

WANNEER LEZEN NAUWELIJKS OP GANG KOMT

Erik Billiaert

1 Inleiding

De term dyslexie is ingeburgerd. Vermeld je het woord in een internet zoekprogramma, dan kun je bladeren in honderden sites. Dyslexie als stoornis lijkt op het eerste zicht gemakkelijk te diagnosticeren. Je vertrekt van de momenteel gangbare definitie: *“Iemand heeft dyslexie wanneer de automatisering van de woordidentificatie en/of de schriftbeeldvorming zich niet, dan wel zeer onvolledig of zeer moeizaam ontwikkelt.”* Deze definitie kun je dan operationaliseren. Dyslexie is een *ernstige* achterstand: de leerling presteert duidelijk onder de norm. In de termen van het leerlingvolgsysteem gaat het dan over leerlingen die systematisch een ‘zwakke’ E-score behalen (E = de 15 % leerlingen met de zwakste score). In het eerste leerjaar kunnen er aanwijzingen zijn. Het gaat dan om kinderen die erg veel moeilijkheden hadden met het leren van de letters, die heel moeizaam tot synthese komen of bijzonder veel fouten lezen. De ernstige achterstand echter wordt pas duidelijk in een tweede, derde leerjaar. En misschien kunnen we terug de draad opnemen van wijlen prof. Dumont die ooit het criterium hanteerde van twee jaar achterstand. De achterstand betreft *de automatisering van de woordherkenning*. Dus losse woorden laten lezen blijft de beste test. Andere leestests (bijv. AVI) kun je afnemen in functie van het handelen: op welk leesniveau heeft een leerling welk soort van hulp, ondersteuning, nodig. Het gaat hier wel om een *hardnekkig* stoornis. Menspreekt dan van didactische resistentie. Niettegenstaande extra, aantoonbare, planmatige en intensieve inspanningen, blijft de woordherkenning zwak.

2 Moeilijke operationalisering

De definitie is eenvoudig. Het operationaliseren zou ook geen probleem moeten zijn, zeker niet wanneer je weet dat het curriculum van de meeste kinderen wordt opgevolgd via een leerlingvolgsysteem. Discussie steekt echter al vlug de kop op

over het criterium 'ernst'. Mijn bloeddruk kan iets verhoogd zijn, maar wanneer is mijn bloeddruk gestoord? Zo ook kan ik iets minder vlot lezen, woordbeelden kunnen minder goed beklijven, maar wanneer spreekt men van een stoornis? Blijkbaar bestaat er minder discussie over het criterium hardnekkigheid. De commissie Stichting Dyslexie Nederland oordeelt zelfs dat onze scholen over een dermate lessenrooster beschikken, met extra zorg, dat er meestal sprake is van een standaardinspanning. De vraag: is dit zo? De individuele school kan dit voor zichzelf uitmaken: de analyse van de LVS-uitslagen op klas- en schoolniveau wordt dan belangrijk. Wanneer je gevoelig meer E-lezers hebt dan je normaal statistisch kunt verwachten (op een klas van 20 leerlingen mag je 3 E-lezers verwachten) dan is er iets aan de hand: er loopt iets fout bij 'het onderwijzen', of bij de methode, of er is iets aan de hand met de specifieke groep leerlingen. In elk geval zijn al die E-lezers geen dyslectici, maar veel van die kinderen zullen blijven kampen met hun leesteknik, misschien omdat er iets loos is met het effectief instrueren. Wanneer het kind met ernstige leesproblemen dan geholpen wordt, bijv. in de taakklas, hoe kan dan worden nagegaan hoe intensief dit is en hoe correct dit gebeurt. Betekent differentiëren in de klas ook remediëren? Er zijn nog steeds taakleraars die collega's moeten vervangen, of die 3 kinderen of meer tegelijk nemen of betrokken worden bij het overleg over tal van mogelijke onderwerpen, of leeszwakke kinderen nemen tijdens de les technisch lezen. In welke mate kun je dan spreken van 'extra aantoonbare hulp'? En buitenschools gaan kinderen tal van therapieën volgen. Wie gaat deze therapieën beoordelen?

