

Voortgezet lezen: Losse woorden oefenen of tekst?

Opinie

AUTEURS

ANNEKE SMITS

LEERKRING GELETTERDHEID IN
SCHOOLSUCCESS, HOGESCHOOL
WINDESHEIM

ERNA VAN KOEVEN

LEERKRING GELETTERDHEID IN
SCHOOLSUCCESS, HOGESCHOOL
WINDESHEIM

Losse woorden lezen

Sinds de onderwijsinspectie de DMT gebruikt om de kwaliteit van onderwijs te meten heeft het oefenen van het snel lezen van woordrijen op Nederlandse scholen een grote vlucht genomen. Aanvankelijk werden woordrijen vooral gebruikt om leerlingen van groep 3 te leren lezen. In de eerste helft van groep 3 is dat dan ook volkomen legitiem. In deze fase staat de elementaire leeshandeling centraal: letters leren ontcijferen en deze samenvoegen tot woorden. Het is heel belangrijk dat de leerlingen de geleerde klanktekenkoppelingen in woorden oefenen, en zodra dat mogelijk is in zinnen en teksten. Accuratesse is hierbij het doel en niet tempo.

In het voortgezet lezen zijn tempo en automatisering wel belangrijk en hoewel het de vraag is of dit via woordrijtjes tot stand kan komen oefenen leerlingen op veel scholen tot en met groep 8 het snellezen op woordniveau in de hoop tot gunstige DMT scores te komen. Op internet wisselen leerkrachten tips met elkaar uit over hoe je dat handig kunt doen, bijvoorbeeld door iedere dag leesmoeders met alle leerlingen te laten 'leesracen'. En er zijn talloze sites met woorden waarmee leerlingen tempolezen kunnen oefenen. Op sommige van deze sites kunnen oefentoetskaarten worden besteld waarmee ouders hun kinderen op de CITO-DMT kunnen voorbereiden. Uitgevers spelen handig in op de wens van scholen zo

Oefenen op woordniveau na het aanvankelijk leesleerproces kost onnodig veel tijd en levert te weinig op voor de leesontwikkeling. Tekst oefenen is nodig om tekst te leren lezen.

goed mogelijk te scoren op de CITO-DMT. Zo wordt in Estafette geoefend met woordrijtjes en een zandloper en is bij Pravoo een DMT-oefenmap uitgegeven. Ook met dyslectische leerlingen, die per definitie hardnekkige problemen hebben met de vlotte woordidentificatie, wordt bij sommige dyslexie-instituten lang doorgeoefend met losse woorden, vaak aangeboden via computerprogramma's.

Vragen over voortgezet lezen

Er bereiken ons veel vragen over voortgezet lezen. Momenteel is de meest gestelde vraag: 'we scoren laag op de DMT, wat moeten we doen om de DMT scores te verbeteren?' Deze vraag komt vaak van leerkrachten die op hun school waarnemen dat in dergelijke gevallen automatisch naar training van

Dit artikel is eerder gepubliceerd als blog op <http://geletterdheidschoolsucces.blogspot.nl>

woordrijtjes gegrepen wordt. Deze leerkrachten zijn niet gelukkig met die situatie en een tweede vraag die ons dan ook met regelmaat bereikt is: hoe kan ik mijn collega's aantonen dat het oefenen met woordrijtjes in het voortgezet lezen niet bijdraagt aan de leesontwikkeling?

Het is ons ook opgevallen dat er twee vragen zijn die niet gesteld worden. Degenen die grijpen naar oefening met woordrijtjes lijken er automatisch van uit te gaan dat woordrijtjes oefenen zal helpen om de DMT beter te gaan lezen. Oppervlakkige, en vaak onbewuste, logica leidt in zulke gevallen tot de conclusie dat goed oefenen met woordrijtjes zal leiden tot een verbetering van de DMT, omdat het in beide gevallen gaat om dezelfde taak. Wie snel woordjes moet lezen op de DMT zou daarvoor kunnen oefenen door veel losse woordjes op tempo te lezen. De hamvraag die niet gesteld wordt is de volgende: *Is er evidentie waaruit blijkt dat oefenen op woordniveau leidt tot sneller lezen van de DMT?* De tweede vraag die niet gesteld wordt is: *Kan het schade doen aan de leesontwikkeling om (veel) tijd te besteden aan het lezen op woordniveau?*

