

Nieuwsbrief leren

leren en studeren op de basisschool

nummer 6

februari 2002

Lieven Coppens

*Wil je deze nieuwsbrief ook ontvangen? Dat kan. Stuur een email naar lieven.coppens@pi.be met daarin jouw emailadres en de vermelding "Nieuwsbrief leren". Let wel: deze nieuwsbrief wordt *enkel* via email verstuurd!*

Kernideeën voor het aanvankelijk lezen

De universiteit van Oregon heeft een zeer interessante website gemaakt voor iedereen die meer wil weten over het aanvankelijk lezen en de diagnostiek ervan¹. Ik geef hieronder een korte samenvatting.

Vijf kernideeën

Bij het aanvankelijk lezen worden vijf kernideeën onderscheiden. Waar de eerste drie kernideeën stilaan gemeengoed zijn geworden, wordt er echter nog te vaak - en zeker in de diagnostiek - voorbijgegaan aan de laatste twee. We bespreken ze hier na elkaar.



Het fonemisch bewustzijn

Een foneem is een spreekklank. Het is de kleinste taaleenheid en heeft geen betekenis op zich. *Fonemisch bewustzijn* staat dan voor de mogelijkheid om klanken in gesproken woorden te horen en te manipuleren en voor het inzicht dat gesproken woorden en lettergrepen opgebouwd worden uit combinaties van spreekklanken. Dit is essentieel voor het aanvankelijk lezen in een alfabetisch schriftstelsel, omdat letters hier klanken of fonemen vertegenwoordigen.

Fonemisch bewustzijn is ook essentieel om gesproken taal schriftelijk in kaart te brengen. Als een kind niet hoort dat *man* en *mis* met dezelfde klank beginnen of als het de klanken /rrrrriiiikkkk/ niet kan samenvoegen tot het woord *rik*, kan het grote moeilijkheden hebben om klanken met hun geschreven symbolen te verbinden of om klanken samen te voegen tot een woord.

Fonologisch bewustzijn is ruimer en slaat op het vermogen om de klankstructuur van de taal te horen en te manipuleren. Het is een overkoepelende term die het werken met de klanken van de taal omvat op foneem-, lettergreep- en woordniveau.

Uit wetenschappelijk onderzoek naar het *fonemisch bewustzijn* blijkt dat:

- /// het vermogen om fonemen te horen en te manipuleren een oorzakelijke rol speelt in het verwerven van de vaardigheden van het aanvankelijk lezen;
- /// het elementaire verschil tussen goede en slechte lezers bepaald wordt door de kwaliteit van de fonologische verwerking van de goede lezer;
- /// de effecten van het trainen van het fonemisch bewustzijn enerzijds en het leren lezen anderzijds elkaar ondersteunen;
- /// fonologisch bewustzijn kan aangeleerd worden en bevorderd wordt door variabelen van aandacht en instructie.

¹ Zie hiervoor reading.uoregon.edu/big_ideas

Kinderen die (nog) geen *fonemisch bewustzijn* hebben kunnen:

- /// geen woorden groeperen op basis van gelijkenissen of verschillen tussen klanken;
- /// lettergrepen niet verbinden en woorden niet splitsen in lettergrepen;
- /// klanken niet samenvoegen tot woorden;
- /// een woord niet opdelen als een opeenvolging van klanken;
- /// klanken in een woord niet herkennen of manipuleren.



