



Als lezen niet vanzelf gaat

Aandacht voor lezen in ISK en OKAN

De snelheid en het gemak waarmee leerlingen in ISK of OKAN het Nederlands als tweede taal verwerven kan sterk variëren. Dat geldt ook voor de lees- en spellingontwikkeling in het Nederlands. Sommige leerlingen ontwikkelen hun leesvaardigheid relatief snel, terwijl anderen lange tijd moeite hebben met vlot en vloeiend lezen in het Nederlands. Allerlei factoren spelen daarbij een rol, waardoor het lastig kan zijn om vast te stellen wat de oorzaak is. Femke Scheltema en Anne Marije de Goeijen vertellen in dit artikel dan ook dat het van belang is om goed zicht te krijgen op het gehele leesproces en de gehele NT2-taalontwikkeling van de leerling, om de juiste ondersteuning te kunnen bieden.

Het is belangrijk om eventuele moeilijkheden bij taalverwerving tijdig te signaleren. Zo kan het onderwijs goed afgestemd worden op de individuele ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Leerlingen en ouders geven soms zelf al informatie over een voorgeschiedenis van lees- en spellingproblemen bij het lezen in de eigen taal. Ook in het Nederlands kan de leerling dan problemen met lezen ervaren. Niet altijd zijn de leesproblemen in het land van herkomst eerder opgemerkt of onderkend. Het is in beide gevallen belangrijk dat nauwkeurig naar de leesontwikkeling in ISK of OKAN gekeken wordt en dat leerlingen hulp krijgen om de leesontwikkeling te stimuleren.

Signaleren van lees- en spellingproblemen

Taal- en leesspecialisten in het onderwijs vinden het dikwijls lastig om lees- en spellingproblemen die losstaan van het taalverwervingsproces te signaleren (Bedore & Peña, 2008). Enerzijds beschouwt men lees- en/of spellingproblemen als het gevolg van problemen in de verwerving van Nederlands als tweede taal. Leesen/of spellingproblemen worden dan niet of laat opgemerkt, waardoor leerlingen niet de begeleiding en ondersteuning krijgen die ze nodig hebben. Anderzijds denkt men soms te snel aan dyslexie, terwijl de leesmoeilijkheden te verklaren zijn vanuit een nog onvolgende taalvaardigheid (Mostaert et al., 2015). Om te leren lezen in het Nederlands moeten leerlingen de verschillende klanken onderscheiden en de relatie met het schriftsysteem leren. De tijd die leerlingen nodig hebben om zich de klanken en de koppeling met het schrift in het Nederlands eigen te maken verschilt sterk per leerling. Dat heeft onder andere te maken met verschillen en overeenkomsten tussen het Nederlands en de moedertaal. Er is dus niet één algemeen moment te noemen wanneer de leerling vlot en vloeiend kan lezen in het Nederlands.

Lezen in een tweede taal

Leerlingen die in het Nederlands moeten leren lezen hebben in veel gevallen eerder al leren lezen in een andere taal. Leerlingen die al kunnen lezen in de eigen taal profiteren hiervan bij het leren lezen in een tweede taal. Ze kunnen gebruikmaken van vaardigheden zoals kennis van de relatie tussen gesproken en geschreven taal, bewustzijn van klanken, wereldkennis, enzovoort. De mate waarin ze van deze kennis en vaardigheid profiteren, hangt onder andere samen met de overlap die bestaat tussen beide talen. Naarmate de overeenkomsten groter zijn, zullen leerlingen sneller vergelijkingen tussen de talen maken. Zo heeft het Nederlands een alfabetisch schrift en maakt het gebruik van het Latijns schriftsysteem. Een NT2-leerling die in een ander schriftsysteem heeft leren lezen, bijvoorbeeld het

Het is belangrijk dat nauwkeurig naar de leesontwikkeling gekeken wordt

Grieks of Arabisch, moet nieuwe klank-tekenkoppelingen aanleren: elk teken staat voor een klank. Deze leerling kan dan kan weinig leunen op zijn eerdere leeservaring.

