of contextrijk gemaakt moet worden door het aanbieden van begrijpelijke teksten, het voorzien van illustraties en het organiseren van een klasgesprek voorafgaand aan het lezen.

### **6. Expliciete instructie blijft noodzakelijk**

Veel mensen denken dat wanneer een kind het aanvankelijk leesonderwijs achter de rug heeft, de leesvaardigheid zich daarna vanzelf verder zal ontwikkelen. Niets is echter minder waar. Er moet erg veel geoefend worden, en daarnaast moet in het voortgezet leesonderwijs expliciete instructie ingebouwd worden. De leerlingen moeten bijvoorbeeld leren hoe lange en onregelmatig gespelde woorden verklankt moeten worden. Ze moeten inzicht krijgen in de manier waarop langere woorden zijn samengesteld: met morfemen, uitgangen, meervoudsvormen, bindingsfonemen, enzovoort. Ook moet men expliciet aandacht besteden aan de manier waarop verschillende teksten expressief voorgelezen moeten worden. Daarbij speelt kennis van de functie van leestekens en paragraafindelingen een rol. Leerlingen moeten ook leren om hun teksten niet meer 'bij te wijzen'.

Die bewust aangeleerde kennis moet wel voldoende ingeoefend worden, zodat ze op den duur automatisch wordt toegepast. Expliciete instructie heeft geen zin als ze niet gepaard gaat met systematische inoefening.

## **Besluit**

In dit artikel zijn we nagegaan welke problemen allochtone leerlingen ondervinden bij de overgang van het aanvankelijk technisch lezen naar het voortgezet technisch lezen. Daartoe hebben we eerst de drie belangrijkste theorieën over het leesproces beschre-

ven: het bottom-up model, het top-down model en het interactief-compensatorisch model. Uit die theorieën konden we besluiten dat bij het gevorderd technisch lezen zowel de lagere als de hogere deelprocessen belangrijk zijn: leerlingen moeten snel woorden kunnen herkennen op basis van de visuele informatie, maar ze moeten ook leren om gebruik te maken van de context om tot woordherkenning te komen. In het voortgezet technisch leesonderwijs zal men dan ook aandacht moeten besteden aan beide soorten deelprocessen. Aandacht voor de twee soorten deelprocessen is ook noodzakelijk in het leesonderwijs aan allochtone leerlingen. Zij hebben immers zowel problemen met de lagere deelprocessen als met de hogere.

Vanuit deze inzichten hebben we enkele concrete richtlijnen gegeven voor de praktijk van het voortgezet leesonderwijs. Ten eerste moet de mondelinge taalvaardigheid NT2 verhoogd worden. Een grotere woordenschat in het Nederlands en een betere kennis van de Nederlandse klankwetten leidt immers tot snellere woordherkenning. Bovendien kunnen leerlingen met een hogere taalvaardigheid Nederlands beter gebruik maken van de contextuele informatie om de woordherkenning te versnellen. Verder moeten de leesteksten aangepast zijn aan het mondeling taalvaardigheidsniveau van de leerling. Bovendien moet het materiaal contextrijk zijn, zodat de lezer gebruik kan maken van allerlei soorten informatie om tot woordherkenning te komen.

Om tot een gevorderd technisch leesniveau te komen, moet de leerling veel oefenen. Dat kan het best door veel stil te lezen: stil lezen is immers een natuurlijke manier van lezen waarbij de leerling veel en op een juiste manier oefent. Het hardop lezen moet plaatsvinden in een communicatief relevant kader, zodat de leerlingen het nut ervan inzien en gemotiveerd zijn om hun best te doen. Ook moet het hardop lezen voorafgegaan worden door stillezen. Naast het oefen-

nen, moet er ook plaats zijn voor het expliciet aanleren van enkele technische vaardigheden zoals klemtoon leggen.

Verder onderzoek naar de leesproblemen van allochtone leerlingen is noodzakelijk. Onderzoek moet ook nog uitwijzen of de gegeven richtlijnen wel degelijk leiden tot verhoogde leesprestaties bij allochtone en autochtone leerlingen. Vanuit de theoretische achtergronden die in dit artikel kort zijn beschreven, valt echter te verwachten dat een andere aanpak van het gevorderd technisch leesonderwijs positieve resultaten zal boeken.

Barbara Linsen

Steunpunt NT2 - KUL

Blijde Inkomststraat 9 - 3000 Leuven

## Noten

1. Dit artikel is gebaseerd op mijn licentiaatsverhandeling met als titel 'De ontwikkeling van technische leesvaardigheid na het aanvankelijk niveau: een overzicht van opvattingen'.
2. Wijnstra 1985; Triesscheijn, Van den Bergh & Hoeksma 1985; Damhuis, De Glopper & Van Schooten 1989a/1989b; Verhoeven 1987; Teunissen 1986; Vinjé 1991.
3. Het Steunpunt NT2 ressorteert onder de Faculteit Letteren en Wijsbegeerte van de Katholieke Universiteit Leuven. Het Steunpunt neemt initiatieven voor de deskundigheidsbevordering van diegenen die rechtstreeks verantwoordelijk zijn voor de vorming van leerkrachten; dit gebeurt via begeleiding en navorming. Het Steunpunt verricht en begeleidt onderzoek onder meer naar tweedetaalverwerving in de klassituatie. Daarnaast verleent het Steunpunt ondersteuning bij het tot stand komen en uitwerken van ontwikkelingsactiviteiten.

## Bibliografie

Damhuis, R., K. de Glopper & E. van Schooten: Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep drie van het basisonderwijs. In: **Pedagogische Studiën**, 66 (1989a), p. 158-171.

Damhuis, R., K. de Glopper & E. van Schooten: Leesprestaties van allochtone leerlingen in groep drie en onderwijs-, leerling- en achtergrondkenmerken. In: **Pedagogische Studiën**, 66 (1989b), p. 256-267.

Goodman, K.S.: Reading: A psycholinguistic guessing game. In: D.V. Gunderson (ed.): **Language and Reading. An interdisciplinary approach**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1970.

La Berge, D. & S.J. Samuels: Toward a theory of automatic information processing in reading. In: **Cognitive Psychology**, 6 (1974), p. 293-323.

Litjens, P.: **Plaatsbepaling en karakterisering van het taalonderwijs Nederlands in meertalige onderwijssituaties**. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling, 1990.

Smith, F.: **Understanding Reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

Stanovich, K.E.: Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: **Reading Research Quarterly**, 26 (1980), p. 32-72.

Teunissen, J.M.F.B.G.: **Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede**. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1986.

Triesscheijn, B., H. van den Bergh & J.B. Hoeksma: **Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau, deel 5. Lees- en schrijfproblemen van allochtone leerlingen in de zesde klas**. Amsterdam: SCO, 1985 (SCO-rapport 58).

Verhoeven, L.T.: **Ethnic Minority Children Acquiring Literacy**. Dordrecht: Foris, 1987.

Vinjé, M.P.: Leesprestaties van leerlingen uit verschillende etnische groepen. In: **Pedagogische Studiën**, 68 (1991), p. 149-158.

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

Wijnstra, J.M.: Leesvaardigheid van Nederlandse en cumi-leerlingen. In: **Pedagogische Studiën**, 62 (1985), p. 25-35.