

Eindelijk een leesmethode voor dove kinderen

De achtergrond van de methode Leespad

Liesbeth Schlichting

Samenvatting

Eind 80er jaren startte Maïke Schaper op het Christelijk Instituut voor Doven Effatha met de ontwikkeling van de methode Leespad. Leespad is een methode voor het aanvankelijk begrijpend en technisch lezen voor dove kinderen. In de methode wordt een poging gedaan het leesonderwijs aan dove kinderen in te richten naar de laatste wetenschappelijke bevindingen. De motivatie voor het opzetten van deze methode is de dramatisch lage leesvaardigheid van dove adolescenten, die internationaal een leesniveau bereiken van 8 1/2 jaar op de leeftijd van 17 jaar. De nadruk bij het leren lezen via Leespad ligt op de visuele ingang, in de eerste plaats op de visuele woordherkenning. In Leespad ontwikkelen de kinderen tegelijkertijd hun technische leesvaardigheden en hun begrijpend-leesvaardigheden en daarmee hun kennis van het geschreven Nederlands. Naast de visuele woordherkenning wordt gebruik gemaakt van ondersteunende codes: de gebarencode, de articulatorische code en de vingerspellingsrepresentatie. De didactische uitgangspunten van Leespad zijn verder: structurering en systematisering van het leesleerproces waarbij het aanbieden van een basisleeswoordenschat en het systematisch aanbieden en oefenen van morfosyntactische structuren centraal staan. Tevens wordt een begin gemaakt met het leren omgaan met teksten. De methode bevat elementen uit de dovencultuur om dove kinderen ook pedagogisch aan te spreken.

1. Inleiding

Dove schoolverlaters zijn grotendeels functioneel analfabeet. Dat is zo in Nederland (Broesterhuizen, 1994), maar hetzelfde wordt gerapporteerd vanuit bijvoorbeeld Groot-Brittannië (Conrad, 1979) en de Verenigde Staten (Grushkin, 1998). Deze situatie is zeer ernstig, daar doven voor hun contact met de horende wereld in hoge mate afhankelijk zijn van hun geletterdheid, dus hun vaardigheid in lezen en schrijven. Het is daarom van belang dat wij ons telkens

opnieuw bezinnen of met de veranderende situatie van de doven en de voortgang van wetenschappelijke kennis een hoger niveau van geletterdheid voor doven bereikbaar is. Wij denken daarbij in eerste instantie aan het onderwijs in lezen en schrijven aan dove leerlingen.

De talige situatie van de dove leerling is de laatste jaren sterk gewijzigd door de groeiende acceptatie van de Nederlandse Gebarentaal. Het dove kind heeft nu in veel gevallen de NGT als primaire taal. Het Nederlands is daarmee voor veel



leerlingen de tweede taal geworden. Deze nieuwe situatie vraagt om nieuwe didactiek (Knoors en Van Dijk, 1996), namelijk de didactiek van het Nederlands als tweede taal.

Het onderzoek naar de kenmerken van gesproken en geschreven taal van doven is de laatste jaren het onderwerp geweest van talrijke wetenschappelijke studies. Veel van deze studies bevatten gegevens betreffende de samenhang tussen de verschillende vaardigheden van dove leerlingen, zoals de samenhang tussen gebarentaal en lezen en de samenhang tussen articulatorische vaardigheden en lezen. Ander onderzoek bevat meer gegevens die ons richting kunnen geven bij de didactiek van het Nederlands als tweede taal. Ook het onderzoek naar de verwerving van het Nederlands als tweede taal door etnische minderheden in Nederland kan ons helpen een passende didactiek te vinden voor dove kinderen. Tot slot kunnen wij ook leren van de taalverwerving van horende kinderen. Eén van de dingen die wij daarvan kunnen leren is dat horende kinderen enorm verschillen in hun mate van taalvaardigheid (Schlichting, 1996). Die kan voor een deel verklaard worden uit verschillen in taalaanleg, het aangeboren taalvermogen. Als derde nieuwe ontwikkeling is er de groeiende samenwerking tussen de doveninstituten in Nederland die ons stimuleert om de didactiek van het Nederlands als tweede taal gezamenlijk aan te pakken. Daarnaast is er de trend van het thuisnabij onderwijs. Dit alles dwingt ons het aanbod voor dove kinderen te professionaliseren en overdraagbaar te maken. Het speciale aan het onderwijs aan doven moet voor een goed deel liggen in een goede taaldidactiek (Bruins en Hoiting, 1997). Het leren lezen van het Nederlands maakt daar deel van uit. Bij elkaar rechtvaardigen deze ontwikkelingen een herbezinning op ons lees- en taalonderwijs van het Nederlands.

2. De leesproblemen van dove kinderen

De verwerving van het gesproken Nederlands is voor dove kinderen heel moeizaam. Op de leeftijd dat zij met leren lezen beginnen, tussen de vier en vijf jaar, kunnen zij nog als beginnende leeders van het gesproken Nederlands worden beschouwd. Deze situatie is nog nauwelijks gewijzigd als zij zes/zeven jaar zijn. Dat houdt in dat zij, gaande het leren lezen, de Nederlandse taal leren, en wel in een voor hen nieuwe code, namelijk een schriftelijke representatie. Zij hebben hiermee een dubbele opgave. Leesproblemen komen voor bij horende kinderen en bij dove kinderen. Dove kinderen hebben echter speciale leesproblemen. De problemen zijn helder verwoord in een brochure van Pijfers (1997). Een beschrijving van leesproblemen van dove kinderen die in een orale traditie worden onderwezen is te vinden in Wood, Wood, Griffiths and Howarth (1986). In het navolgende ga ik in op de speciale leeskenmerken van dove kinderen. We kunnen hierin drie domeinen onderscheiden: (a) de taalaspecten, (b) de cognitieve kenmerken van dove kinderen en (c) de motivatieproblemen.

a. De taalaspecten.