Mijn besluit: *de definitie dyslexie is moeilijk te operationaliseren*. Wat wel kan, is vaststellen dat het lezen bij die leerling moeilijk op gang komt, dat een leerling midden derde leerjaar nog steeds ernstige problemen heeft met technisch lezen, of dat een leerling begin secundair onderwijs leest op AVI 5. Hier moet ingegrepen worden op een systematisch wijze. Het kan immers niet dat het onderwijs kinderen aflevert die functioneel analfabeet zijn. *Gelijke onderwijskansen*, of gelijke maatschappelijke kansen, betekent zeker ook dat er een fundamentele basis wordt gelegd op het vlak van leesteknik. En dan wordt de uitdaging: zorg voor een goede systematische instructie bij het leesonderricht. Bij kinderen die niettegenstaande dit toch falen, zorg je dat er voldoende tijd kan gaan naar leestraining. Want kinderen met leesproblemen zullen nu eenmaal veel moeten oefenen, oefenen, oefenen... Maar wanneer Tom die in het derde leerjaar niet kon lezen (4 minuten op AVI 1) er toch in slaagt over te stappen naar het secundair onderwijs met een leesniveau AVI 5. Na twee jaar moderne wetenschappen wijselijk overstapt naar de industriële wetenschappen om achteraf studies van industrieel ingenieur aan te vatten, dan kun je alleen stellen dat die inspanningen de moeite waard waren. De omschrijving 'dyslexie' dat hier terecht is, blijft bijkomstig. Fundamenteel is:

het nauwkeurig opvolgen van de leesontwikkeling, het ingrijpen wanneer het lezen moeilijk gaat, veel tijd besteden aan oefenen en vooral ervoor zorgen dat Tom niet afhaakt. Voor een deel zal het al dan niet afhaken (het gedemotiveerd geraken) afhangen van Tom zelf, voor het grootste deel echter van zijn omgeving en van wie hem op welke wijze bij dit lezen ondersteunt.

3 Het connectionisme

Vooraleer over te stappen op het handelen, blijft het belangrijk te vertrekken van een 'vandaag' gangbaar model dat men hanteert bij het leren lezen: het *connectionisme*. Een korte samenvatting: Ons geheugen kun je beschouwen als een netwerk van minideeltjes, fragmenten. Toegepast op lezen zullen deze fragmenten bestaan uit beeld- en klankdeeltjes. Een combinatie van die fragmenten vormen functionele eenheden (je kunt ze ook herkenningseenheden noemen): een grafeem (letterteken) gekoppeld aan een foneem (letterklank) is een functionele eenheid. Maar ook letterclusters (bijv. schr), kop- of staartstukken (bijv. ver-, -ische) kunnen gezien worden als functionele eenheden. Deze eenheden liggen dus niet vast in ons neuronale apparaat. Ze worden tijdelijk geactiveerd. Hoe meer ze in een wisselende context voorkomen, hoe vlotter ze geactiveerd worden. Een reeks woorden als 'ik - in - is - ik...' zorgt ervoor dat er een sterkere band ontstaat tussen de klank |ij| en het beeld 'i'. Op die wijze zal het beeld 'i' sneller de klank |ij| activeren gezien ze samen een functionele eenheid vormen. Op dezelfde wijze kan een woord (bijv. hygiëne of New York) een functionele eenheid worden (woordspecifiek leren) of kan een woorddeel (ig, lijk, ver, bo-, -en) een functionele eenheid worden. Het ontwikkelen van het lezen gebeurt via covariatie. 'co' wijst op samengaan. Het gaat tenslotte om het samengaan van een orthografisch en een fonologisch subsymbool (samengaan van 'wat hoor ik' en 'wat zie ik'). 'Variatie' wijst op veranderlijkheid. Je leert door het telkens zien, horen, ervaren van verschillen en gelijkenissen.

Door het veelvuldig samengaan van 'wat je hoort' en 'wat je ziet' binnen steeds andere contexten (bijv. de 'p' in pan, pen, pas, pof, poef, pif...) ontwikkelen zich functionele eenheden. Functionele eenheden zijn er op het niveau van de letter, maar ook van de lettergroep. Het veelvuldig samengaan leidt ook tot het vlotter kunnen activeren van deelpatronen (bijv. de 'str' in straat, strop, strak...). Soms wordt die relatie bruusk verbroken (bijv. de 'ver' in verreweg, of de 'ver' in verstaan). Op dit moment gaat meer en meer de contextgevoeligheid een rol spelen: deze gevoeligheid kan er zijn op het niveau van het woord (bijv. de 'e' in 'er' of in 'en') of van de zin (bijv. 'de armen bedelen' of 'we bedelen voedsel aan de armen').

