

Effectieve speciale leesbegeleiding

Over het oefenen van de woordbeeldherkenning van losse woorden.

Luc Koning

Inleiding

Steeds meer logopedisten bieden speciale leesbegeleiding. Op het gebied van de hulpverlening aan kinderen/ouderen met dyslexie of leesproblemen spelen er allerlei discussies. Een van die discussies gaat over de rol van de woordtoets DMT en de eventueel aansluitende hulp in de vorm van het oefenen van het lezen van losse woorden. In dit artikel gaat het over de beperkingen van de DMT en de zin van het (desondanks) oefenen van het lezen van losse woorden als onderdeel van een totaalaanpak.

De aanleiding

Op <http://geletterdheidschoolsucces.blogspot.nl/> van 7 mei 2014 spreken Smits en Van Koeven o.a. hun twijfels uit over een veel toegepaste aanpak voor het bevorderen van de leesvaardigheid, nl. het trainen van de leesvaardigheid door middel van het lezen van losse woorden. Als een van de gebruikte middelen voor dat oefenen wordt ook de Pravoo-DMT-map genoemd. Met het noemen van de Pravoo-map geven ze er blijk van niet precies te weten wat de opzet van die map is, terwijl er ook inhoudelijk nog wel wat in te brengen is tegen hun artikel. In het nu volgende zullen we uitleggen dat we ook twijfels hebben over het uitsluitend oefenen van losse woorden bij alle kinderen, maar dat er een paar ernstige denkfouten en omissies zitten in het artikel van Smits en Van Koeven. Dat is de reden dat dit artikel een polemisch karakter heeft.

DMT

Smits en van Koeven geven aan dat de Cito-DMT-leestoets het centrale hulpmiddel is voor het volgen van de leesontwikkeling. Men stelt dat het de gangbare praktijk is dat het oefenen in de vorm van het snel lezen van woordrijen vrijwel de enige (!) benadering is van scholen om het leestempo te verbeteren. Nog even los van de vraag of het eenzijdig oefenen van losse woorden wel of niet zinvol is voor alle kinderen, geven Smits en Van Koeven geen cijfers. Zij spreken een vermoeden uit, maar onderbouwen dat nergens. De vraag is natuurlijk: welk percentage van de scholen zet bij het stimuleren van de leesvaardigheid *uitsluitend* het lezen van woordrijen in en oefent niet in gelijke mate ook de zinstypen en het lezen van teksten?

De DMT-map, die men noemt als voorbeeld van een aanpak van het oefenen van losse woorden, is in het bezit van ruim 3000 scholen (en ruim 250 logopedisten). Dat betekent dat bijna de helft van de scholen zeker niet uitsluitend losse woorden oefent.

De verdeling van invalshoeken voor de oefenbladen is hieronder weergegeven.

Oefenbladen	Aantal bladen	%
Met uitsluitend woordrijen	130	34,6
Bladen met woorden en teksten	81	21,5
Bladen met alleen zinstypen	65	17,3
Bladen met uitsluitend teksten	96	25,5
Bladen met losse zinnen en teksten	4	1,1
Andere bladen dan uitsluitend losse woorden oefenen	246	65,4

De DMT-map die opgevoerd is in het artikel van Smits en Van Koeven als pakket in het kader van het oefenen van losse woorden, bevat voor 1/3 woordrijen en voor bijna 2/3 andere oefenstof dan de woordrijen-aanpak.

Volgens Smits en Van Koeven meldden leerkrachten dat collega's steeds bij de stimulering van leesvaardigheid grijpen naar oefenrijtjes. Die leerkrachten meldden ook dat ze daar niet zo gelukkig mee zijn en ze vragen Smits en Van Koeven dat ze hun collega's graag aan willen tonen dat het oefenen met woordrijtjes in het voortgezet lezen niet bijdraagt aan de leesontwikkeling (Of bedoelt men dat het effect niet te zien is op de DMT-toets?). Ook hier vraag ik me af om hoeveel vragende leerkrachten gaat dat precies? Ik hoor die vragen ook wel eens in de praktijk, maar ik zou niet durven te zeggen dat dat een algemeen beeld is. Ik heb de indruk dat Smits en Van Koeven de hoeveelheid vragen op dit gebied overdrijven. Het kan ook te maken hebben met het feit dat de scholen waar ik kom met de DMT-map werken en al lang niet meer uitsluitend woordrijen oefenen.