Deze kunnen beschreven worden op vier niveaus: klankniveau, woordniveau en zinsniveau en tekstniveau. Het belangrijke vierde niveau, dat van de tekst, zal in dit artikel buiten beschouwing blijven.

Klankniveau

Horende kinderen leren lezen doordat zij zich gaan realiseren dat klanken en letters of lettercombinaties aan elkaar gekoppeld zijn. De spraakcode is gekoppeld aan de lettercode. Horende kinderen leren deze manier van coderen in een vrij korte tijd en kunnen daarbij telkens de betekenis hechten aan het gelezen woord. Het horende kind gaat als het ware een licht op als het een woord synthetiseert en dit koppelt aan het woord uit de gesproken taal. Na korte tijd wordt het proces van koppeling van lettercode aan spraakcode geautomatiseerd.

Dove kinderen, en dan vooral die kinderen die een verlies hebben van 85

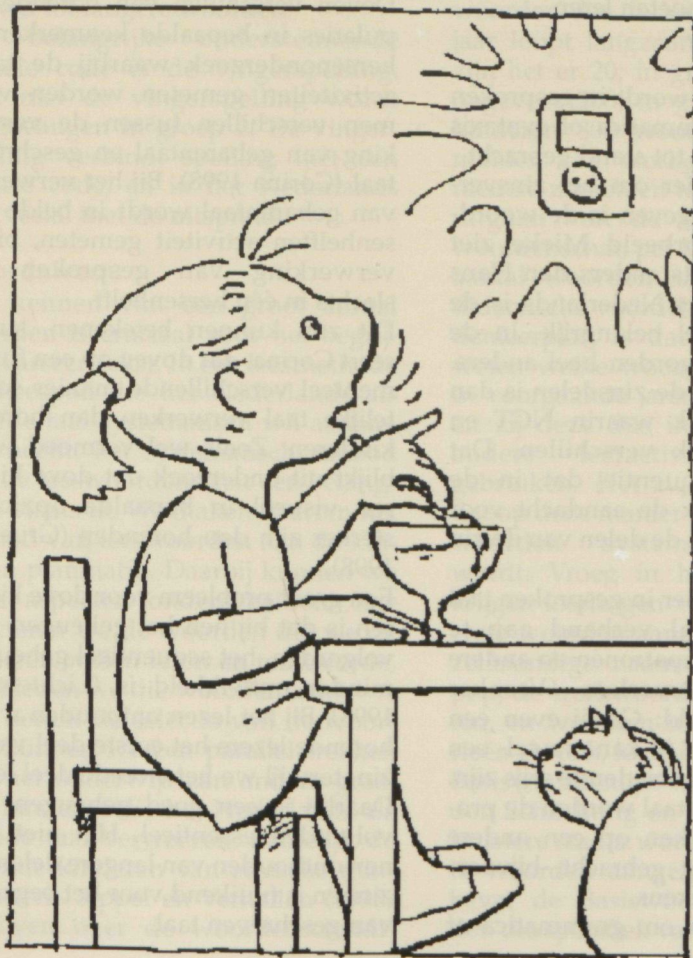
dB of meer, kunnen niet leren lezen via de koppeling van de spraakcode aan de lettercode. Zij kunnen die koppeling wel leren maken. Daar ligt het probleem niet. Het probleem ligt ook niet bij het samenvoegen van de klanken tot een woord. Ook dat kunnen zij meestal wel leren, althans voor de kortere woorden. Het probleem ligt hierin dat als een doof kind het woord aap mondeling analyseert: aap, en synthetiseert: aap, dat ditzelfde kind dan nog niet hoeft te weten wat er met het woord aap bedoeld wordt. Dit komt doordat de dove het geschreven woord niet kan associëren met het gesproken woord. De dove heeft geen klankrepresentatie van het woord dat het leest in zijn lexicon opgeslagen. Het komt dus niet langs die weg tot de betekenis van het woord. Nog veel sterker geldt dit voor de langere woorden als bijvoorbeeld geheimzinnig. Voor het dove

kind valt een dergelijk woord haast niet te lezen door middel van analyse en synthese, zeker als hij het woord nog niet kent. Dit alles houdt in dat de gewone manier van leren lezen van het Nederlandse horende kind niet voor het dove kind is weggelegd.

Woordniveau

Het bovenstaande houdt in dat het dove kind de woordbeelden één voor één moet leren als een visueel plaatje of 'gestalt', en daar betekenis aan moet koppelen. Elk geschreven woord moet, in het algemeen, apart geleerd worden, althans de hoofdvormen of lemma's. Dat betekent dat vele duizenden woordbeelden opgeslagen moeten worden. Wat voor horende kinderen geldt, geldt voor dove kinderen ook: hoe meer woorden zij kennen des te beter zullen zij in staat zijn teksten te begrijpen. Maar bij doven vindt de opslag van de

In de methode zijn elementen uit de dovencultuur opgenomen



woorden op een andere manier plaats dan bij horenden.

