

Interne differentiatie bij zwakke lezers op basis van taakspecifieke gegevens (II)

A. VAN DER LEIJ EN H. VAN DOORN

Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogiek, Vrije Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

In deel I van dit artikel hebben we verslag gedaan van twee onderzoeken naar differentiatiemogelijkheden binnen de groep leerlingen met specifieke leesproblemen. In het navolgende worden de resultaten besproken en suggesties voor verder onderzoek gedaan. De gegevens suggereren, dat een differentiatie van probleemlezers in stadia van leesvaardigheid meer bruikbaar is dan een differentiatie in typen kinderen met bepaalde stabiele leeskenmerken.

4. Discussie

4.1. Het flexibiliteitsconcept als differentiatie criterium

In par. 2.8. staat aangegeven dat het flexibiliteitsbegrip geoperationaliseerd als de mate waarin leestempo en leesstrategie worden aangepast aan de eisen die de leesinhoud stelt, gebruikt zou kunnen worden voor de differentiatie van kinderen die ernstige leesachterstand vertonen maar wel het stadium van het aanvankelijk lezen voorbij zijn.

Men kan zich echter afvragen wat de precieze *diagnostische waarde* van dit gegeven is. Het ondernomen onderzoek toont aan dat oudere leeszwakke leerlingen vergeleken met jongere leeszwakke leerlingen die een gelijk leesniveau hebben, verschillen in de hoeveelheid fouten die ze maken bij het lezen van pseudo-zinnen. Voor de onderzochte groepen leerlingen voegt dit gegeven echter weinig toe aan wat we al weten: dat de prognose voor de jongere leerlingen gunstiger is omdat ze nu eenmaal minder tijd hebben gebruikt om op dit niveau te komen en dus meer tijd overhouden om nog verder te komen. Ten behoeve van vroegtijdige onderkenning van leesproblemen, zou het interessant zijn om na te gaan of het flexibiliteitsbegrip diagnostische relevantie heeft voor de differentiatie van *jongere* leerlingen, niet alleen in het BuO, maar vooral ook in het GLO. Worden leeszwakke kinderen in het begin van het GLO ook gekenmerkt door een zekere halsstarrigheid in het

toepassen van leesstrategieën? Dan stuiten we wel op het probleem dat de gebruikte methode – het vergelijken van het lezen van zinnen en pseudo-zinnen op niveau 2 (verg. Van den Berg & Te Lintelo, 1977) – uitgebreid zou moeten worden naar toetsing van de flexibiliteit van de leesvaardigheid op niveau 1. Wanneer leerlingen toetsen op niveau 2 kunnen lezen, zijn ze immers al een eind op streek. Van *vroegtijdige* onderkenning is dan geen sprake meer.

Alvorens over te gaan tot het geven van suggesties voor de verdere ontwikkeling van het diagnostisch instrumentarium, lijkt het ons gewenst om eerst een fundamentele vraag te stellen: hoe komt het eigenlijk dat sommige leerlingen zoveel moeite hebben met het aanpassen van hun leesstrategie aan de eisen die de leesinhoud stelt? Meer in het bijzonder: welke taakspecifieke variabelen spelen daarbij een rol?

Wanneer recente literatuur op het gebied van leesproblemen geanalyseerd wordt, dan is het aannemelijk dat goede lezers zich wat betreft hun leesvaardigheid in grote lijnen op drie manieren kunnen onderscheiden van zwakke lezers. Ten eerste, goede lezers zijn, wanneer een woord *niet direct geïdentificeerd* kan worden, sneller en beter in staat tot decoderen dan zwakke lezers. Dit verschil in de vaardigheid om via een decodeerstrategie snel achter de betekenis van een woord te komen, is het meest geprononceerde verschil tussen goede en zwakke lezers, aangevoerd door onderzoekers met uiteenlopende theoretische uitgangspunten (b.v. Perfetti, 1980; Seymour & Porpodas, 1980).

Ten tweede, ook de *directe identificatie* verloopt bij goede lezers vlotter. Ten opzichte van zwakke lezers is dit verschil kleiner dan het voornoemde decodeerprobleem – zoals eerder beschreven staat vonden Allington & Fleming (1978) bij het lezen van echte zinnen slechts verschillen in tijdscores. Niettemin, het feit dat zwakkere lezers er langer over doen om een woord te lezen dat ze op grond van de frequentie waarmee dat woord voorkomt direct moeten kunnen identificeren, is ook in verschillende onderzoeken vastgesteld (o.a. Seymour & Porpodas, 1980).

