

Beter technisch lezen dankzij spelvormen in de instructie

1. Nood aan een degelijke didactiek voor (voortgezet) technisch lezen

Op 9 februari 2017 kopte het *Algemeen Dagblad* in Nederland: “Dyslexie is het gevolg van slecht onderwijs”. Deze krantenkop lokte heel wat discussie uit en is uiteraard overdreven.

Het belang van voldoende en didactisch verantwoorde lessen ‘technisch lezen’ na het eerste leerjaar/groep 3 kan niet onderschat worden. Door op een goede manier instructie te geven en het leesplezier aan te wakkeren, kunnen heel wat leesproblemen voorkomen worden.

“In tegenstelling tot begrijpend lezen en rekenen, kunnen verschillen in technisch lezen tussen scholen niet verklaard worden door de sociale of etnische achtergrond van leerlingen, maar lijken deze vooral het gevolg van verschillende didactische aanpak-

ken”. Deze uitspraak is te vinden in het rapport ‘De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005’. Uit onderzoek blijkt dat veel leesproblemen van zwakke lezers eigenlijk kwaliteitsproblemen zijn (Vernooy 2007). Onderzoek naar het effect van een degelijke instructie op het leesniveau van leerlingen (Wentink e.a. 2006) wees uit dat een meer systematische instructie niet alleen het leesniveau significant verhoogt, maar ook de motivatie om te lezen doet stijgen.

2. Aanvankelijk (technisch) lezen

Basisscholen besteden veel aandacht aan aanvankelijk lezen. In het eerste leerjaar/groep 3 leren kinderen de elementaire leeshandeling. Die vormt de grondslag van de leesvaardigheid en is gebaseerd op het fonologisch principe van ons schriftsysteem: een foneem wordt weergegeven door een grafeem. De beginnende lezer leest door een woord visueel te analyseren en op te splitsen in grafemen die aan klanken gekoppeld worden. Ten slotte wordt aan de klankvorm de betekenis gehecht. Dit proces kan zowel hardop als stil uitgevoerd worden, maar tijdens het leren lezen, is het omzetten in de klankvorm de belangrijkste manier om achter de betekenis van woorden te komen, omdat nog weinig woorden direct herkend kunnen worden. We noemen dit dan ook decoderen via de ‘omweg van verklanking’. Via het voorbereidend lezen in de kleuterschool wordt daarvoor de basis gelegd (Verhoeven e.a. 1999).

3. Voortgezet technisch lezen

Zodra kinderen woorden spellend kunnen lezen, verschuift de aandacht naar vloeiend lezen. Dat is nodig om te kunnen lezen met begrip en om de woordenschat uit te breiden. Zodra leerlingen vloeiend kunnen lezen, moet dat worden onderhouden. De leesvaardigheid blijft zich continu ontwikkelen, doordat mensen gedurende hun leven veel verschillende en complexere tekstsoorten lezen voor verschillende doeleinden. Bij te weinig leesoefening daalt de leesvaardigheid (Willms & Murray 2007). In scholen waar leerkrachten gefocust zijn op het verhogen van het AVI-niveau van de leerlingen, verwacht men vloeiend lezen ook wel eens met sneller lezen. De drie belangrijkste kenmerken van vloeiend lezen zijn echter (1) het nauwkeurig decoderen van woorden, (2) directe woordherkenning en (3) lezen met een natuurlijke intonatie (Rasisnski 2004).

Veel kinderen geraken niet van de elementaire leeshandeling tot vloeiend lezen en functionele geletterdheid door alleen maar te oefenen. Er is ook na de periode van het aanvankelijk lezen nog nood aan gerichte instructie. Bij het voortgezet technisch lezen is het net zoals bij het aanvankelijk lezen van belang dat dat gekoppeld wordt aan ‘lees-

plezier' en 'leesmotivatie'. Voortgezet technisch lezen heeft meerdere doelen:

1. *directe woordherkenning*: vlot, correct en nauwkeurig kunnen lezen van woorden en teksten, zonder de omweg van verklanking en zonder verlies van begrip (incl. meerlettergrepige woorden en niet-klankzuivere woorden);
2. *grotere leesbogen maken*: grotere leesvelden overzien door de fixatiepauzes minder talrijk te maken;
3. *het leesdoel bepalen*;
4. *het leestempo flexibel hanteren en aanpassen*;
5. *op een natuurlijke manier (voor)lezen* en alle woorden juist uitspreken zonder geremd te worden door de taal als teken;
6. *zich een voorstelling kunnen maken bij een woord*;
7. *komen tot het minimale niveau van geletterdheid* (AVI E7/AVI plus);
8. *het belang van lezen inzien*;
9. *lezen een aangename of nuttige bezigheid vinden*.

