



Casus Klepel-R

Pearsonclinical.nl

PEARSON BENELUX B.V.

Casus Klepel-R

Profiel 1

De Indexscore is 42 of lager. Uit de discrepantieanalyse blijkt dat de standaardscore op de EMT meer dan 10 punten hoger is dan de standaardscore op de Klepel-R. We spreken dan van discrepantie: $DIS_E > K$.

Hypothese

Het relatief lage resultaat op de Klepel-R doet vermoeden dat de decodeervaardigheid (het analyseren en omzetten in klanken van letters en letterpatronen en deze synthetiseren) problematisch is. Daarentegen suggereert het hogere resultaat op de EMT dat de EMT-score bereikt is door vooral gebruik te maken (hetzij spontaan, hetzij getraind) van de op zich beter ontwikkelde lexicale of woordbeeldgerichte procedure.

Diagnostische aanwijzingen

Het diagnostisch onderzoek en de nadere observatie kan twee beelden (1A en 1B) opleveren, die consequenties hebben voor het wel of niet aannemen van de hypothese. Vervolgens worden, in- dien de hypothese wordt aangenomen, voor dit profiel interventiesuggesties gegeven voor twee casussen: een jonge leerling en een oudere leerling.

1A

Het kan zijn dat de leesaanpak bij de Klepel-R 'snel' en 'woordbeeldgericht' is, zoals ook bij bestaande woorden gebruikelijk is, maar dat daar dan veel fouten bij gemaakt worden. De fouten kunnen in twee categorieën vallen: semantische fouten en kleine fouten. In beide gevallen weten we overigens nog niet of de woordbeeldgerichte – maar ook in raden ontaarde – strategie een soort compenserende oplossing is van de leerling (omdat de decodeervaardigheid nogal onbetrouwbaar functioneert), of dat hij gewoon te slordig een te holistische strategie toepaste, terwijl dit niet uit fonologisch onvermogen voortkomt.

In ieder geval is een rechtstreeks onderzoek van de onderliggende fonologische vaardigheden (bijvoorbeeld met een fonologische test zoals de FAT-R) raadzaam. Als de scores op de fonologische tests laag uitvallen, wordt het steeds waarschijnlijker dat de grondslag van de decodeervaardigheid wankel is en dat het volgen van een holistische strategie bij de pseudowoorden een compenserend karakter heeft. De hypothese wordt dan aangenomen.

Wanneer echter de scores op de fonologische tests normaal zijn en in het onderwijs voldoende basis is gelegd voor toepassingen van de decodeervaardigheid bij het woordlezen, verwachten we eigenlijk dat de leerling vatbaar zou moeten zijn voor de instructie om zijn leesstrategie bij de pseudowoorden te wijzigen. Een verdere onderzoeksprocedure zoals strategiemanipulatie, kan dan uitsluitsel geven.

Strategiemanipulatie

Ga aan de hand van de parallelvorm van de Klepel-R of met experimentele sets met pseudowoorden, of met een rechtstreekse instructie om de onzinwoorden nauwkeuriger en analytischer te lezen, na of de oorspronkelijke strategie zich wijzigt, het foutenaantal vermindert en de fouten eventueel van andere aard worden. Als de oorspronkelijke strategie inderdaad op korte termijn te wijzigen blijkt en er op de fonologische tests normaal gescoord wordt (en ook de Klepel-R-score met een nieuwe meting bijtrekt), dan wordt de onderzoekshypothese niet aangenomen.