Nuancering van Smits en Van Koeven

We weten, net als Smits en Van Koeven, dat het uitsluitend oefenen van woordrijen niet automatisch *bij alle kinderen* betekent dat ze op de DMT-woordtoets ook de verwachte ontwikkeling laten zien, overeenkomst de tijd die erin gestoken is. Wij zijn dat echter ten dele met Smits en Van Koeven eens. Wij komen ook kinderen tegen die met computerflitsprogramma's en/of oefenbladen met woordrijen werken, geen ernstige leesproblemen hebben en aan de hand van de in die programma's opgenomen woorden wel een ontwikkeling op de DMT laten zien. Daaruit blijkt maar weer dat je moeilijk algemene uitspraken kunt doen voor *alle* kinderen. De 'wereld' van de leesbegeleiding zit toch minder algemeen in elkaar dan Smits en Van Koeven suggereren. Regelmatige behandelingsevaluatie bepaalt de effectiefste benadering. Smits en Van Koeven geven aan dat de logica dat als je losse woorden oefent, je dat ook op een losse-woorden-toets zou moeten kunnen zien, niet zo vanzelfsprekend is. Wij huldigen dat standpunt ook, maar nuanceren het door aan te geven dat er een groep zwakke lezers is waarvoor geldt dat er wel een effect te zien is.

Een hamvraag van Smits en Van Koeven is: is er evidentie waaruit blijkt dat oefenen op

woordniveau leidt tot sneller lezen van de DMT-toets.

Ons genuanceerde antwoord is; naarmate de leesproblemen groter zijn is het effect op de toets (de DMT) van het oefenen van losse woorden geringer.

Het opgeheven vingertje

Smits en Van Koeven wijzen met het opgeheven vingertje naar wat er allemaal niet gedaan wordt. Er worden volgens hen in het onderwijs allerlei hamvragen niet gesteld en leerkrachten hanteren een oppervlakkige logica.

Dat is nou juist ook mijn probleem met hun artikel. Men stelt vast dat het oefenen van losse woordrijen niet terug te zien is in het effect op de DMT-toets. Ik gaf in het voorafgaande aan het daar voor een deel mee eens te zijn.

De vraag die niet voldoende beantwoord is, is waarom het oefenen van die losse woorden voor bepaalde kinderen niet op de DMT-toets te zien is. Daar zijn de volgende antwoorden voor:

1. Kinderen met leesproblemen/dyslexie hebben een woordbeeldautomatiseringsstoornis en hebben blijvend ernstige problemen met het (in elk geval) vlot lezen van losse woorden. Dat is de aard van hun leerstoornis. Je kunt dan wel aan het oefenen blijven. Je steekt er 100% tijd en er komt volgens de toets soms maar 10% effect uit.

2. Smits en Van Koeven hebben het over het oefenen van losse woorden. Ze geven aan dat het om flitstrainingen gaat en de aanpak waarbij onmiddellijk feedback wordt gegeven. Er zijn echter ook vormen van leesbegeleiding waarbij kinderen niet uitsluitend de losse woorden -zonder- meer- oefenen, maar er nog twee dingen toegevoegd worden, nl. het leren van aanpakgedrag en de cognitieve benadering. Bij het aanpakgedrag leren kinderen woorden die ze niet zo snel herkennen volgens bijvoorbeeld de procedure van het zingend lezen aan te pakken (het lezen met verlengde klankwaarde). Bij de cognitieve benadering worden kinderen bewust gemaakt van de orthografische kenmerken van een woord. Wij hebben de ervaring dat bij veel kinderen de mogelijkheden tot transfer of training daardoor vergroot worden.