Tijdens de leesontwikkeling bouw je dus een netwerk op van functionele eenheden die meer en meer versterkt worden. Daardoor slaag je er in steeds sneller woorden te lezen of nieuwe woorden te ontsleutelen. Een belangrijk element binnen deze theorie is dat je steeds fonologisch decodeert: aan het woordbeeld wordt steeds de klank gekoppeld (soms hardop, meestal innerlijk, soms innerlijk bewust tot nauwelijks bewust).

4 Krachtlijnen in het handelen

Het lezen staat centraal

Lezen betekent dat je tezelfdertijd met beeld (woorden, zinnen, tekst) en verklanken bezig bent. Je bent dus niet bezig met bijv. auditieve en visuele synthese. Je oefent wel de synthese: vanuit het woordbeeld. Je oefent de niet gekende letter door het lezen - samen lezen - van een tekst, door gebruik te maken van woordenrijtjes waarbij je dan wel rekening houdt met de bevindingen van het connectionisme: dus eerder niet gestructureerde rijtjes.

Inprenten

Technisch lezen moet geautomatiseerd verlopen. Dit vraagt dus veel oefenen. Wanneer de vaardigheid moeilijk verworven wordt, kun je alleen 'meer en steeds opnieuw oefenen'. Dit vraagt veel tijd, maar vooral veel geduld en veel steun.

Motivatie

Moet je iets heel veel doen, dan is het handig dat je niet teveel tegenzin krijgt. Hoe vermijd je dat die leerling een hekel krijgt aan lezen, wetende dat je jarenlang zult moeten werken aan zijn probleem. Motivatie heeft te maken met *bewustworden* (alle partners beseffen en aanvaarden het leesprobleem als een hardnekkig probleem waar niemand schuld aan heeft en weten dat werken aan het probleem veel tijd en geduld zal vragen), met *feedback* (het is belangrijk dat de leerling weet wat het probleem is, hoe hij leest, hoe je hem kunt helpen, dat het lezen ook vooruitgaat, hoe minimaal ook, hoe je met fouten omgaat...), met *aanpak* (niet elke aanpak is geschikt voor elk kind, elke leeftijd. Hoe je het leesprobleem aanpakt, ervaar je vanuit je handelen zelf. Kant en klare voorschriften bestaan niet), met *leesmateriaal* (Is het enigszins mogelijk, neem dan boeken op het ontwikkelingsniveau van het kind. Op die manier ontnem je hem niet de woordenschat en tekststructuur waar hij recht op heeft en heeft zijn zwakke lezen minder invloed op zijn taal- en denkontwikkeling. Verder

kunnen het verhalende of zakelijke teksten zijn, maar ook teksten die hij moet studeren.) Motivatie heeft vooral ook te maken met *acceptatie* (het kind heeft niet alleen pech een zwakke lezer te zijn, hij heeft recht op ondersteuning van een omgeving) en *warme gevoelens* (een waardierend woord, een knuffel, belangstelling...). Motivatie is misschien wel de belangrijkste pijler.

Afstemming

Contact tussen de personen die met het kind bezig zijn (remedial teacher, klasonderwijzer, buitenschoolse hulpverlener, ouder...) is onontbeerlijk. Het is vooral belangrijk dat elkeen weet wie wat doet. Zo kan het gebeuren dat een leerling thuis een boeiend verhaal leest met begeleiding van een ouder, terwijl de remedial teacher met woordenrijen werkt en de klasonderwijzer moeilijker teksten (op klasniveau) voorbereidt. Afstemmen betekent dus ook dat je overleg pleegt over hoe het kind zich voelt, zijn emoties, zijn beleven, zijn 'welbevinden'.