Het alfabetisch principe

Het *alfabetisch principe* bestaat uit twee delen: het *alfabetisch begrip* en het *fonologisch hercoderen*. Met de term *alfabetisch begrip* wordt bedoeld dat men inziet dat woorden samengesteld zijn uit letters die op hun beurt klanken representeren. Met de term *fonologisch hercoderen* wordt het gebruik bedoeld van systematische relaties tussen letters en fonemen (klank-tekenkoppeling) om de uitspraak van een niet gekende gedrukte letterreeks te achterhalen of om woorden te spellen. Het *fonologisch hercoderen* bestaat uit het lezen van regelmatige en onregelmatige woorden en de door-gedreven woordanalyse

Aangezien onze taal alfabetisch is, is het decoderen essentieel en een van de voornaamste middelen om woorden te herkennen. Ook in het Nederlands zijn er te veel woorden om op het memoriseren te vertrouwen als de voornaamste strategie voor de woordidentificatie. Het blijft immers een van de belangrijkste doelen van het aanvankelijk lezen om leerlingen teksten zo vlot te leren lezen dat ze tijdens het lezen zelf reeds begrijpen wat ze lezen.

Aanvankelijk decoderen (*fonologisch hercoderen*) is de vaardigheid om:

- /// eenvoudige, niet gekende regelmatige woorden van links naar rechts te lezen;
- /// de klanken te produceren bij alle letters;
- /// klanken samen te voegen tot herkenbare woorden.

Aanvankelijk spellen is de vaardigheid om:

- /// gesproken taal om te zetten in geschreven taal door gebruik te maken van *het fonemisch bewustzijn* en de kennis van letterklanken.

Hoewel het decoderen een zeer betrouwbare strategie is voor de meeste woorden, zijn er toch een aantal onregelmatige woorden in het Nederlands die hiermee niet kunnen gevat worden (vb. wraak, clown). Onregelmatige woorden zijn woorden die niet gedecodeerd kunnen worden omdat:

- /// de klanken van de letters uniek zijn voor dat woord of voor enkele woorden;
- /// de leerling de klank-tekenkoppelingen in het woord nog niet geleerd heeft.

De doorgedreven woordanalyse heeft te maken met het lezen van specifieke lettercombinaties die een specifieke klank weergeven in de meerderheid van de woorden waarin ze voorkomen (vb. onze combinatie *lijk* in *degelijk*, *redelijk* e.d.m.)

Uit wetenschappelijk onderzoek in verband met het *alfabetisch principe* blijkt dat:

- /// kennis van de klank-tekenkoppelingen een noodzakelijke voorwaarde is voor een goede woord-identificatie;
- /// het aanleren van het *fonologisch hercoderen* een moeilijk maar toch bereikbaar doel is;

- /// de combinatie van het aanleren van het *fonologisch bewustzijn* en de klank-tekenkoppelingen het aanvankelijk lezen het meest bevordert;
- /// tijdens de alfabetische fase er voor het lezen veel moet geoefend worden in *het fonologisch hercoderen* van dezelfde woorden om zo vertrouwd te worden met een aantal spellingpatronen.

Kinderen die het *alfabetisch principe* (nog) niet beheersen kunnen:

- /// niet begrijpen dat woorden samengesteld worden uit letters;
- /// een letter niet verbinden met de corresponderende foneem of klank;
- /// een woord niet herkennen op basis van een opeenvolging van klank-tekenkoppelingen;
- /// klank-tekenkoppelingen niet samenvoegen om decodeerbare woorden te identificeren;
- /// hun kennis van klank-tekenkoppelingen niet gebruiken om woorden te herkennen waarin letters hun meest voorkomende klank vertegenwoordigen;
- /// klank-tekenkoppelingen in woorden niet herkennen of manipuleren;
- /// geen pseudo-woorden lezen.



De automaticiteit

Automaticiteit slaat op het lezen van woorden zonder een merkbare cognitieve of mentale inspanning. Het is geen doel op zich maar een essentiële toegangspoort tot het leesbegrip. Deze *automaticiteit* van het lezen maakt energie vrij om zich te richten op het leesbegrip. Om *automaticiteit* te ontwikkelen moet de leerling:

- /// de taak of de vaardigheid perfect beheersen;
- /// de onderliggende vaardigheden van de taak snel en zonder inspanning kunnen uitvoeren.