Ten derde zijn er aanwijzingen dat er ook in de

vaardigheid om de betekenis van een woord te *anticiperen* door gebruik te maken van de contextinformatie bij het lezen van zinnen en verhaaltjes, verschillen zijn ten gunste van de goede lezers. Ter verklaring van het feit dat zwakke lezers zich op deze drie manieren onderscheiden van de goede, somt Vellutino (1977) evidentie op voor het bestaan van een 'verbaal tekort' dat de zwakkere lezers op alle mogelijke niveaus binnen de leesvaardigheid zou hinderen – niet alleen bij het decoderen en direct identificeren, maar ook m.b.t. de semantische en syntactische processen van de leesvaardigheid. Echter, Perfetti (1980) maakt aannemelijk dat het verschil tussen goede en zwakke lezers in het anticiperend lezen veel kleiner is dan het verschil in bijvoorbeeld decoderen. Dat wil zeggen: zwakke lezers zijn relatief beter in het anticiperen lezen dan in het decoderen. Perfetti toont dit aan op grond van tijdsverschillen: zwakke lezers decoderen zo langzaam dat ze bij het lezen van zinnen vaak de betekenis anticiperen op grond van contextinformatie *voordat* ze het woord geïdentificeerd hebben op grond van de lettertekens zelf. Bij goede lezers is dat niet het geval. Zij decoderen zo snel dat het woord al geïdentificeerd is voordat ze het geanticipeerd hebben. Contextinformatie wordt door hen meer gebruikt als controle achteraf.

Wanneer deze verschillen in de leesvaardigheid tussen goede en zwakke lezers ter verklaring worden aangevoerd van de verschillen die we in het eerste onderzoek gevonden hebben tussen subgroepen van leerlingen met specifieke leesproblemen, dan zou de volgende redenering plausibel moeten zijn. De a-lezers zijn beter dan de b-lezers in het lezen van pseudo-zinnen, omdat de a-lezers beschikken over een (relatief) grotere vaardigheid in het lezen van losse woorden, hetzij middels decoderen wanneer het woorden betreft die ze niet direct herkennen, hetzij via directe identificatie. Ze maken niet alleen minder fouten die terug te voeren zijn op het vergeten van letters, het omdraaien van lettervolgorden, het toevoegen van letters e.d., maar ook minder fouten die het gevolg zijn van het anticiperen van de betekenis op grond van bijvoorbeeld het voorafgaande woord. Dat laatste verschijnsel treedt minder frequent op omdat ze dankzij hun (relatief) betere vaardigheid in het lezen van losse woorden, *het woord dat er werkelijk staat* vaker geïdentificeerd hebben voordat de anticipatiestrategie werkzaam wordt. De b-lezers daarentegen maken wel meer fouten van allerlei soort, waaronder anticipatiefouten: de contextinformatie gaat interfereren met wat er werkelijk staat omdat het lezen van losse woorden minder goed en minder snel gaat dan bij de a-lezers.

Met deze verklaring zou de nadruk in het flexibili-

teitsconcept meer komen te liggen op de vaardigheid om te identificeren wat er werkelijk staat op grond van de visuele informatie – een vaardigheid die bij een goede lezer automatisch verloopt – en minder op de vaardigheid om snel te kunnen kiezen tussen alle mogelijke informatiebronnen die er zijn (letters, letterclusters, het gehele woord, de betekenis van de voorafgaande woorden, de syntactische opbouw van de zin e.d.). De identificatieprocessen die bij deze verschillende informatiebronnen werkzaam zijn, verlopen immers naar het zich laat aanzien, niet even snel, althans bij goede lezers. Hoe flexibeler een lezer is in zijn leesvaardigheid, hoe meer hij in staat is om de informatie te verwerken *in de volgorde die het snelst gaat en de minste hoeveelheid fouten oplevert*: 1. de visuele informatie direct koppelen aan de betekenis; 2. wanneer dit niet mogelijk is, de visuele informatie via decoderen omzetten in de klankvorm en die koppelen aan de betekenis; 3. de betekenis genereren uit contextinformatie (ter controle).

Wanneer we nogmaals naar de verschillen tussen a- en b-lezers kijken, die weergegeven staan in par. 2.7., dan zien we echter dat de vermeende superioriteit van de a-lezers in het identificeren van woorden alleen blijkt uit het aantal fouten dat ze minder maken bij het lezen van pseudo-zinnen. De matchingsprocedure die we gebruikt hebben kan daar in een belangrijke rol hebben gespeeld: de groepen werden immers gematched op grond van de vaardigheid in het lezen van losse woorden (één-minuut-test). Bovendien waren de leesinhouden die aangeboden werden in de toetsen, voor een deel 'overlearned' (structuurrijen en zinnen). Slechts een nieuwe leesinhoud die de kinderen nog niet kenden, bracht een verschil aan het licht. Kennelijk kan de flexibiliteit van de leesvaardigheid gemeten worden door een nieuwe toepassing ervan te vragen.

De bovenstaande gedachtegang kan aanleiding zijn om een diagnostische batterij te ontwikkelen van leesinhouden die onderling sterk verschillen qua bekendheid en vorm. De onderlinge verhouding van de scores op de verschillende toetsen kan dan indiceren hoe zwak een lezer is en waar zijn grootste zwakte ligt. Met betrekking tot losse woorden kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de vergelijking tussen het lezen van nonsense-woorden, woorden die zelden voorkomen en woorden die zeer vaak voorkomen. Het lezen van pseudo-zinnen kan vergeleken worden met het lezen van echte zinnen; het lezen van verschillende soorten structuurrijen kan onderling vergeleken worden, etc. Op die manier zou een indruk verkregen worden van de onderlinge verhouding tussen de leesvaardigheid bij leesinhouden die voor een deel onbekend zijn en verschillende leesstrategieën of een