Bij horende kinderen heeft de verwerking van elk woord een eigen ontwikkelingsgang. Aan nieuwgeleerde woorden koppelen zij in het begin meestal maar één betekenis. Zo zal het woord neus in eerste instantie alleen begrepen worden als lichaamsdeel, en pas later als deel van een schoen. Ook zal pas later het gebruik van neus in een vaste combinatie geleerd worden, zoals in je neus ophalen, en nog later de meer figuurlijke betekenis je neus ophalen voor iemand.

Daarnaast vormen de geleerde woorden samen betekenisvelden waarin zij in een bepaald verband staan (Van Beusekom 1998). Bij het woord neus hoort bijvoorbeeld ook ruiken, zakdoek, snuiten en nog veel meer. Dove kinderen hebben al een aantal van deze aspecten van woordbetekenissen en woordvelden in hun gebarentaal verworven. We moeten er echter vanuit gaan dat zij niet alleen elk Nederlands woord in een eerste betekenis moeten leren, maar ook elke nieuwe woordbetekenis en elke uitdrukking apart moeten leren.

Zinsniveau.

Het zinsverband wordt in gesproken talen via de grammatica of syntaxis op drie manieren tot stand gebracht.

- De eerste manier om het zinsverband gestalte te geven is de woordvolgorde. Bijvoorbeeld Mieke ziet Hans betekent iets anders dan Hans ziet Mieke. In het Nederlands is de zinsvolgorde heel belangrijk. In de NGT zijn de volgorden heel anders. De volgorde van de zinsdelen is dan ook een kenmerk waarin NGT en Nederlands sterk verschillen. Dat heeft de consequentie dat in de lees/taaldidactiek de aandacht voor de volgorden van de delen van de zin zeer belangrijk is.

- De tweede manier in gesproken taal om grammaticaal verband aan te geven is intonatiepatronen en andere prosodische kenmerken (Veenker 1996). Bijvoorbeeld: Ga jij even een doekje pakken ?/! kan zowel een vraagzin als een gebiedende wijs zijn. In de geschreven taal worden de prosodische kenmerken op een andere manier tot uiting gebracht, bijvoorbeeld door leestekens.

De derde manier om grammatica of

syntaxis vorm te geven is door morfologie, de vervoegingen en verbuigingen. Bijvoorbeeld "Ik vertel een verhaal" gaat over het verleden en "Ik vertel een verhaal" betreft het heden. Dove kinderen hebben heel weinig weet van syntactische verbanden. Vaak raden zij bij het lezen niet alleen naar de betekenis van woorden, maar raden zij ook naar de syntactische verbanden. Hoe complexer een zin syntactisch gezien is, des te minder kans dat het kind de zin zal begrijpen. Voor een deel komt dat door het gebrek aan taalaanbod. Horende kinderen die hun eerste taal leren horen per dag honderden, zo niet duizenden zinnestelsels. Daaruit kan het horende kind zelf de taalregels opmaken. Dove kinderen zullen voor een groot deel via het schriftbeeld de syntactische structuren moeten leren kennen. Het aantal zinnen dat een doof kind per dag leest blijft uit de aard der zaak echter ver achter bij het aantal zinnen dat een horend kind hoort. Daarom is een systematische aanpak vereist.

b. Cognitieve kenmerken.

Doven verschillen van horende populaties in bepaalde kenmerken. In hersenonderzoek waarbij de talige activiteiten gemeten worden vindt men verschillen tussen de verwerking van gebarentaal en geschreven taal (Corina 1998). Bij het verwerken van gebarentaal wordt in beide hersenhelften activiteit gemeten, bij de verwerking van gesproken taal slechts in één hersenhelft.

Dit zou kunnen betekenen, suggereert Corina, dat doven op een fundamenteel verschillende manier schriftelijke taal verwerken dan horende kinderen. Zoals wel vermoed werd, blijkt uit onderzoek dat dove kinderen visueel in bepaalde opzichten sterker zijn dan horenden (Grushkin 1998).

Een groot probleem voor dove kinderen is dat bij hen het geheugen voor volgorden, het sequentieel geheugen, minder ontwikkeld is (Lichtenstein 1998). Bij het lezen onthouden we als horende lezers het eerste deel van de zin, terwijl we het tweede deel lezen. Daarbij is een goed geheugen voor volgorden essentieel. Het niet kunnen onthouden van langere delen van zinnen is fnuikend voor het begrijpen van geschreven taal.

c. Motivatie

De motivatie van de dove leerling heeft een niet te overschatten invloed op het onderwijssucces. Een van de verklarende factoren daarvan is het feit dat het lezen voor dove kinderen zo moeilijk is, het lezen is dus voor hen geen succesvolle bezigheid, hetgeen demotiverend werkt. Een tweede factor is de houding van de leerkracht. Grushkin (1998) noemt de lage verwachting ten aanzien van de leesprestaties als een oorzaak voor de geringe leesvaardigheid van dove kinderen. De laatste tientallen jaren maken opvoeders en leerkrachten zich meer en meer zorgen over de afnemende belangstelling voor het lezen bij horende kinderen. De plaats van het boek in de vrije tijdbesteding van horende kinderen wordt deels ingenomen door televisie en video. Dit kan voor de leesdidactiek betekenen dat er een heroriëntatie moet plaats vinden wat betreft de motivatie voor het lezen van dove kinderen.