Daarnaast moeten leerlingen de klanken in het Nederlands herkennen en onderscheiden. Het verwerven van het klanksysteem in een tweede taal maakt deel uit van het tweedetaalverwervingsproces en kan moeite en tijd kosten (Hamayan et al., 2013). Het kan zijn dat bepaalde klanken of klankcontrasten niet in de moedertaal voorkomen, maar ook kunnen bekende klanken in de tweede taal subtiel verschillen, waardoor ze moeilijker te onderscheiden en uit te spreken zijn. Toch kunnen leerlingen ook hier gebruikmaken van al aanwezige kennis in de moedertaal. Als leerlingen zich ook in de moedertaal bewust zijn dat woorden in klanken zijn op te delen, kunnen ze deze kennis toepassen bij het leren van de tweede taal. Met andere woorden: het foneembewustzijn in de moedertaal voorspelt deels het gemak waarmee leerlingen leren lezen in de tweede taal. De beheersing van de mondelinge taalvaardigheid heeft slechts beperkte invloed op het technisch leren lezen in het Nederlands. Wel kan het een kleine invloed hebben op het vloeiend lezen van teksten omdat de lezer daarbij gebruikmaakt van kennis van zinsstructuren en grammatica (Geva & Farnia, 2012).

Kenmerken van instructie

Leerlingen moeten voldoende kansen krijgen om zich het klank- en schriftsysteem in het Nederlands eigen te maken. Soms is extra, intensieve instructie nodig als de klanken niet in de moedertaal voorkomen (zie voor een vergelijking tussen talen bijvoorbeeld www.moedint2.nl). Om een leesprobleem als dyslexie uit te sluiten, is het van belang dat de leerling extra intensieve begeleiding in en buiten de klas krijgt. Op deze manier ga je na of het leesprobleem hardnekkig is of dat de leerling met passende ondersteuning vooruitgaat. In het algemeen geldt dat de directe instructie, zowel in de klas als daarbuiten, systematisch en expliciet moet zijn voor leerlingen die moeite met lezen ervaren (Shaywitz et al., 2008).

Ondersteuning is **systematisch** als de leeractiviteiten worden gepland en nauwkeurig worden afgestemd op de leerdoelen van de leerling. Welke moeilijkheden ervaart de leerling? Welke hulp in de klas en daarbuiten

Leerlingen moeten de klanken in het Nederlands herkennen en onderscheiden

kan de leerling helpen? De vorderingen worden op vaste momenten geëvalueerd, zodat de doelen voor de volgende periode bepaald en besproken kunnen worden.

Expliciete instructie betekent dat de leerstof in kleine stappen wordt aangeboden. De leraar of begeleider doet het leesgedrag precies voor ('modelt') en bespreekt specifieke moeilijkheden stap voor stap. Dit kan door te wijzen op specifieke woordstructuren als medeklinkerclusters en door het verschil tussen moeilijk te onderscheiden klanken te benadrukken. Expliciete instructie gericht op fonologische vaardigheden, klank-tekenkoppelingen en decodeervaardigheden, in combinatie met het lezen van betekenisvolle, authentieke teksten, maken deel uit van effectieve instructie aan NT2-leerlingen (Haager, 2007). Er kan extra aandacht worden besteed aan die klanken en klank-tekenkoppelingen die de leerling lastig vindt door woorden als minimale paren ('man – maan' of 'beer – peer') aan te bieden. Dat zijn woordparen waarbij de nadruk ligt op het klankonderscheid dat nog onvoldoende herkend wordt.

Intensivering van instructie en ondersteuning

Leerlingen moeten voldoende mogelijkheden krijgen om het geleerde toe te passen en te oefenen. De intensiteit van ondersteuning kan worden vergroot door verlengde instructie en/of extra ondersteuning buiten de klas. Ook tweedetaalleerders kunnen veel profiteren van korte interventies met extra hulp. Die interventies hoeven niet te worden uitgesteld tot de leerlingen een bepaald taalniveau in het Nederlands hebben bereikt. Aanvullende interventies zijn het effectiefst als die op meerdere aspecten van leesvaardigheid gericht zijn, zoals foneembewustzijn, kennis van klank-tekenkoppeling, leesvloeiendheid en taalbegrip (Snyder et al., 2017). Leerlingen die extra instructie krijgen die gericht is op leesvaardigheid in brede zin, met aandacht voor mondelinge taalvaardigheid en taalbegrip, behalen betere resultaten dan wanneer de focus van instructie op slechts een aspect ligt (Geva & Farnia, 2012). Een goede balans is daarbij van belang. Als leerlingen de basis voor technisch lezen onder de knie hebben, kan de focus meer verschuiven naar het maken van leeskilometers en lezen met begrip. Het is van belang dat de instructie steeds wordt afgestemd op de individuele ondersteuningsbehoeften.



