

Leesproblemen in het secundair onderwijs

Willemien Tak-Stoop & Ietje Erkens-Mol

Een gebrekkige leesvaardigheid kan in het secundair onderwijs grote problemen opleveren. Het signaleren, diagnostiseren en begeleiden van leesproblemen is daarom ook hier heel belangrijk.

Op het Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk te Amsterdam geeft het Centrum voor Taalleerproblemen o.a. cursussen over lees- en spellingproblemen in het secundair onderwijs. Ook een opleiding tot remedial teacher wordt er verzorgd. Dit schooljaar is er een begin gemaakt met cursussen in Antwerpen, georganiseerd door het Centrum voor Beroepsvervolmaking Leraren van de Universitaire Instelling Antwerpen¹. Een van deze cursussen is een tweedaagse waarin 'Leesproblemen' centraal staan.

In recente discussies wordt aangegeven dat de basisschool kinderen tot een niveau van *functionele geletterdheid* moet brengen. Dat houdt in dat zij beschikken over die kennis en vaardigheden die personen in staat stellen handelend op te treden in al die activiteiten waarbinnen geletterdheid als norm wordt verondersteld. De maatschappelijke relevantie van het kunnen omgaan met teksten wordt in deze definitie duidelijk naar voren gehaald. Recent Nederlands onderzoek² (Zwarts 1990; Sijstra 1993) en internationaal vergelijkingsonderzoek (Lundberg & Linnakylä 1993) wijzen uit dat Nederlandse kinderen het begrijpend en studerend lezen niet voldoende beheersen. Met informatiemiddelen konden de kinderen redelijk omgaan, maar naslagwerken konden ze niet goed hanteren. Bij de schrijftaken bleek dat maar een klein percentage leerlingen effectief communiceert.³ Het is in ieder geval niet zo dat alle kinderen na de basisschool 'functioneel geletterd' genoemd kunnen worden. Dat betekent dat hier zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs

een taak ligt: het verbeteren van de functionele geletterdheid.

Voor al leerlingen met lees- en spellingproblemen in allerlei soorten en gradaties is het bereiken van functionele geletterdheid niet altijd haalbaar. Daarom is het signaleren, diagnostiseren en begeleiden van leesproblemen in het secundair onderwijs zeer belangrijk. In dit artikel geven we een overzicht van die leesproblemen en beschrijven we een aantal diagnosemiddelen die bij het opsporen ervan gebruikt kunnen worden. We besluiten met enkele suggesties voor de begeleiding.

Tekstbegrip

Tekstbegrip is een essentiële component van functionele geletterdheid. Bij het begrijpen van een tekst zijn drie deelprocessen betrokken (Rispen):

- (1) op *woordniveau* moet via directe of indirecte weg woordherkenning optreden, moet toegang gevonden worden tot het mentaal lexicon, zodat

betekenis aan woorden gehecht kan worden;

- (2) op *zinsniveau* moet een lezer proposities (de elementaire betekenisdragers van een zin) ontdekken en integreren om de zinnen te begrijpen;
- (3) op *tekstniveau* moet de lezer in staat zijn om met behulp van zijn kennis een tekstmodel op te bouwen, een schema van de tekst. Zo'n schema speelt een tweeledige rol bij het begrijpen van een tekst: al lezend wordt het schema geleidelijk geactiveerd (schema-identificatie) en het opgeroepen schema wordt gebruikt bij het begrijpen van de tekst, helpt verwachtingen formuleren en bijstellen (schema-toepassing).

Deze drie deelprocessen zijn met elkaar in interactie. Het eerste deelproces betreft het technisch lezen, de andere twee betreffen begrijpend lezen.

