

LEERLIJN 2 TECHNISCH LEZEN

Lezen is het begrijpen van geschreven taal. Geschreven taal bestaat uit grafische tekens in de vorm van lijnen, bogen, stokjes en rondjes, die de gesproken woorden van een taal weergeven. Het geheel van deze tekens noemen we 'schrift'. Tekens die niet naar gesproken woorden verwijzen - zoals tekeningen, afbeeldingen en pictogrammen - behoren dus niet tot het schrift.

In het alfabetische schrift verwijst ieder teken (letter) naar de kleinste klank-eenheid, een foneem. Zo bestaat het woord pen uit drie fonemen of betekenisvol te onderscheiden spraakklanken: p-e-n. Het alfabetische schriftsysteem is een zuinig systeem: het kent slechts een klein aantal tekens. Zo heeft het Nederlands niet meer dan 34 lettertekens, ofwel grafemen. Typerend voor het alfabetisch schrift is dat er een nauwe relatie bestaat tussen de grafemen (lettertekens) en de fonemen (klanken). Deze relatie tussen letters en klanken wordt de grafeem-foneem-overeenkomst genoemd.

Lezen begint met de visuele waarneming van grafische tekens. Tijdens het lezen bewegen onze ogen met sprongetjes van gemiddeld 8 tot 9 letters langs de regel van een tekst. Tussen deze bewegingen staan de ogen korte tijd even stil. We noemen dit fixaties. Tijdens zo'n fixatie, die 200 tot 250 milliseconden duurt, houden we ten behoeve van de woordherkenning de grafische informatie in het geheugen vast. Dit proces van woordherkenning verloopt via de herkenning van letters of lettercombinaties (zoals pl-, gr-, str-, -rf, -rst), van delen van woorden zoals lettergrepen (vre-se-lijk) en morfemen (zoals hond-en, ge-fiets-t) of via de herkenning van het hele woord. Bij woordherkenning is niet alleen de schrijfwijze van een woord van belang, maar ook de opbouw van woorden. Met name de positie en de volgorde van de letters zijn belangrijk. Zo kan in het Nederlands de lettercombinatie sp alleen door bepaalde medeklinkers zoals de 'l' of de 'r' worden gevolgd en niet door een 'n' of een 'b'.

Naast de visuele waarneming van grafische tekens, speelt bij woordherkenning ook de verklanking van woorden een rol. Beginnende lezers maken bij het herkennen van woorden in sterke mate gebruik van deze verklanking: zij zetten de letters (grafemen) één voor één om in klanken (fonemen), voegen die klanken samen tot een woord en spreken het uit. Als kinderen deze activiteiten in de juiste volgorde kunnen uitvoeren, beheersen ze de zogenaamde elementaire leeshandeling. Ze kunnen dan decoderen. Dat wil zeggen dat ze in staat zijn gedrukte of geschreven letters te vertalen in klanken en woorden. Ze zetten de schriftcode om in een klankcode.

Ervaren lezers herkennen een woord meestal onmiddellijk; ze maken alleen

nog onbewust en automatisch gebruik van de klankvorm van een woord. Maar wanneer ervaren lezers een moeilijk woord voor het eerst zien, maken ze naast de visuele kenmerken van dat woord, vaak ook bewust gebruik van de verklanking van het woord. Zo worden onderstaande woorden door volwassen lezers meestal eerst verklankt voordat ze deze herkennen.

agroalimentair

gyroscopisch

Woordherkenning is de grondslag van begrijpend lezen. Als we woorden niet herkennen, kunnen we een tekst immers niet begrijpen. Daarom is het van fundamenteel belang voor het begrijpend lezen dat we snel en vrijwel automatisch woorden of groepen woorden herkennen. Uit onderzoek weten we dat een gebrekkige woordherkenning één van de oorzaken is van zwak begrijpend lezen. Kinderen die veel moeite hebben met het snel herkennen van woorden of van groepen woorden, zijn zo druk met de woordherkenning, dat ze maar weinig aandacht kunnen besteden aan de betekenis van woorden, zinnen en tekst. Daardoor komen ze onvoldoende toe aan het eigenlijke lezen, het begrijpen van de betekenis van de grafische tekens.

Het gaat bij technisch lezen niet alleen om het herkennen van woorden, maar ook om het voorlezen van een tekst. Iemand die voorleest, wil de boodschap van de tekst zo goed mogelijk aan het publiek overbrengen. Hij gebruikt de leestekens op de juiste wijze, leest bepaalde groepen van woorden als één geheel, leest zinnen met een juist dynamisch en melodisch accent, leest de tekst in het juiste tempo en vermijdt spellinguitspraak.