combinatie van leesstrategieën vereisen. De verwachting zal dan in algemene termen zijn, dat hoe meer en hoe sneller een kind in staat is bij verschillende leesinhouden (b.v. nonsense-woorden, woorden met een hoge frequentie, pseudo-zinnen, zinnen) te lezen wat er werkelijk staat zonder fouten, aarzelingen e.d., hoe beter de prognose t.a.v. de leesvaardigheid gesteld kan worden. Onregelmatigheden in dit 'leesprofiel' kunnen op een behoefte aan specifieke hulp duiden. Een voordeel van een dergelijke toetsbatterij is bovendien, dat ook bij jonge kinderen de leesvaardigheid al doorgelicht kan worden. Daarmee zou het flexibiliteitsconcept zowel in een breder verband worden geplaatst wat betreft leesinhouden dan wij het onderzocht hebben, maar het zou ook meer kunnen bijdragen tot vroegtijdige onderkenning van specifieke leesproblemen.

4.2. Spellen en raden als differentiatie criterium

Uit de discussie in de voorafgaande paragraaf kan afgeleid worden, dat verschijnselen als hardnekkig 'spellen' en hardnekkig 'raden' opgevat kunnen worden als twee inadequate manieren, waarmee kinderen met specifieke leesproblemen trachten tegemoet te komen aan hun zwakte in het lezen van woorden die ze niet direct kunnen identificeren. In het ene geval – spellen – decoderen de leerlingen op een omslachtige manier (langzaam hardop, eerst letter-voor-letter, daarna pas het hele woord). In het andere geval – raden – proberen de leerlingen directe identificatie als het ware te 'forceren' door op grond van onvoldoende informatie (één of twee letters b.v.) de betekenis van het woord te gokken.

Alvorens in te gaan op de betekenis van het tweede onderzoek, lijkt het ons gewenst om te benadrukken dat 'spellen' en 'raden' op woordniveau (te onderscheiden van 'anticiperen op zinsniveau') heel gewone verschijnselen zijn in het proces van leren lezen. Eerste klassers die drie à vier maanden lesonderwijs gevolgd hebben in het Gewoon Lager Onderwijs, maken veelvuldig gebruik van dit soort omwegstrategieën. Er is echter op dat moment waarschijnlijk wel enige relatie tussen voorkeursstrategie en leesmethode. Opvallend is bovendien, dat de allerzwakste lezers, onafhankelijk van leesmethode, vaak radend te werk gaan, en dat spellend lezen veel meer methode-afhankelijk is¹. Later neemt de relatie tussen voorkeursstrategie en leesmethode waarschijnlijk geleidelijk af. Bij de vier leesmethoden die door Reitsma, Komen & Kapinga (1981) onderzocht zijn in het begin van de tweede klas (Gewoon Lager Onderwijs), komen spellend lezen en verschillende vormen van fouten lezen min of meer frequent voor,

hoewel de uitgangspunten uiteenlopen van het structureren van globaalwoorden tot het synthetiseren van verklankte letters (twee methoden), en het herkennen van woordkernen (resp. de structuurmethode, de klanksynthese methode(n) en de analogiemethode)².

We kunnen ons nu afvragen of het wel zinvol is om kinderen met specifieke leesproblemen te groeperen volgens de voorkeur voor de ene of de andere strategie. Voor de populatie die wij onderzocht hebben, geldt dat ze op de LOM-school onderwijs hebben gehad met behulp van een methode waarin elementen van de structuurmethode en de klanksynthese methode gecombineerd zijn. De eventuele methode-afhankelijkheid wordt in hun geval dus gereduceerd door de combinatie van methoden en door het feit dat ze al zo lang verschillende vormen van instructie krijgen (in de klas en daarbuiten). Wanneer een leerling een voorkeur vertoont voor meer 'spellend' of meer 'radend' lezen, dan zou dat een indicatie kunnen zijn van een min of meer stabiel kenmerk van die leerling en daarmee een basis voor 'aptitude x treatment interactions'. Dan zijn twee vragen aan de orde: hebben we de voorkeur voor de ene of de andere strategie juist geoperationaliseerd? En: zijn die kenmerken wel zo stabiel?

Met betrekking tot de eerste vraag: we hebben vooralsnog geen reden om aan te nemen dat de structuurrij-toets onvoldoende discrimineert tussen kinderen die meer 'spellend' en kinderen die meer 'radend' lezen volgens de operationele definities van die twee begrippen (zie 3.2.) De correlaties tussen de ag- en de f-scores op de structuurrij-toets zijn laag en niet significant voor beide groepen (Van Doorn, 1979). Het is kennelijk zo, dat leerlingen die op deze toets meer 'spellen', niet (ook) meer 'raden' en vice versa. Er vanuit gaande dat de structuurrijtoets een goed instrument is om op een bepaald moment voorkeursstrategieën te bepalen, kan wél de vraag gesteld worden of de foutencategorisering die erop toegepast is, juist is. Voor de ag-score geldt dat die samengesteld is uit de woorden die 'gespeld', 'half-gespeld' – /st//ad/ – en 'verbeterd' zijn. Half-gespelde woorden blijken nauwelijks voor te komen (Reitsma, Komen & Kapinga, 1980, vinden ook veel minder 'haperingen' (= half-gespeld) dan 'gespeld'). Verbeteringen ook niet – kennelijk corrigeren deze leerlingen zichzelf niet tijdens het lezen van structuurrijen. Deden ze dat wél, dan kan bezwaar gemaakt worden tegen het laten meewegen van dit soort antwoorden in de ag-score: letter-voor-letter spellen is immers een heel ander soort van strategie dan eerst fout lezen en dan corrigeren?