In een publikatie van de Universiteit Groningen wordt het onderscheid tussen de verschillende niveaus geformuleerd als micro, meso en macro (Galema 1989; zie ook Lijmbach e.a. 1990):

- (1) het *micro-niveau* betreft het woord- en zinsniveau: in hoeverre is de lezer in staat woorden te herkennen en begrijpen en kan hij proposities vormen? Kennis van woorden, woordenschat is hierbij belangrijk;
- (2) begrip op *meso-niveau* betreft het kunnen integreren van proposities: informatie uit verschillende zinnen/tekstgedeelten, meestal binnen een alinea, moet adequaat gecombineerd worden. Soms moet de lezer hierbij afleidingen maken. Kennis van relaties die uitgedrukt worden door voegwoorden en verwijswoorden, is hierbij belangrijk;
- (3) het begrip op *macro-niveau* betreft de grote lijn van de tekst, bijvoorbeeld in de vorm van het formuleren van de hoofdgedachte van de tekst of van een tekstgedeelte.

Categorieën lees- en spellingproblemen

Het is mogelijk categorieën lees- en spellingproblemen te onderscheiden, gebaseerd op twee belangrijke vormen van informatieverwerkingsprocessen (Verhoeven & Van der Leij 1992): processen van 'hogere' en van 'lagere' orde. In de lees- en schrijfvaardigheid worden deze processen gereflecteerd door *top-down* strategieën die het begrip en de aanpak van de tekst bepalen en door *bottom-up* processen die zorg dragen voor een accurate en snelle verwerking van orthografische en auditieve informatie³.

In de fase van het aanvankelijk leesonderwijs ligt het accent vooral op bottom-up processen, waarbij top-down strategieën een belangrijke, faciliterende factor zijn. Wanneer het om begrijpend, studerend en kritisch lezen gaat, verschuift het accent naar top-down strategieën, waarbij (de automatisering van) bottom-up processen een belangrijke voorwaarde (is) zijn. Lees- en schrijfproblemen kunnen het gevolg zijn van beperkingen in de hogere orde processen (1), van tekorten in de lagere orde processen (2) of van een combinatie daarvan (3).

(1) *Top-down* beperkingen kunnen een gevolg zijn van een geringe beheersing van de spreektaal: een kleine woordenschat kan leiden tot problemen met woordherkenning én tekstbegrip. Een beperkte kennis van de wereld en moeite met strategische vaardigheden (denkstrategieën) bij de aanpak van een tekst spelen daarnaast een grote rol bij top-down beperkingen. Het kenmerkende van leerlingen met dergelijke beperkingen is dat zij, naast wellicht een wat trage technische leesvaardigheid, vooral problemen hebben met het begrijpend lezen. In extreme gevallen kan dit leiden tot functionele ongeletterdheid. De risicokans op dit soort problemen is het grootst bij leerlingen uit een minder taalkrijk milieu. Met betrekking tot de begeleiding van deze pro-

blemen moet gedacht worden aan woordenschatvergroting, het aanleren van een top-down benadering van de tekst en het aanleren van metacognitieve strategieën.

(2) Bij *bottom-up* problemen gaat het meestal om leerlingen die beschikken over een redelijk ontwikkelde woordenschat en syntactische kennis en ook hun algemene kennis van de wereld is meestal voldoende. Zij hebben eigenlijk onverwacht moeite met (de)coderen, omdat ze moeilijk de associatie tussen fonologische en orthografische informatie kunnen leggen. Deze leerlingen leren minder accuraat en minder snel lezen en schrijven. De top-down processen zijn echter in die mate ontwikkeld dat ze het automatiseringsprobleem (voor een deel) compenseren, zodat deze leerlingen niet tot de (potentieel) functioneel ongeletterden behoren. Het betreft hier de zgn. *dyslectische* leerlingen. Zij zijn gebaat bij het vergroten van het fonemisch bewustzijn en het verbeteren van de decodeervaardigheid (b.v. ook door effectief spellingonderwijs). Eventueel kunnen hun compensatiemogelijkheden vergroot worden. Acceptatie van hun handicap door henzelf en hun omgeving en bereidheid tot het bieden van dispensatie en compensatie door de school zijn van groot belang.

