

Het nut van leesoefeningen met losse woorden en de toetsing hiervan

Rosemarie Irausquin,
Marion van der Meulen
en Michael van Haaren

Een onderwerp dat tegenwoordig vaak in de media wordt aangekaart en wat ook leerkrachten bezighoudt, is de vraag of het zin heeft om in het leesonderwijs te oefenen met het lezen van losse woorden en deze ook op tempo te oefenen. Losse woorden worden daarbij doorgaans in woordrijen aangeboden of afzonderlijk geflitst. Deze vraag is in twee delen op te splitsen:

- Heeft het oefenen van losse woorden nut?
- Heeft het *op tempo* oefenen van losse woorden nut?

Daarnaast dient zich de vraag aan of het toetsen van het op tempo lezen van losse woorden nut heeft. Op al deze vragen gaat dit artikel in, waarbij de antwoorden geplaatst worden in het kader van het aanbod binnen de methodes *Veilig leren lezen kimversie* (aanvankelijk lezen) en *Estafette editie 3* (voortgezet lezen).

Heeft het *oefenen* van losse woorden nut?

Het antwoord op deze vraag is een duidelijk 'ja'. Uiteraard moet deze vaardigheid ook meteen geïntegreerd worden in het lezen van zinnen en teksten, zoals ook gebeurt in *Veilig leren lezen* en *Estafette*. Immers, lezen is uiteindelijk gericht op het kunnen begrijpen van een tekst. Het lezen van losse woorden is geen eindpunt. Echter, internationaal onderzoek laat ook zien dat systematische aandacht voor de technische kant van woordherkenning voor met name zwakke lezers cruciaal is (Castles, Rastle & Nation, 2018; National Reading Panel, 2000; Vernooij, 2016). Via het lezen van losse woorden is het tevens mogelijk om heel gericht de aandacht te vestigen op specifieke moeilijkheden in het woord, zoals letterclusters, spellingpatronen, voor- en achtervoegsels, samengestelde woorden. Door deze woorden in woordrijen te plaatsen, kunnen de overeenkomsten en verschillen tussen de woorden zichtbaar gemaakt worden en kan de leerling steun onder vinden in het lezen van deze woorden (Van den Broeck, 1997; Reitsma & Dongelmans, 1988). Tevens geeft het de leerling inzicht in de opbouw van woorden. Dit is niet te bewerkstelligen met woorden in een tekst. Dit omdat de betreffende woordtypen daarin te weinig voorkomen en woordstructuur niet inzichtelijk wordt door alles meteen in zinscontext te plaatsen.



Heeft het op tempo oefenen van losse woorden nut?

Ook het antwoord op deze vraag is een duidelijk 'ja'. Maar het oefenen van losse woorden op tempo vormt nooit een doel op zich! Het vlot kunnen lezen van losse woorden (vlot decoderen) is van groot belang om de aandacht te kunnen richten op de inhoud van een tekst (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Rasinski, 2012; Vernooy, 2016). Als het decoderen te traag verloopt, zal dit ten koste gaan van de cognitieve capaciteit die nodig is om de tekst te kunnen begrijpen. Aangezien bij losse woorden geen gebruik gemaakt kan worden van zinscontext, is het lezen van losse woorden de meest zuivere vorm van technisch decoderen en daarmee ook de meest betrouwbare maat voor het technisch lezen (SDN, De Jong, De Bree, Henneman, Kleijnen, Loykens, Rolak, Struiksma, Verhoeven & Wijnen, 2016).

Er is echter ook nog een duidelijk onderscheid tussen het doel van het op tempo oefenen van het lezen van losse woorden versus het op tempo toetsen daarvan.

Het doel van het op tempo oefenen van losse woorden versus het op tempo toetsen ervan

Bij het *oefenen* van het op tempo lezen van losse woorden in de methodes Veilig leren lezen en Estafette via respectievelijk de woordrijen in Veilig & vlot en in Vloeiend & vlot alsook de zandloperopdrachten in het werkboek, is het doel om *via herhaald lezen* te komen tot een hoger tempo. De zandloper dient puur om dit ook meetbaar en dus zichtbaar te maken voor de kinderen zelf. Immers, bij herhaalde lezing zullen ze doorgaans zien dat ze de woorden sneller kunnen lezen en dat oefening dus loont. Herhaald lezen is daarbij een zeer effectieve oefenwijze (Levy, Nicholls & Kohen, 1993; Rasinski, 2004). Bij dit op tempo lezen van woorden gaat het om reeds bekende, eerder aangeboden woordtypen. In deze woordrijen is dan ook géén ondersteuning aanwezig via overlappende of gemarkeerde woorddelen. Het flitsen van woorden is een alternatieve oefenvorm.