1B

Als daarentegen de resultaten op de fonologische tests normaal zijn, dan is er iets vreemds aan de hand. Werd de leerling afgeleid door de pseudowoorden? Ging het om een incidentele inzinking? (Check dit door paralleltestafname). Ook hier (evenals bij de leerling bij wie de hypothese wél waarschijnlijk lijkt) is het nuttig om de parallelvorm af te nemen om na te gaan of het (te) langzame, spellende lezen van de pseudowoorden misschien gewijzigd kan worden door strategiemanipulatie (instrueer om 'nu eens te proberen om de onzinwoorden net zo te lezen als eerder de echte woorden'). Als dit alles positief uitpakt voor deze leerling waarbij ook een hertest dit moet bevestigen, dan zou de leerling – mede afhankelijk van hoe ver de Indexscore beneden het risicogetal van 42 ligt – kunnen 'verhuizen' naar de categorie 'normale lezer'. Voor een andere leerling echter (voor wie de hypothese wél waarschijnlijk lijkt) dient een eventueel effectieve kortetermijnstrategie-manipulatie de grondslag te worden voor een voortgezette leestraining.

De vraag is nu of voor de jongere en de oudere leerling dezelfde interventiesuggesties moeten worden gedaan voor verdere ondersteuning van het woordlezen.

Casus 1

Stel dat het onderhavige profiel 1 van de EMT-Klepel-R-gegevens een jonge leerling van bijvoorbeeld 8 jaar oud betreft. Er moet dan overwogen worden of zijn relatief goede EMT-resultaat gebaseerd is op betrekkelijk hoogfrequente woorden vooraan in de lijst. Het is echter zeer de vraag – aangenomen dat er sprake is van een zwakke fonologische basis, inclusief een matige tot slechte beheersing van decodeervaardigheden – of niet-frequente en/of langere bestaande woorden ook nog redelijk goed gelezen zullen worden. De verwachting is (check dit door onderzoek¹⁷) dat dit niet het geval is.

Casus 2

Dit betreft een oudere leerling van 12 jaar oud met het huidige profiel en met een problematische leeshistorie. De hiervoor genoemde verdere diagnostische onderzoeken hebben aangetoond dat de beschrijving onder 1B geldt en dat de onderzoekshypothese werd bevestigd. Er is in de loop der jaren door de leerkrachten al veel aandacht besteed aan fonologische principes bij het lezen. Kortom, de zwakke kant van de leerling wordt door het huidige onderzoek opnieuw bevestigd. Ook echter weten we dat de lexicale procedure relatief goed beheerst wordt.

Interventiesuggesties

Casus 1

Bij de hiervoor beschreven jonge leerling adviseren we, vanwege de leeftijd, aan te sluiten bij zijn zwakke kant. Het doel is accuratesseverhoging en verdere automatisering van het lezen van nieuwe woorden. Omdat de fonologische vaardigheden en de toepassing in het lezen nog onvoldoende geautomatiseerd zijn, betekent dit voortgezette oefening van fonologische decodeerprincipes (kleinschalige clustering) op woordniveau. Pseudowoorden dwingen de leerling daar meer toe dan bestaande woorden, tenzij de laatste categorie bestaat uit langere en niet-frequente woorden.

In de interventie staat de relatie tussen gesproken en geschreven taal, fonemen en grafemen centraal (Bosman, 2007). De leerling leert expliciet en systematisch klankgroepen te verbinden met bijbehorende letters en clusters van letters. Bij deze benadering wordt aldus

uitgegaan van de alfabetische code en worden fonologische vaardigheden getraind. Methoden die hiertoe gebuikt kunnen worden zijn bijvoorbeeld 'BOUW!' (Van der Leij, 2014; Van der Leij & Zijlstra, 2017) en 'Connect klanken en letters' (Smits & Braams, 2006). Ook de in de praktijk ontstane methode 'Zo leer je kinderen lezen en spellen' (Schraven, 2009) leent zich hiervoor. Indien er gebruik wordt gemaakt van woordsets, dan is het aan te bevelen deze geleidelijk in lengte en complexiteit te laten toenemen; zie bijvoorbeeld 'Lees Interventie Programma Zuidvallei' (Kuster, Wieberink, Kwint & Polman, 2011).