(3) De derde en vermoedelijk grootste groep (Stanovich 1986) leerlingen heeft niet in die mate competentie in hogere orde processen dat zij hun automatiseringsprobleem kunnen compenseren. Deze leerlingen lopen bovendien het risico dat hun frustratie door het moeizaam aanleren van de decodeervaardigheid de ontwikkeling van een top-down competentie in de weg staat. Het kan hier dyslectische leerlingen betreffen en leerlingen met beperkte intellectuele vermogens. Bij de laatste groep manifesteren de problemen zich doorgaans vroeg en hun beperkingen belemmeren elk leerproces. Net als de eerste groep heeft deze groep leerlingen de kans op functionele ongeletterdheid. Hulp kan geboden worden in de vorm van het stimuleren van bot-

tom-up processen en top-down processen, vaak door middel van aangepast onderwijs. Het is van groot belang ook in het secundair onderwijs lees- en schrijfproblemen zo tijdig en zo goed mogelijk te signaleren en diagnosticeren. Daarom worden hieronder enkele mogelijkheden beschreven voor een juiste diagnose van de leesproblemen.

Diagnose van de leesproblemen

In onze cursussen maken we bij de diagnose een onderscheid tussen technisch lezen en begrijpend lezen.

TECHNISCH LEZEN

Aan de hand van de *Brus-2-minuuttest*, een voor het secundair onderwijs geschikte variatie op de 1-minuuttest, wordt getoetst hoeveel **losse woorden** een leerling kan lezen in twee minuten. Dit levert een ruwe score op (b.v. 57), waarmee een bepaalde didactische leeftijdsequivalent correspondeert (die = 30).

Aan de hand van een tabel kan uitgezocht worden met welke *AVI-kaart* de ruwe score overeenkomt (in het voorbeeld met AVI 9). Deze AVI-kaart wordt afgenomen om het leesniveau van **teksten** te bepalen. Het kan namelijk zo zijn dat een leerling meer moeite heeft met het lezen van een tekst dan met het lezen van losse woorden (omdat zijn korte termijngeheugen meer belast wordt bijvoorbeeld) of dat hij juist minder moeite heeft met het lezen van een tekst (omdat hij steun ondervindt door de betekenis bijvoorbeeld).

Als is vastgesteld welk AVI-niveau⁴ de leerling beheerst, dan kan de strategie van de leerling onderzocht worden aan de hand van een tekst die twee AVI-niveaus hoger ligt dan het beheersingsniveau. Dan wordt immers een beroep gedaan op de strategie van de leerling. In de praktijk van het secundair onderwijs kan dit betekenen dat er geen AVI-kaart meer beschikbaar is, zodat het strategieonderzoek op grond van *Het*

Kijkbewijs (zie Clemens & Henneman 1989) of *Schokkunst* (zie Bakker-Renes & Fennis-Poort 1991) plaatsvindt, teksten die qua belevingsniveau ook meer bij de secundair onderwijsleerling passen. Op deze manier wordt duidelijk of we met een spellende of een radende lezer of met een mengtype te maken hebben.

Door te onderzoeken of de gemaakte fouten wel of niet in de context passen, krijgen we bovendien een beeld van de mogelijkheden van de leerling om gebruik te maken van de context.

BEGRIJPEND LEZEN

Het begrijpend lezen kan in de schoolse situatie gemakkelijker op grote schaal onderzocht worden, en wel op verschillende manieren. Met betrekking tot de strategieën kan zowel de algemene vaardigheid in het begrijpen van teksten als de beheersing van verschillende deelvaardigheden getoetst worden.

De **algemene vaardigheid** in het begrijpen van de betekenis van een tekst kan op twee manieren getoetst worden. Een klassieke vorm is het geven van een tekst met vragen. Een voorbeeld hiervan is een onderdeel van een recent verschenen *Begrijpend Leestest* (Van Kan & Aarnoutse 1993). Na het lezen van een informatieve tekst beantwoordt de leerling enkele vragen die betrekking hebben op woord-, zins- en tekstniveau. Het juiste antwoord kan uit vier alternatieven gekozen worden. De test bestaat uit tien informatieve teksten. Deze toets is beschikbaar voor het eerste leerjaar van MAVO, HAVO en VWO (vergelijkbaar: ASO) en voor groep 8 van de basisschool (vergelijkbaar: zesde leerjaar).

