

Directe Systeemmethode: vlotte synthese via lettergroeplezen

Naar een artikel van Pieter van Biervliet in de Onderwijskrant

Sommige kinderen hebben moeite om te leren lezen. Meestal valt het wel mee met hun letterkennis. Toch slagen ze er niet in om de klanken van die letters tot een woord samen te voegen. Men spreekt dan over een synthese probleem. Doorgaans typeert dat synthese probleem zich door spellend lezen: het kind leest letter-voor-letter. Hoe los je dat probleem nu op? Is het probleem wel op te lossen? Kan het preventief worden aangepakt, bijvoorbeeld door het volgen van een goede methodiek voor het aanvankelijk lezen?

1 Ook radende lezer heeft moeite met synthese

Om dat synthese probleem te 'omzeilen', gaan kinderen spellend of radend lezen. Dat zijn eigenlijk oplossingen die door hen zelf worden aangereikt. Het zijn oplossingen voor eenzelfde probleem: ze slagen er niet in om de elementaire leeshandeling verder te automatiseren. De kinderen staan dus als het ware voor een keuze: ga ik raden of ga ik spellen zodat ik toch tot lezen kom? Soms krijg je de indruk dat eenzelfde kind voor een kort woord kiest om te spellen en bij een lang woord eerder om te raden. De elementaire leeshandeling automatiseren betekent evenwel dat een kind een vlotte synthese leert maken, en dus het spellen of raden als oplossingsstrategie achterwege laat.

2 Synthese is geen algemene vaardigheid

De verleiding is groot om synthese als een algemene vaardigheid te zien. Je leert de letters en dan hoef je maar een klik te maken om die letters tot een woord samen te voegen; alsof er ergens in de hersenen een mechanisme bestaat dat daarvoor kan zorgen. Heel dikwijls worden dan verschillende deelvaardigheden onderscheiden die een kind moet beheersen om te kunnen lezen: de leesrichting, de letterkennis, de visuele discriminatie (het visueel kunnen onderscheiden van letters), de auditieve discriminatie (het auditief onderscheiden van letterklanken), de auditieve analyse (het kunnen opdelen of 'hakken' van een woord in aparte klanken), de auditieve synthese (het kunnen samenvoegen of 'plakken' van aparte letterklanken tot een woord) enzovoort. Als een kind letter-voor-letter leest en dus spellend leesgedrag vertoont, dan moet volgens dit model vooral de (auditieve en visuele) synthese worden aangepakt. Eerst gebeurt dat met eenvoudige woordjes, daarna komen meer complexe woorden aan de beurt. Een voorbeeld van een auditieve syntheseoefening is: 'k'- 'a'- 't' ... *welk woord heb je gehoord?* Of: 'r-oe-p-t' ... *welk woord heb je gehoord?* Een voorbeeld van een visuele syntheseoefening is dat waarbij een woord als 'wol' in een soort raster met drie hokjes staat afgedrukt (voor elke letter een hokje): *Welk woord lees je?*

Dergelijke oefeningen zouden tot een vlottere synthese moeten leiden. Zelfs in de kleuterklas worden (nog steeds) auditieve syntheseoefeningen gegeven. In het aanvankelijk leesleerproces en ook in allerlei vormen van leeshulp (zorgklas, logopedie ...) probeert men het synthetiseren te 'vergemakkelijken' via techniekjes zoals het lezen met verlengde klankwaarde, het zingend of zoemend lezen. Kinderen moeten dan bij het lezen de klank van de eerste letter (het kopje) verlengen totdat de tweede (het buikje) is geïdentificeerd. Vervolgens wordt de klank van de tweede letter verder aangehouden en met de laatste letter (het staartje) verbonden. Bijvoorbeeld: 'lllll-ooooo-p' wordt 'loop'. Synthese is echter geen

algemene vaardigheid die je via die techniekjes kunt leren. De techniekjes kunnen de synthese hoogstens vergemakkelijken.

Waarover de meeste onderzoekers het tegenwoordig eens zijn, is dat zuiver auditieve syntheseoefeningen weinig zin hebben. Lezen is horen en zien tegelijk. Als je het syntheseprobleem wilt aanpakken, dan moet je de synthese tegelijk auditief en visueel inoefenen. Met andere woorden: vlot leren synthetiseren gaat het beste hand in hand met lezen. Daarom spreken we liever gewoon over 'synthese' en niet over 'auditieve synthese' of 'visuele synthese'.

Een syntheseprobleem is een woordspecifiek probleem en moet dus ook woordspecifiek worden aangepakt. Dat betekent niet dat elk woord systematisch ingeprent moet worden. De synthese van een woord moet zorgvuldig worden opgebouwd. Richtlijnen daarvoor zijn te vinden in verschillende theorieën waarbij lettergroeplezen centraal staat.