3. Leespad: Lees- en taaldidactiek speciaal voor dove kinderen.

De didactiek van het leren lezen van dove kinderen is uiterst gecompliceerd. Conrad schreef in 1979 in zijn bekende boek *The deaf schoolchild*:

It is clear ... that we do not know how to teach deaf, or even partially-hearing children to read (Het is duidelijk ... dat we niet weten hoe we dove en zwaar slechthorende kinderen moeten leren lezen) (Conrad 1979: 175).

Conrad schreef dit boek vanuit de orale onderwijsleersituatie van dove kinderen. Vanuit de gebarende onderwijsleersituatie moeten we ons, zoals al eerder gezegd, opnieuw bezinnen op de leesdidactiek bij dove kinderen. Met Leespad proberen de auteurs de paradoxale situatie in het dovenonderwijs te doorbreken dat er geen leesmethode is voor de doelgroep die daar het meest behoefte aan heeft.

Leespad gaat uit van het begrijpen van de tekst als centrale doelstelling van het leren lezen. De weg tot die doelstelling verschilt van de weg die horende kinderen gaan. Aangezien Leespad het begrijpen van teksten centraal stelt, kan Leespad gekarakteriseerd worden als een leesmethode die gericht is op het begrijpen van de tekst.

riseerd worden als een schriftelijke taalmethode voor het receptieve domein. Gaande het leesleerproces bevat Leespad een gestructureerd en systematisch aanbod van het Nederlands als tweede taal. Dat houdt ook in dat verklanken en hardop lezen van ondergeschikt belang zijn.

De instructietaal van Leespad is in de eerste plaats het NGT.

In Leespad is de didactische invalshoek gebaseerd op verschillende visuele strategieën. Dit is eveneens het uitgangspunt van het nieuwe didactische paradigma van Grushkin. In zijn voorstel voor het leesonderwijs aan dove kinderen in het Journal of Deaf Studies and Deaf Education verwoordt Grushkin dit uitgangspunt als volgt:

The thesis of this article will be that educators must identify and utilize visually based strategies for literacy development rather than those primarily rooted in sound, which is ultimately the weakest point of access to language and literacy for this population. (De stellingname in dit artikel is dat opvoeders/leerkrachten visuele strategieën moeten identificeren en gebruiken voor de ontwikkeling van geletterdheid, in plaats van strategieën die geworteld zijn in klank, aangezien dit uiteindelijk de zwakste ingang is tot de geletterdheid van deze populatie. (Grushkin 1998).

In paragraaf 2 heb ik de verschillende leesproblemen van dove kinderen weergegeven. Hieronder wil ik toelichten op welke manier in Leespad met deze problemen wordt omgegaan.

a. Taalaspecten in Leespad Klankniveau

Het goed spellend leren lezen bij dove kinderen hangt samen met hun spraakontwikkeling. Uit onderzoek is gebleken dat de verbinding tussen klank en letter een steeds betere ondersteuning van het lezen biedt voor de dove leerling naarmate zij ouder worden. Leerlingen van 15 jaar maken meer gebruik van de articulatoire code dan leerlingen van 11 jaar. Dit geldt echter alleen voor kinderen die verstaanbaar spreken (zie voor verwijzing Harris en Beech 1998).

We kunnen dove kinderen echter niet

laten wachten met leren lezen tot hun spraakontwikkeling voldoende gevorderd is. We kiezen daarom als eerste ingang niet de klank-letterkoppeling en daarmee het spellend leren lezen, maar de visuele woordherkenning, oftewel het lezen via globaalwoorden, als eerste ingang. Het eerste doel daarbij is dat de kinderen de betekenis kunnen koppelen aan het woord. Dit kan het gemakkelijkste door het gebaar te geven voor dat woord. Een andere mogelijkheid is het geven van een afbeelding. Waar mogelijk worden beide, gebaar en plaatje, gegeven bij het woord.

Het dove kind moet wel leren analyseren en synthetiseren. Ten eerste omdat er een aantal kinderen is dat steun ondervindt van de articulatie bij het herkennen van de betekenis van een woord. Ten tweede omdat dit belangrijk is voor de spellingsvaardigheden. Het is in Leespad echter niet zo dat de kinderen alle woorden die zij aangeboden krijgen ook direct analyseren en synthetiseren. Het leerproces van analyseren en synthetiseren begint in groep 2 met heel korte woorden en wordt langzaam opgebouwd tot langere woorden.

Een belangrijke ondersteunende visuele code is de vingerspelling. Ook met de vingerspelling wordt aangevangen in groep 2. De vingerspelling verbindt spelling met een visuele code, en in het Nederlands ook veelal met de uitspraak.

Woordniveau

Het kennen van een groot aantal woorden is cruciaal voor het begrijpen van een tekst. In een leesmethode als Leespad die het Nederlands als tweede taal systematisch wil aanbieden neemt het systematisch aanbod van de leeswoordenschat een belangrijke plaats in. We maken daarom het aanbod van leeswoorden aan de kinderen planmatig. Daarbij kunnen we twee aspecten onderscheiden: hoe selecteren we de woorden die we de kinderen willen leren en ten tweede, hoe bieden we die woorden aan?