Ten aanzien van de tijdsdruk van de woordaangebieding wordt doorgaans een gematigde tijdsdruk geadviseerd. Bij een te korte presentatietijd is de kans groot dat de leerling radend gaat lezen en fouten maakt, en dat willen we nu juist vermijden. Controleer regelmatig de vorderingen in lees-snelheid en accuratesse.

Casus 2

Bij de oudere leerling is ook sprake van een zwakke fonologische procedure, die overigens in het verleden steeds extra aandacht heeft gekregen. Uit de testresultaten is echter af te leiden dat de leerling nog steeds risico's loopt bij nieuwe woorden en de vraag zal rijzen hoe het nu straks moet bij de vreemde talen. Anderzijds kennen we ook de sterke procedure. Wat volgens ons niet moet gebeuren is te trachten de (succesvolle) lexicale en woordbeeldgerichte strategie bij bekende woorden te wijzigen in een exclusief fonologische aanpak. Wel moet vermeden worden dat overgeneralisatie van de lexicale strategietoepassing plaatsvindt. Dit onttaardt snel in raden, met alle fouten van dien.

Belangrijk is – en de leerling heeft hier ook de leeftijd voor – dat de leerling een metacognitief inzicht in zijn leesprestaties krijgt, inclusief inzicht in zijn sterke en zwakke procedures. Voorts moet aan de leerling een overzicht van mogelijke strategieën, gekoppeld aan woordtypen, overgedragen worden en moet hem worden uitgelegd dat het ook bij normale lezers gangbaar is om bij nieuwe woorden een analytische houding aan te nemen. Hoe zit het woord in elkaar? Waar lijkt het op? Kortom, de leerling zal zijn eigen leesproces meer moeten leren monitoren alvorens de woorden worden weggezet in het lexicon. Een ondersteuning daarbij is het doen van woordanalytische spelletjes als scrabble en woordrummikub, alsmede frequente opdrachten om nieuwe woorden te spellen. Evenals bij de jonge leerling is een voorbeeld van een functioneel domein het vlot en nauwkeurig leren lezen en schrijven van voor- en achternamen van klasgenoten, bekende Nederlanders, voetballers enzovoort.

17. Men kan hiertoe bijvoorbeeld de genormeerde subtest EMT-t50 uit de CB&WL (2010) inzetten.

Profiel 2

De Indexscore is 42 of lager, uit de discrepantieanalyse blijkt dat de standaardscore op de Klepel-R meer dan 10 punten hoger is dan de EMT. We spreken dan van discrepantie: $DIS_{K>E}$.

Hypothese

Het relatief lage resultaat op de EMT doet vermoeden dat de lexicale/woordbeeldgerichte procedure problematisch is, trager verloopt. Daarentegen suggereert het hogere resultaat op de Klepel-R dat de decodeervaardigheid, het analytisch en synthetiserend lezen van woorden, beter ontwikkeld is.

Diagnostische aanwijzingen

Van belang is eerst te kijken naar de aanpak – door de leerling – van de leestaken, in relatie tot de aard van de gemaakte fouten. De vraag is vooral waarom de EMT-prestatie lager is. In dit profiel kunnen twee subprofielen (2A en 2B) verschijnen.

2A

Is er sprake van een woordbeeldgerichte procedure met veel fouten (raden)? Worden veel semantische fouten gemaakt? Waarom ging het bij de Klepel-R wel goed? Welke procedure werd daar gevolgd? Liet de leerling zich bij de EMT afleiden door woordbetekenissen? Ging de leerling ervan uit dat 'hij die bekende woorden (EMT) wel even zou doen', terwijl de pseudowoorden van de Klepel-R aandachtiger en analytischer werden gelezen? Neem parallelversies van de tests af en pas bij de EMT strategiemanipulatie toe: 'Probeer de woorden nu eens nauwkeuriger en langzamer te lezen, net als je deed bij de onzinwoorden.' Ga het orthografische vaardigheidsniveau na.

