

Lees- en spellingproblemen in het basisonderwijs

Caroline Andries & Pol Ghesquiere

In de eindtermen van het basisonderwijs wordt voor het leren van de Nederlandse taal uitgegaan van de 'klassieke' indeling in receptief en produktief taalgebruik, en dit voor zowel de gesproken als de geschreven taal. In dit artikel wordt ingegaan op de aanpak van kinderen die in de basisschool moeilijkheden ondervinden bij het verwerven van lees- en schrijfvaardigheden. Dat leren lezen en schrijven ingebed is in de totale taalontwikkeling geldt uiteraard als een vanzelfsprekend uitgangspunt.

Het doel van de basisschool is leerlingen te leren lezen en schrijven met voldoende nauwkeurigheid en snelheid om zich te handhaven in alledaagse situaties, met andere woorden hen te brengen tot *functionele geletterdheid*. Dat dit niet voor alle kinderen even goed lukt, blijkt uit de dagelijkse onderwijspraktijk. Gegevens over het aantal kinderen dat moeilijkheden ondervindt bij het leren lezen en schrijven, zijn naargelang van de bron en de operationalisering van de grenslijn wel/geen moeilijkheden, nogal uiteenlopend. Meestal gewaagt men van ongeveer 10 tot 15%.

PLANMATIG HANDELEN

Meer en meer geldt de opvatting dat deze groep kinderen zoveel als mogelijk in het gewoon basisonderwijs moet kunnen blijven. De verbreding van de zorg impliceert dat de basisschool kan inspelen op de specifieke instructiebehoeften van elke individuele leerling. Om dit te realiseren is *planmatig handelen* een mogelijke procedure. Kool & Van der Leij (1985) beschrijven een uitge-

werkt opzet voor een procedure voor planmatig handelen die zowel het individueel als het groeps- en schoolniveau betreft.

Het signaleren van problemen is daarbij het beginpunt. Met signaleren wordt bedoeld dat de leerkracht aan de hand van observatie en toetsen een beeld krijgt van de leervorderingen en/of gedragskenmerken van alle leerlingen. Leerlingvolgsystemen zoals die de laatste jaren tot ontwikkeling komen, omvatten het daartoe nodige instrumentarium. Signaleringsstoetsen laten toe de leervorderingen globaal te volgen: aan de hand van klasselaten waarop alle gegevens van de leerlingen per leerstofgebied weergegeven worden, kan nagegaan worden of er in een klas opvallende hiaten zijn en/of er kinderen zijn die voor dat leerstofonderdeel zwak presteren.

Deze risicokinderen moeten verder gedagnostiseerd worden. We gaan ervan uit dat de diagnose op verschillende niveaus moet gebeuren (Andries 1988). Naast een constaterend niveau, dat eigenlijk nog tot de signalering gerekend kan worden, onderscheiden we een preciserend-analyserend niveau en een verdiepend niveau. In de preciseringsfase wordt gepeild naar de

beheersing van de deelvaardigheden en -processen van de betreffende leertaak. Op het analyserend niveau wordt het leerproces nader onderzocht aan de hand van foutenanalyses, strategie-onderzoek, leerbaarheidsonderzoek. Pas indien dit alles onvoldoende vruchten afwerpt, heeft het zin verdiepend onderzoek te doen waarbij ingegaan wordt op achterliggende cognitieve ontwikkelingsfactoren zoals intelligentie, informatieverwerkingsprocessen (onder andere aandacht en concentratie) en basisfuncties op perceptief, psychomotorisch, neuropsychologisch en verbaal vlak.

Diagnostiek moet niet alleen in de diepte uitgewerkt worden, maar tevens in de breedte. Hiermee wordt bedoeld dat er ook aandacht moet zijn voor motivationele en sociaal-emotionele aspecten bij de leerling, en dat ook de leercondities in de omgeving zoals het onderwijsgedrag van de leerkracht, de leermethode en -methodiek, de klas- en schoolorganisatie mee in beschouwing genomen moeten worden.

Deze handelingsgerichte diagnostiek levert de aanwijzingen op voor de hulpverlening, die weergegeven wordt in groeps- en individuele handelingsplannen die uiteraard kaderen binnen het algemene schoolwerkplan. Voor een uitgewerkte bespreking kan het artikel van Kool & Van der Leij (1985) geraadpleegd worden. Aan dit handelen kunnen verschillende motieven ten grondslag liggen. Het zou te ver leiden deze verschillende doelstellingen uitvoerig te bespreken; de lezer kan hierover nadere informatie vinden bij Kappers e.a. (1988).