Wat betreft de selectie van de woorden kunnen we een parallel trekken met het onderwijs aan andere groepen kinderen die het Nederlands als tweede taal verwerven, namelijk de horende kinderen van etnische minderheden. Appel en Verhallen (1998) schrijven over de woordenschatdi-

dactiek dat allereerst de selectie van de te leren woorden moet plaats vinden. Dat houdt in dat de woordenschatontwikkeling systematisch gepland wordt oftewel dat er een plan gemaakt wordt voor de volgorde waarin de woorden worden aangeleerd. Appel en Verhallen pleiten ervoor om frequentie daarbij als uitgangspunt te nemen, dus hoe vaker een woord voorkomt, hoe eerder het geleerd moet worden. De vraag rijst dan of we aan kinderen woorden moeten leren die heel frequent door volwassenen gebruikt worden. Schrooten en Vermeer (1994) pleiten voor de selectie van bepaalde woorden voor het onderwijs aan bepaalde basisschoolgroepen.

Omdat dove kinderen maar betrekkelijk weinig woorden kunnen leren lezen is de selectie van hun leeswoordenschat van nog groter belang dan bij horende kinderen. In de acht jaar dat zij het basisonderwijs volgen krijgen de leerlingen volgens Leespad een vastgestelde Basiswoordenschat aangeboden. In totaal zal de Basisleeswoordenschat circa 3400 woorden (hoofdvormen) bevatten. Het aantal woorden dat de leerlingen leren per jaar loopt langzaam op. In groep 1 zijn het er 20; in groep 3 zijn het er ongeveer 200; in groep 8 zullen de kinderen 800 woorden leren. Deze manier van werken houdt in dat nieuwe zinnen en teksten in Leespad uitgaan van de reeds verworven woordenschat; per les wordt daar een aantal woorden aan toevoegd. De didactische voordelen voor dit woordenleerplan is dat leerkrachten nu weten welke woorden de leerlingen in voorgaande jaren geleerd hebben, en zij deze dus in de taalles of in andere leeractiviteiten kunnen gebruiken. Het tweede voordeel is dat op deze manier de selectie van de woorden systematisch opgezet wordt. Vroeg in het leesleerproces krijgen leerlingen veelgebruikte concrete woorden aangeboden, zoals de zelfstandige naamwoorden auto en pop, de werkwoorden pakken en zitten, en woorden uit overige categorieën als ook, klein en in (zie voor een Basiswoordenlijst van duizend woorden Schlichting en De Koning 1998). In latere stadia worden meer abstracte woorden aangeboden. Daarnaast bevat de Basiswoordenschat woorden die specifiek van belang zijn voor

het dove kind, zoals apparaat en taxi. Wat betreft het meer abstracte gebruik van de woorden geldt dat ook dit systematisch wordt opgebouwd. Telkens als er sprake is van een nieuwe vorm of betekenis vermeldt de Instructie dat deze woorden extra aandacht moeten krijgen bij de behandeling van de tekst.

Het tweede aspect betreffende de opbouw van de woordenschat heeft te maken met de manier van aanbieden. Van veel begrippen zullen de kinderen reeds een gebaar kennen. Van deze gebarenkennis wordt gebruik gemaakt bij het aanleren van de woorden (zie ook Venema en Koster 1996). Dat gaat door middel van het maken van het gebaar door de leerkracht. De herhaling vindt plaats door koppeling van het woord aan eenvoudige gebarentekeningen. Leerlingen van groep 2 herkennen deze al vlot. Verder is het van belang dat woorden in een betekenisvolle context worden aangeboden. Dus bijvoorbeeld in samenhang met een concreet voorwerp of in een dagelijkse situatie, aansluitend aan een stripverhaal of in een tekst.

Vlotte woordidentificatie is essentieel voor het succesvol lezen. Om dit te bevorderen zijn de woorden die in Leespad aangeleerd worden opgenomen in een computerprogramma, het Woord Associatie Programma, WAP, waarmee de woorden vanaf Leespad 1 herhaald kunnen worden.

Zinsbouw

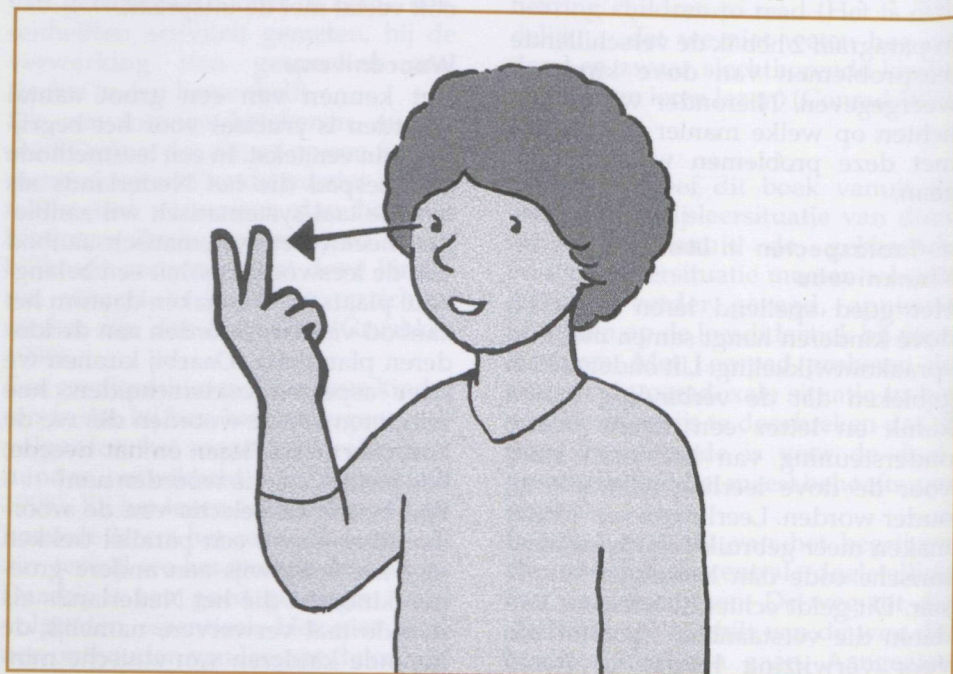
Omdat, zoals hierboven gemeld, dove kinderen zoveel minder zinnen in een betekenisvolle context krijgen aangeboden dan horende kinderen, dus omdat dove kinderen relatief weinig zinnen verwerken, zal een systematisch aanbod van grammaticale structuren gunstig zijn voor deze kinderen. Een tweede reden is dat het leren via een taal via het schrift zo veel anders verloopt dan bij het horende kind. Het horende kind selecteert zelf wat het waarneemt, en wat het niet "hoort". Het lezende kind krijgt alle tekst met evenveel nadruk aangeboden. Voor dit kind moet er dus nog in hogere mate een selectie gemaakt worden in het taalaanbod dan in de gesproken taal. Voor de leesdidactiek betekent dit dat er een volgorde gemaakt is waarin de grammaticale structuren worden aangeboden.