Voorlezen in kleine groepen stimuleert jonge lezers om met begrip te lezen en te luisteren. Als één kind iets voorleest en de andere kinderen daarnaar luisteren, dan staat het voorlezen in dienst van begrip. Ook biedt het voorlezen leerkrachten gelegenheid om na te gaan of een kind een tekst begrijpt. Het is belangrijk dat er altijd op een natuurlijk en functionele manier wordt voorgelezen. Dat wil zeggen dat er sprake is van een doel en van een publiek.

Ontwikkeling van technisch lezen

Ehri (1991) onderscheidt drie fasen in het proces van technisch leren lezen: de logografische fase, de alfabetische fase en de orthografische fase. Het begrip 'logografisch' verwijst naar het gebruik van grafische kenmerken om woorden te lezen, zoals dat het geval is bij het lezen van het Chinese karak-

terschrift, waarin ieder teken in principe een heel woord weergeeft. 'Alfabetisch' heeft betrekking op het gebruik van de grafeem-foneem-overeenkomst om woorden te identificeren, terwijl 'orthografisch' verwijst naar het gebruik van spellingpatronen. De indeling van Ehri is dus gebaseerd op het soort informatie dat een lezer gebruikt om woorden te herkennen.

In de periode van beginnende geletterdheid staan de logografische en alfabetische fasen centraal (zie *Tussendoelen Beginnende Geletterdheid*). Op basis van een oriëntatie op de functies van geschreven taal en een toenemend taalbewustzijn bij kleuters, leren kinderen in groep 3 op systematische wijze de elementaire lees- en spelhandeling. Daarbij ontdekken ze dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters die klanken kunnen weergeven. Bovendien leren zij klankzuivere woorden vlot en accuraat te decoderen. Daarmee sluiten zij de alfabetische fase af en maken zij een overstap naar de orthografische fase.

In de orthografische fase maken de jonge lezers steeds meer gebruik van hun groeiende orthografische kennis. Kinderen in de middenbouw ontdekken al lezende regelmatigheden in de reeksen van letters en maken daarvan gebruik bij de herkenning van woorden. Ze zien in de letterreeksen van woorden bepaalde patronen steeds weer terugkeren. Bijvoorbeeld: speer, spaar, spier. Kinderen herkennen deze patronen vooral als ze goed hebben leren decoderen, met andere woorden: als ze de alfabetische fase met succes hebben doorlopen. Als kinderen ouder worden, herkennen ze woorden vaak op basis van de analogie met reeds bekende woorden en op grond van de unieke samenstelling van de letters van de woorden.

Uit onderzoek blijkt dat er bij woordherkenning verschillende factoren een rol spelen (Goswami, 2000). Naast de orthografie van woorden, spelen ook de betekenis van woorden en de context waarin woorden voorkomen een rol. We geven een korte beschrijving van deze factoren.

Orthografische kennis

Woorden hebben een orthografische structuur: bepaalde groepen letters komen vaak voor of worden op bepaalde posities in een woord op dezelfde wijze uitgesproken. In een geschreven taal zijn bepaalde orthografische structuren mogelijk en andere niet. Zo komt een lettercombinatie als *spn* in het Nederlands niet voor. Veel lettercombinaties komen juist vaak voor: twee of drie medeklinkers aan het begin of aan het einde van een woord, zoals *dr-*, *kw-*, *str-* en *-lk*, *-rm*, *-rst*. Spellingpatronen zijn groepen van letters die fonetisch (wat betreft de fysische eigenschappen van klanken) afwijken, zoals *-ng*, *-nk*, *ooi*, *oei*, *aai*, *ieu*, *sch*, en *eeu*. Leerlingen herkennen woorden sneller, wanneer ze lettercombinaties en spellingpatronen als een eenheid in woorden herkennen.

Welke woorden horen niet in het rijtje?

Bedenk woorden met eeuw op het einde:

school

stad

meeuw,, .., ...

spel

stroop

schaar

straat

schuit

struik

Langere woorden hebben, naast een orthografische structuur, ook een lettergreepstructuur. Lezers die de lettergreepstructuur in woorden zien, kunnen lange woorden snel herkennen. Vaak is het niet moeilijk om de lettergreepstructuur van een woord te zien, omdat een deel van het woord al bekend is, zoals bij samenstellingen (*slaapkamer*, *groenteman*) en bij voor- en achtervoegsels (*gedoe*, *boekje*). Het is moeilijker om de lettergreepstructuur te zien bij woorden met open lettergrepen zoals *roken*, *wegen*, *haken*. Veel kinderen in de middenbouw hebben moeite met de spellingregel dat lange klinkers op het einde van een lettergreep met één teken worden geschreven.