Het koppelen van horen aan zien

Deze en volgende pijler volgen rechtstreeks uit het theoretische concept. Het is belangrijk dat het kind steeds gewezen wordt op wat je hoort en wat je ziet (of schrijft). Dit moet expliciet gebeuren, zowel bij lezen als bij spellen. Wanneer een leerling 'praat' leest i.p.v. 'paard', of wanneer hij nog echt sukkelend spelt, kun je door het woord te analyseren (p a a r d) zowel de analyse als de synthese stimuleren. Het analyseren en synthetiseren laat je tezelfdertijd zien (visueel) en horen (auditief).

De woordopbouw beklemtonen

Bij het leren lezen moet het kind steeds grotere delen leren herkennen. In de leerhulp zal het dan ook belangrijk zijn die opbouw 'visueel' en 'auditief' te ondersteunen. Je leert de leeshandeling 'verkorten' en dit kan door het sneller kunnen verklanken van deeltjes waaruit woorden zijn opgebouwd. Deze deeltjes kunnen klankgroepen zijn (oei, eeuw), medeklinkerclusters (schr, spr, nkt), morfemen (de kleinste taaleenheid waaraan een betekenis en/of een grammaticale waarde kan worden gehecht: bijv. het woord gespeeld bestaat uit drie morfemen, 'ge', 'speel', 'd'), lettergrepen (de 'bo' in 'bo-men', 'bo-ten', 'bo-ren', 'bo-ven'), woorden (bijv. woord-op-bouw).

Begrijpen wat je leest

Deze pijler heeft duidelijk ook te maken met de motivatie. Behandeling van technisch lezen mag dus dit ultieme doel van de leeshandeling niet vergeten. Lezen is dus niet op de eerste plaats snel en onder tijdsdruk lezen, veel lezen. De behandeling moet vooral het leesplezier nastreven.

5 Een protocol gebruiken

Het onderwijs zou dan ook een protocol moeten hanteren. Een protocol is *een gesystematiseerd stappenplan*. Men voorziet vaste momenten waar risicoleerlingen worden gesignaleerd, bekeken en interventies worden gepland. De momentele leerlingvolgsystemen kunnen hiervoor wel worden gebruikt, maar hebben te weinig meetmomenten. De eerste meetmomenten zouden zich reeds moeten situeren in de kleuterscholen in houdelijk maken hebben met *het klankbewustzijn*: de gevoeligheid voor de klankstructuur van de taal; men is zich bewust van de klanken van een woord. Dit is voor een aantal kinderen geenszins een voor de hand liggende vaardigheid: er is een niveau van abstractie vereist (loskomen van het woord als primair verwijzend naar een betekenis). Voorbeelden van fonologische taken zijn: auditieve analyse en synthese van woorden, woorden opdelen in klankgroepen, in lettergrepen, rijmen en allitereren, woorden op klank klasseren volgens een criterium ... Hulp bestaat in het spelen met taal, dus met de nadruk op spelen. Het allerbelangrijkste hier zal zijn dat je naast auditieve taalspelletjes, vertelt en voorleest, vooral ook voorleest waarbij het kind al eens gewezen wordt op wat je hoort en wat je ziet.

De *letter-klankkoppeling* staat vooraan op het programma bij de start van het systematisch leesonderwijs. Onmiddellijk ingrijpen wanneer het leesproces stagneert is bijzonder belangrijk. In elke methode tref je toetsen aan. Een zwak resultaat leidt tot direct ingrijpen: differentiatie of individuele remediëring. De regels van het connectionisme kunnen hier worden toegepast. In functie van de motivering werk je in het begin enkel met de goed gekende letters. Het kind oefent de synthese met woorden samengesteld uit deze letters. Er bestaan programma's die je daarbij kunnen helpen. Wanneer dit vlot gaat, wordt een minder goed geautomatiseerde letter of een nauwelijks gekende toegevoegd. De letter wordt terug aangeleerd, afgestemd op de methode van de klas. En nieuwe woordenrijen worden gelezen bestaande uit woorden samengesteld uit de goed gekende en de nieuw aangebrachte letter. Je kunt in het begin deze letter eerst accentueren. De vlot gekende letters gaan in een doosje. Met deze letters worden woorden gemaakt. Je gaat vooral op zoek naar die kleine details die even kunnen motiveren.