Kinderen die het stadium van de *automaticiteit* (nog) niet bereikt hebben:

- /// kunnen klank-tekenkoppelingen niet snel en juist herkennen;
- /// kunnen vertrouwde spellingpatronen niet aanwenden om de efficiëntie van het decoderen te verhogen;
- /// kunnen niet alle bronnen aanwenden om afzonderlijke fonemen samen te voegen tot woorden;
- /// kunnen de kennis van de alfabetische code niet aanwenden om afzonderlijke woorden of woorden binnen een context vlot te herkennen.



De woordenschat

Tijdens het aanvankelijk lezen is de leeswoordenschat geënt op de mondelinge *woordenschat* die de leerling kan inbrengen. Deze *woordenschat* is fundamenteel omdat het leren sterk afhankelijk is van de kennis van voldoende woorden. Conceptvorming is slechts mogelijk als men toegang heeft tot de *woordenschat* van diegene die iets aanbrengt.



Het Leesbegrip

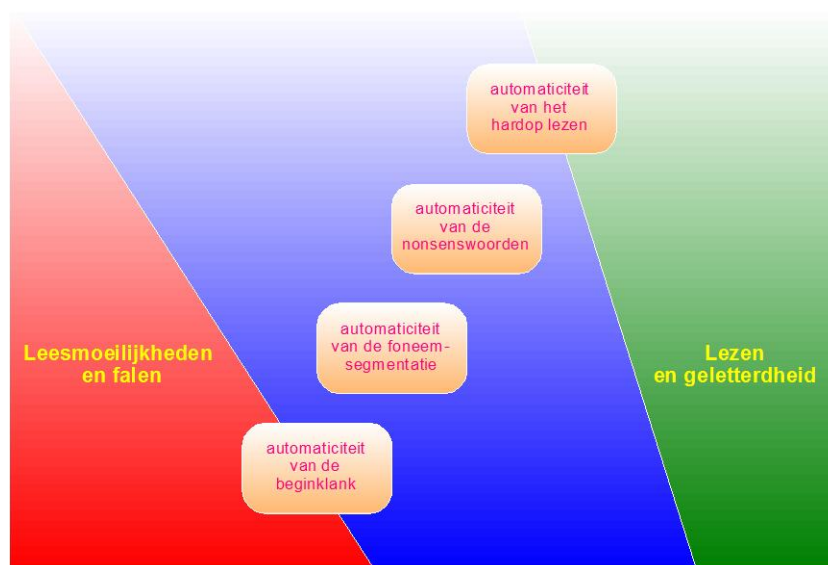
Bij *leesbegrip* gaat het over een cognitief proces. Hierbij wordt de doelgerichte interactie tussen lezer en tekst aangesproken om betekenis te genereren. De instructie van cognitieve strategieën kan het *leesbegrip* van de leerling op verschillende manieren verbeteren. Het is echter opvallend dat er nog maar weinig studies uitgevoerd zijn naar het *leesbegrip* tijdens het aanvankelijk lezen.

Dynamische Indicatoren voor de basisvaardigheden van het aanvankelijk lezen

Op dezelfde website worden een aantal maten voorgesteld om enkele basisvaardigheden van het aanvankelijk lezen vast te stellen. Het zijn:

- /// twee maten voor het fonologisch bewustzijn:
 - de automaticiteit van de beginklank;
 - de automaticiteit van de foneemsegmentatie;
- /// een maat voor het alfabetisch principe:
 - de automaticiteit van de nonsenswoorden;
- /// een maat voor de automaticiteit van aaneengesloten tekst:
 - de automaticiteit van het hardop lezen.

Dit wordt weergegeven in het volgende schema:



Deze verschillende maten zijn zowel theoretisch als psychometrisch met elkaar verbonden en hebben bewezen dat ze de latere leesbekwaamheid kunnen voorspellen.