Het generalisatie-vraagstuk

Wie serieus kijkt naar de eerste vraag (*Is er evidentie waaruit blijkt dat oefenen op woordniveau leidt tot het sneller lezen van de DMT?*) stuit meteen op het generalisatievraagstuk. Als de DMTscore vooruit moet gaan door het oefenen van woordrijtjes, dan betekent dit dat er transfer moet optreden van de geoefende woorden in de woordrijtjes naar de ongeefende woorden in de DMT. Helaas blijkt uit de internationale onderzoeksliteratuur dat er hooguit enig effect is voor accuratesse, maar niet voor leestempo. Meerdere onderzoeken tonen aan dat er qua leestempo/leesvloeiendheid geen sprake is van transfer naar bestaande ongeefende woorden. Meermaals geoefende woorden worden sneller gelezen (Reitsma, 1983) maar dit generaliseert niet naar het sneller lezen van ongeefende woorden (Lemoine, Levy & Hutchinson, 1993; Lovett, Warren-Chaplin, Ransby, & Borden, 1990; Thaler, Ebner, Wimmer & Landerl, 2004). Ook recent onderzoek met Nederlandse kinderen toont aan dat er voor kinderen met leesproblemen en dyslexie geen sprake is

van transfer van training op woordniveau naar leestempo/leesvloeiendheid van ongeefende woorden. Het gaat hier in alle gevallen om oefening van woorden onder nauwkeurig bepaalde condities, meestal met directe feedback en flitspresentatie (Berends, & Reitsma, 2006; Marinus, de Jong, & van der Leij, 2012; Steenbeek-Planting, van Bon, & Schreuder, 2013). Uit het onderzoek van Steenbeek-Planting et al. blijkt overigens wel een klein effect (ten opzichte van de controlegroep: $r=0,26$; 7% verklaarde variantie) op accuratesse. Struiksmas, van der Leij en Stoel (2009) onderzochten het effect van een combinatie van intensieve training op woordniveau en tekstniveau. Na 60 sessies Radslag (vier per week, 15 weken lang) was er op de DMT slechts sprake van eenzelfde klein effect ten opzichte van de controlegroep ($r=0,26$; 7% verklaarde varian-

het vlak van leestempo. Oefenen op woordniveau lijkt dan ook vooral voorbehouden voor de aanvang van het leesleerproces in groep 3, op het moment dat leerlingen nog accuraat moeten leren decoderen. Oefening op woordniveau moet afgeraden worden voor kinderen vanaf midden/eind groep 3 die de meeste woordtypes (weliswaar traag) kunnen ontsleutelen en wiens leesproblemen zich vooral uiten op het vlak van leestempo.

Nadelen van training op woordniveau

Het doel van leesonderwijs en leesbehandelingen is dat kinderen zelfstandige en gemotiveerde lezers worden die kunnen leren van teksten en ervan kunnen genieten. Om dit te bereiken is het van belang dat zij vloeiend

Momenteel is de meest gestelde vraag: 'we scoren laag op de DMT, wat moeten we doen om de DMT scores te verbeteren?'

tie). Het is in het onderzoek van Struiksmas et al. overigens niet duidelijk of het gaat om een effect op accuratesse en/of een effect op leessnelheid omdat de DMT beide aspecten meet en er door de onderzoekers geen uitsplitsing is gemaakt naar accuratesse en leessnelheid.