Tijdens deze vervolgfase van het leren lezen, komen onder andere ook langere, meerlettergrepige woorden aan bod. De drempels die kinderen daarbij moeten nemen, zijn bijvoorbeeld 'open lettergrepen' (o.a. in verbuigingen, vervoegingen en meervouden), 'moeilijke lettercombinaties in samenstellingen' en 'een grotere belasting van het geheugen, omdat het kind meer moet onthouden om te synthetiseren'. Wanneer een leerling meerlettergrepige woorden leest volgens de elementaire leeshandeling, dan moet het alle grafemen onthouden waaruit dat woord bestaat, die vervolgens koppelen aan de juiste fonemen om ten slotte alles in de juiste volgorde (!) te plakken. Dat is een wel erg hoge belasting van het kortetermijngeheugen of werkgeheugen.

4. Instructie over leestechiek bij voortgezet technisch lezen

De belasting van het werkgeheugen wordt kleiner als woorden niet letter voor letter gedecodeerd worden, maar als gebruik wordt gemaakt van grotere morfologische eenheden en terugkerende spellingpatronen. Dat betekent dat instructie niet alleen gericht moet zijn op het hele woord, maar ook op herkenning van de woordstructuur en op eenheden binnen woorden. Daarom is het van cruciaal belang om de leerlingen instructie te geven over het herkennen van letterclusters en spellingpatronen en het lezen met behulp van morfologische analyse. Dat is een ideale tussenstap tussen de elementaire leeshandeling en de directe woordherkenning bij langere/moeilijkere en meerlettergrepige woorden (Harm, McCandliss & Seidenberg 2003; Martin-Chang & Levy 2006). Om de aanpak van dergelijke woorden aan te brengen, worden over het

algemeen ‘wisselrijtjes’ gebruikt, waarbij dezelfde letterclusters, spellingpatronen of morfemen in een hele woordenrij herhaald worden.

Enkele voorbeelden van wisselrijtjes:

school	hij roept	spel	hand-doek	gevaar-lijk
schoen	zij werkt	sport	hand-pop	eer-lijk
schaar	hij vraagt	spaa	hand-bal	avontuur-lijk
scherp	zij geeft	spook	hand-druk	vriende-lijk
schoon	hij blijft	spoor	hand-werk	belache-lijk
schil	zij maakt	spin	hand-schoen	feeste-lijk
schep	hij kijkt	spiegel	hand-boei	moge-lijk
schop	zij danst	spijker	hand-was	vrese-lijk
<i>(woorden beginnend met sch-)</i>	<i>(vervoegde werkwoorden stam + t)</i>	<i>(woorden die beginnen met sp-)</i>	<i>(samenstellingen met hand-)</i>	<i>(afleidingen met het achtervoegsel -lijk)</i>

Figuur 1 – Voorbeelden van wisselrijtjes.

Om de directe woordherkenning te bevorderen, worden flitskaarten gebruikt, waarbij losse woorden één voor één kort getoond worden en door de leerlingen gezegd of geschreven moeten worden.

5. Spelvormen in de instructiefase

Wanneer kinderen in het tweede, derde, vierde leerjaar (groep 4 tot en met 6), en soms nog daarna, in elke les ‘technisch lezen’ wisselrijtjes moeten lezen, dan raken ze dat grondig beu en daalt het rendement en de leesmotivatie. Uit Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau halverwege het basisonderwijs in Nederland (Van Roosmalen e.a. 1999) blijkt dat zo goed als alle leerkrachten in groep 4 en groep 5 technisch lezen wekelijks aan de orde stellen. Technisch lezen is een vakonderdeel waarbij relatief vaak met niveaugroepen wordt gewerkt (Bonset & Hoogeveen 2012). Heel wat scholen gaan enigszins stiefmoederlijk om met voortgezet technisch lezen en de tijd die leerkrachten besteden aan instructie is vaak (te) laag. Ze halen als argument aan dat er al veel tijd gaat naar niveaulezen, *tutorlezen*, e.d. Die oefenkansen zullen, afhankelijk van de precieze aanpak, ook hun effect hebben, maar nemen de nood aan lessen met een gerichte instructie niet weg. De didactiek van voortgezet technisch lezen is echter niet sterk ontwikkeld (Huizenga 2010).

Via praktijkonderzoek in het tweede leerjaar (groep 4) testen we de mogelijkheden uit van spelvormen als alternatief voor wisselrijtjes in de instructiefase(n) van de lessen

voortgezet technisch lezen. Om daarbij voldoende aandacht te geven aan leesplezier, werken we met teksten uit kwalitatieve kinderboeken die aansluiten bij de interesses van de leerlingen en koppelen we er ook altijd boekpromotie aan. Bovendien komt woordenschatverwerving expliciet aan bod, omdat vloeiend lezen daarvan afhankelijk is.

In de verschillende lessen die we uitwerken, gebruiken we telkens min of meer dezelfde opbouw, waarbij zowel het lezen van afzonderlijke woorden als het lezen van een tekst een plaats krijgen.

Oriëntatie

- Korte activiteit of gesprek rond het thema uit de tekst dat aan bod zal komen.
- Leerlingen nieuwsgierig maken naar de inhoud van de tekst.
- Voorkennis oproepen, aandacht voor woordenschat.
- Voorlezen van een fragment uit het verhaal met veel aandacht voor de context en de woordenschat.

