

Lezen lukt soms maar moeizaam

FRIED VAN BEEK

1. Inleiding

Lezen is kennisneming van een mededeling, die een ander, met behulp van afgesproken, meestal cultuur-historisch bepaalde, tekens heeft opgeschreven. Voor de vaardigheid lezen heeft de mens een aangeboren vermogen, maar de activiteit lezen is wel gebonden aan voorwaarden vooraf. Met andere woorden, ondanks het aangeboren vermogen om te kunnen lezen, wordt niet automatisch het lezen gegenereerd.

Mijn bijdrage gaat over een fase in het leesproces, die op een bepaald moment heel essentieel is voor de voortgang van dat leesproces. Een soort noodzakelijkheid dus, nl. de fase van het automatiseren. Toch heb ik in de literatuur over deze fase weinig kunnen vinden. Enerzijds begrijpelijk, want het automatiseren van een vaardigheid is een zeer persoonsgebonden aangelegenheid, anderzijds toch belangrijk, omdat, zeker in het kader van WSNS, leerlingen die een vertraging hebben in het leesproces eigenlijk niet opvallen, en in grote klassen waarschijnlijk nog minder.

Door mijn werk in het Lom-onderwijs en door het observeren van het taal-denkvermogen¹ is deze fase voor mij steeds actueler geworden. In de twintig jaar dat ik ermee ben bezig geweest, en door de hulpverlening die ik gaf, kreeg ik niet alleen meer grip op dit leerprocesprobleem, maar werd ook de leerling die er last van had, herkenbaarder.

2. Het lees-leerproces

In de literatuur wordt het lees-leerproces globaal verdeeld in de fase aanvankelijk lezen en de fase voortgezet lezen. De doelstellingen in de fase aanvankelijk lezen zijn vooral gericht op het vertrouwd raken met en het kunnen hanteren van het codesysteem van de geschreven taal. De doelstellingen in de fase voortgezet lezen zijn vooral gericht op wat er achter de gedrukte of geschreven tekens ligt.²

Hoewel in de leesmethodes dit onderscheid ook gemaakt wordt, zullen in de praktijk de doelstellingen uit beide fasen elkaar dikwijls overlappen, dan wel elkaar aanvullen, dan wel elkaar ondersteunen. De belangrijkste factor in het lees-leerproces is het kunnen koppelen van wat waargenomen wordt, c.q. wat verwoord wordt, aan iets wat bekend en vertrouwd is. Dit impliceert dan ook, dat het lees-leerproces gebaat is met het gebruik van woorden, die reeds tot de actieve woordenschat behoren.

In een van mijn leesobservaties kwam een leerling niet uit het woordje *hark*. De letters werden gespeld en er ontstond zoiets als h..a..r..k, maar het klonk niet overtuigend. Toen ik vroeg wat *hark* betekende, kon zij dan ook geen antwoord geven. Nadat ik het uitgelegd had, reageerde ze met: O, u bedoelt een griezels. Ja, die ken ik wel. Toen ik dit later aan een collega vertelde, zei hij: Dat klopt, hier wordt heel veel griezels gezegd als ze gaan harken.

Een tweede factor, die in het lees-leerproces belangrijk is, is het ontwikkelen van leesstrategieën.

Onder leesstrategieën versta ik dan vaardigheden, die het leesproces λ ondersteunen, dat er een versnelling kan ontstaan in de vaardigheid. Er zijn leesstrategieën op woordniveau:

- het top-down herkennen van voor- en/of achtervoegsels:

bv. [ge]daan, [ge]lopen, [ge]vaar[lijk], [be]danken

- het top-down herkennen van woorddelen:

bv. [dak][raam], tuimel[raam], [deur][bel], [deur]kozijn, [wijn][glas],
brillen[glas], [bal]lon[vaart]

Soms worden de bottom-up en de top-down aanpak ook naast elkaar gebruikt. Een leerling spelde het woord sch..r..ij..f, maar *machine* werd er als één geheel aan toegevoegd (*schrijfmachine*).

Er zijn ook leesstrategieën op zinsniveau: hiertoe behoren het context-lezen en het lezen van gedachte-eenheden. Het context-lezen kan ook tot fouten leiden, met name in de 'kleine' woordjes: bij leesobservaties viel mij op, dat nogal wat leerlingen het woordje *het* lazen als er *hij* stond, en omgekeerd, terwijl het voor de lezer zelf niet storend was.