Een ander voorbeeld hiervan is te vinden in *Remedial Teaching II* (Bakker-Renes & Fennis-Poort 1991). De eerste signaleringstoets toetst algemeen tekstbegrip, waarbij ook aan de orde komt in hoeverre de leerling bewust gebruik maakt van informatie die de titel en illustraties geven. Bij de derde

signaleringstoets worden vragen op micro-, meso- en macro-niveau gesteld. Als diagnostisch materiaal, als het lezen nader onderzocht moet worden, bevat de map een toets die de stilleessnelheid toetst en vragen op meso- en micro-niveau stelt.

De algemene vaardigheid kan ook door middel van een cloze-toets onderzocht worden. De cloze-toets doet een beroep op dezelfde processen als andere toetsen voor het begrijpen van woorden en zinnen uit een tekst: er moet gebruik gemaakt worden van informatie zowel uit de tekst als uit het eigen geheugen. Bij een cloze-toets moeten de leerlingen ontbrekende woorden invullen in een tekst. Daartoe moeten ze de overige woorden, zinnen en de context begrijpen. Een voorbeeld van zo'n cloze-toets voor het secundair onderwijs is die van Bolland. Ook Bakker-Renes & Fennis-Poort (1991) bevat een cloze-toets, namelijk de tweede signaleringstoets waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen het kunnen invullen van functiewoorden (betreft structuurgevoel) en van inhoudswoorden (betreft woordkennis en woordvinding).

Er zijn ook begrijpend lezentoetsen die verschillende **deelvaardigheden** toetsen. Een recent voorbeeld hiervan voor het secundair onderwijs is de *Schematest* van Nies & Aarnoutse (1993). De leerlingen krijgen naar aanleiding van informatieve teksten vragen die betrekking hebben op de betekenis van woorden, verwijs- en signaalwoorden en relaties (oorzaak/gevolg, onderdeel/geheel, etc.). Andere voorbeelden van deelvaardigheden-toetsen zijn onderdelen van de *Taaltoets Allochtone Kinderen* van Verhoeven & Vermeer (1993). Deze TAK-toets is een diagnostische toets voor allochtone en autochtone leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs, die voor 'verkennend diagnostisch onderzoek' ook voor het secundair onderwijs gebruikt kan worden. De *Zinleestaak* vraagt de leerling de grammaticale correctheid van zinnen (woordvorming en zinsstructuur) te beoordelen. Voor het onderzoeken van het begrijpen van de samenhang

van zinnen in geschreven tekst bevat de toets *Tekstleestaak 1* die de samenhang in vorm toetst (a.d.h.v. voegwoorden en verwijzingen) en *Tekstleestaak 2* die de samenhang in betekenis toetst (a.d.h.v. inhoudswoorden). Twee schrijftaken naar aanleiding van plaatjes vragen de leerlingen betekenis- en vormrelaties actief uit te drukken.

Het kennen van de betekenis van woorden is een belangrijke deelvaardigheid, een voorwaarde voor het begrijpen van teksten. Al eerder in dit artikel werd aangegeven dat top-down problemen het gevolg kunnen zijn van een te kleine woordenschat. Het kan daarom wenselijk zijn de woordenschat van een leerling te onderzoeken. Een instrument hiervoor is de *Woordenschattest* voor het eerste leerjaar van het VBO (vergelijkbaar: BSO) en van het MAVO, HAVO en VWO (vergelijkbaar: ASO) van Aarmoutse (1993), waarmee het begrip van de betekenis van geschreven woorden in een zin gemeten wordt. Ook de TAK-toets bevat onderdelen die de woordenschat van de leerling meten: de *Definitietaak* vraagt de leerling mondeling een definitie, beschrijving of omschrijving van woorden te geven en de *Leeswoordenschattaak* toetst het beschrijven van woorden in geschreven taal.