Deze maat onderzoekt de vaardigheid van een kind om de beginklank van een gegeven woord te herkennen en weer te geven. Het gaat hier over een maat die vaardigheden behorende tot het fonemisch bewustzijn onderzoekt en weergeeft.



Deze maat onderzoekt de vaardigheid van een kind om de afzonderlijke klanken van een gegeven woord weer te geven. Ook hier worden vaardigheden behorende tot het fonemisch bewustzijn onderzocht.



Deze maat stelt bij het kind zijn kennis van de letter-klankkoppelingen vast en zijn vaardigheid om letters samen te voegen tot niet gekende woorden of woorden zonder betekenis. Hier worden vaardigheden in verband met het alfabetisch principe nagegaan.



Deze maat stelt vast hoe vaardig het kind is om aaneengesloten tekst op zijn niveau te lezen. De vlotte lezer beschikt immers over een automatische decoding die geen bewuste aandacht nodig heeft. Hierdoor kan hij zijn aandacht richten op het begrijpen van een tekst en de bedoeling van deze tekst.

Bij deze vier maten horen een aantal testen. Deze zijn eenvoudig van de website binnen te laden, op voorwaarde dat men een - gratis - wachtwoord aanvraagt. Deze materialen zijn wel opgesteld in het Engels en vragen een vertaling naar het Nederlands. Wie echter met deze materie vertrouwd is zal echter genoeg gelijkwaardig Nederlands materiaal.

Verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs: expliciete en impliciete criteria

Het Hoger Instituut Voor de Arbeid van de katholieke universiteit Leuven bracht, samen met het departement Pedagogische wetenschappen de lijvige studie *Op de wip. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs: analyse van de verwijzingspraktijk in de Centra voor Leerlingenbegeleiding*¹ uit. Hoewel de titel reeds spreekt over Centra voor Leerlingenbegeleiding, werd de studie nog uitgevoerd op basis van de gegevens van de vroegere PMS-centra. Het is niet mijn bedoeling deze studie hier volledig samen te vatten. Voor de volledige inhoud verwijs ik de geïnteresseerde naar het boek zelf. Wel leek het me interessant de expliciete en impliciete criteria voor verwijzing, zoals ze uit een grondige analyse van de verantwoordingsprotocollen te voorschijn kwamen, weer te geven. Je vindt ze in onderstaande tabel terug.

Expliciete criteria	Impliciete criteria
/// medische informatie	/// kindkenmerken
/// psychologische informatie	- intelligentie
- intelligentie	- gedragsproblemen
- taalontwikkeling	- schoolvorderingen en -voorwaarden
- gedrag	- positieve elementen
- sociaal-emotioneel	/// gezinskenmerken
/// pedagogische informatie	- autochtone kansarme leerlingen
- schoolvorderingen en -voorwaarden	- allochtone leerlingen
- informatie over het gewoon onderwijs	/// schoolkenmerken
- aspecten van het cognitief functioneren	- schoolse en buitenschoolse maatregelen
- ontwikkelingsstoornissen	- schoolkenmerken
- zelfredzaamheid	⌋ schoolkenmerken
/// sociale informatie	⌋ klaskenmerken
/// informatie met betrekking tot de school	⌋ leerkrachtkenmerken

Al deze criteria werden op de drie volgende manieren benaderd:

- /// werden ze vermeld in het verslag;
- /// werden ze aangeduid als problematisch;
- /// kwamen ze voor in de eindconclusie.

De laatste twee benaderingswijzen werden gebruikt om een onderscheid te kunnen maken tussen de algemene informatie in het verwijzingsverslag en de eigenlijke argumenten die de verwijzing ondersteunden. Voor wat betreft de expliciete doorverwijzingscriteria kwamen de onderzoekers tot de volgende besluiten:

- /// er wordt bijna uitsluitend verwezen naar kindkenmerken, vooral dan de psychologische en pedagogische. Intelligentie is hier van zeer groot belang, de medische kenmerken zijn daarentegen zelden doorslaggevend;
- /// gezinskenmerken hebben weinig gewicht in de doorverwijzing, hoewel ze toch een aandeel hebben in het onderscheid tussen verwijzen naar type 1 of type 8;

¹ RUELEN L., DEHANDSCHUTTER R., GHESQUIERE P., DOUTERLUNGNE M., *Op de wip. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs: analyse van de verwijzingspraktijk in Centra voor Leerlingenbegeleiding* Hiva, Leuven, 2001, 453 pp.