Het beste uitgangspunt hiervoor is de mate van complexiteit van de structuur. In het algemeen lopen op dit punt de meningen niet uiteen. Zo zal niemand een zin eerder aanbieden in de lijdende vorm dan in de bedrijvende vorm, omdat de lijdende vorm een zeer complexe structuur is. De lijdende zin de trui wordt gewassen is bij voorbeeld veel complexer dan de actieve zin: zij wast de trui. Hetzelfde geldt voor mededelende zinnen en vraagzinnen: mededelende zinnen zijn eenvoudiger van structuur. In Leespad is een volgorde voor het schriftelijke leren van die grammaticale structuren verwerkt. Deze volgorde is globaal gebaseerd op de verwerving van grammaticale structuren door horende kinderen. In Leespad 2, 3 en 4 worden systematisch de grammaticale structuren aangeboden die horende kinderen tot ongeveer 4 jaar verwerven. In het vervolg op Leespad zullen de moeilijker structuren geïntroduceerd worden. Het doorzien van de Nederlandse grammaticale structuren is voor dove kinderen zeer moeilijk (zie hierover ook Veenker 1996). Het onderscheid tussen zij heeft de bloemen geplukt en zij gaat bloemen plukken is bijvoorbeeld in groep 5 vaak nog een probleem. Om de syntactische structuren beter te leren doorzien bevatten Leespad 2 en 3 de zogenaamde taalbegripsoefeningen. Bij deze oefen-

gen lezen de kinderen zinnen die zij omzetten in een handeling. Wat betreft de morfologie wordt in elke les aangegeven wat de nieuwe vormen zijn die in een bepaalde les voorkomen. Het is de bedoeling dat met deze vormen in de taalles geoefend wordt.

b. Cognitieve strategieën in Leespad

In Leespad wordt een koppeling gelegd tussen geschreven woorden en gebaren. Daarmee sluiten we aan op de aanwezige kennis van de leerlingen. Het onderscheiden van de verschillen tussen woordbeelden gebeurt louter op de visuele herkenning. Op den duur zal bij dit onderscheid de orthografische en morfologische kennis van de verschillende woorddelen een rol gaan spelen. Ook de ondersteuning door de articulatoire kennis zal steeds groter worden. Een grote vaardigheid in het visueel kunnen discrimineren blijft echter van veel belang. In Leespad is er daarom veel aandacht voor de visuele discriminatie van woorden. Met elk nieuw woord is er een oefening waarbij het nieuwe woordbeeld onderscheiden moet worden van visueel sterk gelijkende woordbeelden. Leespad heeft als centrale doelstelling het begrijpen van teksten. Wij gaan er van uit dat voor het begrijpen van teksten het begrijpen van zinnen



Gebarentekening van het woord 'kijken'.

essentieel is. Het dove kind krijgt vaak de opdracht een bladzijde te lezen en daarover vragen te beantwoorden. Deze manier van werken gaat voorbij aan het begrip van de zin. De didactische aanwijzingen van Leespad zijn er dus op gericht dat de kinderen elke zin begrijpen. Dit wordt bewerkstelligd doordat groep én leerkracht gezamenlijk naar de

te kunnen voeren. Bij de betreffende oefeningen lezen kinderen korte zinnen die zij moeten onthouden en vervolgens op de andere zijde van het papier weer opschrijven.

In Leespad 4 wordt tevens een begin gemaakt met de ontwikkeling van de zogenaamde leesstrategieën: er wordt onder andere gevraagd naar de titel en de hoofdpersonen.

ten aan het niveau van de leerling is het van belang om geregeld de leesvaardigheid van de leerlingen te toetsen. In het begin kan dit alleen door middel van methodegebonden toetsen. Vanaf bijvoorbeeld groep 5 is het mogelijk om met genormeerde schriftelijke toetsen voor horende kinderen te werken. Een consequentie van het aansluiten bij de kennis van de leer-

au	muis	kaas	loopt	stuk	rug	dit
aa	meis	kaus	loobt	stijk	rog	dit
ou	mijs	kaas	foopt	stok	zug	dat
au	maus	saak	loopt	stuk	ruig	dif
au	mujs	kasa	lopt	sutk	rug	pit
uu	muis	kaas	loop	sluk	rug	dit

Een oefening in visuele discriminatie van woorden

zinnen kijken.