2B

Leesstrategieonderzoek wijst uit dat de leerling een betrekkelijk langzame spellende of clusterende woordleesaanpak heeft gevolgd (zonder veel fouten te maken). Dit leesgedrag kan bij de Klepel-R redelijk effectief zijn, maar bij de EMT voor grote vertragingen zorgen. De leerling zal waarschijnlijk niet goed scoren op orthografische vaardigheidstests. Vervolgens komen ook hier de fonologische tests aan de orde, al is het maar om te kunnen onderscheiden tussen leesprestaties van leerlingen die van oorsprong (leeftijd en voorgeschiedenis) fonologisch zwak waren en inmiddels op dat gebied gemedieerd zijn, maar daar wel een rigide, spellende of clusterende woordleesaanpak (zonder veel fouten te maken) aan hebben overgehouden, en leesprestaties van leerlingen die geen voorgeschiedenis van fonologische zwakte hebben, en toch de spellende aanpak tonen.

Vervolgens dient strategiemanipulatie te worden toegepast. Voor leerlingen die hardnekkig blijven steken in verklankend, spellend lezen en grote moeite hebben om tot synthese te komen, is de methode 'Toch nog leren lezen' (Verhagen, 2012) geschikt. Er wordt in deze methode langdurig geoefend met woorden van twee klanken om spellend of radend lezen te voorkomen. De effectiviteit van deze methode is meermalen aangetoond; zie bijvoorbeeld Verhagen, Aarnoutse & Van Leeuwe (2008).

Interventiesuggesties

Zowel bij profiel 2A als bij profiel 2B dient gestreefd te worden naar vlot, herkenkend (*sight-word*) lezen. Het is van groot belang in dit verband nogmaals te wijzen op het algemene principe dat het *sight-word* lezen stimuleert, namelijk: het lezen zélf en leeservaring opdoen! Torgesen et al. (2012, p. 40) merken terecht op dat het bij een relatief lage prestatie op het lezen van echte woorden zo- als bij de EMT, zeer belangrijk is *'...to explore ways to increase the amount of reading the child does both in and out of school'*.

Naast dit algemene principe kunnen er bij de subprofielen verschillende accenten worden gelegd. Profiel 2A betreft een slordige lezer met een geforceerd leestempo. Hiertoe wordt aanbevolen:

- Directe instructie om het tempo te verlagen.
- Nadere oefening in nauwkeuriger lezen, van zowel woordrijen als teksten. Dit kan gebeuren door te laten lezen met fouten feedback.
- In lettergrepen en woorddelen laten lezen.
- Woord-voor-woord laten lezen van een regel; desnoods woorden isoleren door hokjes, streepjes, of een leesvenster.
- De leerkracht of andere leesdeskundige doet regelmatig het juiste tempo voor (modeling met intonatie).
- Nauwkeuriger leren lezen door de leerling te belonen voor het ontdekken van fouten in teksten. Dit is ook te ondersteunen met luisterversies van dergelijke leestaken, doordat de leerkracht met opzet fouten in een tekst leest; idem via audio-opnames.
- Het aanleren van controlehandelingen bij het schrijven van woorden.

Bij profiel 2B hoeft – wanneer weinig leesfouten gemaakt worden – niet het accent op nauwkeurigheid gelegd te worden. Hier is het zaak om zo veel mogelijk het in-één-keer herkenkend lezen en ook het vloeiend hardop lezen te bevorderen. Vooral wanneer de leerling nog jong is moet veel aandacht worden gegeven aan training van de visuele synthese. Laat steeds grotere patrooneenheden in woordrijen terugkeren. Een belangrijke tussenstap kan zijn het presenteren van begin- en eindwoorddelen van langere woorden; zie voor een

oefenprogramma Koning (1992).

Voor jong en oud verder gaan met:

- Instrueer de leerling langer naar het woord te kijken alvorens hij gaat lezen. Variant in de aanpak: zingend lezen (dwingt meer om te verbinden).
- Werk met flitskaarten, flitsprogramma's, bijvoorbeeld Flits!Tutorlezen (Dekker, 2019).
- Spelvormen: lettergreep spelletjes, woordkwartetten, woordmemories.
- Met z'n tweeën lezen: hardop met de leerling meelesen.
- Lezen met een luisterversie, bijvoorbeeld via www.dedicon.nl.