3 Via lettergroeplezen naar een vlotte synthese

Syntheseproblemen kunnen zeker worden aangepakt, ook bij dyslectici. Maar dan moet die synthese zorgvuldig worden opgebouwd.



figuur 1



figuur 2

Lettergroeplezen is een beproefde techniek die we in veel oudere leesmethodieken terugvinden (zie figuur 1), tot zelfs in de 15e eeuw. Het inslijpen van die lettergroepjes was wellicht bedoeld om de synthese te vergemakkelijken.

Het lettergroeplezen verdween in de tweede helft van de 20e eeuw geleidelijk aan uit de leesmethodes. Tot onze grote verrassing ontmoetten we in de jaren 1980-1990 tijdens stagebezoeken als lerarenopleider meermaals leraren van een eerste klas die bij het lettergroeplezen bleven zweren. Zo was er een leerkracht van de lagere oefenschool (juf Dina), destijds verbonden aan de Torhoutse lerarenopleiding RENO (vandaag een campus van de West-Vlaamse Hogeschool VIVES), die op het krijtbord een soort matrix tekende met op de horizontale as de klinkers en op de verticale as de medeklinkers die de kinderen tot dan toe hadden geleerd (zie figuur 2). In de matrix werden de klinkers en medeklinkers tot lettergroepjes verbonden: is, in, ik, it ...; es, en, ek, et ...; os, on, ok, ot ...; as, an, ak, at ...; us, un, uk, ut ... De kinderen van die klas behaalden jaar in jaar uit topprestaties bij het leren lezen en waren bovendien ook, zonder uitzondering (!), zeer enthousiaste lezertjes.

Het geheim van juf Dina: lettergroeplezen.

Elke dag stond de juf bij het bord met de matrix om dan met een stok aan te wijzen welke lettergroepjes de kinderen (eerst samen, dan de jongens, vervolgens de meisjes ...) moesten lezen. Volgens de juf was dat lettergroeplezen de sleutel voor een vlotte synthese. Als de kinderen bijvoorbeeld 'ek' heel vlot hadden leren lezen, dan werd de synthese van woorden zoals 'l-ek', 'h-ek', 'b-ek', 'r-ek' ... veel gemakkelijker, precies door de signaalfunctie van het lettergroepje 'ek'. Lettergroepjes worden daarom ook wel eens 'signaalgroepjes' genoemd.

3.1 Lettergroeplezen

We wezen er al op dat als een kind leesproblemen heeft (raden of spellen), dat dat betekent dat er 'zwakke' verbindingen zijn. Diagnostisch onderzoek ging naar die 'zwakke' verbindingen op zoek. In een eerste fase zocht men naar zwakke verbindingen op letterniveau door telkens letters via een flitsprogramma aan de probleemlezer te tonen. Letters die niet geautomatiseerd waren, vormden dan het materiaal voor verdere remediering. Maar daarmee was er nog geen oplossing voor het syntheseprobleem. Het is niet omdat bijvoorbeeld de letters 'b', 'a' en 'l' na remediering goed zijn geautomatiseerd, dat de probleemlezer in staat zal zijn om die letters op een vlotte manier tot het woordje 'bal' te synthetiseren. Daarom controleerde men in een tweede fase van het onderzoek 'grotere' combinaties van verbindingen. Eerst dacht men aan zowel mk- als km-groepjes. Als de probleemlezer 'ba' en ook 'al' kent, dan moet de synthese tot 'bal' wel lukken. Uiteindelijk koos men exclusief voor de controle van km-groepjes. Met andere woorden, alle mogelijke combinaties van korte, lange en andere klinkers met een medeklinker werden dan aan de probleemlezer getoond (lettergroepjes als 'ek', 'ol' enz. maar ook 'eef', 'ied' enz. werden geflitst) om dan de 'zwak geactiveerde' km-groepjes voor verdere remediering te weerhouden.

Voor de keuze van km-groepjes baseerde men zich op wetenschappelijk onderzoek: kinderen zouden bij het lezen spontaan geneigd zijn letters te clusteren, met name via km-patronen. Er werd namelijk onderzocht hoe beginnende lezers zogenaamde pseudoworden geleidelijk uitspreken terwijl ze die lezen. Bijvoorbeeld bij taaf: taa-f, t-aaf of t-aa-f? Men stelde een sterke voorkeur vast voor t-aaf boven t-aa-f, en ver boven taa-f. De leesstrategie volgens km-clusters leidde bij zwakke lezers het meest tot een goed antwoord (dus ook beter dan het letterspellend lezen). Volledigheidshalve vermelden we dat in een laatste fase van het diagnostisch onderzoek ook letterclusters als 'br', 'fl' enz. (de zgn. dubbele kopjes) en 'lf', 'rk' enz. (de zgn. dubbele staartjes) werden gecontroleerd. Uit verder onderzoek blijken ook die lettercombinaties een rol bij de synthese te spelen (zie verder). Alles samen beschouwd kan men uit die onderzoeken besluiten dat kinderen die via dat diagnostisch onderzoek onderzocht en geremediateerd werden, beter op leesnauwkeurigheid en -tempo scoorden dan

kinderen die via andere programma's werden geholpen. Latere onderzoeken bevestigden dat.