Een derde factor die in het lees-leerproces belangrijk is, is het automatiseren. Lezen is op de eerste plaats een vaardigheid. Deze vaardigheid moet niet alleen aangeleerd worden, maar ook als vaardigheid gaan functioneren, geautomatiseerd worden. Het komt er in feite op neer, dat de energie, die in de vaardigheid gestoken moet worden, efficiënter en daardoor minder belastend, lees: minder groot, moet worden. Een vergelijking als voorbeeld:

Ik heb in mijn opleiding muziek gehad. Ik heb noten leren lezen, - dit is overigens ook een vorm van lezen - ik heb de grondtoon leren vinden bij het gebruik van kruisen en/of mollen, ik heb blokfluit leren spelen, ik heb zelfs voor een koor liedjes geschreven. Maar de vaardigheid van het noten lezen is bij mij nooit echt geautomatiseerd. Wanneer ik nu vanaf papier piano wil spelen, kost dit zoveel moeite, dat ik bijna automatisch op gehoor ga spelen.

Een vierde factor, die in het lees-leerproces belangrijk is, is de leessnelheid.

Hieronder wordt niet verstaan het leestempo, maar de snelheid van het begrijpen.³ Hoewel deze vierde factor in het verlengde ligt van de andere factoren, is hij toch van een andere orde. Hadden de eerste drie factoren vooral betrekking op lezen als technische vaardigheid, de vierde factor heeft betrekking op lezen als begripsmatige vaardigheid. Aan deze vierde factor kunnen in feite weer de (sub)factoren leesstrategieën en automatiseren worden toegevoegd.

3. De factor van het automatiseren als fase in het lees-leerproces

Hoewel het logisch is dat een vaardigheid niet alleen aangeleerd, maar door oefenen ook geautomatiseerd moet worden, is er in de literatuur over deze fase maar weinig te vinden. Het lijkt, alsof het aanleren van de technische vaardigheid lezen het automatiseren van de vaardigheid ook automatisch impliceert. En meestal is dat ook zo. Ik ben hier echter aan gaan twijfelen, omdat er ieder jaar in mijn klas ook leerlingen waren, waarbij het lezen maar niet echt wilde vlotten. Leerlingen, die toch wel het aanvankelijk lezen goed hadden gehad; soms zelf extra intensief en met veel extra hulp. Het motortje kwam zagezegd wel op gang, maar het bleef niet (goed) lopen.

Wat er nu eigenlijk mis ging, was gissen, maar door het jarenlang observeren van leerlingen, dacht ik wel een verklaring gevonden te hebben: na het aanleren van een technische vaardigheid⁴ is het automatiseren niet een logisch gevolg, maar een **noodzakelijke voorwaarde**. Door deze

karakterisering is het automatiseren als fase in het lees-leerproces in feite aangegeven. Maar, als het automatiseren een noodzakelijke voorwaarde is, en ik heb leerlingen, waarbij dit gedeelte van het leerproces niet of niet voldoende op gang is gekomen, dan zal ik ze daarbij toch moeten kunnen helpen. Het probleem is echter, dat de leerling dat automatiseren in feite **zelf** moet doen. Het is namelijk zijn/haar vaardigheid, die geautomatiseerd moet worden.

Door deze zeer persoonlijk getinte hulpvraag heb ik mijn hulpverlening een bepaalde richting uit moeten sturen. Ik heb gekozen om de leerlingen als het ware te gaan coachen, of, zoals ik zelf graag zeg: ik moet ze helpen meer op dreef te komen. Hierbij ga ik ervan uit, dat

- het automatiseren wél mogelijk wordt,
- wanneer ik hun denkproces van tijd tot tijd zó kan bijsturen,
- dat ze tot de ontdekking komen, dat ze met minder energie hetzelfde kunnen bereiken.

In dit coachingsmodel speelt enerzijds de persoonlijke ervaring een belangrijke rol, waardoor de intrinsieke motivatie een extra stimulans krijgt, anderzijds een herkenbare structuur, die gebaseerd is op mijn vaste structuur.

In het vervolg wil ik aangeven, welke kenmerken bij de leerlingen mij in de loop van de jaren zijn opgevallen. Verder wil ik in het kort vertellen, hoe ik structuren voor deze leerlingen herkenbaar heb gemaakt.