Naast kennis van orthografische en lettergreepstructuren, speelt bij woordherkenning ook de woordspecifieke orthografische kennis een belangrijke rol. Dit is volgens Reitsma (1991) de kennis die de lezer heeft van de unieke lettersamenstelling van een woord. Uit onderzoek blijkt dat ervaren lezers veel woorden in één oogopslag herkennen aan het unieke letterpatroon. Bijvoorbeeld: *zeilboot*, *fabriek*, *grijs*. Omdat zij het betreffende woord vaak hebben gelezen en geschreven, is dit letterpatroon opgeslagen in het geheugen (mentale lexicon). Vooral het schrijven van woorden bevordert een goede opslag van het letterpatroon in het geheugen.

Een specifieke en steeds groter wordende groep van woorden vormen de leenwoorden, woorden die aan een andere taal zijn ontleend. Deze woorden hebben vaak een schrijfwijze die afwijkt van het Nederlands. Voorbeelden van leenwoorden zijn: *dineren*, *extra*, *immigratie*, *journaal*, *milieu*. Leenwoorden hebben vaak een uniek letterpatroon, dat meestal pas na veel confrontaties correct in het geheugen wordt opgeslagen.

Betekenis van een woord

Woordherkenning speelt ook een rol op het niveau van de betekenis van woorden, en wel via de morfemen waaruit woorden zijn opgebouwd. Een morfeem is het kleinste stukje van een woord dat een eigen betekenis of functie heeft. Een woord als *gelukt* is opgebouwd uit de volgende twee morfemen *ge+* *t* en *luk*. Het voorvoegsel *ge-* en het achtervoegsel *-t* hebben samen de 'betekenis' van voltooid deelwoord en geven aan dat het werk-

woord een handeling of situatie uit het verleden uitdrukt. Het morfeem *luk* komt van het werkwoord *lukken*. In het woord *honden* herkennen we de delen *hond* en *en*. Het achtervoegsel *-en* betekent hier 'meer dan één'.

Zoals uit deze voorbeelden blijkt, zijn er veel woorden die als kern een woordstam bevatten, waaraan elementen zijn toegevoegd (*fiets-je*, *ge-fiets-t*, *fiets-er*, *fiets-en*). Het zal duidelijk zijn dat iemand een woord sneller kan lezen als hij de structuur van dat woord goed doorziet. Dit wil zeggen dat hij de elementen waaruit het woord is samengesteld, snel herkent.

Maak zoveel mogelijk woorden met bak:

bakken
gebak
bloembak
baksteen
.....
.....
.....