Begeleiding

Om te beslissen wanneer het technisch lezen nog begeleid moet worden en wanneer het begrijpend lezen getraind kan worden, werd het begrip *minimale niveau van geletterdheid* gehanteerd. Dit niveau ligt bij AVI-9 (die=30). (De Nederlandse Algemene Raad voor het Basisonderwijs stelde in 1984 dat kinderen op het eind van het basisonderwijs ten minste op AVI-niveau 9 moeten kunnen lezen.) Als een leerling nog niet het minimale niveau van geletterdheid bereikt heeft, dan moet een geïntegreerde leesbegeleiding (technisch en begrijpend lezen) gegeven worden. Zit de leerling op of boven dat niveau, dan kan begrijpend lezen getraind worden. In de praktijk is deze scheiding niet zo strikt aan te

brengen, maar het bood in onze cursussen een hanteerbaar uitgangspunt.

Bij de begeleiding van leerlingen met technische leesproblemen wordt in onze cursussen uitgegaan van de neuropsychologische inzichten (hemisfeer-specifieke en -alluderende stimulering), van het imiteren van het eindproduct (de *Kijk- en Luistermethode*, Van der Leij 1983), van het trainen van deelvaardigheden, en van allerlei talige, taakgerichte oefeningen.

Bij de begeleiding van problemen met begrijpend lezen komt een algemene aanpakstrategie om een tekst top-down te benaderen aan de orde: de leerling leert een tekst volgens de Havlot-methode (zie *Studielessen*, Gerrits e.a. 1991) of de SQ3R-methode te lezen, waarbij hij een leesdoel leert kiezen en leert hoe hij met moeilijke woorden moet omgaan (zie *Weet wat je leest*, Lijmbach e.a. 1990). Het is van groot belang dat een leerling deze methode dagelijks terugziet in de schoolse situatie, dat er vakoverstijgend mee gewerkt wordt. Voor deze algemene strategie moet de leerling beschikken over een aantal deelstrategieën, die systematisch getraind kunnen worden (zie *Een tekst leer je zo!*, Boselie & Pype; *Lezen om te weten*, Kok & Boonman 1984).

Het voert in dit kader te ver de wijze waarop de begeleiding van leesproblemen vorm kan krijgen, uitgebreid te bespreken. Op de bijgevoegde literatuurlijst zijn slechts enkele titels te vinden met begeleidend leesmateriaal, die als voorbeeld kunnen dienen. Ook de leestoetsen die in dit artikel kort zijn besproken, staan erop vermeld. Het moge duidelijk zijn dat de lijst van toetsen beslist niet uitputtend is.

Willemien Tak-Stoop & Jetje Erkens-Mol
Centrum voor Taalleerproblemen in het
Voortgezet Onderwijs
Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk
Vrije Universiteit
De Boelelaan 1115
NL - 1081 HV Amsterdam

Noten van de redactie

1. In de loop van dit schooljaar zijn de volgende cursussen door het CBL reeds ingericht: 'Remediëring spelling- en leesproblemen Nederlands'; 'Remediëring moderne vreemde talen' (luister- en leesvaardigheid, en grammatica), en 'Remediëring leesproblemen Nederlands'. De bedoeling van deze cursussen met een overwegend doe-karakter is leerproblemen leren signaleren en diagnostiseren, met diagnostische en begeleidingsmaterialen leren omgaan, en een begeleidingsplan voor individuele leerlingen leren opzetten. De cursussen zullen in de toekomst opnieuw worden ingericht indien er voldoende geïnteresseerden zijn. Mocht u belangstelling hebben, geef dan een seintje aan Paul Reynders, UIA-CBL, Universiteitsplein 1, 2610 Wilrijk, tel. 03-820.29.61.

Voor meer informatie kunt u ook op maandag, dinsdag en woensdagvoormiddag ook contact opnemen met het Centrum voor Taalleerproblemen in Amsterdam op het nummer 00-31-20-548.44.01. De auteurs van dit artikel zijn medewerkers van het Centrum.