4. De leerling en de hulpverlening

Bij leerlingen bij wie het automatiseren stagneert, vielen mij een aantal zaken op denkniveau steeds weer op. Deze heb ik deels kunnen traceren door de leerlingen te observeren, deels door mijn hulpverlening er (intuïtief) op af te stemmen. Het waren:

- a. Moeite hebben met distinctief denken.⁵
- b. Weinig gebruik maken van structuren.
- c. Halsstarrig vasthouden aan eigen oplossingsmethoden.
- d. Geen lering kunnen trekken uit gemaakte fouten.

Sinds het schooljaar 1979-1980 ben ik me intensiever gaan bezighouden met de hulpverlening bij het lezen. Maar wat achteraf het coachingsmodel is geworden, stond eigenlijk al gedeeltelijk in de steigers, want vanaf het schooljaar 1976-1977 had ik al iets in die richting gedaan met het rekenen. Door deze hulpverlening op twee fronten - waarvan ik de samenhang van tevoren niet heb kunnen voorzien - kreeg ik belangrijke puzzelstukken in handen, die veel verduidelijkten.

De ideeën voor de hulpverlening zijn vooral ontstaan tijdens en via de hulpverlening. Maar wat voor mij duidelijk gestructureerd en voor de leerlingen herkenbaar en ondersteunend was, was voor een 'buitenstaander' niet altijd direct te volgen. Om datgene wat ik in de loop van de jaren gedaan heb toch duidelijk te maken, zal ik de hulpverlening in items opsplitsen; items, die ieder afzonderlijk belangrijk zijn geweest bij het coachen van het automatiseringsproces. Door te switchen tussen de hulpverleningsvormen, waar ik zelf veelvuldig gebruik van maak krijgt de hulpverlening voor de leerling steeds meer samenhang; maar dit switchen is moeilijker in woorden te vangen.

5. Distinctief denken

In de fonologie⁶ wordt de term 'distinctief' gebruikt in samenhang met eigenschappen van de spraakklanken van woorden. Distinctieve eigenschappen zijn dan eigenschappen, die zo

wezenlijk zijn, dat bij minimale verandering totaal andere woorden gevormd worden.

De /p/, /t/ en /k/ wijken slechts van elkaar af door de plaats van afsluiting, de zgn. *articuleerplaats*: bij de /p/ wordt de afsluiting gevormd door de lippen; bij de /t/ wordt de afsluiting gevormd door het puntje van de tong; bij de /k/ wordt de afsluiting gevormd door de rug van de tong. Worden de /p/, /t/ en /k/ als begin-consonant verbonden met de klankgroep /aart/, dan ontstaan ondanks de minimale verschillen compleet verschillende woorden (*paard, taart, kaart*).

Bij distinctief denken gaat het niet over spraakklanken, maar wel over minimale, maar toch heel essentiële verschillen en niet-verschillen. Bij het rekenen is dit heel duidelijk aan te geven: het teken + en het teken - behoren bij twee totaal verschillende denkstijlen, terwijl het teken maar minimaal verschilt.

Bij het lezen wordt vooral op woordniveau veelvuldig gebruik gemaakt van het distinctief denken. Bij de visuele waarneming van woorden nemen we op de eerste plaats gehelen waar (vergelijk de Gestaltpsychologie: bij de visuele waarneming gaat het geheel voor de delen)⁷ Het zien van essentiële onderdelen en/of letters bepalen uiteindelijk de kwaliteit van de waarneming, en daarmee het verwoorden van wat waargenomen wordt.

bijv. haantje ; ongemak ; schroom .

Distinctief denken is (derhalve): de vaardigheid in het herkennen en gebruik maken van essentiële verschillen en niet-verschillen. Bij het lezen heeft het herkennen vooral betrekking op het zien.