Het feit dat kinderen met leesproblemen bij het louter lezen van losse woorden onvoldoende vooruitgang laten zien op een woordtoets is al heel lang bekend. In mijn afstudeertijd 1979 (de tijd van de Brus-1-minuuttoets) was al bekend dat het gaat om kinderen met een woordbeeldautomatiseringsstoornis en problemen op het gebied van de transfer of training en dat teleurstellende resultaten op toetsen inherent zijn aan de kenmerken van deze kinderen. Dat betekent echter niet dat die kinderen zich niet ontwikkelen.

Deze laatste kenmerken geven aan dat louter oefenen van losse woorden (flitsen en feedback geven) en de verwachting dat het altijd te meten zou zijn op een woordtoets bij Pravo geen nieuw issue is. Dat wisten we immers al lang.

De voorgestelde aanpak

1. De denkfout van Smits en Van Koeven.

Met de bestaande pakketten met o.a. woordrijen kun je kinderen wel leren die behandelde woorden beter te lezen. Smits en Van Koeven schrijven zelf ook dat het effect van de behandeling niet op de DMT te zien is, maar *wel* in de beheersing van de geoefende woorden. Het is dus een denkfout dat je geen losse woorden hoeft te oefenen omdat ze toch niet op de DMT te zien zijn. De woorden op de DMT-toets zijn immers slechts een klein deel zijn van de leeswoordenschat. Bij het toepassen van de benadering van het aanpakgedrag en de cognitieve benadering mag u meer transfer verwachten. Ook als dat tegenvalt, kunt u kinderen toch wel leren losse woorden beter te lezen. Smits en Van Koeven schrijven echter: *het blijft een misvatting dat kinderen met leesproblemen losse woorden zouden moeten oefenen.* Deze visie is een grote denkfout. Dat moeten ze wel! Immers alleen omdat je het effect van de woordbeeldtraining niet zou zien op de DMT-toets, zou je die losse woorden niet moeten oefenen? Veel kinderen zijn echter wel in staat de oefenwoorden beter te lezen. Daarom moet je gewoon losse woorden blijven oefenen.

2. Een gedifferentieerde benadering.

Het hele artikel van Smits Van Koeven gaat er over dat je volgens hen bij de begeleide kinderen het effect van het oefenen niet terugziet op de score op de DMT. Wij vinden die stellingname onjuist omdat ze niet overeenkomt met de werkelijkheid en slechts geldt voor kinderen met min of meer ernstige leesproblemen. Bij kinderen met ernstige leesproblemen (Cito D/E) adviseren we in tegenstelling tot Smits en Van Koeven de DMT niet meer af te nemen. U kunt nu immers met de AVI-teksttoetsen ook de ontwikkeling van de kinderen volgen. Met de losse woordtoets kunt u vaststellen dat een kind bijvoorbeeld M5 beheerst, maar dat kunt u ook met de teksttoets. Als kinderen een onvoldoende ontwikkeling laten zien op de DMT-woordtoets gebruikt u de AVI-teksttoets als leesvolgmiddel. Laat de school die benadering aan de inspecteur uitleggen en u zult merken dat dat geaccepteerd wordt.

3. Drie invalshoeken.

Ik stel voor om zoveel mogelijk de leesontwikkeling te begeleiden vanuit drie invalshoeken, nl. A. het lezen van losse woorden (de kinderen zijn immers in staat die geoefende woorden in elk geval wel beter te lezen), B. het lezen van grammaticale zinsstructuren (het oefenen van zinstypen) en C. het lezen van teksten. In de DMT-oefenmap wordt er op alledrie die invalshoeken oefenstof aangeboden. Daarom hoort die map ook niet in het rijtje pakketten dat alleen woorden oefent. Daarbij is het belangrijk de cognitieve benadering toe te passen. Dan gaat het o.a. om probleembewustzijn (Waar heb ik moeite mee en waar ga ik aan werken?) en transferbewustzijn (Waar moet ik straks aan denken als ik in een gewoon leesboek ga lezen?). Binnen de speciale leesbegeleiding is dus uitgewerkt wat je kunt doen om de transfer of training te optimaliseren. Daarvoor zijn er ook allerlei hulpmiddelen beschikbaar zoals probleemstrips, formulieren, denkhulpen, etc.