Streefdoel van een school die via een protocol werkt, zou het minimaal bereiken zijn van AVI 2 eind eerste leerjaar, AVI 5 eind tweede leerjaar. Bij de remediëring blijft men twee paden bewandelen: het voorlezen (kijken en luisteren) waarbij men het liefst boeiende boekjes hanteert op niveau van het kind en systematisch oefenen van de leestehnik via woordenrijen en teksten op leesinstructieniveau van het kind. Er wordt gestreefd naar individuele remediëring waarbij we pleiten voor een

herwaardering van de taakleraar als remedial teacher. Niveaulezen in groepjes is nefast omdat ze maar een fractie van de leestijd zelf oefenen, voor de rest van de tijd horen ze enkel slechte voorbeelden. Lezen in heterogene niveaugroepen is niet steeds realistisch. Individuele hulp kan in sommige gevallen ook betekenen dat ze lezen onder begeleiding van vader, moeder, of van een oudere medeleerling. In dit geval worden deze gecoacht. Gezien het leerproces hier nog volop aan de gang is, blijft de leerkracht of de externe therapeut (bijv. de logopedist) de belangrijkste begeleider.

Een dergelijke gestructureerde aanpak kan heel wat leesproblemen vermijden. Kinderen met een leerstoornis (dyslexie) zullen deze norm niet behalen. Vanaf het derde leerjaar zal langzamerhand moeten worden uitgekeken naar andere vormen van aanpak. *Het begeleid lezen* is hier een mogelijkheid.

Je neemt een voor dit kind boeiende tekst, liefst op zijn leeftijdsniveau, en je leest dit boek samen met het kind, waarbij je een aantal technieken toepast. Hierbij is er een belangrijke regel: zorg ervoor dat het lezen voor het kind geen te grote karwei wordt. Geef dus voldoende leessteun en beloon op één of andere wijze het kind voor zijn inspanningen. Je neemt teksten op zijn leeftijdsniveau omdat je anders het kind schade toebrengt. Blijven lezen op het technisch leesniveau van het kind heeft als gevolg dat je het kind niet alleen een ganse woordenschat ontneemt maar ook tal van inhouden die boeiend zijn. In het derde leerjaar las Tom dan ook het boek *Griezels* van Roald Dahl (AVI 7, terwijl Tom AVI 1 niet beheerste). Anneke (AVI 5) las in het vijfde leerjaar 'alleen op de wereld' een mooi geïllustreerde uitgave maar geschreven op een meer dan AVI 9 niveau, en Bart las liever stukjes uit *paden verhuizen* niet graag (Brands). Het hoeft dus niet om een traditioneel leesboek te gaan, het kan ook een weetjesboek zijn.

Daarnaast blijf je werken met woordenrijen. Woordenrijen kun je immers blijven gebruiken voor het oefenen op synthese en voor het automatiseren van de letterklankkoppelingen. Dit systematisch oefenen zal immers ook moeten gebeuren wanneer vreemde talen worden geleerd.

Begeleid lezen betekent dat je allerlei technieken laat gebruiken waardoor het lezen gemakkelijker wordt. Hierbij keren we terug naar twee belangrijkste pijlers die het handelen sturen: het koppelen van wat je hoort aan wat je ziet en het beklemtonen van de woordopbouw. Wanneer bijv. een ouder ook thuis wil helpen bij het lezen, zal de 'deskundige' hulpverlener die ouder moeten coachen. Ouders coachen betekent handelen. Hierbij stel je je vragen over: hoe staan ouders tegenover hun leeszwakke kind? Wat zijn de mogelijkheden van de ouders? Hoe kunnen ze hun kind begeleiden? Welke hulpmiddelen kunnen worden gebruikt bij het lezen? Wat kan er thuis worden gelezen? Hoe kunnen de ouders worden ondersteund? Welke

afspraken worden gemaakt? Hoe evalueren we, sturen we bij? Deze vragen zijn in de handelingsgerichte diagnostiek bijzonder belangrijk. Antwoorden sturen immers het handelen. In de diagnostiek zal je dus meer en meer afstappen van genormeerde tests. In mijn testotheek staan tal van gewone boeken, waarvan ik wel het AVI-niveau ken. Meestal neem ik dan kopijen uit een boekje en laat ik de tekst lezen waarbij ik zelf hulp geef. De leessteun wordt dus aangepast aan de reële noden van het moeilijk lezende kind.