We willen ons in dit artikel voornamelijk richten op de methodische motieven remediëren, compenseren en stimuleren, die betrekking hebben op de te leren vaardigheden. Met *remediëren* wordt bedoeld dat er ingegrepen wordt op de hiaten in de beheersing van de leervaardigheid, met *compenseren* wordt er daarentegen aangesloten bij de sterke punten in het beheersingspatroon, en

met *stimuleren* wordt aandacht gegeven aan de motivatie voor de functionele toepassing van die vaardigheid. Bij de bespreking van het lezen en spellen zal hierop concreter worden ingegaan. Ten slotte willen we aangeven dat de cyclus van het planmatig handelen afgesloten wordt met de evaluatie van het handelen en zo nodig via opnieuw signaleren weer herhaald wordt.

LEESPROBLEMEN

LEREN LEZEN

Lezen in zijn aanvankelijke vorm kan omschreven worden als 'het vlot kunnen verklanken en begrijpen van een eenvoudige tekst'. Daarbij komen de aspecten *decoderen* en *begrip* naar voren. Hierbij staat woordidentificatie centraal. Om tot woordidentificatie te komen, kunnen verschillende strategieën gehanteerd worden. Men onderscheidt daarbij: directe herkenning, analyse en synthese, en anticiperen.

Leren lezen wordt meestal aangevat met het aanbrengen van de zogenaamde elementaire leeshandeling. Hierbij wordt het kind geleerd aan de afzonderlijke letters de corresponderende klanken te koppelen waarna deze afzonderlijke klanken gesynthetiseerd worden tot het gesproken woord, waaraan dan de juiste betekenis gekoppeld wordt. De deelvaardigheden letter-klankkoppeling en auditieve synthese worden dan gezien als de twee essentiële componenten van het aanvankelijk leesgedrag. Lezen via de elementaire leeshandeling kan ook omschreven worden als lezen via analyse en synthese, of het hanteren van een spellende leesstrategie.

Deze uitvoerige leeshandeling moet voor het vlot lezen verkort worden, om uiteindelijk op geautomatiseerde wijze (dat wil zeggen de stimuli op een zo snelle en accurate

wijze verwerken dat er vrijwel geen aandacht bij betrokken is) over te gaan in een directe woordherkenning. Bij het lezen van tekst kan tevens een beroep worden gedaan op het anticiperen op grond van de contextinformatie. De geoefende lezer is in staat strategisch te lezen, dit wil zeggen dat hij zijn leesgedrag kan aanpassen aan de eisen van de leessituatie en bijgevolg de verschillende leesstrategieën flexibel door elkaar kan aanwenden.

Hoewel een conceptualisatie van het leesproces vanuit de tweedeling 'decoderen' en 'begrijpen' eigenlijk niet zo adequaat is, wordt deze indeling toch vaak gehanteerd. Bij het aanvankelijk leesproces kunnen de twee moeilijk van mekaar gescheiden worden. Uit onderzoek komt naar voren dat het begrip lezend in die fase sterk afhankelijk is van de mate van beheersing van de decodeervaardigheid (Perfetti 1985; Stanovich 1986). Het is pas vanaf het voortgezet lezen dat begrip lezend een duidelijkere samenhang vertoont met de mondelinge taalvaardigheid, en dat variaties in het begrip lezend sterker bepaald worden door reeds verworven grammaticale en tekstuele vaardigheden.

Leesmoeilijkheden worden ook vaak vanuit bovenvermelde tweedeling beschouwd. Bij het decoderen kunnen er moeilijkheden optreden op woord- en zinsniveau. Ook met betrekking tot het automatiseringsproces zijn er mogelijk moeilijkheden. Ten slotte is er de groep leerlingen die de techniek van het lezen wel voldoende onder de knie krijgt, maar op het gebied van het begrip lezend heel wat problemen ondervindt.

Naar de praktijk van de hulpverlening wordt op basis van de twee componenten (correct verklanken en taalbegrip; Van den Bos 1992) of aanvullend een derde component (leessnelheid; Andries 1988) een indeling gemaakt in leesproblemen. Aan de hand van verschillende combinaties van al dan niet beheersing van deze componenten

worden verschillende types onderscheiden. Een van de types bijvoorbeeld omvat de kinderen die wel in staat zijn om de tekst correct te verklanken en die ook begrijpen, maar daarvoor te veel tijd nodig blijken te hebben. Bij deze kinderen moet dan voornamelijk aandacht gegeven worden aan het automatiseringsproces en het efficiënt en flexibel leren hanteren van verschillende leesstrategieën.