Oefening op woordniveau leidt voor kinderen met leesproblemen wel tot versnelling van de geoefende woorden, mits deze vaak genoeg herhaald zijn. Dit type oefening leidt echter niet tot versnelling van de herkenning van ongetrainde woorden in de DMT. Ten aanzien van de accuratesse van de herkenning van ongetrainde woorden lijken de resultaten van oefenen op woordniveau wat positiever (Steenbeek-Planting et al., 2013). De conclusie lijkt voor de hand te liggen dat (flits)training op woordniveau, met directe feedback, wel enige invloed heeft op de accuratesse en niet op de snelheid van de herkenning van ongetrainde woorden. Nederlandse kinderen met leesproblemen hebben echter doorgaans geen ernstige problemen op het vlak van accuratesse, maar juist op

teksten leren lezen zonder overmatige belasting van hun werkgeheugen. Het werkgeheugen blijft dan beschikbaar als schakelstation om te kunnen komen tot begrip en leren van de tekst. Het ondersteund en herhaald lezen van tekst (zoals bijvoorbeeld in RALFI) is een effectieve werkwijze om te komen tot het vloeiender lezen van tekst door kinderen met leesproblemen (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Houtveen, v.d. Grift, & Brokamp, 2013; Kuhn & Stahl, 2003; LeVasseur, Macaruso, & Shankweiler, 2008; Therrien, 2004). Het oefenen van woordrijen draagt daarentegen nauwelijks bij aan het leren lezen van tekst; zelfs de woordspecifieke vaardigheden die geleerd worden bij het oefenen van woordenlijsten blijken slecht te generaliseren naar het lezen van tekst waarin dezelfde woorden voorkomen (Martin-Chang, Levy, & O'Neil, 2007). Als oefenen op woordniveau slecht generaliseert naar vaardigheden op tekstniveau, dan verslindt het tijd die beter besteed had kunnen worden aan het leren lezen van tekst. Training op woordniveau heeft geen zin als het niets oplevert voor de alledaagse lees-

vaardigheid (Huemer et al., 2008). Kort samengevat: oefenen op woordniveau na het aanvankelijk leesleerproces kost onnodig veel tijd en levert te weinig op voor de leesontwikkeling. Tekst oefenen is nodig om tekst te leren lezen. Dit laatste hangt vermoedelijk samen met het feit dat tekst lezen leidt tot een parallel fonologisch en lexicaal woordherkenningsproces waarbij rijke semantische associaties ontstaan die in volgende teksten de vloeiende woordherkenning vergemakkelijken (Dehaene, 2009; Martin-Chang & Levy, 2005; Ouellette & Fraser, 2009; Perfetti & Hart, 2002). Hoe meer associaties, hoe vloeiender de parallele zoekprocessen in de hersenen kunnen verlopen. Vloeiend lezen vergt vermoedelijk een integratieproces met de complexe en rijk geassocieerde kennis die wordt opgedaan tijdens

de taalontwikkeling. Dit kan alleen tot stand komen via veelvuldig (ondersteund en herhaald) oefenen van het lezen van woorden in betekenisvolle en rijke tekst.

Dus geen losse woorden toetsen?

Na dit relaas blijft de vraag: hoe kan de leerkracht zorgen voor goede DMT scores zodat de inspectie geen verdenkingen gaat koesteren over de kwaliteit van het onderwijs? Deze vraag is eigenlijk alleen maar pijnlijker geworden omdat gebleken is dat training van flitswoorden en woordrijtjes geen oplossing is tenzij exact de woorden uit de toets geoefend worden. Dat is uiteraard geen oplossing. Een dergelijke werkwijze is frauduleus en maakt de DMT als meetinstrument

meteen volkomen onbruikbaar. Daarnaast geeft het oefenen van teksten goede resultaten voor tekstlezen, maar is de transfer naar een woordleestoets als de DMT niet geweldig goed (Martin-Chang et al., 2007). We zien in de praktijk dan ook vaak de tekstleesprestatie flink vooruit gaan terwijl de DMT lang achter blijft. Dat is gunstig voor de leesontwikkeling en geeft aan dat de school zijn werk goed doet, maar de inspectie kon daar wel eens anders over denken...