Directe instructie moet systematisch en expliciet zijn

Vermoeden van dyslexie?

Als leerlingen ondanks de extra instructie en ondersteuning weinig vooruitgang boeken, rijst soms de vraag of de leerling een leesprobleem of dyslexie heeft. Er moet dan sprake zijn van een ernstig en hardnekkig probleem dat blijft bestaan na goede en intensieve hulp. Hoewel lees- en spellingproblemen in het onderwijs gesignaleerd kunnen worden voordat de taal beheerst wordt, is het belangrijk voorzichtig te zijn. Er moet rekening worden gehouden met de grote individuele verschillen in tempo en gemak waarmee leerlingen leren lezen in de tweede taal. Het is nodig de lees- en/of spellingmoeilijkheden als gevolg van dyslexie te onderscheiden van leerstappen die het (logische) gevolg zijn van het tweedetaalverwervingsproces. Dat betekent dat je bij de signalering in het onderwijs niet alleen kijkt naar de vaardigheden die van belang zijn voor technisch lezen. Er moet breder gekeken worden, ook naar de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid (Mostaert et al., 2015).

Een eerste stap in ISK of OKAN is het aanpassen van de instructie en begeleiding. Daarvoor is kennis en expertise nodig van factoren die een rol spelen bij lees-



en spellingontwikkeling in een tweede taal en van tweedetaalverwerving in meer brede zin. De verschillende factoren en deelvaardigheden die voor lees- en spellingmoeilijkheden kunnen zorgen, moeten in kaart worden gebracht. Een gespecialiseerde tolk of taalanalist kan de taal-/leesspecialist op school hierbij eventueel ondersteunen.

Tot slot

Aandacht voor de lees- en spellingontwikkeling van leerlingen in ISK of OKAN is belangrijk om eventuele problemen vroegtijdig te signaleren en preventief aan te pakken. Het is niet nodig om te wachten tot de leerling de taal grotendeels beheerst. Extra hulp en ondersteuning kunnen geboden worden voordat er een diagnose is vastgesteld. Met extra ondersteuning en intensivering van de instructie zullen leerlingen dikwijls al gebaat zijn. Het is daarvoor wel noodzakelijk goed zicht te hebben op de vaardigheden en factoren die een rol spelen bij het leren lezen in het Nederlands.

Femke Scheltinga
Anne Marije de Goeijen

De auteurs zijn adviseur bij het ITTA.

Correspondentie: femke.scheltinga@itta.uva.nl,
annemarije.degoeijen@itta.uva.nl

Begeleiding leerlingen met leesmoeilijkheden

- Ga na of de leerling specifieke moeilijkheden ervaart die te verklaren zijn vanuit de moedertaal.
- Achterhaal of de leerling moeilijkheden had met leren lezen in de moedertaal.
- Intensiveer instructie in klanken die moeilijk te onderscheiden zijn.
- Combineer instructie in klanken met geschreven taal.
- Besteed aandacht aan mondelinge taalvaardigheid en woordenschat.
- Oefen het technisch lezen met betekenisvolle teksten.
- Zorg voor herhaling in verschillende contexten.
- Bied verlengde instructie en begeleiding in kleine groep of een-op-een.

Referenties

- Bedore, L.M., & Peña, E.D. (2008). Assessment of bilingual children for identification of language impairment: Current findings and implications for practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11(1), 1-29.
- Geva, E., & Farnia, F. (2012). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL and EL1. *Reading and Writing*, 25(8), 1819-1845.
- Haager, D. (2007). Promises and cautions regarding using response to intervention with English language learners. *Learning Disability Quarterly*, 30(3), 213-218.
- Hamayan, E., Marler, B., Sánchez-López, C., & Damico, J. (2013). *Special education considerations for English language learners. Delivering a continuum of services*. Caslon Publishing.
- Mostaert, C., Liekens, E., & Schraeyen, K. (2015). Diagnostiek van leesproblemen bij meertalige kinderen. *Nederlands Tijdschrift voor Logopedie*, 9, 6-11.
- Shaywitz, S., Morris, R., & Shaywitz, B.A. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451-475.
- Snyder, E., Witmer, S.E., & Schmitt, H. (2017). English language learners and reading instruction: A review of the literature. *Preventing School Failure*, 61, 136-145.