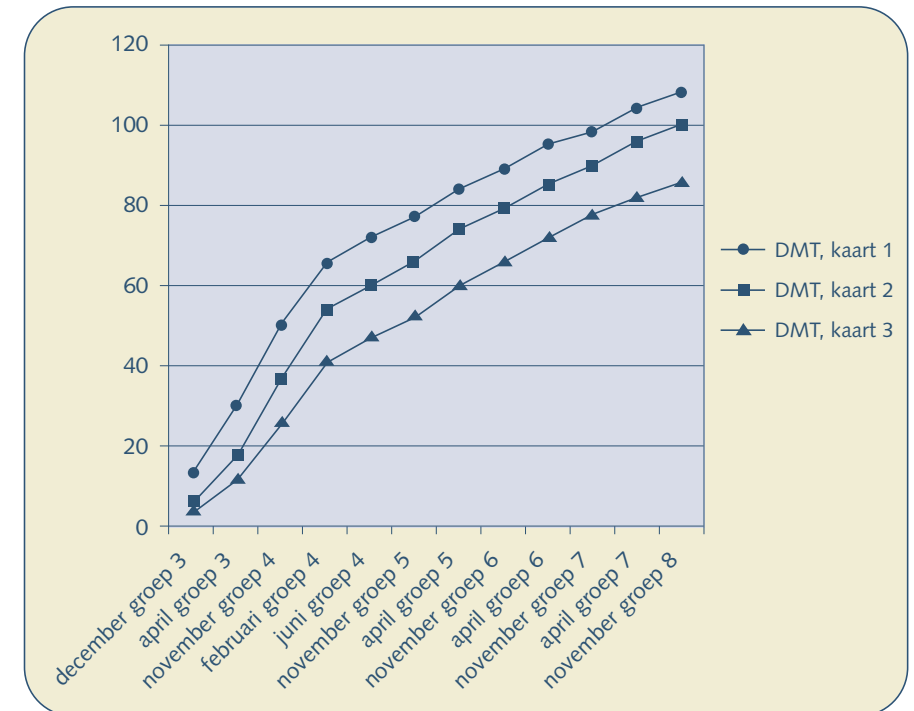
Context van een woord

Ook door de context waarin een woord voorkomt, kunnen we woorden herkennen. Zo hebben de structuur van een zin en de functie van een woord invloed op de woordherkenning. Op een bepaalde plaats in een zin verwacht de lezer namelijk een bepaald woord. Het aantal woorden dat op die plaats past, wordt beperkt door de grammaticale functie van het woord. Aan het eind van de zin: *Ik heb haar een kopje koffie...ligt het voltooid deelwoord gegeven* voor de hand.

Naast de syntactische structuur van zinnen, speelt uiteraard ook de betekenis van de zin of van de omringende zinnen een niet te onderschatten rol. Een woord als *chirurg* wordt sneller herkend in een tekst over een ziekenhuis dan in een tekst over bomen. En in de zin: *Bij de koffie hoort een lekker...kunnen we het woord koekje* (of een synoniem daarvan) zonder veel moeite voorspellen.

Uit onderzoek blijkt dat de snelheid van woordherkenning zich bij kinderen in groep 3, maar vooral in groep 4, zeer sterk ontwikkelt. Ook in de daarop volgende groepen is er steeds sprake van ontwikkeling, maar na groep 6 neemt de groei af (Aarnoutse, van Leeuwe, Voeten & Oud, 2001). Een longitudinaal overzicht van de scores op de Drie-Minuten-Toets laat dit eveneens zien (Verhoeven, 1995). Uit onderstaande figuur wordt duidelijk dat in de mid-

denbouw de gemiddelde scores op de drie leeskaarten van de Drie-Minuten-Toets sterk toenemen. Pas in de bovenbouw zien we dat de groei in leesscores afvlakt. Woorden van het type MKM worden daarbij het snelst gelezen, gevolgd door woorden met medeklinkerclusters en meerlettergrepige woorden.



FIGUUR 3.1 DRIEMINUTEN TOETS

Als het gaat om woordherkenning, zijn er opvallend grote verschillen tussen leerlingen. Zo behaalt in maart van groep 4 in totaal 8% van de kinderen een AVI-niveau van 1 of lager en 10% een AVI-niveau van 8 of hoger (vgl. Visser, 1997). Deze verschillen worden niet alleen gevonden met de AVI-toetskaarten, maar ook met de Eén-Minut-Test van Brus en Voeten (1973) en met de Drie-Minuten-Toets van Verhoeven (1995). Deze grote verschillen geven aan dat differentiatie in het technisch leesonderwijs (woordherkenning) een noodzaak is. Het werken in kleine, heterogeen samengestelde groepen leerlingen biedt hiervoor goede mogelijkheden.

Leren voorlezen

Bij voorlezen gaat het om het mondeling overbrengen van de boodschap van een tekst aan een bepaald publiek. Degene die voorleest maakt gebruik van de structuur en samenhang van de zinnen en van de leestekens die in de tekst zijn aangebracht. Over de ontwikkeling van het voorlezen, is veel minder bekend dan over woordherkenning.

In de loop van groep 3 en 4 leren kinderen de belangrijkste leestekens zoals punten, komma's, hoofdletters, vraagtekens, uitroepstekens en aanhalingstekens kennen en gebruiken. Ook leren ze dat bij het voorlezen niet alleen de tekst en de boodschap van belang zijn, maar ook het publiek dat luistert. In de hogere leerjaren maken de kinderen kennis met dubbele punten, punt-komma's en dergelijke. In de groepen 4, 5 en 6 leren kinderen bepaalde groepen van woorden als één geheel te lezen, zoals bijvoorbeeld 'op het dak' en 'tegen een boom'. Dit lezen van grotere leeseenheden heeft een positieve invloed op het snel herkennen van woorden.