Kunnen we voor de ag-score, omdat dié voor meer dan 90% bestaat uit 'gespelde' woorden, stellen dat

het een redelijke indicatie is voor de mate waarin de leerling deze strategie toepast, voor de f-score in relatie met de 'raad'-strategie ligt dat anders. Wat is eigenlijk 'raden op woordniveau'? De betekenis die we daaraan impliciet toegekend hebben is, dat de leerling op grond van een gedeelte van de beschikbare visuele informatie, dus een gedeelte van de letters, een woord opzoekt in zijn 'woordbeeld geheugen' dat daar het meest op lijkt. In feite tracht hij het decodeerprobleem te omzeilen door tot directe identificatie over te gaan – de directe koppeling tussen het visuele beeld en de betekenis. Omdat hij het woord niet kent, zegt hij een woord dat hij wel kent en dat (visuele) gelijkenis vertoont.

Het probleem is nu dat we elk fout gelezen woord onder de noemer 'raden' hebben gerangschikt. Daar kan wel wat op afgedongen worden. Sommige woorden die fout gelezen worden, betekenen misschien niets en kunnen dus nooit uit het woordbeeldgeheugen gehaald worden, althans niet uit het geheugen waarin ketens van lettertekens aan betekenissen zijn gehecht. Wanneer een kind /trest/ leest voor *rest*, let het kennelijk niet op de betekenis, maar wel op de visuele informatie, al maakt het een volgordefout door de eindletter eerst te nemen. Andere fouten komen mogelijk voort uit een combinatie van letter-voor-letter en radend lezen: /r//u//s/ . . . /rust/ voor *grut*. Zo zijn er meer voorbeelden te geven die erop wijzen dat het te simpel is om alle fouten die gelezen worden zondermeer te laten bijdragen tot de 'raad'-score. Een kleine 30% van de foute antwoorden blijkt bij nadere analyse te bestaan uit woorden die niets betekenen, maar wel visuele overeenkomst vertonen met het gevraagde woord. De betekenis van deze foutencategorie zou verder onderzocht moeten worden. Daar staat tegenover dat ruim 70% van de foute antwoorden woorden zijn, die zowel iets betekenen als visuele overeenkomst met het gevraagde woord vertonen en daarom een goede indicatie zijn voor 'raden op woordniveau'.

Wanneer we op grond van het voorafgaande er voorlopig van uitgaan dat onze operationalisatie voor de twee leesstrategieën voor verbetering vatbaar is, maar toch voor exploratieve doeleinden wel redelijk valide, dan komen we nu toe aan de vraag of een onderscheid in 'spellers' en 'raders' wel een goede grondslag is voor differentiële behandeling ('aptitude x treatment interactions'). Er zijn verschillende redenen om aan te nemen dat dit niet het geval is.

Ten eerste is er de observatie dat S-lezers ook fouten maken en R-lezers ook spellen, al zijn er wel behoorlijke verschillen in de mate waarin dit soort antwoorden voorkomen in de twee groepen, althans bij het vooronderzoek (Tabel 4). In sommige geval-

len was toewijzing aan de ene of de andere groep echter vrij arbitrair, bijvoorbeeld wanneer er acht keer gespeld en acht keer fout gelezen werd op de structuurrij-toets (=R), of acht keer gespeld en zeven keer fout (=S). Met andere woorden: bij sommige leerlingen liggen de 'aptitudes' wel erg dicht bij elkaar.

Ten tweede – en dit achten wij een veel belangrijker argument dan het eerste, omdat in dergelijk vergelijkende onderzoeken arbitraire toewijzingen onvermijdelijk zijn – is er een duidelijk verschil in stabiliteit tussen de beide omwegstrategieën, zoals geconstateerd is in 3.8. Spellend lezen blijkt bij opeenvolgende toetsingen met een tussentijd van twee maanden een veel stabielere eigenschap dan fout lezen. Terugkerend tot hetgeen in par. 1.1. als een voorwaarde voor 'aptitude x treatment interactions' werd aangemerkt – eigenschappen die stabiel zijn in de tijd – zou nu de conclusie getrokken kunnen worden, dat de indeling in S- en R-lezers maar voor de helft aan deze voorwaarde voldoet. 'Radend' lezen, zoals bepaald door de f-scores, lijkt als eigenschap niet stabiel genoeg.