3.2 Lettergroeplezen en covariaat leren

Als we het activeren van zwakke verbindingen willen versterken, dan gebeurt dat het beste via het herhaald aanbieden van lettergroepen en woorden die op elkaar gelijk zijn. Men past dan het zogenaamde covariatieprincipe toe: een deel van een lettergroep of woord blijft gelijk (co), een ander deel verandert (variatie). Als we bijvoorbeeld op letterniveau de connectie tussen de letter 'f' en de klank /f/ willen versterken, dan doen we dat via een covariaat rijtje als 'af', 'ef', 'if', 'of', 'uf'. Lettergroeplezen is dus een uitstekend middel om een bepaalde letter via covariatie met telkens een andere letter te oefenen. Maar ook de lettergroepen zelf kunnen op die manier worden versterkt, zoals 'of' via de woordjes 'l-of', 't-of', 'b-of', 'd-of', 'h-of' ...

3.3 Lettergroeplezen belast het geheugen minder

Het is heel belangrijk dat kinderen zo snel mogelijk woorden in grotere eenheden dan de letter analyseren, omdat dat hun werkgeheugen minder belast. Bij het letterspellend lezen van mkm-woordjes moeten de leerlingen drie letters in het geheugen vasthouden om dan de synthese te maken. De synthese gaat daarentegen beter als ze vooraf lettergroepjes leren identificeren. Zo wordt de synthese 'korter' omdat er slechts een beperkte moeilijkheid bijkomt, namelijk het vooraan toevoegen van een medeklinker, bv. b-oor'.

Er zullen dan ook minder fouten worden gemaakt. Bovendien komen kinderen die gedurende lange tijd de letterspellende synthese via kopje-buikje-staartje aangeleerd krijgen, achteraf nog moeilijk los van het spellend lezen.

3.4 Lettergroeplezen lost het coarticulatieprobleem op

Het lezen van 'beet' is anders en klinkt ook anders dan het aan elkaar rijgen van de losse klanken /bə/ /ee/ /t/. Het is meer dan een gewone optelsom van losse klanken. De uitspraak van een klinker of medeklinker wordt namelijk mede beïnvloed door de omringende medeklinker of klinker. Dat is het zogenaamde fenomeen van de coarticulatie.

Ondertussen blijkt dat lettergroeplezen een oplossing biedt voor dat coarticulatieprobleem. Zo wordt de 't' in alle mogelijke combinaties met een klinker aangeboden: 'ot', 'et', 'it', 'ut' ... Bijvoorbeeld in de woordjes 'b-ot', 'v-et', 'r-it', 'p-ut' waarbij de woorden in een tweeledige structuur geanalyseerd worden. De uitspraak van de 't' wordt dus telkens door de klinker ervoor beïnvloed. Dat is niet zo bij het letterspellend lezen.

Daar is de uitspraak van de 't' telkens gelijk: 'o-t', 'e-t', 'i-t', 'u-t' ... Bijvoorbeeld in de woordjes 'b-o-t', 'v-e-t', 'r-i-t', 'p-u-t' waarbij de woorden als kopje-buikje-staartje geanalyseerd worden.

Lettergroeplezen zorgt er dus niet alleen voor dat het letterspellend lezen tegengegaan wordt. Het haalt ook de uitspraakhindernis weg die veroorzaakt wordt door coarticulatie.

3.5 Lettergroeplezen en bigrammen

Bij het leren lezen focussen we vooral op lettergroepen (bigrammen) van het km-type (zoals 'ak', 'ek', 'ik', 'ok', 'uk', 'aak', 'ook' ...). Onderzoek stelde vast dat kinderen bij het lezen van drieletterwoorden veelal tweeledig segmenteren, en dus als volgt: 'm-aan', 'k-at' ... Bovendien constateren we dat km-clusters op zich al heel frequent als woord voorkomen. Dertig procent van de woorden in teksten die kinderen in de lagere school lezen, bestaat uit 56 klinkermedeklinkerverbindingen: op, aan, is, en, een, al, of... En nog veel meer vinden we

die km-clusters terug als (eind)rijm in mkm-woordjes (bijvoorbeeld 'os' in 'vos', 'bos', 'ros', 'tos', 'los', 'mos').