Vanaf het midden van groep 3 leren de kinderen geleidelijk aan 'op toon lezen'. Dat wil zeggen dat zij lezen met het juiste dynamisch en melodisch accent. Dat is voor deze kinderen moeilijk, omdat zij vaak nog voor een groot deel spellend lezen op de toon die typerend is voor spellend lezen.

Het voorlezen van verschillende soorten teksten met een juist dynamisch en melodisch accent in het juiste tempo, ontwikkelt zich verder tot in de bovenbouw van het basisonderwijs. Het zal duidelijk zijn dat de kinderen in de bovenbouw bij het voorlezen al veel meer rekening houden met de boodschap die ze willen overbrengen en met het publiek dat luistert of meeleeft.

Tussendoelen technisch lezen

De tussendoelen voor de midden- en bovenbouw verschillen niet veel van elkaar. Het enige verschil is dat kinderen in de bovenbouw meer soorten teksten met het juiste dynamisch en melodisch accent kunnen voorlezen dan de leerlingen van de middenbouw.

2 TECHNISCH LEZEN

Midden- en bovenbouw

De leerlingen gebruiken verschillende technieken om woorden snel en nauwkeurig te herkennen:

- 2.1 Ze herkennen lettercombinaties en spellingpatronen.
- 2.2 Ze herkennen lettergrepen in geschreven woorden.
- 2.3 Ze herkennen het unieke letterpatroon van (leen)woorden.
- 2.4 Ze maken gebruik van de betekenis van een woord.
- 2.5 Ze maken gebruik van de context van een woord.

De leerlingen gebruiken verschillende technieken om een tekst goed voor te lezen:

- 2.6 Ze gebruiken leestekens op de juiste wijze.
- 2.7 Ze lezen groepen van woorden als een geheel.
- 2.8 Ze lezen een tekst met het juiste dynamisch en melodisch accent.
- 2.9 Ze lezen een tekst in het juiste tempo en zonder spellinguitspraak.
- 2.10 Ze houden bij het voorlezen rekening met het leesdoel en met het publiek.

Evaluatie van technisch lezen

Met behulp van toetsen kunnen leerkrachten de technische leesvaardigheid, in dit geval de woordherkenning, van kinderen van de midden- en bovenbouw diagnostiseren. Goede meetinstrumenten, waarmee zij de technische leesvaardigheid op woord- en tekstniveau over de leerjaren heen op de voet kunnen volgen zijn: De Drie-Minuten-Toets van Verhoeven (1995), de Eén-Minut-Test van Brus en Voeten (1973), de AVI-toetskaarten van Visser, Van Laarhoven en Ter Beek (1996) en de Klepel van Van den Bos e.a. (1994).

Omdat technisch lezen en spellen in de middenbouw nauw met elkaar samenhangen, is het aan te raden om ook spellingtoetsen af te nemen. De Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid van het Cito-leerlingvolgsysteem (Cito, 1993) en de Spellingtests van Aarnoutse (1996) komen hiervoor in aanmerking. Aanvullende observaties zijn nodig om na te gaan hoe kinderen technisch lezen (en spellen): of de kinderen spellend of radend lezen, of ze nauwkeurig of slordig lezen, of ze een goed woordbeeld hebben, of ze de structuur van woorden doorzien en of ze gebruikmaken van de betekenis van woorden en van de context.

Daarnaast kunnen leerkrachten gesprekken voeren met kinderen, waarin zij nagaan in hoeverre kinderen reflecteren op hun eigen leesgedrag, in hoeverre ze gemotiveerd of gefrustreerd zijn en wat hun verwachtingen zijn.

In het Protocol Leesproblemen en Dyslexie van Wentink en Verhoeven (2001) wordt in een stappenplan voor groep 4 beschreven welke meetinstrumenten en observaties leerkrachten kunnen gebruiken en welke interventies geschikt zijn voor zwakke en zeer zwakke lezers (dyslectici). Voor groep 5 tot en met 8 is er een soortgelijk protocol in ontwikkeling.

Stimulering van technisch lezen

Het gevaar bestaat dat in het leesonderwijs in de middenbouw de techniek van het snel leren herkennen van woorden en woordgroepen te geïsoleerd aan de orde komt. Onderwijs in technisch lezen dient echter steeds in het perspectief te staan van begrijpend lezen. Technisch lezen gebeurt dan ook zoveel mogelijk in situaties die voor het kind betekenisvol en functioneel zijn. Leerkrachten kunnen dergelijke leessituaties creëren door gebruik te maken van routines en ankers (zie hoofdstuk 2).