Daartoe maakt men gebruik van een overheadprojector. Alle teksten worden op overheadsheet aangeboden en zin voor zin behandeld.

Het geheugen voor visuele volgorden trainen de kinderen door het vingerspellen van woorden. Leerlingen worden aangemoedigd om woorden die zij net geleerd hebben te vingerspellen. Bij de herhaling van de woorden maakt men gebruik van de zogenaamde gebaarsandwich. Hierbij vingerspelt de leerling het woord, vervolgens maakt hij het gebaar en dan vingerspelt de leerling het gebaar opnieuw. Op deze manier leren de kinderen een koppeling leggen tussen de spelling van een woord en het gebaar én trainen zij hun geheugen voor volgorden.

Een systematische training van het sequentiële geheugen van zinnen start in Leespad 4. Eerder dan in Leespad 4 is dat niet mogelijk. Kinderen moeten namelijk al een basisgrammatica verworven hebben om dit soort geheugenoefeningen uit

c. Motivatie in Leespad

a. Succesvol lezen. Hierboven heb ik gezegd dat de motivatie van de leerling een belangrijke factor is voor het leessucces. Omgekeerd kunnen we zeggen dat onderwijssucces een belangrijke invloed heeft op de motivatie van de leerling. In Leespad proberen we de leerling zelfvertrouwen aan te leren naar het lezen toe. Dit doen we door de kinderen leesstof aan te bieden die precies aansluit op hun kennis, dus precies het juiste niveau heeft. De leerlingen kennen de gebruikte woorden en zinsstructuren die in de lessen voorkomen. Daarbij komen dan natuurlijk elke les nieuwe woorden en één of meer nieuwe structuren. Maar omdat de context bekend is, kan deze nieuwe stof ook goed worden opgepakt. In een later stadium, wanneer de meeste grammaticale structuren verworven zijn, en een basiswoordenschat verworven is, kunnen systematisch teksten met onbekende woorden aangeboden worden.

Om goed aan te kunnen blijven slui-

ling en het succesvol lezen is ook het werken in niveaugroepen.

Als belangrijke factor voor de motivatie van de leerling noem ik verder het enthousiasme van de leerkracht. Dit blijft een van de belangrijkste factoren bij succesvol leren. Ook bij dove kinderen.

b. Aansluiten bij de dovencultuur. Kinderen moeten zich in teksten kunnen herkennen. Daarom is het van belang om in het beginstadium van het leesleerproces in de lesstof aan te sluiten bij hun leefwereld. In Leespad zijn één of meer van de hoofdfiguren gebarende dove kinderen. Daarnaast figureren dove volwassenen. Bij het illustratiemateriaal, de keuze van de namen en het vervaardigen van de teksten is tevens expliciet rekening gehouden met dove kinderen van etnische minderheden.



4. Praktische gegevens

De methode bestaat uit 4 delen. In Leespas 1 worden 30 klankzuivere zelfstandige naamwoorden middels multimodale (woord + gebarentekening + afbeelding) platen aangeboden. Met Leespas 1 kan vroeg in groep 1 worden gestart. In Leespas 2 worden 40 woorden van verschillende grammaticale categorieën aangeleerd, en worden alle letters en de meeste lettercombinaties aangeboden. Daarbij worden ook een aantal tweewoordzinnen aangeleerd. Een goed moment om te starten met Leespas 2 is de maand januari in groep 2. Tegen de herfstvakantie van groep 3 zal men dan kunnen starten met Leespas 3. Dit bestaat uit 32 lessen. Elke les biedt een verhaaltje aan in de vorm van een strip. In de context van dat verhaal worden 5 - 8 woorden aangeboden en één, of soms meer, grammaticale structuren. Het lezen vindt veelal plaats in meerkeuzevragen. Deze zijn alle opgenomen op kopieerbladen die door de leerlingen individueel gemaakt kunnen worden. Geleidelijk aan wordt ook

het lezen van teksten opgebouwd. Leespas 3 wordt gevolgd door Leespas 4. Dit is nu in ontwikkeling. In Leespas 4 bestaat elke les uit een klein boekje waarin een verhaal wordt verteld. De illustraties ondersteunen de tekst. Naast de boekjes zijn werkbladen beschikbaar waarin de tekst bevraagd wordt. Deze werkbladen bevatten onder andere oefeningen voor de nieuwe woorden en grammaticale structuren. Het is de opzet dat Leespas 4 aansluit bij een reguliere leesmethode, en wel Wegwijzers serie 2 van Leeslijn van Kees de Baar (uitgever: Meulenhoff Educatief/Reg. Pedagogisch centrum Zeeland).

In Leespas wordt het schriftelijk taalbegrip aangeleerd. Dit gebeurt op een systematische manier. Dat wil zeggen: de kinderen krijgen teksten aangeboden waarin een van tevoren vastgelegd aantal nieuwe woorden en structuren voorkomt. De woorden worden in eerste instantie in één betekenis geoefend en herhaald, in schriftelijke oefeningen op papier en/of computer. De structuren worden in één context aangeboden. De bedoeling

is dat deze woorden in de taallessen in nieuwe betekenissen en in andere contexten terugkomen, zodat een dieper inzicht in deze woorden en structuren ontstaat. Het grammatica-onderwijs wordt daarbij gezien als een onmisbaar onderdeel bij het leren lezen en het leren stellen. De gebruiker wordt geadviseerd om in de taallessen de structuren die in Leespas worden aangeboden, systematisch te oefenen.