Instructie

- Gebruik van spelvormen die specifieke aandacht vragen voor morfologische analyse, woordbeelden, letterclusters en spellingpatronen.

Verwerking

- Stillezen van een fragment van het verhaal (vervolg op wat werd voorgelezen!).
- Gesprek over het verhaal, met aandacht voor woordenschat.
- Voorbereiden op het hardop lezen (met, indien nodig, verlengde instructie).
- Leesbeurten met feedback (niet noodzakelijk klassikaal).

Reflectie en afronding

- Terugblik op het proces en reflectie op de aandachtspunten.
- Boekpromotie (bijvoorbeeld: nog een fragment voorlezen, een stukje laten dramatiseren, het vervolg laten voorspellen, een muzische activiteit eraan koppelen, enz.).
- Een aandenken voorzien (zodat de leerlingen iets mee naar huis kunnen nemen dat hen misschien aanzet om het boek te zoeken en de rest van het verhaal te lezen).

Enkele voorbeelden van gebruikte spelvormen:

1. *Memory* met onthoudwoorden: ter ondersteuning van het woordbeeld, moeten de leerlingen woorden koppelen aan afbeeldingen en de woorden luidop lezen.

2. *Vier op een rij*: ter ondersteuning van de morfologische analyse bij vervoegde werkwoorden en het herkennen van spellingpatronen, lezen leerlingen de woorden van de rij waarin ze een schijfje van hun kleur laten zakken.
3. *Domino*: met woorden om samen te stellen of met woorden die sterk op elkaar lijken (bv. brood/boord e.d., zodat de leerlingen nauwkeurig genoeg moeten decoderen – in dat geval moeten ze aansluiten met een woord dat exact hetzelfde is.
4. *Woordstickers of woordpuzzels* met woorden uit samenstellingen: ter ondersteuning van de morfologische analyse bij samenstellingen, maken leerlingen zoveel mogelijk samengestelde woorden, individueel en in heterogene duo's, en lezen ze de gemaakte samenstellingen luidop voor aan hun leespartner – alle woorden die in de samenstellingen gebruikt mogen worden, staan meerdere keren op een sticker of puzzelstuk en kunnen dus in meerdere samenstellingen voorkomen (in verschillende posities).
5. *Woordzoeker*: ter ondersteuning van de morfologische analyse bij afleidingen gaan de leerlingen op zoek naar herkenbare (grond)woorden in afleidingen.
6. *Kwartet*: met onthoudwoorden, samenstellingen, afleidingen of woorden met specifieke letterclusters of spellingpatronen.
7. *Pictionary*: met onthoudwoorden, samenstellingen of woorden met specifieke letterclusters of spellingpatronen.
8. *Letterwisselspel*: gericht op nauwkeurig decoderen.
9. *Classificeerspel*: met afleidingen of woorden met specifieke letterclusters.

De woorden die aan bod komen in de instructiefase(n) zijn woorden die nadien opduiken in het fragment dat de leerlingen zelf zullen lezen én woorden met gelijkaardige moeilijkheden. Het is de bedoeling dat leerlingen de woorden niet gewoon onthouden, maar strategisch kunnen aanpakken.

De resultaten van dit praktijkonderzoek worden gepresenteerd tijdens de HSN-conferentie op 25 november 2017.

Referenties

- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2012). *Technisch lezen in het basisonderwijs – een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bodde-Alderlieste, M., H. Paus, M. Smits & H. Van Toorenburg (2002). *Driemaal taal*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Daems, F., K. Van den Branden & L. Verschaffel (red.) (2004). *Taal verwerven op School. Taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair onderwijs*. Leuven:

Acco.

- Elsäcker, W. & L. Verhoeven (2001). *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lezen en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Harm, M., B. McCandliss & M. Seidenberg (2003). "Modelling success and failures of interventions for disabled readers". In: *Scientific Studies of Reading*, 7, p. 155-182.
- Huizenga, H. (2000). *Kinderen leren lezen*. Baarn: HB Uitgevers.
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Houtveen, T., E. Koekebacker, D. Mijs & K. Vernooy (2005). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant Uitgevers nv./Expertisecentrum Nederlands.
- Martin-Chang, S. & B. Levy (2006). "Word reading fluency: A transfer appropriate processing account of fluency transfer". In: *Reading and Writing*, 19, p. 517-542.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992). *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Paus, H. (red.) (2006). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Rasisnski, T. (2004). "Creating fluent readers". In: *Educational leadership*, 61 (6), p. 46-51.
- Samuels, S.J. & A.E. Farstrup (eds.) (2006). *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Verhoeven, L. & C. Aarnoutse (2003). 'Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8'. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (2007). "De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen". In: *Praktijkids voor de basisschool*, februari 2007, p. 85-99.
- Willms, J.D & T.S. Murray (2007). 'Gaining and Losing Literacy Skills Over the Lifecourse'. Ottawa: Minister of Industry.