Samenvattend discutabel

1. Smits en Van Koeven houden een betoog over het niet terug kunnen vinden van het oefenen van losse woorden op de DMT-oefenscore. Op basis daarvan verwachtten we een duidelijke stellingname van Smits en Van Koeven tegen het afnemen van de DMT-toets bij kinderen met leesproblemen. Maar nee, men geeft dan aan dat het voor kinderen met min of meer ernstige leesproblemen noodzakelijk is te weten of zij woorden los van de context kunnen verklanken. Aan de ene kant geeft men aan dat er allerlei problemen zijn t.a.v. oefenen van losse woorden en het waarnemen van effecten daarvan op een toets, en aan de andere kant stelt men dat u die toets gewoon af moet blijven nemen. Het is waar dat je die toets nodig hebt om bij driemaal een E-score het label dyslexie te kunnen hanteren. Daar kom ik ook niet onderuit, maar ik ken kinderen die drie keer een E halen en eigenlijk beter lezen dan die E aangeeft omdat ze de aangeleerde woordrijen wel beter zijn gaan lezen. Bij veel kinderen is de E op de DMT een slechte weergave van de leeswerkelijkheid. Stop er in elk geval na die 3 E's mee en neem vervolgens uitsluitend de teksttoets af en observeer/beschrijf hoe de kinderen de oefenbladen lezen.

2. Smits en Van Koeven merken enerzijds op dat oefening op woordniveau wel tot versnelling leidt van de geoefende woorden. Anderzijds schrijven ze: de training van flitswoorden en woordrijtjes is geen oplossing. Het is echter aan te bevelen het oefenen van losse woorden niet te stoppen. Ze leren volgens Smits en Van Koeven die woorden immers wel beter te lezen. Het is alleen zo dat bij sommige kinderen de DMT geen geschikt instrument is om de losse woordenherkenning te kunnen volgen.

3. Men stelt dat de bevordering van de leesontwikkeling alleen kan door het oefenen van het lezen van woorden in betekenisvolle en rijke teksten. Dat is niet juist, want de geoefende woorden lezen kinderen ook sneller en daarnaast missen we nog in de deze visie de betekenis van het lezen van grammaticale structuren zoals het oefenen van zinstypen.

4. Ook onjuist is de visie dat het bij het voortgezet lezen van teksten alleen maar gaat om de nauwkeurigheid en niet om het tempo. Bij kinderen zonder leesproblemen draagt het leestempo bij aan de redzaamheid van de kinderen en is tempoverbetering ook haalbaar.

5. Daarnaast moeten we helaas vaststellen dat men de vraag: Kan het schade doen aan de leesontwikkeling om (veel) tijd te besteden aan het lezen op woordniveau? niet voldoende heeft beantwoord.

6. Bij kinderen met ernstige leesproblemen adviseren we om bij de normen van AVI-toetsen de tijdsnormen aan te passen. Die kinderen hebben een tempoprobleem en men moet het vastlopen in een bepaald niveau voorkomen. Ik heb eens een kind onderzocht dat aangemeld werd vanwege ernstige leesproblemen. Vanuit het kamertje van de school wees de leerkracht mij voor het schoolbegin op het kind. Over het schoolplein sjokte een grote jongen. Ik vroeg nog: „Leest hij ook zoals hij loopt?’ Het bleek een kind met een leestempoprobleem te zijn. De motivatie was slecht vanwege het te lang blijven oefenen op een bepaald niveau. Ik heb de school laten zien dat er van geen enkele probleem sprake was als we het kind bij de AVI-normen een halve minuut meer tijd zouden geven. Soms gaat het om kinderen die van nature langzaam zijn.