Het *toetsen* van het op tempo lezen van losse woorden – zowel methodeonafhankelijk in de Drie-Minuten-Toets (DMT) als methodegebonden via de Woordleestoetsen Veilig & vlot en Vloeiend & vlot – heeft een *diagnostisch* doel. Hier wordt dan ook duidelijk een vastgestelde tijds-limiet gehanteerd waar normen aan gekoppeld zijn. Dat geeft de leerkracht inzicht in hoe de leerling presteert ten opzichte van respectievelijk het landelijk gemiddelde en ten opzichte van zijn/haar groepsgenoten die hetzelfde methodeaanbod hebben gehad. Deze diagnostische toetsen zijn essentieel in het volgen van de leesontwikkeling van leerlingen, juist omdat ze zich **puur** richten op de automatisering van het decoderen (correct en vlot lezen op woordniveau) en er geen compensatie kan optreden via zinscontext, zoals bij de AVI-toets voor het op tempo lezen van een tekst. Het correct en vlot lezen op woordniveau is een essentiële vaardigheid om een tekst met begrip te kunnen lezen (Rasinski, 2004, 2012).

Er zijn echter twee negatieve trends gaande:

- Leerkrachten hechten te veel waarde aan het op tempo lezen van losse woorden, om maar die DMT-normen te laten halen door hun leerlingen. De focus komt dan veel te veel te liggen op dit aspect van oefenen, in plaats van het met plezier lezen van teksten vanuit de betekenis: het uiteindelijke doel van lezen;
- Via internet zijn er oefenpakketten te koop voor de DMT, met soortgelijke woorden. Het oefenen voor de DMT wordt dan een doel op zich, terwijl dat niet de bedoeling is, zoals boven vermeld. Ook bestaat de kans dat deze oefenpakketten woorden bevatten die ook daadwerkelijk op de DMT-kaarten voorkomen. Daarmee verliest de DMT zijn diagnostische waarde, omdat de betere resultaten dan veroorzaakt worden door toetstraining en niet door een echt betere leesvaardigheid.

Het belang van tekstlezen en de relatie met tempolezen

Zoals hierboven reeds vermeld, staat het woordlezen altijd en tegelijkertijd ten dienste van het lezen van zinnen en teksten. Dit wordt dus ook meteen geïntegreerd in de methodes van Veilig leren lezen en Estafette. Doel is om een tekst correct, vlot én vloeiend (met de juiste intonatie) te kunnen lezen, met begrip. Daarbij zijn rijke teksten, diverse tekstsoorten en keuzerijkheid in het kader van aansluiting bij de leefwereld van het kind van groot belang.

Hierdoor opent zich een wereld voor het kind, waarin het zijn kennis kan verbreden of herkenning vindt en daarmee plezier beleeft aan het lezen. Zowel Veilig leren lezen als Estafette besteden hier veel aandacht aan, evenals aan het lezen met een juiste intonatie. De relatie tussen intonatie en het lezen met begrip is een interactieve: enerzijds is begrip van de tekst nodig om met intonatie te kunnen lezen, anderzijds werkt intonatie ook bevorderend voor het begrip (Veenendaal, 2016).

Volgens Rasinski (2004) zijn er drie dimensies van vloeiend lezen:

- *accuracy in word decoding* (in staat zijn woorden correct te decoderen);
- *automatic processing* (geautomatiseerde woordherkenning: het decoderen mag slechts minimale cognitieve capaciteit vergen, om tot begrip te komen);
- *prosodic reading* (een goede intonatie vereist dat de lezer de tekst kan verdelen in de juiste syntactische en semantische eenheden. Als lezers een tekst correct en vlot lezen *zonder* expressie en de juiste pauzeringen, dan is de kans groot dat ze de tekst niet geheel begrepen hebben).