Nu kan het zijn dat het eerder behandelde probleem met de operationalisering van de f-scores dit verschijnsel verklaart. Toch zijn we geneigd om een andere mogelijkheid te opperen: radend lezen is een minder stabiel fenomeen om onderwijskundige redenen. Wanneer een kind letter-voor-letter leest geeft het blijk van inzicht in de structuur van ons schriftsysteem en de daardoor weergegeven spreektaal, het alfabetische systeem. Hoe omslachtig de weg die gevolgd wordt ook is, het is in principe een manier van lezen die tot ontsleuteling van het woord leidt. Een leerkracht zal deze strategie dan ook stimuleren wanneer het kind een woord niet direct herkent. Wanneer een kind echter gokt wat er staat, is het onduidelijk of het begrijpt hoe onze taal schriftelijk wordt weergegeven. Voor een leerkracht is ook moeilijk controleerbaar hoe het antwoord tot stand komt – een controle die juist bij hardop spellen zeer groot is. Een leerkracht zal de raad-strategie ontmoedigen en het kind trachten te oriënteren op de letter: spellend lezen in plaats van raden. Veel leerkrachten die in het Buitengewoon Onderwijs werken, bevestigen dit, bij navraag.

Hieruit kan ons inziens afgeleid worden dat het onjuist zou zijn om spellend en radend lezen op woordniveau te beschouwen als kwalitatief verschillende, maar in onderwijskundig opzicht gelijkwaardige leesstrategieën. Niet alleen vanuit de leerkracht geredeneerd, maar ook op grond van het resultaat van het beschreven onderzoek lijkt het plausibel om te stellen, dat spellend lezen de voorkeur verdient, al

is het verschil tussen de S- en de R-groep alleen aangetoond voor de tijdsfactor bij het lezen van structuurrijen. Dat impliceert echter, dat er tussen 'spelers' en 'raders' een kwantitatief verschil moet zijn, niet alleen op het moment van vergelijken, maar vooral ook in de toekomst: de spellers zouden een gunstiger prognose hebben wat betreft hun leesvoorwaarden, omdat ze beter georiënteerd zijn op de structuur van ons schriftsysteem.

Voor deze redenering is er – bij gebrek aan longitudinaal onderzoek – echter slechts indirect bewijs. Analyse van de gegevens van Boder (1973) en Bakker (1979a) geeft aan, dat de leerlingen die gelijkenis vertonen met 'spelers' ('dysleidetici' bij Boder en het 'P-type' bij Bakker), in hun onderzoeken betere leesprestaties leveren dan de leerlingen die gelijkenis vertonen met 'raders' ('dysfonetici' resp. het 'L-type'). Of deze verschillen significant zijn, valt echter niet te achterhalen. Eigen onderzoek in een aantal GLO-klassen leverde als resultaat op, dat er op een aantal punten verschil bestaat tussen R- en S-lezers in het voordeel van de S-lezers³. Hieruit zou men kunnen opmaken dat het onjuist is om de indeling 'raders' - 'spelers' te nemen als uitgangspunt voor 'aptitude x treatment interactions'.

Daar kan tegenin gebracht worden, dat uit het beschreven onderzoek niets blijkt van de veronderstelde superioriteit van de S-lezers, behalve een wat grotere tijdswinst op de structuurrij-toets. Dit zou het gevolg kunnen zijn van de matchingsprocedure, met name wanneer de geselecteerde S-lezers niet representatief zijn voor de totale S-groep van 29 leerlingen (daarmee zou het resultaat bovendien toegeschreven kunnen worden aan de z.g. regressie naar het gemiddelde). Vergelijking van de leesprestaties van de R-groep met de totale S-groep van 29, leert echter dat een dergelijk artefact niet in het onderzoek geslopen is. Scores op de Brus zijn voor de totale S-groep: gem. direct goed 13,2 bij een s.d. van 7,0; voor de R-lezers zijn deze getallen 12,5 en 7,0 (Tabel 4). We beschikken ook over gegevens met zinnen lezen: AVI 2a. gem. direct goed 78,1 bij een s.d. van 6,1 voor de totale S-groep; bij de R-groep: 75,4 en 7,3. Bij deze verschillen is er geen sprake van statistische significantie. Aangenomen mag dus worden dat regressieverschijnselen de resultaten niet beïnvloeden.

Dat geeft ruimte voor de interpretatie dat – mede gezien de grotere stabiliteit van het kenmerk 'spellen' – in een specifieke groep als de S-lezers in ons onderzoek, letter-voor-letter lezen een *hardnekkig* probleem kan vormen dat de verwachte superioriteit t.o.v. radend lezen reduceert. Het is dan niet voldoende om te stellen dat een op raden gerichte strategie dient te worden omgebogen tot een op spellend

lezen gerichte strategie. Daarna is de vraag aan de orde hoe 'spellen' kan worden omgezet in hele-woord lezen: ook spellend lezen is, hardnekkig toegepast, een ineffectieve en weinig flexibele manier van lezen.

4.3. Praktische implicaties

Op grond van wat er in de vorige twee paragrafen is besproken, lijkt het verantwoord om m.b.t. de instructie die de onderzochte leerlingen in de loop der jaren hebben ontvangen te stellen, dat twee vooronderstellingen *niet* blijken op te gaan: 'veel aanpassen aan de leesinhouden leidt tot flexibel leesgedrag' en 'veel decodeeroefeningen leiden tot spellend lezen en daarmee tot beter lezen'.