Een ander gevaar is dat er te weinig onderwijs wordt gegeven in technisch lezen. Onderwijs in woordherkenning hoort niet alleen thuis in groep 3, ook leerkrachten van de groepen 4, 5 en 6 moeten hieraan nog veel tijd en aandacht besteden. Kinderen die in deze jaren onvoldoende oefening krijgen in woordherkenning, lopen het risico dat zij hun leven lang te langzaam blijven lezen.

Er zijn twee soorten activiteiten die geschikt zijn om de woordherkenning te verbeteren en te automatiseren. De eerste en belangrijkste activiteit is vrij of stil lezen. Kinderen van de middenbouw moeten de gelegenheid krijgen om veel en verschillende boeken van hun leesniveau te lezen. De klassenbibliotheek moet vol staan met allerlei soorten boeken, die de kinderen in gezellige leeshoeken kunnen lezen en waaruit ze fragmenten aan andere kinderen kunnen voorlezen. Ook kunnen de kinderen naar aanleiding van de boeken teksten schrijven en deze aan elkaar voorlezen.

Door veel leeservaring op te doen, ontdekken kinderen allerlei structuren en patronen in woorden en voeren ze vrijwel onbewust hun leestempo steeds verder op. Bovendien leren ze de structuur van zinnen en de context gebruiken om woorden en groepen woorden sneller te herkennen. Tegelijkertijd vergroten ze hun woordenschat. Dat laatste heeft niet alleen een positieve invloed op woordherkenning, maar ook op begrijpend lezen.

Het is noodzakelijk dat de kinderen regelmatig instructie en oefening krijgen in woordherkenning, de tweede belangrijke activiteit. Zoals eerder vermeld, is het noodzakelijk dat de leerkracht daarvoor betekenisvolle, functionele situaties creëert. De instructies en oefeningen moeten bovendien van korte duur zijn en gedurende een langere tijd frequent worden aangeboden.

Tijdens deze instructie en oefening leren kinderen op een efficiënte wijze gebruik te maken van de fonologische informatie van een woord (de klanken), de morfologische informatie (de betekenisdragende elementen), de syntactische informatie (het woord behoort tot een woordsoort), de semantische informatie (de betekenis) en de orthografische informatie (de spellingwijze).

Ze leren grotere segmenten dan afzonderlijke letters te herkennen, zoals lettercombinaties, spellingpatronen, lettergrepen, samenstellende delen, morfemen en woordstammen.

Figuur 3.2 geeft de belangrijkste woordherkenningstechnieken weer. Een deel van deze technieken komt met name in de middenbouw aan bod, een ander deel krijgt ook aandacht in de bovenbouw.

Lettercombinaties en spellingpatronen herkennen	<i>middenbouw</i>
Lettergrepen onderscheiden	<i>middenbouw</i>
Morfologische structuur van woorden doorzien	<i>midden- en bovenbouw</i>
Leenwoorden herkennen	<i>midden- en bovenbouw</i>
Gebruikmaken van de structuur van de zin	<i>midden- en bovenbouw</i>
Gebruikmaken van de betekenis van een zin	<i>midden- en bovenbouw</i>

FIGUUR 3.2 WOORDHERKENNINGSTECHNIEKEN

In groep 3 leren leerlingen woorden met bepaalde lettercombinaties en spellingpatronen snel te identificeren. Zij moeten de lettercombinaties en spellingpatronen zoveel mogelijk als een eenheid herkennen. Het is zinvol om veel oefeningen te doen met woorden die aan het begin of aan het einde uit twee of meer medeklinkers bestaan, zoals *straat*, *barst* en *verf*.

In groep 4 hebben veel kinderen nog problemen met het lezen en (vooral) schrijven van woorden met spellingpatronen zoals de *sch* en de *ch* en van tweeklanken als *au*, *ai*, *ui*, *oei*. Ook hebben de kinderen nog moeite met de open lettergreep in woorden met twee of meer lettergrepen. Het is natuurlijk ook moeilijk te begrijpen dat in woorden als *groot* en *groter* dezelfde klank met verschillende lettertekens wordt aangeduid. Maar ook is het moeilijk dat in woorden als *geven* en *bedenen* hetzelfde letterteken voor twee verschillende klanken staat.