6 Ten slotte: enkele voorbeelden

Je helpt leeszwakke leerlingen wanneer je *de structuur van het woord visueel beklemtoont*. Dit kan je doen door gebruik te maken van markeerstiften of het zetten van boogjes. Je zit naast het kind en je markeert de structuur van de woorden waarmee hij het moeilijk heeft. Voor sommige kinderen kan het zelfs een voldoende hulp betekenen dat je de eerste letter van elk woord aanstipt. Dit is de letter vanwaar hij moet vertrekken om het woord te lezen.

Je laat het kind *bijwijzen* met de vinger. Voor de meeste leeszwakke kinderen betekent dit een enorme steun. Misschien heeft hij voldoende aan een volgblaadje.

Hardop lezen is belangrijk. Dit betekent niet dat zwakke lezers niet 'stil' mogen lezen. Ook voor hen is het erg belangrijk eens rustig en alleen bezig te zijn met een boek, een verhaal. Geef ze dan wel teksten die ze 'technisch' aankunnen. Boeken voor moeilijk lezende kinderen zijn hier op hun plaats.

Het *alzijdig bespreken* van woorden. Noteer een aantal moeilijke woorden uit de volgende les. Je maakt er een lijstje van. Je bereidt die woorden voor. Alzijdig bespreken betekent dat je het woord voorleest, de opbouw van het woord accentueert, misschien ook wat uitleg over het woord geeft of laat geven, het woord goed laten articuleren, ook de schrijfwijze van het woord bespreken.

Soms zul je het *tempo* moeten verlagen. Sommige kinderen lezen te vlug, maken fouten, respecteren de leestekens niet. In dit geval vallen we terug op de techniek van het streepjes plaatsen tussen zinsdelen. Aan elk streepje moet het kind even rusten. Bij tweestreepjes moet hij langer wachten (adempauze) of moet hij wachten op het teken van de klasleerkracht of van de begeleider.

Bij fouten is het geven van *ondersteunende feedback* te verkiezen. Dit betekent dat je in die mate leessteun geeft, bijv. het woord voorstructureert, dat de leerling zelf

het woord vlotter kan lezen. Ook kan het goed zijn niet alles te verbeteren. Kleine fouten, vergissingen, zeker wanneer ze de inhoud van de tekst niet schaden, kan je al eens niet horen. Zelfs voor de kleinste foutjes onderbreken, kan op de duur erg demotiverend werken.

Kijken en luisteren blijft een beproefde methode. Een moeilijke les wordt eerst voorgelezen terwijl de leerling meevolgt of meeleeft. Bij een klassikale les hardop lezen, laat je de leeszwakke leerling in elk geval nooit als eerste lezen.

Het is nodig dat iedereen *zich bewust is van het leesprobleem*. Dat hij een handicap (een stoornis) heeft, moet worden besproken met de leerling. Hoe anders kan het kind aanvaarden dat het 'meer' moet oefenen dan andere leerlingen... dat het wel met zijn vinger mag, zelfs moet, lezen... dat de leerkracht hem op een bepaalde manier helpt... Het wederzijds engagement wordt dus besproken: zijn engagement en jouw engagement. Vandaar het belang van de trouw van de begeleider. We vragen dat kinderen elke dag lezen, dat de ouders elke dag samen met hun kind lezen. Wanneer de school zelf het engagement aangaat leeszwakke kinderen te helpen en wanneer je met een kind afspraken maakt, blijf dan trouw aan die afspraak. Een taakleerkracht die weeral eens een leerling moet afwijzen ("Je moet vandaag niet komen want..."), geeft als boodschap: "Eigenlijk is wat wij doen niet zo belangrijk. Ik heb iets te doen dat veel belangrijker is dan te lezen met jou", wat bij de leerling leidt tot: "Waarom zou ik oefenen als zelfs mijn meester en de taakjuffrouw het niet zo belangrijk vinden...".

En vergeten we vooral niet: Tom is zoveel meer dan een kind met een leesprobleem.