- /// schoolkenmerken komen bijna nooit voor in de verwijzingsprotocollen, tenzij als het gaat over maatregelen die de school reeds nam om het probleem aan te pakken.

Voor wat betreft de impliciete doorverwijzingscriteria besloot het onderzoek het volgende:

- /// een sterke focus op de kindkenmerken, met twee belangrijke vaststellingen voor het PMS:
 - PMS-consulenten hadden weinig aandacht voor de positieve kindkenmerken;
 - het *voordeel van de twijfel* is een belangrijk criteriumen een belangrijke conclusie voor het gewoon onderwijs:
 - de afwijking van de norm is moeilijk hanteerbaar voor de gewone basisschool;
- /// voor de gezinskenmerken speelt de relatie tussen een zwakke sociale achtergrond en schoolproblemen een duidelijke rol, waarbij de verantwoordelijkheid ervoor eerder eenzijdig bij de gezinsproblemen wordt gelegd. De slechte interactie tussen gezin en school komt zelden aan bod;
- /// de schoolkenmerken worden onrechtstreeks aangegeven als het gaat over de draagkracht van de school: deze speelt zowel op school-, klas- als leerkrachtniveau.

Verder worden er nog twee belangrijke vaststellingen gedaan in verband met de PMS-praktijk:

Dat kindkenmerken zo expliciet naar voren worden geschoven en gezins- en schoolkenmerken worden gerelativeerd, geeft een vertekend beeld van de realiteit. Met name de school is een cruciale factor in de verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs. Bijgevolg is dit misschien het meest valide criterium. Immers, als PMS-consulenten twijfelen aan een advies zijn zij afhankelijk van de bereidwilligheid van de school om een kind nog een kans te geven. Omgekeerd zien we ook dat PMS-consulenten zelden twijfelen aan een advies BO als de school aangeeft niet langer te kunnen instaan voor de opvang van het kind. Bij de vergelijking van dossiers van leerlingen die verwezen werden en van leerlingen bij wie getwijfeld werd aan een advies kwam dit duidelijk naar voren. In deze vergelijking waren het niet alleen de schoolkenmerken die van invloed waren, ook gezinskenmerken speelden op de grens tussen gewoon en buitengewoon onderwijs. In die zin blijken ook gezinskenmerken een zwaarder gewicht te hebben dan eerst werd aangenomen.

Aansluitend op de analyse van de doorverwijzingscriteria besluiten we dat het diagnostisch proces van de PMS-consulenten weinig handelingsgericht is. Handelingsgerichte diagnostiek vraagt immers een benadering vanuit een interactionistisch referentiekader.

Beide vaststellingen leiden ons ertoe te concluderen dat de diagnostiek weinig aanknopingspunten oplevert die ook voor de BO-school interessant kunnen zijn bij het oriënteren van het kind naar een bepaalde pedagogische eenheid en het opstellen van een handelingsplan¹.

Interessante web-link



**Big Ideas in
Beginning Reading**

De website van de universiteit van Oregon rond aanvankelijk lezen

reading.uoregon.edu/big_ideas

☐☐☐

¹ RUELEN L., DEHANDSCHUTTER R., GHESQUIERE P., DOUTERLUNGNE M., Op de wip. De overgang van het gewoon naar het buitengewoon basisonderwijs: analyse van de verwijzingspraktijk in Centra voor Leerlingenbegeleiding Hiva, Leuven, 2001, pp. 119-120.