Leerlingen van groep 4 moeten dan ook veel oefenen in het lezen en schrijven van tweelettergrepige woorden met een open lettergreep zoals *horen*, *beren*, *dagen*, maar vooral in het lezen en schrijven van drielettergrepige woorden met een open lettergreep, zoals *overal*, *vreselijk*, *beregoed*. Om de

laatstgenoemde woorden te kunnen lezen en schrijven, moeten de kinderen de woorden in lettergrepen kunnen verdelen en de spellingregel kunnen toepassen dat de lange klinkers *aa*, *ee*, *oo* en *uu* op het einde van een lettergreep met één teken worden geschreven. Daarnaast moeten ze gewoon weten dat in een woord als *vreselijk* de eerste klinker lang is en de tweede kort.

Om lange woorden snel te kunnen herkennen, is het heel belangrijk dat leerlingen de morfologische structuur van een woord doorzien. Dit betekent dat leerlingen:

- de betekenisvolle delen in samenstellingen herkennen (*graan-korrel*, *boter-vloot*);
- voor- en achtervoegsels in woorden kunnen opsporen (*gezeur*, *geknoei*, *boekje*, *riempje*);
- de woordstam bij vervoegingen (*gevoetbald*, *bedankt*), bij verbuigingen (*gevaarlijke*, *feestelijke*) en bij meervoudsvorming (*boomstammen*, *dronkaards*) kunnen vinden.

Naast het snel herkennen van Nederlandse woorden, besteden leerkrachten in de midden- en bovenbouw ook de nodige aandacht aan het lezen en schrijven van leenwoorden (*prima*, *politie*, *tram*, *etalage*).

Leerkrachten kunnen de woordherkenning trainen door woorden eerst aan te bieden in een betekenisvolle context - bijvoorbeeld een verhalende of informatieve tekst - en de betreffende woorden vervolgens samen met soortgelijke woorden te oefenen. Wanneer kinderen oefenen in kleine groepen, kan het tempo langzaam worden opgevoerd, waardoor de herkenning van de woorden steeds automatisch verloopt.

Het werken met kleine heterogeen samengestelde groepen geeft goede mogelijkheden tot differentiatie, iets dat bij woordherkenning van groot belang is. Zwakke lezers kunnen zien hoe de goede lezers in hun groepje de woordherkenning aanpakken. De leerkracht stelt de groepjes zorgvuldig samen en zorgt ervoor dat de verschillen tussen de leerlingen niet te groot zijn, maar ook niet te klein. Naast het werken met heterogeen samengestelde groepjes, werkt de leerkracht ook regelmatig in een groepje met de zwakke lezers. Technisch zwakke lezers leren het meest onder de intensieve begeleiding van een competente en stimulerende leerkracht.

Een andere geschikte werkvorm is het werken met tutorgroepen, waarin leerlingen van een hogere groep (bijvoorbeeld groep 7) de leerlingen van een lagere groep (bijvoorbeeld groep 4) helpen bij het technisch lezen (vgl. Bongers, Fukkink & Vaessen, 1998). Onderzoek (Van Keer, 2002) heeft aangetoond dat het werken met tutorgroepen een positief effect heeft op het technisch en begrijpend lezen van de jonge én van de oudere leerlingen.

TUTORLEZEN MET HET PROGRAMMA STAP DOOR!

De leerlingen van groep 7 van Henk van Groen lezen elke dinsdag en donderdag gedurende een half uur met een vast maatje uit groep 4. Dit tutorlezen gebeurt in het kader van het programma Stap Door! van Averroës. Op dinsdag lezen de kinderen om de beurt uit het verhalenboek dat bij het programma hoort. Om het actief lezen en het tekstbegrip te bevorderen, maken de kinderen samen voor, tijdens en na het lezen opdrachten. Ook vullen ze een administratieformulier in over wat ze precies hebben gelezen.

Op donderdag lezen de duo's in zelfgekozen boeken. De leerkrachten van de groepen lopen rond en geven als het nodig is begeleiding. Zowel de kinderen uit groep 7 als de kinderen uit groep 4 zijn enthousiast over het tutorlezen. Myron uit groep 7: 'Je hebt zo een goed contact met de kinderen. Je leerling is altijd enorm blij als je komt en uitleggen vind ik ontzettend leuk.'

We zagen dat bij het technisch lezen ook het voorlezen van een tekst van belang is. De leerkracht kan hieraan allereerst werken door het gewenste leesgedrag vaak voor te doen, dus zelf veel voor te lezen. Daarnaast kan de leerkracht de leerlingen stimuleren om in kleine, heterogene groepen leuke en interessante teksten aan elkaar voor te lezen. Dit kunnen teksten zijn uit een pas gelezen boek, uit de krant of een tijdschrift of teksten die de kinderen zelf hebben geschreven. Ook in dit kader kan de leerkracht het tutorlezen inzetten. Hieronder volgt een voorbeeld van een leerkracht in groep 5, die het lezen en voorlezen van kinderen op een systematische manier stimuleert door tutorlezen.