Wat betreft de eerste vooronderstelling, de zwakste lezers die we onderzocht hebben – de b-groep – hebben in de loop der jaren zeer veel verschillende soorten leesinhouden te lezen gekregen: losse woorden, structuurrijtjes, wisselrijtjes, zinnen, verhaaltjes. Toch is hun leesvaardigheid nog zo fundamenteel zwak dat ze met een leesinhoud die ze qua vorm niet kennen, veel moeite hebben. Ze passen hun leesstrategie slecht aan en maken veel fouten. Men kan zich zelfs afvragen of de variatie, die ze gehad hebben in leesinhouden voor de betrokken groep van leerlingen, wel juist is. Het gemak waarmee 'gewone' leerlingen uit de onderwijsleersituatie de stimuli selecteren die voor het leren relevant zijn, is hun immers kennelijk vreemd?

Wat betreft de tweede vooronderstelling – veel decodeeroefeningen leiden tot spellend lezen en daarmee tot beter lezen – kan het volgende gezegd worden. Enerzijds lijkt het om onderwijskundige redenen – zoals de grotere controle die de leerkracht heeft over het leesproces – verantwoord om te stellen dat het voor het aanvankelijke lezen juist is om uit te gaan van een sterk analytische methode waarin het aanleren van de letters en auditieve vaardigheden (o.a. auditieve synthese) centraal staan, zeker wanneer er getwijfeld wordt aan de 'leesrijpheid' van de leerlingen. Een methode die dus – in tegenstelling tot een methode die begint met globalwoorden – het *spellend* lezen stimuleert. Deze conclusie is overigens niet nieuw (zie o.a. Bateman, 1969; Becker, 1977; Bolle, Meerwaldt & Reitsma, 1979); in methoden die bedoeld zijn voor kinderen in achterstandsituaties of voor kinderen in het Buitengewoon Onderwijs, worden deze uitgangspunten steeds vaker geheel of gedeeltelijk gehanteerd⁴.

Aan de andere kant, wanneer we naar de S-groep kijken, en incalculeren dat spellend lezen een zekere mate van stabiliteit heeft in de tijd, dan lijkt het ook

verantwoord om te stellen dat een dergelijke methode de problemen niet voor alle leerlingen oplost. De leerlingen uit scholen die aan ons onderzoek deelnamen, hebben in de loop der jaren niet alleen veel verschillende soorten leesinhouden gehad, maar vooral ook veel oefeningen die bedoeld waren om het decoderen te stimuleren, zoals letters discrimineren, letters benoemen, auditieve oefeningen, letter-clusters oplezen, etc. Toch lezen sommige leerlingen hardnekkig spellend. Fouten lezen trachten te vervangen door letter-voor-letter lezen is één stap, letter-voor-letter lezen vervangen door vloeiend lezen waarin de verschillende deelprocessen geïntegreerd zijn, is een tweede stap die ook ondernomen moet worden.

Het is op dit moment nog niet goed mogelijk om suggesties te geven hoe een leesinstructie eruit zou moeten zien die de flexibiliteit van de leesvaardigheid vergroot en verschijnselen als hardnekkig spellen doet afnemen, op één opmerking na. Elders hebben we beargumenteerd, dat het voor leerlingen met specifieke leesproblemen nuttig kan zijn om de leesinstructie niet alleen te richten op bijvoorbeeld het decoderen en het actief technisch lezen van verschillende leesinhouden, maar ook op het (passief) laten meelezen van teksten die op de cassetteband zijn ingesproken (Van der Leij, 1980a, 1980b). Niet het aanleren van omwegstrategieën zoals het letter-voor-letter lezen staat bij deze methode centraal, maar het imiteren van het 'perfecte model': de directe koppeling tussen wat er staat, hoe het klinkt en wat het betekent. Onderzoek toont aan dat middels deze methode bij kinderen die overeenkomst vertonen met de b-groep uit het eerste onderzoek een verbetering ontstaat in de manier waarop ze losse woorden en structuurrijen lezen. Hoewel de methode uitsluitend gericht was op het passief meelezen van zinnen, gingen de leerlingen ook beter *losse* woorden lezen – waarmee ze een vooruitgang vertoonden die zoals eerder gesteld de kern van hun leesprobleem raakt. De onderzoeken waren nog kleinschalig – de resultaten dienen in een groter onderzoek bevestigd te worden. Het is echter wel een aanwijzing dat het verbeteren van de leesvaardigheid ook op een andere manier kan dan via inhoudelijk gevarieerde en sterk op het decoderen gerichte methoden.

4.4. Implicaties voor verder onderzoek

Uit de voorafgaande paragrafen kan naar onze mening de conclusie getrokken worden *dat het zwaartepunt bij de psychologische differentiatie van leeszwakke kinderen niet zou moeten liggen op het groeperen van kinderen volgens stabiele kenmerken binnen*

de leesvaardigheid. Het ligt immers in de bedoeling van het onderwijs om verandering aan te brengen in de mate van flexibiliteit van de leesstrategie en de mate waarin niet-direct herkende woorden worden 'geraden' of 'gespeld'? Gegeven het primaat van de doelstelling dat het onderwijs kenmerkt lijkt het veeleer zinvol om als uitgangspunt voor differentiatie te nemen het stadium van leren lezen waarin de leerlingen verkeren en de instructiebehoefte die daarmee samenhangt. De aandacht verschuift daarmee van de verschillen in kenmerken van groepen leerlingen (b.v. auditieve versus visuele dyslectici; dysfonetici versus dyseideti; L-type versus P-type, zie 2.1.), naar de verschillende processen die in achtereenvolgende stadia van het leren lezen een rol spelen.