Het oefenen van de leessnelheid is een belangrijke suggestie die zowel gericht kan zijn op herhaald lezen van losse woorden als van zinnen. Er zijn diverse studies (bijvoorbeeld: Scheltinga, Wang, Voeten & Verhoeven, 2016) die de conclusie ondersteunen dat herhaald lezen een effectieve component is om vlotheid te bevorderen. Voor het bevorderen van vloeiend lezen kan gebruikgemaakt worden van bijvoorbeeld 'Connect vloeiend lezen' (Smits & Braams, 2006), *Repeated Assisted Level Feedback Interaction* (RALFI; Smits & Braams, 2006) en 'Begeleid hardop lezen' (Oostdam, Blok & Boendermaker, 2011) door herhaald lezen en koorlezen.

Andere tempo-opvoerende activiteiten zijn:

- traag gelezen woorden in flitskaarten of wisselrijen onderbrengen en daarna opnieuw laten lezen;
- rijmoefeningen, gedichten lezen (rijm kan de woordherkenning bevorderen);
- laat zinnen lezen die langzaam verdwijnen of trek stroken met zinnen langzaam door een venster;
- gebruik de technieken van voor-, door- en koorlezen (Smits & Braams, 2006) of Sleeplezen® (Stoppelenburg, 2008).

Daarnaast is het van belang zo veel mogelijk taal- en woordbetekenis als factor bij het lezen aan te brengen. Het voorspellende lezen is hier aan de orde. In het Lees Interventie Programma Zuid-Vallei (Kuster e.a., 2011) zijn hiertoe bruikbare oefeningen voorhanden. Ook Sas en Wieringa (1998) geven een aantal nuttige aanwijzingen om dit te bevorderen. Zo kunnen er op kopieën van pagina's woorden en delen van woorden in een tekst worden weggelakt (met behulp van Tipp-Ex). De taak van de leerling is dan om te voorspellen wat er moet staan.

Profiel 3

De Indexscore is 42 of lager. Uit de discrepantieanalyse blijkt dat de standaardscores op de EMT en Klepel-R minder dan 10 punten uit elkaar liggen. We spreken dan niet van discrepantie: NONDIS.

Hypothese

Er is geen sprake van een relatieve dominantie van de lexicale of woordbeeldgerichte procedure of van de fonologische of decodeervaardigheid. Er worden problemen vermoed met beide procedures. Bij deze scorecombinatie wordt niet van een discrepantie in statistische zin gesproken en er zijn dus (nog) geen aanknopingspunten om van een sterke of zwakke kant te spreken. Toch betekent dit niet dat het technisch lezen niet verder onderzocht zou moeten worden en dat interventiesuggesties niet op hun plaats zouden zijn. Nader onderzoek zou in de eerste plaats inhouden dat de parallelvormen van de EMT en de Klepel-R worden afgenomen. Dit om de stabiliteit van het gevonden profiel nog eens na te gaan. Verder komt in feite de voortgezette onderzoeksprocedure neer op het beantwoorden van dezelfde vragen als eerder genoemd onder paragraaf 6.2. Ook wat betreft de interventiesuggesties zijn er veel parallellen, hoewel ze hier wellicht minder specifiek toegepast kunnen worden. Het devies blijft: laat de leerling veel (technisch) lezen, laat hem leeskilometers maken. Motiveer en beloon situaties waarin de leerling zo veel mogelijk zijn leesteknik kan ontwikkelen en koppelen aan betekenisvolle en voor hem interessante lectuur. We maken weer het leeftijdsonderscheid. Bij jonge leerlingen is het vanwege de relatief korte leeshistorie aan te raden om het accent te leggen op de training van de decodeervaardigheid (analyseren en vervolgens synthetiseren van woorden, zie suggesties onder profiel 1). Vervolgens wordt het accent verschoven naar de lexicale of woordbeeldgerichte procedure (zie suggesties onder profiel 2A en 2B). Bij oudere leerlingen wordt het verbeteren van het technisch lezen in eerste instantie gezocht in het verder verbeteren van de lexicale of woordbeeldgerichte procedure (zie onder profiel 2A en 2B). Daarnaast blijft intensieve aandacht geboden voor de training van de decodeervaardigheid, mede omdat een basis van alfabetisch inzicht nodig is om een gevorderde speller te kunnen worden.