Literatuur

Beuzekom, G. van (1998). **Werken met woorden: Woordenschat**. Interne Publikatie Christelijk Instituut voor Doven Effatha.

Broesterhuizen (1994). **Het begrijpend lezen van dove leerlingen in het Instituut voor Doven gemeten met de Metropolitan**. Intern rapport Sint-Michielsgestel.

Bruins, M.C. en N. Hoiting (1997). **'Een steun in de rug'**. Van Horen Zeggen, 1, 4-9.

Conrad, R. **The deaf schoolschild: language and cognitive function.** London: Harper and Row.

Corina, D.P. (1998). **Studies of Neural Processing in Deaf Signers: Towards a Neurocognitive Model of Language Processing in the Deaf** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1,35-48.

Grushkin, D. (1998). *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3, 205-216.

Harris, M. en J.R. Beech (1998). **Implicit Phonological Awareness and Early Reading Development in Prelingually Deaf Children.** *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 3, 205-216.

Knoors, H. en J. van Dijk (1996). **Pedagogische en didactische consequenties van tweetalig doven-onderwijs.**

Van Horen Zeggen 4,10-116.
Lichtenstein, E.H. (1998). **The Relationships Between Reading**

Processes and English Skills of Deaf College Students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 2, 80-134.

Pijfers, L. (1997). **Dove kinderen en lezen: 10 vragen, 9 antwoorden.** Hoensbroek: Pragma.

Schaper, M.W. (1996). **Uitgangspunten in het leesonderwijs aan dove kinderen.** In G. J. van der Lem en C. Fortgens: **Totale Communicatie en lezen.** Twello: Van Tricht.

Schlichting, L. (1996). **Discovering Syntax: An empirical study in Dutch language acquisition.** Nijmegen University Press.

Schlichting, L. en T. de Koning (1998). **Taalachterstand en Taalverwerving: Programma voor grammaticale en lexicale ontwikkeling.** Lisse: Swets en Zeitlinger.

Schrooten, W. en A. Vermeer (1994). **Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen.** Tilburg University Press.

Veenker, H.J.J.M. (1996).

De zinnen verzetten: Taaldidactiek in modulair perspectief. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Venema, G.J. en J.D. Koster (1996). **1000 uitgebeelde woorden.** Amsterdam: A.G. Bell scholengemeenschap.

Liesbeth Schlichting is psycholinguïst. Zij is werkzaam als projectleider van het project Leespas in het Christelijk Instituut voor Doven Effatha. Voorts werkt zij in het Academisch Ziekenhuis Utrecht op de afdeling Foniatrie als projectleider van een onderzoeksproject.

Richtlijnen voor het indienen van een artikel

De redactie wil zoveel mogelijk uniformiteit brengen in artikelen die worden aangeboden. Daarom moet kopij aan onderstaande criteria voldoen.

Structuur

Elk artikel moet een titel hebben met daaronder de eventuele subtitel. Vervolgens de naam van de auteur. Het artikel wordt voorafgegaan door een samenvatting met een lengte van circa 150 tot 200 woorden. Het moet onderverdeeld worden in niet te lange stukken tekst, elk met een genummerde kop en eventuele subkopjes. Aan te bevelen is deze stukken tekst uit 400 tot 500 woorden te laten bestaan. Indien gewenst wordt aan het eind van het artikel informatie over de auteur en een literatuurlijst opgenomen met een maximum van 15 titels, of een adres waar men meer informatie kan krijgen.

Lengte

Het artikel mag een maximale lengte hebben van 5000 woorden. Bij langere artikelen zal de redactie zich beraden over mogelijke plaatsing, of zal het artikel, in overleg met de auteur, inkorten.

Wijze van aanleveren

Wij ontvangen de tekst graag op diskette in Wordperfect én in print. Zo min mogelijk tabs gebruiken. Tabellen ook opgemaakt in WP met een print erbij, of alleen als print.

Illustraties en foto's

Illustraties dienen duidelijk in zwart getekend te zijn. Foto's mogen ook in kleur worden aangeleverd. Ze worden wel altijd in één kleur afgedrukt. Een (pas)foto van de auteur wordt zeer op prijs gesteld. Schema's (figuren) moeten duidelijk ingekaderd zijn en op de juiste wijze ingedeeld en genummerd. Geschreven tekst nooit in een schema (figuur) aanbrengen. Bij grote illustraties, die vanwege het formaat van Van Horen Zeggen verkleind moeten worden, mag dit verkleinen geen onduidelijkheid, in bijv. de tekst, teweeg brengen. Wij zien de illustraties graag op diskette aangeleverd in EPS of TIFF formaat én als print.

Inhoud

Toespraken (in spreektaal) moeten worden bewerkt, zodat de inhoud op juiste wijze kan worden weergegeven. Eenvoudige persoonlijke aantekeningen zijn onvoldoende. De spelling is die van de voorkeurspelling (Groene Boekje). In wetenschappelijke artikelen moet vakraal zoveel mogelijk worden vermeden of zodanig omschreven, dat de tekst voor het merendeel van de lezers begrijpelijk blijft.