DE DIAGNOSTIEK VAN LEESPROBLEMEN

Wil men kinderen die dreigen vast te lopen in het leesleerproces tijdig onderkennen, dan is het - zoals reeds in de inleiding werd vermeld - noodzakelijk te beschikken over goede signaleringstoetsen. Het gaat hierbij om het meten van de vorderingen van de leerlingen gedurende het verloop van het leesleerproces. De meeste gangbare leesmethoden bevatten zelf toetsen om regelmatig de leesontwikkeling van de leerlingen in kaart te brengen.

Wil men gebruik maken van methodevrije toetsen, dan is het gebruik van een *leerlingvolgsysteem* aangewezen. Het leerlingvolgsysteem van het Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) heeft zowel voor het technisch als het begrip lezend toetsen ontwikkeld, onder andere de *Drie-Minuten-Toets*, *Lezen met begrip* en *Toetsen Begrip Lezend*. Ook het leerlingvolgsysteem van het Pedagogisch Centrum Stad Antwerpen bevat toetsen voor lezen. Verder verschijnen binnenkort (november 1996) in het Vlaams LeerlingVolgsysteem van het CSBO de signaleringstoetsen *Lezen 1-2-3*. Dit zijn toetsen die op 1'30" worden afgenomen van individuele leerlingen voor wat technisch lezen betreft, en die genormeerd worden voor begin 2-3, midden 1-2-3 en einde 1-2-3. In dit leerlingvolgsysteem wordt ook aandacht besteed aan de verdere analyse en hulp. (Deze uitgave is voorzien voor september 1997.)

Voor de verdere diagnose van het leesleerproces kan onder andere een beroep gedaan worden op de toetsen uit *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen* (Struikma e.a. 1995). Hierbij wordt gebruik gemaakt van de *Eén-minuuttest van Brus* en de *AVI-leeskaarten*. Een stroomdiagram geeft aan hoe de diagnoseprocedure doorlopen moet worden. Het betreft criteriumtoetsen die sterk diagnostisch gericht zijn, waarbij een beeld gekregen wordt van de door de lezer gehanteerde leesstrategie en - indien nodig - teruggedaan kan worden naar de onderliggende deelvaardigheden. Voor de analyse van het leesgedrag is tevens het *Diagnostisch leesonderzoek met behulp van woordleeskaarten* van Wieringa & Poolman (1991) zeer bruikbaar. Het betreft een kwalitatieve, leerprocesgerichte diagnostiek waarbij het leesgedrag van de leerling geregistreerd en vastgelegd wordt in een aantal diagnostische 'goed' en 'fout' categorieën.

Voor wat de diagnostiek van het begrijpend lezen betreft, is de ontwikkeling van toetsen pas recent op gang gekomen. De meeste aandacht ging de laatste jaren naar het uitwerken van instructiemethoden. Het blijkt dat tot voor kort de instructie in begrijpend lezen nauwelijks 1% van de totale lestijd in beslag nam, waarbij kinderen de opdracht kregen een tekst te lezen en vervolgens de bijgevoegde vragen te beantwoorden die dan klassikaal behandeld werden (Weterings & Aarnoutse 1986). Hoe men tot de juiste antwoorden kwam, was niet aan de orde. Een overzicht van wat er de laatste tijd voorbereid wordt op het gebied van gerichte instructie is te vinden in Reitsma & Walraven (1991).

DE BEHANDELING VAN LEESPROBLEMEN

We willen ons bij de bespreking van de aanpak van kinderen met leesproblemen voornamelijk richten op de in de inleiding ver-

melde methodische motieven. Vooreerst komt daarbij de *remediëring* aan bod. We wensen daarbij, aansluitend bij Kappers e.a. (1988), een onderscheid te maken tussen: opbouwmethodieken, inprentingsmethodieken en strategiemethodieken.