Algemene interventiesuggesties

We onderscheiden drie gebieden waarop de interventie bij ernstige woordidentificatieproblemen betrekking kan hebben. Hierbij geldt dat voor individuen deze gebieden meestal alle drie aan de orde zijn:

- de basisfuncties en lees(leer)voorwaarden;
- de cognitieve processen (bij het leren) in het algemeen;
- de cognitieve processen die specifiek zijn voor het (leren) lezen.

Basisfuncties

De meest relevante en decodeer-voorwaardelijke basisfunctie ligt op het terrein van het bewust en analytisch kunnen omgaan met de klanken waaruit woorden in de spreektaal zijn samengesteld.

Algemene cognitieve processen

Onder de cognitieve processen van meer algemene aard (die echter ook voor de woordidentificatie van belang zijn) kunnen diverse cognitieve strategieën worden gevat, zoals:

- Het geven van passende feedback. Een specifieke methodiek is de 'Wacht, hint, prijs methodiek' (Struiksmā, 2003).
- Oefeningen op tijd, zoals flitsen of lezen met een tijdslimiet, bevorderen de leesvloeiendheid, evenals intensiteit en duur (Scheltinga e.a., 2016).
- Bevorderen van eigen inzicht in de problematiek. Acceptatie en motivatie spelen eveneens een belangrijke rol en natuurlijk leesplezier.
- 'Lezen moet doorgaan' (Van den Bos, 2005). Het kind moet volhouden en doorzetten. De omgeving moet geen middelen schuwen om te bevorderen dat het kind blijft lezen.

Specifieke psycholinguïstische leesinterventie

In overeenstemming met de eerdergenoemde nadruk op fonologie worden in het algemeen voor zwak tot zeer zwak decoderende leerlingen de klanksynthetische methoden, waarbij ook van fonetische en multisensoriële technieken gebruikgemaakt wordt, als de meest verantwoorde gezien. Met andere woorden, het brengen van de leerling tot een adequaat fonologisch vaardigheidsniveau moet geschieden met woorden die vervolgens gelezen gaan worden. Dit zal in ieder geval aanvankelijk met een spellende decodeeraanpak gepaard moeten gaan die de leesnauwkeurigheid bevordert. Vervolgens zal snelheid en automatisering van de leeshandeling moeten worden nagestreefd.

Uit verschillende studies blijkt de effectiviteit van psycholinguïstische (computer) training (Gerretsen, Vaessen & Ekkebus, 2003; Tijms, 2011; Struiksmā & Bakker, 2006; Leung, Wagenaar, Oudgenoeg-Paz & De Bree, 2014). De programma's LEXY (Tijms, 2011), GRAMMA (Gerretsen e.a., 2003) en FONOCO (Arntz, Van Weerdenburg & Van Waterschoot, 2016) hebben alle een positief effect op het leestempo én op het spellingsniveau evenals op de onderliggende cognitieve vaardigheden. Specifiek voor de spelling is Dexlex ontwikkeld (Van der Valk, 2016).

Letterstad (Kooreman, 2015) is dé analytisch-synthetische methode voor lezen en spellen. De online versie van Letterstad biedt mogelijkheden om leerlingen die moeite hebben om zich het lezen en schrijven eigen te maken, te ondersteunen via passende leerroutes.