Wat betreft het *diagnostische aspect* lijkt het ons zinvol om het flexibiliteitsconcept en de voorkeursstrategie bij het lezen van structuurrijen veel meer te onderzoeken binnen één theoretisch kader, waarin het lezen van verschillende leesinhouden met elkaar in verband wordt gebracht. Vooral van belang is de vraag of de onderlinge verhouding tussen de manier waarop kinderen losse woorden lezen die ze niet direct kunnen identificeren, losse woorden die ze wel direct kunnen lezen en (diezelfde of soortgelijke) woorden in zinnen, differentiërende waarde heeft, niet alleen bij oudere leerlingen die specifieke leesproblemen hebben, maar ook bij jongere leerlingen die nog niet zo'n grote achterstand hebben opgelopen.

Wat betreft het *behandelingsaspect* zijn we van mening – ook al op grond van de literatuur die er de laatste jaren op dit gebied is verschenen (Cronbach & Snow, 1977) – dat er weinig aanleiding is voor het verder zoeken naar 'aptitude x treatment interactions' volgens het oorspronkelijke idee dat er groepen leerlingen bestaan, die overeenkomen qua leesniveau maar verschillen in kwalitatieve kenmerken en middels verschillende instructiemethoden tot dezelfde prestatie kunnen worden gebracht, althans wat taak-specifieke variabelen betreft. In plaats daarvan kan o.i. beter gezocht worden naar wat Tobias (1976) noemt 'achievement x treatment interactions' (de mate van gestructureerdheid en intensiviteit van de instructie neemt af bij toenemende beheersing van de vaardigheid), of naar wat wij zouden kunnen noemen 'process x treatment interactions' (de instructie richt zich op de processen die van belang zijn voor het beheersen van het leesstadium waarin het kind zich bevindt).

Duidelijk moge zijn dat hiermee het idee dat er verschillende sub-typen van leeszwakke kinderen bestaan, voorlopig als een weinig bruikbare basis voor

interne differentiatie wordt verworpen ten gunste van het idee dat er kinderen zijn die problemen onderkennen in verschillende stadia van het proces van leren lezen.

Noten

1. Uit dit onderzoek, ondernomen op twee lagere scholen te Zwolle, bleek dat in december eerste klassers, die onderwijs kregen middels de methode Letterstad (klanksynthetische methode) over het algemeen veel meer spellend lezen dan eerste klassers die de methode Zo/Veilig Leren Lezen ontvingen (structuurmethode). Wanneer de kinderen een woord niet direct herkenden, vertoonden de laatste groep significant meer antwoorden van twee typen: of ze gaven geen enkel antwoord, of ze noemden een betekenisvol woord dat er het meest op leek: /boom/ voor *boos* bijvoorbeeld. Het laatste verschijnsel kan radend lezen genoemd worden. Is er dus sprake van enige methode-gebondenheid bij spellend en radend lezen in december van klas 1, de zwakste lezers die Letterstad ontvingen vertoonden naast spellend lezen toch ook sterk de neiging tot het gokken wat er staat.
2. Uit het onderzoek van Reitsma, Komen & Kapinga (1981) blijkt overigens wel dat de zwakkere begintweede klassers die les krijgen middels de analogiemethode van Brinkkemper relatief nogal basale leesfouten maken, zoals volgordefouten. Bij een klanksynthesemethode zoals Letterstad, komen dergelijke fouten veel minder voor. De auteurs zijn van mening dat dit een methode-effect kan zijn. In het ene geval – Brinkkemper – moet eerst de woordkern gelezen worden en daarna pas de letters die ervoor en erna staan, b.v. /àt/ . . . /k/ . . . /kat/. In het andere geval – Letterstad – moeten de letters benoemd worden in de goede volgorde en dan gesynthetiseerd, b.v. /k/ . . . /à/ . . . /t/ . . . /kat/.
Wat betreft anderssoortige fouten blijkt dat er een behoorlijke overeenkomst is tussen de structuurmethode Zo/Veilig Leren Lezen, en de klanksynthesemethoden Letterstad en Moet je horen . . . we gaan lezen – er worden door zwakkere lezers veel woorden gespeld én veel echte fouten gemaakt. Zelfs in de analogiemethode wordt er gespeld – hoewel minder dan in de andere drie methoden – niettegenstaande het feit dat spellend lezen door de methode afgeraden wordt. Op dit moment, begin tweede klas, lijkt spellend lezen dus relatief methode-onafhankelijker dan in december klas 1 (noot 1).
3. Zowel in december als in april zijn ruim 60 eerste klassers die middels de methode Letterstad leesonderwijs kregen verdeeld in subgroepen. De zwakste twee subgroepen waren 'raders' en 'spellers', op dezelfde wijze gecategoriseerd als staat beschreven in 3.2. Opvallend is dat de S-groep op een aantal punten toch beter is dan de R-groep, hoewel hun scores op het aantal direct goed gelezen woorden in structuurrijen vergelijkbaar zijn. De

S-lezers zijn bijvoorbeeld beter in het lezen van een verhaaltje, ze maken op alle toetsen (Structuurrij, losse woorden, verhaaltje) minder fouten, spellen meer (maar dat ligt voor de hand gegeven het categoriseringscriterium) en ze doen er wat korter over. 'Raders' lezen dus over het geheel genomen minder goed dan 'spellers', althans wanneer de twee groepen geoperationaliseerd worden op de manier die wij gedaan hebben en de proefgroep het GLO betreft.