De *opbouwmethodiek* is gebaseerd op de taakanalyse van het leesleerproces. Hierbij worden de onderscheiden deelvaardigheden systematisch opgebouwd. Voor elke deelvaardigheid zijn verschillende oefeningen voorhanden. Het oefenen van de onderscheiden deelvaardigheden wordt dan geïntegreerd in het uitvoeren van de elementaire leeshandeling. Deze integratie levert bij sommige leerlingen moeilijkheden op die met het gebruik van deze opbouwmethodiek niet opgelost kunnen worden. Daartoe kan de inprentingsmethodiek mogelijk wel soelaas bieden.

Bij de *inprentingsmethodiek* wordt uitgegaan van leertheoretische principes waarbij herhaling en aanbieding van de klankvorm centraal staan. Er wordt dan geoefend met de zogenaamde structuurrijen waarbij in woordenrijen bepaalde letterpatronen steeds weer voorkomen, bijvoorbeeld *rest, pest, west, best, mest, nest*. Ook het gebruik van flitskaarten waarbij letters of woorden slechts gedurende korte tijd aangeboden worden, ressorteren onder deze inprentingsmethodiek. Het aan de leerling aanbieden van de klankvorm is sinds de introductie van de multimedia een weg die steeds makkelijker bewandeld kan worden. Het principe houdt in dat aan het kind ofwel simultaan ofwel met inachtneming van een zekere pauze zowel de geschreven als de gesproken tekst aangeboden wordt. Voorbeelden daarvan zijn de *Kijk- en luistermethode* (Van der Leij 1987) en het *Luisterlezen* (Kappers & Van Zadelhoff 1988). Dit principe van 'sprekende boeken' kan zeker ook vanuit het stimulerend motief gehanteerd worden.

Ten slotte is er de zogenaamde *strategie-*

methodiek waarbij voornamelijk vanuit de cognitieve leerpsychologie ingegaan wordt op het gebruik van bewuste strategieën. Het betreft dan het bijbrengen van bepaalde leesregels - zoals dat gebeurt bij het aanleren van spellingregels (zie verder) - of om het aanleren van een analogiemethode waarbij de leerling geleerd wordt te zoeken naar een analoge buur, bijvoorbeeld wanneer men het woord *stonk* niet kan lezen, zoekt men in zijn geheugen een soortgelijk woord dat men wel kent: *vonk*. Over de effectiviteit van deze methode, die meer ingeburgerd is bij het spellingonderwijs, is nog maar weinig gekend voor het leren lezen.

We wensen in laatste instantie nog in te gaan op het *compenseren* en *stimuleren*. Zonder volledig te willen zijn over deze twee methodische motieven wensen we toch te wijzen op de mogelijkheid om (oudere) kin-

deren hoofdzakelijk stil te laten lezen. Vaak blijkt dat ze vooral moeite hebben met het foutloos hardop lezen, maar dat ze toch wel voldoende begrepen hebben waarover de tekst handelt (cfr. de verschillende types van kinderen met leesproblemen).

Dat bij de hulp aan kinderen met leesproblemen blijvend aandacht besteed moet worden aan het aspect leesplezier behoeft misschien geen betoog. Toch blijkt vaak dat dit aspect bij de begeleiding wat verwaarloosd wordt. De aandacht voor leesbevordering en leesbevorderende activiteiten is de laatste tijd sterk toegenomen (Andries 1995). Dat zal ook de leerling met moeilijkheden ten goede komen. We wensen in dit verband te wijzen op de verschillende boekenreeksen (*Wenteltrap*, *Zoeklicht*) die zich leesteknisch op een lager niveau bevinden, maar zich inhoudelijk richten op oudere lezers.

T U S S E N D O O R

WERKEN MET BOEKEN VOOR 12+

De Stichting-Lodewijk de Raet en de Bibliotheekschool van Gent organiseren samen een cursus leesbevordering: **Werken met boeken voor 12+**. De deelnemers krijgen grondige info over het huidige boekenaanbod, en ontdekken inzichten en vaardigheden om met boeken te werken en aan leesbevordering te doen. Begeleiders zijn Erik Vanhee, Luk Van Den Steen, Marita De Sterck en tal van gastdocenten.

De cursus vindt plaats in Gent, op vijf zaterdagen: 16 november 1996, 7 december 1996, 25 januari 1997, 22 februari 1997 en 15 maart 1997, telkens van 9.30 tot 17 uur. Kostprijs: 7500 fr.

Een folder kan aangevraagd worden bij
Ann Machtelinckx, Vormingsleergang-Bibliotheekopleiding,
Antwerpsesteenweg 573, 9040 Gent, tel. (09)228 89 72, fax (09)229 22 53.