Het is echt ongelukkig dat de toetstaak (DMT) niet congruent is met het trainingsprogramma dat nodig is om kinderen vloeiend te leren lezen in tekst. Deze incongruentie veroorzaakt een verliesgevende transfer tussen trainingstaak (tekst) en toetstaak (losse woorden) (Martin-Chang et al., 2007). Het is daardoor moeilijk om positieve uitkomsten te genereren, ook als er goed en hard aan de leesontwikkeling gewerkt wordt op tekstniveau (Huemer et al., 2008). Onjuist en zeer ongelukkig is het om hier dan ook nog de kwaliteit van het gegeven onderwijs aan af te meten.

Moeten we de DMT dan helemaal niet meer gebruiken? Het toetsen van losse woorden geeft informatie over de vraag of leerlingen de elementaire leeshandeling beheersen, en is daarmee vooral in groep 3 van belang hoewel het tempo-aspect in groep 3 vertekend kan werken. Voor dyslectische leerlingen en zwakke lezers is het noodzakelijk om na te gaan of zij woorden los van de context kunnen verklanken met een woordleestoets. Herhaalde toetsing met de DMT is een belangrijke component in het proces om tot een dyslexieverklaring te kunnen komen. Dit gezegd hebbende blijft het een misvatting dat deze leerlingen losse woorden ook zouden moeten oefenen in het voortgezet leesleerproces. Als losse woordjes oefenen het resultaat is van de DMT afname kan de DMT beter niet afgenomen worden in het voortgezet leesleerproces om schade in de leesontwikkeling te voorkomen. ■

LITERATUURLIJST

- Berends, I. E., & Reitsma, P. (2006). Remediation of Fluency: Word Specific or Generalised Training Effects? *Reading and Writing*, 19(2), 221–234.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B.-J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386–406.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. New York: Viking.
- Houtveen, A. A. M., van de Grift, W. J. C. M., & Brokamp, S. K. (2013). Fluent reading in special primary education. *School Effectiveness & School Improvement*, 1–15.
- Huemer, S., Landerl, K., Aro, M., & Lyytinen, H. (2008). Training reading fluency among poor readers of German: many ways to the goal. *Annals of Dyslexia*, 58(2), 115–137.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Lemoine, H., Levy, B., & Hutchinson, A. (1993). Increasing the naming speed of poor readers: Representations formed across repetitions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 297–328.
- LeVasseur, V. M., Macaruso, P., & Shankweiler, D. (2008). Promoting gains in reading fluency: A comparison of three approaches. *Reading and Writing*, 21(3), 205–230.
- Lovett, M. W., Warren-Chaplin, P. M., Ransby, M. J., & Borden, S. L. (1990). Training the Word Recognition Skills of Reading Disabled Children: Treatment and Transfer Effects. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 769–780.
- Marinus, E., de Jong, P., & van der Leij, A. (2012). Increasing Word-Reading Speed in Poor Readers: No Additional Benefits of Explicit Letter-Cluster Training. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 166–185.
- Martin-Chang, S. L., & Levy, B. A. (2005). Fluency Transfer: Differential Gains in Reading Speed and Accuracy Following Isolated Word and Context Training. *Reading and Writing*, 18(4), 343–376.
- Martin-Chang, S. L., Levy, B. A., & O'Neil, S. (2007). Word acquisition, retention, and transfer: findings from contextual and isolated word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(1), 37–56.
- Ouellette, G., & Fraser, J. R. (2009). What exactly is a yait anyway: the role of semantics in orthographic learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(2), 239–51.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189–213). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Steenbeek-Planting, E. G., Bon, W. H. J., & Schreuder, R. (2013). Improving the reading of bisyllabic words that involve context-sensitive spelling rules: focus on successes or on failures? *Reading and Writing*, 26(9), 1437–1458.
- Struiksmas, C., van der Leij, A., & Stoel, R. (2009). Response to fluency-oriented intervention of Dutch poor readers. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 541–548.
- Thaler, V., Ebner, E. M., Wimmer, H., & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54(1), 89–113.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261.