6. Woordstructuur

Ervan uitgaand dat er bij lezen op de eerste plaats sprake is van een waarneming (visuele input), zijn woorden te beschouwen als constructies met behulp van letters. Dat woorden ook constructies zijn met behulp van klanken, wordt hier nu buiten beschouwing gelaten (orale input). Door leerlingen te laten ervaren dat woorden constructies zijn, kan het distinctief denken gecoacht worden. Er zijn twee niveaus te onderscheiden: a. woorden met één lettergreep; b. woorden met twee of meer lettergrepen.

a. De woorden van één lettergreep bestaan uit *een inhoud* (de klinker) en *de verpakking* (de medeklinkers). Bijv. het woord *stoel*: de inhoud van deze constructie is de *oe*, de verpakking bestaat uit *st* (2 laagjes) en *l* (1 laagje). Ik kan de inhoud ook anders verpakken, bijv. *stoet, stoer, stoep, koel, boel, doel, stroef*. Ik kan de inhoud veranderen, bijv. *stal, stijl, staal, stol, steel, stel*. Ik kan de verpakking én de inhoud veranderen, bijv. *staat, stuur, stap, keel, bijl. dal, streef*. (Ervaring: vooral klassikaal wordt er meteen gewerkt op denkniveau; willen zoeken naar nog meer mogelijkheden, luisteren naar elkaars vondsten.) (Opmerking: ik houd voor mezelf wel mogelijkheden achter de hand, maar de vondsten van leerlingen doen het altijd beter.)

b. Woorden van twee of meer lettergrepen. Bij het vinden van de lettergrepen geldt als vuistregel: spreek het woord uit, dan hoor je de lettergrepen. Voor leerlingen met leesproblemen is dit inconsequent: een visueel probleem met met een orale oplossing verhelpen. Lettergrepen zijn echter ook zichtbaar te maken: het aantal klinkers van een woord bepaalt het aantal lettergrepen. Een meerlettergrepig woord heeft dus meerdere inhouds (kernen). Bijvoorbeeld: *lampenkap* heeft drie klinkers, dus er zijn ook drie lettergrepen. (Als begeleiding zijn de klinkers die in het Nederlands gebruikt worden, in een schema weer te geven) Andere voorbeelden: *speeltuim*,

kippenhok, toverbal, vissersdorp.

Waar nu de verpakking bij hoort, wordt bepaald door de volgende regels:

- bij een dubbele (tussen)verpakking (2 letters): eerlijk verdelen.
- bij een (tussen)verpakking (3 of meer letters): even kijken hoe het moet (kan).
- bij een enkele (tussen)verpakking: geef de verpakking aan de volgende inhoud (klinker)

Opmerking: bij woorden van twee of meer lettergrepen zijn veranderingen van inhoud en/of verpakking veel minder relevant. De doelstelling is hier meer: het vinden van de lettergrepen (via de visuele input).

7. Geheime informatie

Ook bij de zogenaamde korte en lange klinkers wordt in de regelgeving uitgegaan van lettergrepen. Op het eind van een lettergreep schrijven we maar één a, één e, één o en één u. Maar staat voor een zwakke lezer de *o* in *kopen* nu op het eind van de lettergreep of niet? In het Brabants van de 16e/17e eeuw had men daar een *visuele* oplossing voor. Wanneer achter bijvoorbeeld een *o* een *i* was gezet, dan wist de lezer, dat hij een lange klinker moest lezen. (In enkele plaatsnamen vind je dit nog terug: Oisterwijk, Oirschot, Helvoirt). De Brabantse *ui* (uitgesproken als *uu*) is zelfs in Holland een geheel eigen leven gaan leiden.⁸ Dit wetend heb ik me afgevraagd, of er toch niet een soort 'geheime informatie' is, waardoor ons taalgevoel geleid wordt. Wat visueel waar te nemen is, is:

1. Als na één van de klinkers a, e, o, u, of i twee of meer medeklinkers volgen, dan wordt de klinker altijd als een korte klinker uitgesproken. Bijv. *wanten*, *koppen*, *merkte*n, *lichaam*.
2. Als na één van de klinkers a, e, o, u, of i één medeklinker volgt, dan wordt de klinker altijd als een lange klinker uitgesproken. Bijv. *kopen*, *tomaat*, *bananen*, *liter*.
3. Uitzondering: als na één van de klinkers a, e, o, u, of i twee medeklinkers volgen, waarvan de tweede medeklinker een *l* of een *r* is, dan is de klinker altijd lang. Bijv. *Utrecht*, *matroos*, *probleem*.