2. Een onderzoek uitgevoerd in 50 Vlaamse basisscholen met een selectie uit de Nederlandse toetsen (Zwarts 1990) heeft laten zien dat er maar betrekkelijk kleine verschillen bestaan tussen de lees- en schrijfpredaties van Nederlandse en Vlaamse leerlingen aan het einde van de basisschool. (Van Schooten, E., B. Triesscheijn & K. Verbeek: *Kleine Vlaamse peiling. De taalvaardigheid van zesde klas basisschoolleerlingen in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam: SCO, 1992.)

3. Voor een uitvoerige behandeling van 'top-down' en 'bottom-up' processen, verwijzen we naar het artikel van Barbara Linsen, elders in dit nummer.

4. Meer informatie over de AVI-niveaus vindt u in het artikel van Marc Stevens, elders in dit nummer.

Bibliografie

Aarnoutse, C.: Ontwikkeling van leeswoordenschat. In: *School & Begeleiding*, 1993, 38, p. 28-31.

Aarnoutse, C.A.J.: *Woordenschattest 1e leerjaar VBO en MAVO, HAVO en VWO*. Nijmegen: Berkhout, 1993.

Bakker-Renes, H.W. & C.M. Fennis-Poort (red.): *Remedial Teaching hulp bij leerproblemen II*. Houten/Antwerpen: Bohn, Stafleu, Van Loghum, 1991.

Boekaerts M. & P.R.J. Simons: *Leren en instructie*. Assen: Dekker & van de Vegt, 1993.

Boland, Th.: **Cloze-toets voor begrijpend lezen**. Bestemd voor de hoogste groepen van het basisonderwijs en de brugklas van het voortgezet onderwijs. Nijmegen: Berkhout.

Boselie W.A.A.M. & A.J.C. Pype: **Een tekst leer je zo!** Onderwijsbureau O.M.O. (Postbus 574, 5000 AN Tilburg).

Clemens J. & K. Henneman: **Signaleren en diagnostiseren van leerlingen met lees- en spellingproblemen in het voortgezet onderwijs**. Culemborg: Phaeton 1989.

De Gloppe, K. & M.E. Otter: Leesproblemen in vergelijkend perspectief. In: **School & Begeleiding**, 1993, 38, p. 40-42.

Galema, K.: **Tekstbegrip getoetst**. Universiteit Groningen, 1989.

Gerrits G., P. Gielis, L. Hutjes, R. Rademakers & J. Smits: **Studielessen**. Nijmegen: Berkhout, 1991.

Kok, W.A.M. & J.H. Boonman: **Lezen om te weten**. De Ruiter, 1984.

Lijmbach B., H.I. Hacquebord & K. Galema: **Weet wat je leest!** Groningen: Jacob Dijkstra, 1990.

Lundberg I. & P. Linnakylä: **Teaching reading around the world**. Hamburg: IEA, 1993.

Nies, S. & C.A.J. Aarnoutse: **Programma schema's maken**. Nijmegen: Berkhout, 1993.

Rispens, J.: **Leesproblemen in het voortgezet onderwijs**.

Sijstra, J.: **Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool**. Arnhem: CITO, 1993.

Stanovich, K.E. Matthew: Effect in reading. Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. **Reading Research Quarterly**, 1986, 21/4, p. 360-407.

Van der Leij, A.: **Ernstige leesproblemen. Een onderzoek naar mogelijkheden tot differentiatie en behandeling**. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.

Van Kan, N. & C.A.J. Aarnoutse: **Begrijpend leestest voor het eerste leerjaar van het MAVO, HAVO en VWO**. Nijmegen: Berkhout, 1993.

Van Kan, N. & C.A.J. Aarnoutse: **Programma structuur van informatieve teksten voor het voortgezet onderwijs**. Nijmegen: Berkhout, 1993.

Verhoeven, L. & A. van der Leij: Functionele geletterdheid: introductie. In: **Pedagogische Studiën**, 1992, 69, p. 322-331.

Verhoeven, L. & A. Vermeer: **Taaltoets Allochtone Kinderen**. Diagnostische toets voor de vaardigheid Nederlands bij allochtone en autochtone kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Zwijssen, 1993.

Zwarts, M.: **Balans van het taalonderwijs einde basisschool**. Arnhem: CITO, 1990.