7. Bij veel kinderen is er sprake van een powereffect. Dat wil zeggen dat als u de tijd neemt en ze uitgebreid aanspoort zo goed en vlug mogelijk te lezen, ze beter lezen dan bij een gewone afname van de DMT. Ik neem de kaarten eerst gewoon af. Daarna zeg ik bijvoorbeeld tegen een kind: je hebt net 31 woorden gelezen. Ik weet zeker dat je er meer kunt lezen. We doen net alsof we bij de wereldkampioenschappen zijn. Laat maar eens zien of je er nu meer kunt lezen. Bij die benadering voer ik de druk op. De meeste kinderen lezen dan een niveau hoger dan waarop de school ze inschaalde. Sommige kinderen moeten ook leren hoe ze zo'n toets moeten doen. Het spreekt vanzelf dat je bij faalangstige kinderen juist de druk weghaalt en ze vraagt de kaart eens in hun eigen tempo te lezen waarbij je laat zien de stopwatch niet te gebruiken. Ondertussen neem je het wel op en kun je later toch bekijken hoe het kind leest zonder tijdsdruk.

8. Het is belangrijk dat we ons realiseren dat we op onnatuurlijke wijze de leesvorderingen van kinderen volgen. Wanneer moet je in je leven zo snel als je kunt onsamenhangende losse woorden lezen. Voor de AVI-kaarten geldt dan ook nog dat er toetskaarten zijn waarop je wel 15 fouten (M5A) mag maken. Eigenlijk is het doel van het lezen het stil, begrijpend lezen. Dat laatste betekent dat u kinderen ook een AVI-kaart stil kunt laten lezen en daarbij de tijd opneemt en vervolgens de leesbegripsvragen stelt die bij de kaarten horen.

Een alternatief voor de praktijk

Vaak is de algemene benadering van kinderen met leesproblemen of dyslexie dat je ze onderzoekt en op basis daarvan een instructieniveau bepaalt. Je besluit bijvoorbeeld om te gaan oefenen op niveau M5 (midden groep 5). Pas als een kind dat niveau binnen de normen leest, wordt besloten om door te gaan naar E5 (eind groep 5). Op die aanpak is veel kritiek. Die aanpak kan immers betekenen dat een kind bijvoorbeeld slechts met oefenervaringen tot M6 de school zal verlaten. Eigenlijk moet je op den duur toch accepteren dat de verhoging van het leestempo geen haalbare kaart is vanwege de woordbeeldautomatiseringsstoornis. Het lang vast blijven zitten op een bepaald leesniveau kan bovendien demotiverend werken. Het is dan ook belang dat u met die benadering stopt. Het alternatief is de programma-aanpak. Die gaat als volgt:

- Bepaal hoeveel niveaus het kind nog moet gaan tot M8. Bijvoorbeeld: 6 niveaus (E5, M6, E6, M7, E7, M8).
- Bepaal hoeveel weken het kind nog naar school moet. Bijvoorbeeld: het zit in mei in groep 6 en moet nog ongeveer 90 weken naar school.

- Verdeel het aantal te oefenen niveaus over de weken die het kind nog naar school moet. In het voorbeeld: nog 90 weken naar school. Dat betekent dan: 15 weken oefenen per niveau.

Op die manier accepteer je dat het kind qua tempo niet met de beheersing van M8 de school zal verlaten, maar je zorgt er wel voor dat het kind tot M8 onder begeleiding geoefend heeft. Tot die programma-aanpak kunt u het beste beslissen in de loop van groep 6 omdat je dan nog voldoende weken over hebt om die niet beheerste niveaus als een programma te behandelen.

Succes met de uitvoering van de speciale leesbegeleiding.

Literatuur

- Koning, Luc (2009) Nieuwe AVI-toetsen en de DMT; wat is er mis mee? Daarle: Pravoo.
- Koning, Luc (2012), DMT-oefenmap M3 naar M8. Daarle: Pravoo.
- Smits, Anneke & Erna van Koeven (7 mei 2014) Voortgezet lezen, in:
<http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/>

Drs. L.J. Koning is orthopedagoog bij Pravoo, www.pravoo.com Hij onderzoekt kinderen met leer- en gedragsproblemen, publiceert daarover en verzorgt cursussen en studiedagen.