De vraag is nu, of het te bewijzen is, dat ons taalgevoel op deze zichtbare aanwijzingen reageert. Hiervoor bleek de *y* goed bruikbaar. Deze letter kan op meerdere plaatsen functioneel zijn als klinker en als medeklinker (bijv. *yoga*, *yoghurt*). De *y* als medeklinker heeft een vaste uitspraak, namelijk *j*. De *y* als klinker heeft geen vaste uitspraak: hij kan uitgesproken worden als de *i* in *mis* en als de *ie* in *liep*. Vergelijk: *gymnastiek*, *synoniem hymne*, *hyperbool: gymnastiek* (1) *synoniem* (2) *hymne* (1) *hyperbool* (2)

Blijkbaar anticipeert ons taalgevoel op informatie, die in het woord zelf gegeven is.

Informatie, die, zoals aangetoond, zichtbaar aanwezig is. (Opmerking: Het woord *systeem* lijkt bovenstaande regelgeving niet te volgen (verg. *kasteel*). Een mogelijke verklaring is, dat hier eigenlijk de Franse uitspraak gebruikt wordt. Het woord *systematiek* volgt weer wel de regel.)

8. Stereo-lezen

De term 'stereo-lezen' heb ik geïntroduceerd om de leerlingen te leren:

- gebruik te maken van opvallende woorddelen, bijv. *hondje*, *heerlijk*, *gevaarlijk*, *geroepen*, *beloofde*.
- woorden ook waar te nemen als een geheel. (zie noot 8)
- dat lezen meer is dan spellend lezen.
- dat je efficiënter lezen ook moet ontdekken.

Met stereo-lezen wordt bedoeld: van twee kanten. De term is namelijk zo bij de leerlingen bekend. Het leren gebruik maken van stereo-lezen vraagt wel om begeleiding. De leerling moet namelijk het nut en het gemak ervan ontdekken. In de voorbereidende fase geef ik bij het oefenen (lezen) van woorden een tip, een aanwijzing.

boterbloem: zie je het stukje bloem?

opgepakt: zie je het stukje ge?

De ervaring leert, dat men er uiteindelijk wel gebruik van gaat maken, maar dat stereo-lezen als aanwijzing lang nodig is.

9. Hulpverlening automatiseren technisch lezen

Mijn uitgangspunt is geweest, dat bij sommige leerlingen het lees-leerproces stagneert, omdat de noodzakelijke automatisering niet goed verloopt. Het oefenen van de vaardigheid lezen levert echter te weinig rendement op. De progressie is verhoudingsgewijs te gering en daardoor komt de intrinsieke motivatie onder druk te staan.

Om leerlingen te leren efficiënter waar te nemen, heb ik woordenlijsten gemaakt. De reeks bestaat uit vijf lijsten, opklimmend in woordvariatiemogelijkheden. Iedere lijst bevat 60 woorden. Elk woord verschilt op één plaats van zijn voorganger. Later zijn er ook mogelijkheden om op meerdere plaatsen te variëren. Het verschil kan de klinker betreffen of de medeklinker(s). De bedoeling is, dat de leerling leert kijken naar verschillen en niet-verschillen.

De 60 woorden worden op drie verschillende manieren aangeboden:

- In rijen van tien onder elkaar. De verschillen en niet-verschillen zijn zo heel direct zichtbaar.
- In rijen van tien onder elkaar, waarbij de woorden steeds verspringen. Omdat de woorden bekend zijn, kan nu een groter appel gedaan worden op de oogbeweging.
- In rijen van tien naast elkaar. Er wordt nu uitgegaan van de normale leessituatie.

Op blad 1 worden woorden aangeboden van het type: mk - k - mk.

Op blad 2 worden woorden aangeboden van het type: mk - mk - k - mk.

Op blad 3 worden woorden aangeboden van het type: mk - k - mk - mk.

Op blad 4 worden woorden aangeboden van het type: mk - mk - k - mk - mk.

Op blad 5 worden woorden aangeboden van het type: (mk)(mk)mk - k - mk(mk)(mk)

Gebleken is, dat het helpen van leerlingen met deze lijsten effect had, zowel wat betreft de intrinsieke motivatie, als wat betreft de vaardigheid. De controle was heel eenvoudig en direct: nl. het (kunnen) lezen van de ondertiteling van de tv. Waardoor deze lijsten effectief waren, heb ik niet verder onderzocht. Evenmin ben ik met behulp van een voor- en een na-meting nagegaan in welke mate er hier van effect sprake was.