Een belangrijk aandachtspunt is dus dat bij het lezen van een tekst de aandacht niet alleen gericht moet zijn op het correct en vlot lezen, maar zeker ook op het vloeiend lezen: met een juiste intonatie en de juiste pauzeringen (Van de Mortel, 2012). Het moet geen ‘afraffelen’ worden. Dat betekent dat het leestempo daarop *gedoseerd* moet worden, ook ter bevordering van het leesbegrip. Het zou zeer gewenst zijn als ook landelijke toetsen voor het tekstlezen dit aspect in de toekomst meenemen in de beoordeling (zie ook Van de Mortel, 2012).

Tot slot

Het staat buiten kijf dat goed leesonderwijs niet alleen gericht is op het oefenen van losse woorden, maar dat tegelijkertijd de meeste aandacht uitgaat naar de vaardigheid in het vloeiend lezen van teksten, het beleven van leesplezier en het maken van leeskilometers. We hopen echter dat dit artikel inzichtelijk heeft gemaakt dat de vaardigheid van het correct én vlot decoderen van woorden – los van zinscontext – een belangrijke *deel*vaardigheid of basistechniek is om te komen tot het lezen van teksten met begrip. Het oefenen van deze vaardigheid an sich is dus óók van belang, evenals de toetsing ervan. De DMT is voor deze deelvaardigheid een betrouwbaardere indicatie dan de AVI-toets, juist vanwege de afwezigheid van zinscontext. Elke toets heeft zijn eigen doelstelling (Nation & Snowling, 1997). De doelstelling van de DMT is duidelijk een andere dan die van de AVI-toets. Voor een compleet beeld van de technische leesvaardigheid en voor het goed volgen van de leesontwikkeling zijn beide toetsen van belang, óók bij het voortgezet technisch lezen, om hiaten te voorkomen en risicolezers tijdig te signaleren (Van Til & Gijssels, 2019; Vernooij, 2016).

REFERENTIES

- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51.
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1529100618772271>
- Levy, B. A., Nicholls, A., & Kohen, D. (1993). Repeated readings: Process benefits for good and poor readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56 (3), 303-327.
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359-370.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01250.x>
- National Reading Panel (2000) *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Perfetti, C. Landi, N., & Oakhill, J. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. In M.J. Snowling and C. Hulme (Eds), *The science of reading: A handbook*, pp. 227-247. Oxford: Blackwell.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership* (6), 46-51.
http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65 (8), 516-522.
https://www.judsonu.edu/uploadedFiles/___Judson_Public/Academics/Graduate/Master_of_Education_in_Literacy/Rasinski%20-%20Why%20Fluency%20Shd%20be%20Hot.pdf
- Reitsma, P., & Dongelmans, J. (1988). Het effect van oefeningen met wisselrijen voor leeszwakke kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 27, 248-265.
- SDN, De Jong, P. F., De Bree, E. H., Henneman, K., Kleijnen, R., Loykens, E. H. M., Rolak, M., Struiksma, A. J. C, Verhoeven, L., & Wijnen, F. N. K. (2016). *Dyslexie: diagnostiek en behandeling*. Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland.
- Van de Mortel, K. (2012). *Lezen zoals je praat*. Amersfoort: CPS.
https://www.cps.nl/l/library/download/urn:uuid:cf135947-ee81-41b9-b2a5-9c9051e72fcc/lezen_zoals_je_praat_-_notitie_karin_van_de_mortel.pdf?format=save_to_disk&ext=.pdf
- Van den Broeck, W. (1997). *De rol van fonologische verwerking bij het automatiseren van de leesvaardigheid*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden. (Academisch proefschrift).
- Van Til, A. & Gijssel, M. (2019). Omgaan met toetsresultaten. Wanneer leest een leerling vlot genoeg? *Jeugd in School en Wereld*, 3, 18-21.
- Veenendaal, N. J. (2016). *How fluency informs reading comprehension development*. Nijmegen: Radboud Universiteit. (Academisch proefschrift).
- Vernooy, K. (2016). *Opbouw taal/leeslijn telt voor succes*. Geraadpleegd van <https://didactiefonline.nl/artikel/opbouw-taal-leeslijn-telt-voor-succes>