4 Lettergroeplezen in onze leesmethodes

In het voorgaande is duidelijk geworden dat we lettergroeplezen in het leesleerproces als de belangrijkste sleutel tot een vlotte synthese zien. In de leesmethodes *Leessprong* (2001), *Leessprong ik lees met hup* (2008) en 'ik lees met hup en aap' (2016), de voorlopers van **Taaltoer - ik lees met hup en aap**, heeft die benaderingswijze haar effectiviteit bewezen: het lettergroeplezen kreeg er een centrale rol in toebedeeld. Die leesmethodes worden Directe Systeemmethodes (DSM) genoemd.

Taaltoer - ik lees met hup en aap kiest uitdrukkelijk voor km-woordjes. De clusters worden in de leesoefeningen systematisch en duidelijk visueel als lettergroepjes voorgesteld. Kopje-buikje-staartje-oefeningen (bv. 'k-a-t') blijven grotendeels achterwege omdat die het letterspellend lezen in de hand werken. In plaats daarvan wordt bijvoorbeeld in de woordenrijen tussen de eerste medeklinker en de km-cluster van elk woord een spatie geplaatst (bv. 'k an'); of wordt de medeklinker in een ander kleurtje dan dat van het lettergroepje of in het vet weergegeven (bv. 'k an').

Natuurlijk speelt het lettergroeplezen vooral een rol in de eerste fase van het aanvankelijk lezen, bij het leren lezen van woordjes met een mkm-structuur. **Taaltoer - ik lees met hup en aap** doet dat van meet af aan door 12 km-woordjes als sleutelwoorden te gebruiken: ik, an, el, eet, aap, ijs, om, uil, oog, uur, uk, af. Met de letters van die woordjes worden via allerlei oefeningen nieuwe km-woordjes gevormd ('ik', 'in'; 'an', 'ak'), die dan als signaalgroep moeten fungeren bij het ontsleutelen van drieklankwoorden ('k-ik', 'k-in', 'n-ik', 'n-an' ...).



Afbeelding van de 12 km-sleutelwoorden.

1 kleur de eerste letter. kleur dan de tweede letter in een andere kleur.

ik

2 lees het woord in het grote fotokader. zoek het in de andere kaders. kleur het.

ik if ik ip ik il ik is ik im ik

3 kleur de vakjes met het woord 'ik'.

ik	in
in	in

in	ik
ik	in

les 3 3

1 kleur de eerste letter. kleur dan de tweede letter in een andere kleur.

an

2 lees het woord bij de juf. zoek het bij de kinderen. kleur het.

an an as ant ik al am ant ant af

3 kleur de vakjes met het woord 'an'.

ik	an
in	ak

an	ak
an	ap

les 16 7

5

i	a
ik	an
i n	a k
in	ak

6

in	ik	an	ik	an	ak
k in	k ik	k an	n ik	n an	k ak
kin	kik	kan	nik	nan	kak

10 les 17

7

ik kan.
kan ik?
ik kan.

nan kan.
kan nan?
nan kan.

nik kan.
kan nik?
nik kan.

Vormen van nieuwe km- en mkm-woordjes met de gekende letters.

Daarna komen de complexere woorden aan bod. Er is gebleken dat voor het lezen van die woorden ook andere morfologische eenheden herkend zullen moeten worden: dubbele kopjes (kn-, fl-, pr- ...), dubbele staartjes (-lk, -pt, -nk ...), lettergrepen (pa-len), voorvoegsels (ver-, on- ...), achtervoegsels (-er, -ig, -baar, -dom) enz. Daarom zal een goede leesmethode

met een methodiek van progressieve complicering werken. Nieuwe elementen (letters, lettergroepen, mkm-woorden, woorden met dubbel kopje en/of staartje, tweelettergrepige woorden enz.) worden pas aangebracht als de vorige voldoende zijn ingeoeffend.

Slechts zo'n opbouw biedt garanties voor een vlotte synthese van ook die complexere woorden.

5 Besluit

Het spellend – letter-voor-letter – lezen kan slechts achterwege blijven als de synthese goed en vooral geleidelijk wordt aangepakt. Als we kinderen leren lezen, dan confronteren we hen aanvankelijk met een beperkt aantal letters en korte woordjes die meteen volledig worden verkend en vastgezet. In een eerste fase spelen vooral lettergroepen een rol.

Lettergroeplezen moet een verkorte synthese mogelijk maken (bv. 'v-is', 'r-ot', 'p-il' ...).

Nieuwe en complexere leespatronen bouwen dan steeds verder op al geautomatiseerde deelpatronen.