MOTIVEREND LEZEN IN GROEP 5

De leerlingen van groep 5 van leerkracht Inega doen veel verschillende leesactiviteiten om het technisch en begrijpend lezen te oefenen. De kinderen kunnen kiezen uit zeven opdrachten waaraan ze, afhankelijk van de opdracht, in twee- of viertallen ongeveer een half uur aan werken (Van Elsäcker & Verhoeven, 2001):

1 Een boekenwurm maken

In de klas hangt de boekenwurm, die uit gekleurde rondjes bestaat. Inega heeft de kop eerst opgeplakt en elke keer wanneer de kinderen een boek uit hebben, komt er een rondje bij. Op het rondje schrijven de kinderen de titel, de schrijver en hun eigen naam. Ze kunnen ook hun mening geven over het boek en er een tekeningetje bij maken. Wie daarmee klaar is, hangt het rondje achteraan. Zo wordt de wurm steeds langer naarmate de kinderen meer boeken hebben gelezen.

2 Een kind leest aan een maatje voor uit een nieuw boek. Samen bedenken ze hoe het verhaal verder zou kunnen gaan.



EEN KIND LEEST VOOR AAN EEN MAATJE

- 3 Kinderen lezen elkaar om de beurt een alinea voor en vertellen de inhoud na. De kinderen kunnen elkaar vragen stellen over de tekst.
- 4 Voorleeswedstrijd
Om de beurt lezen de kinderen een stukje voor. De andere leerlingen letten op de intonatie en vertellen wat ze daar goed aan vonden.
- 5 Een leerling vertelt over een boek dat hij heeft gelezen en de andere kinderen stellen met behulp van een vragenlijst vragen over de inhoud van het boek.
- 6 De kinderen lezen twintig minuten in een gekozen boek. Daarna vertellen zij elkaar om de beurt, in 2 minuten, over de inhoud van het boek.
- 7 De kinderen lezen elkaar een prentenboek voor.

Omgaan met hardnekkige leesproblemen

Kinderen die in groep 3 problemen hebben met lezen en spellen, kunnen die vaak nog maskeren door compensatiestrategieën te gebruiken. Zij decoderen woordbeelden bijvoorbeeld niet via de klankcode, maar prenten deze in hun geheugen. In hogere leerjaren zijn zulke strategieën ontoereikend, omdat kinderen dan te maken krijgen met complexere orthografische regels, die nodig zijn om woorden te kunnen ontsleutelen. Bovendien worden de teksten moeilijker en de eisen hoger.

Kinderen die moeite hebben met woordherkenning, lopen bij te weinig oefening het gevaar dat ze problemen krijgen met begrijpend lezen. Wanneer deze kinderen onvoldoende hulp en oefening krijgen, blijven zij in sterke

mate spellend of radend lezen. Dat vraagt zoveel energie en aandacht, dat ze onvoldoende oog hebben voor de betekenis van de tekst. Om te compenseren dat ze woorden moeilijk herkennen, maken deze lezers vaak overmatig gebruik van de context en raden ze veel woorden die ze in een tekst tegenkomen. Kinderen die in de loop van groep 3 laag of zeer laag scoren op toetsen voor technisch lezen, moeten dan ook nader onderzocht en geholpen worden (zie voor meer informatie 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie' van Wentink en Verhoeven, 2001; het leerlingvolgsysteem 'Leer in zicht' van Aarnoutse e.a., 2000, Vernooy, 1993).

Slavin (1994) komt tot de conclusie dat we leerproblemen voor een groot deel kunnen voorkomen door vroegtijdige interventies. Zulke preventieprogramma's moeten bovendien lang genoeg duren en moeten zich richten op duidelijke ontwikkelingsdoelen. Intensieve programma's die vroeg beginnen en die minimaal twee jaar duren, zouden relatief veel kans op succes hebben. Dat geldt vooral voor programma's die zich richten op taal- en denkaspecten die tot de leervoorwaarden kunnen worden gerekend en die de transfer van leerervaringen bevorderen. Een en ander stelt hoge eisen aan de inhoudelijke vormgeving van het onderwijs.