4. Zie bijvoorbeeld de methode Lezen, Spellend, Denken (uitg. Zwijzen) van Slavenburg et al., ontworpen in het kader van het project Onderwijs en Sociaal Milieu te Rotterdam. Daarin wordt erg veel aandacht besteed aan de auditieve kant van lezen. Het Curriculum Schoolrijpheid 2A (uitg. Malmberg) van In den Kleef dat veel toegepast wordt in het Buitengewoon Onderwijs, stelt ook de auditieve vaardigheden centraal als voorbereiding op het aanvankelijk lezen. Het Curriculum Aanvankelijk Lezen voor Speciaal Onderwijs CALSO (wordt binnenkort uitgegeven door Wolters-Noordhoff) van Mildenberg & Struiksma legt eveneens de nadruk op auditieve oefeningen en het aanleren van letters (zie ook Mildenberg & Van der Leij, 1981).

Literatuur

- Allington, R. L. & J. T. Fleming, The misreading of high-frequency words. *Journal of special education*, 1978, 12, 417-421.
- Bakker, D. J., Hemispheric differences and reading strategies: two dyslexias? *Bulletin of the Orton Society*, 1979(a), 29, 84-100.
- Bakker, D. J. & R. Moerland, *The effects of hemisphere-specific stimulation on the reading performance of reading disabled boys*. Paper presented at the Orton Society Annual Conference, Boston, Mass., nov. 1980.
- Bateman, B., A controversial view: research and rationale. In: L. Tarnopol (Red.), *Learning disabilities*. Springfield: Thomas, 1969.
- Becker, W. C., Teaching reading and language to the disadvantaged – what we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 1977, 47, 518-543.
- Berg, R. M. van den & H. G. te Lintelo, *A.V.I. pakket*. 's-Hertogenbosch: K.P.C., 1977.
- Boder, E., Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading patterns. *Developmental medicine and child neurology*, 1973, 15, 663-687.
- Bolle, C., P. Meerwaldt & P. J. Reitsma, Principiële accenten in het leesonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1979, 18, 547-553.
- Cronbach, L. J. & R. E. Snow, *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington publishers, 1977.
- Doorn, J. J. van, *De invloed van verschillende soorten training op de leesstrategieën van kinderen met specifieke leesstoornissen*. Amsterdam: doctoraal scriptie V. U., 1979.
- Leij, A. van der, *Remediëring van ernstige leesproblemen door middel van de kijk- en luistermethode*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, 1980a.

Leij, A. van der, *Remediation of reading disabled children by presenting text simultaneously to eye and ear*. Paper presented at the Orton Society Annual Conference, Boston, Mass., nov. 1980b.

Mildenberg, M. & A. van der Leij, De ontwikkeling van een methode voor aanvankelijk lezen in het speciaal onderwijs: CALSO. *CBO-blad*, 1981, 43, nr. 1, 2-16.

Perfetti, C. A., Verbal coding efficiency, conceptually guided reading and reading failure. *Bulletin of the Orton Society*, 1980, 30, 197-208.

Reitsma, P., N. Komen & T. Kampinga, Methoden voor aanvankelijk lezen: een vergelijking van leesresultaten na één jaar. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 174-189.

Seymour, P. H. K. & C. D. Porpodas, Lexical and non-lexical processing of spelling in dyslexia. In: U. Frith (Red.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980.

Tobias, S., Achievement treatment interactions. *Review of educational research*, 1976, 46, 61-74.

Vellutino, F. R., Alternative conceptualizations of dyslexia: evidence in support of a verbal-deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 1977, 47, 334-354.

Curricula vitae

A. van der Leij (1946) studeerde in 1972 aan de Universi-

teit van Amsterdam af in de psychologie. Hij was toen al enige tijd verbonden aan het Gemeentelijk Schoolpsychologisch Bureau te Zwolle, waar hij zich o.a. bezighield met de toelating en begeleiding van een aantal BuO-scholen, de begeleiding van kleuter- en lager onderwijs en derg. Sinds 1977 is hij verbonden aan de vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam, werkeenheden 'Gespecialiseerd onderwijs'. Onderzoeksprojecten: differentiatie en behandeling van kinderen met ernstige leesproblemen en de integratie van LOM- en ML-kinderen in één school voor speciaal onderwijs.

H. van Doorn (1953) studeerde in 1979 aan de Vrije Universiteit af in de ontwikkelingspsychologie. Als assistent en in het kader van zijn scriptie heeft hij zich met de hiervoor beschreven onderzoeken beziggehouden. Sindsdien is hij als medewerker verbonden aan de vakgroep met als onderzoeksobjecten: de instructie-gevoeligheid van kinderen met leerproblemen op het gebied van lezen, spelling en rekenen.

Adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogiek, Vrije Universiteit, Koningslaan 22, 1075 AD Amsterdam

Manuscript aanvaard 28-4-'81