10. Ondersteuning

Omdat de leerling zichzelf niet (voldoende) vertrouwt, heeft hij/zij duidelijk behoefte aan directe ondersteuning. Omdat het onmogelijk is altijd persoonlijke ondersteuning te geven, maak ik gebruik van gestructureerde en voor de leerling direct opvraagbare hulpmiddelen. (bordschema's, hulpkaarten e.d.)

De hulpmiddelen zijn zo opgezet, dat ze ook de stap naar verinnerlijking vergemakkelijken. Voor het lezen zijn dit:

- een schema waarin alle klinkers die in het Nederlands gebruikt worden, staan,

gecategoriseerd in lange klinkers, korte klinkers en tweeklanken (in feite heb ik twee schema's: de één heeft als uitgangspunt 'wat zie ik', de ander heeft als uitgangspunt 'wat hoor ik'.)

-om aan te geven wat korte klinkers zijn, maak ik gebruik van de zin: jan let op zus MIS
zus let op jan⁹

-om aan te geven wat lange klinkers zijn, maak ik gebruik van de zin: aap eet noot zuu-
uur.

11. Tot slot

Ik lees net dat op het internationale dyslexiecongres 1994¹⁰ A. van der Leij een lezing houdt onder de titel *Dyslexie een automatiseringsprobleem?* De samenvatting hiervan luidt: 'aan de hand van onderzoek wordt aangetoond dat voor de verklaring van de technische leesproblemen van dyslectische leerlingen de hypothese van een basaal automatiserings-probleem aannemelijk is. De hypothese is krachtiger dan die van het fonologische tekort en die van een tekort in benoemingssnelheid.'

In de conclusies lees ik dan: 'de hypothese van het automatiseringstekort is derhalve aantrekkelijk voor verder onderzoek, ook al omdat hij andere plausibele hypothesen niet uit- maar insluit. Dit betekent echter niet dat deze verklaring nu al rijp is om als vaststaand te worden aangenomen. Daar is meer onderzoek voor nodig.'

Mijn onderzoek is vooral gebaseerd geweest op de hulpvraag van leerlingen, bij wie de automatisering in het lees-leerproces niet zo verloopt, dat er echt geautomatiseerd wordt. Ik heb laten zien, dat deze leerlingen wel te helpen zijn. En ik heb geprobeerd aan te geven waarom en hoe ik dat gedaan heb.

Adres van de auteur

F.C.W.A. van Beek, van Heutszstraat 15, 6521 CS Nijmegen.

Noten

- ¹ Het observeren van het taal- en denkevermogen heb ik gelijktijdig kunnen doen bij lezen, spellen en rekenen.
- ² Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek. (1974) *Taaldidactiek aan de basis blz 154*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- ³ Swinnen, K. en Celis, I. (1975) *Het kind met leesmoelijkheden, methoden en technieken voor de orthodidactische behandeling*. blz. 79 e.v. Meerhout: Infoboek ; 2e druk Tilburg: Zwijzen.
- ⁴ Dit beeld is ontstaan, door niet alleen het automatiseren van het lezen te onderzoeken, maar ook het automatiseren van het rekenen. Vooral de doelstellingen bleken veel overeenkomsten te hebben.
- ⁵ Distinctief denken is het zien en gebruik maken van essentiële verschillen en niet-verschillen.
- ⁶ Cohen A., Ebeling C.L., Fokkema K., Van Holk A.G.F. (1978) *Fonologie van het Nederlands en het Fries*. >s-Gravenhage: Martinus Nijhoff.

- ⁷. Evers F., en Van Gelder L. (1961) *Nederlandse taal, didactische aanwijzingen voor het lager onderwijs*. blz. 61 Groningen: J.B. Wolters
- ⁸. Kloeke G.G. (1927) *De hollandsche expansie in de zestiende en zeventiende eeuw en haar weerspiegeling in de hedendaagsche nederlandsche dialecten. Proeve eener historisch-dialectgeographische synthese.* >s-Gravenhage.
- ⁹. Heymans, Adr. M. (1960) *Mijn Taalboek. Leidraad bij het overwinnen van taalmoeilijkheden, ook bij taalgestoorden.* >s-Gravenhage. Nijgh & Van Ditmar.
- ¹⁰. Ruijsenaars A.J.J.M. en Kleijnen R. (red.) (1995) *Dyslexie. Lees- en spellingproblemen: diagnostiek en interventie.* Leuven / Amersfoort. Acco.