

PRAKTIJKGERICHTE
LITERAATUURSTUDIES
ONDERWIJSONDERZOEK

Sleutels voor effectief begrijpend LEZEN

INSPIRATIE VOOR EEN EIGENTIJDSE DIDACTIEK IN HET BASISONDERWIJS

Saartje Gobyn
Emmelien Merchie
Ellen De Bruyne
Fien De Smedt
Mariet Schiepers
Marieke Vanbuel
Pandora Verstedden
Kris Van den Branden
Pol Ghesquière
Hilde Van Keer



Sleutels voor effectief begrijpend

LEZEN

INSPIRATIE VOOR EEN EIGENTIJDSE DIDACTIEK IN HET BASISONDERWIJS



Saartje Gobyn
Emmelien Merchie
Ellen De Bruyne
Fien De Smedt
Mariet Schiepers
Marieke Vanbuel
Pandora Verstedden
Kris Van den Branden
Pol Ghesquièere
Hilde Van Keer

De Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) is de strategische adviesraad voor het beleidsdomein Onderwijs en Vorming.

Vertegenwoordigers uit het hele onderwijslandschap en van de sociaal-economische en sociaal-culturele organisaties overleggen in de Vlor over het onderwijs- en vormingsbeleid. Op basis daarvan geeft de Vlor adviezen aan de Vlaamse minister bevoegd voor Onderwijs en Vorming en aan het Vlaams Parlement.

WWW.VLOR.BE

VERANTWOORDELIJK UITGEVER: MIA DOUTERLUNGNE
DEPOTNUMMER: D/2019/6356/1

Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek. Kennisonwikkeling voor de onderwijspraktijk

Deze publicatie maakt deel uit van de reeks *Praktijkgericht literatuurstudies onderwijsonderzoek. Kennisonwikkeling voor de onderwijspraktijk*. Het is de elfde zogenaamde ‘review’ die tot stand kwam na een oproep van de Vlaamse Onderwijsraad. De literatuurstudies geven een overzicht van de beschikbare wetenschappelijke kennis over een thema dat actueel is voor de onderwijspraktijk én ze vertalen die kennis naar bruikbare handvatten voor de praktijk. Het thema ‘begrijpend lezen basisonderwijs’ werd gekozen na een bevraging onder de leden van de Vlor.

Meer over de reeks en het project Praktijkgericht Onderwijsonderzoek dat eraan voorafging? www.vlor.be/praktijkgericht-onderwijsonderzoek-project

EERDERE TITELS IN DE REEKS



- **Krachtig leren. Cognitief neurowetenschappelijk benaderd**
- Over de relatie tussen neurowetenschap en onderwijs



- **Onderzoekend leren stimuleren**
- Effecten, maatregelen en principes



- **Zin in wetenschappen, wiskunde en techniek**
- Leerlingen motiveren voor STEM



- **Digitale didactiek**
- Wegwijzers voor de onderwijspraktijk



- **Binnenklasdifferentiatie**
- Leerkansen voor alle leerlingen



- **De leraar: professioneel leren en ontwikkelen**



- **Leerbaarheid van leerlingen aanwakkeren**
- Principes die motiveren, inspireren én werken



- **Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht**



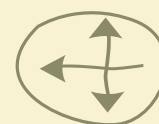
- **Is die taal van ver of van hier? Talensensibilisering in de meertalige klas en school**



- **De klas: homogene of heterogene samenstelling?**

INHOUD

9	VOORWOORD	23	DEEL 1: VOORSTELLING VAN DE DIDACTISCHE SLEUTELS
10	SAMENVATTING VAN DE WETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSRISULTATEN	24	VISUELE VOORSTELLING VAN DE 5 DIDACTISCHE SLEUTELS
10	INLEIDING	26	UITWERKING VAN DE DIDACTISCHE SLEUTELS
11	ONDERZOEKSVRAAG 1: DE COMPLEXITEIT VAN HET BEGRIJPEND-LEESPROCES BINNEN EEN OMVATTEND MODEL	31	DE VIJF SLEUTELS IN DE PRAKTIJK. PORTRET VAN EEN SCHOOLBREDE AANPAK IN BASISCHOOLO 'DE HOEKSTEEN'
16	ONDERZOEKSVRAAG 2: VIJF DIDACTISCHE SLEUTELS VOOR EEN EFFECTIEVE BEGRIJPEND-LEESDIDACTIEK	35	DEEL 2: VOORSTELLING VAN DIDACTISCHE AANPAKKEN
19	ONDERZOEKSVRAAG 3: ZIJN ER SPECIFIEKE LEZERSPROFIELEN TE ONDERSCHEIDEN EN HEBBEN DIE NOOD AAN EEN APARTE DIDACTIEK?	36	CLOSE READING
20	CONCLUSIE	38	COLLABORATIVE STRATEGIC READING (CSR)
21	INSPIRATIE VOOR DE PRAKTIJK	42	CONCEPT ORIENTED READING INSTRUCTION (CORI)
		44	DENK! WERK AAN GROEI IN BEGRIP
		48	DIALOGIC READING



50	DIRECTED READING THINKING ACTIVITY (DRTA)	77	DEEL 3: NAAR EEN SCHOOLBREED LEESBELEID
52	EEN BOEK VOOR TWEE	78	VAN EEN RIJKE LEESTEKST NAAR EEN KRACHTIGE LEESLES
56	KWARTIERMAKERS	80	GOEDE VRAGEN BIJ HET LEZEN EN BESPREKEN VAN TEKSTEN
58	LEESINTERVENTIEPROJECT VOOR SCHOLEN MET EEN TOTAALAANPAK (LIST)	81	SCREENINGSINSTRUMENT: GA NA OF JOUW LEESLES AAN DE DIDACTISCHE SLEUTELS BEANTWOORDT
62	NIEUWSBEGRIIP	82	HOE ZINVOL DIFFERENTIËREN?
64	PEER-ASSISTED LEARNING STRATEGIES (PALS)	85	HOE EVALUEREN?
66	PROMOTING ACCELERATION OF COMPREHENSION AND CONTENT THROUGH TEXT (PACT)	88	VAN KLASPRAKTIJK NAAR EEN SCHOOLBREED LEESBELEID
68	RECIPROCAL TEACHING	90	NAAR BUITEN! DE SCHOOL ALS KATALYSATOR VOOR LEESBEVORDERING BUITEN DE SCHOOL
72	SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT (SRSD)	92	FAQ
		93	MATERIAALTIPS





Sleutels voor effectief begrijpend lezen

VOORWOORD

Deze publicatie is het resultaat van een praktijkgerichte literatuurstudie in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor), uitgevoerd door het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) en de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. De studie liep van november 2018 tot mei 2019. Promotoren van het project waren prof. dr. Kris Van den Branden, prof. dr. Hilde Van Keer en prof. dr. Pol Ghesquière. De onderzoekers van het project waren Emmelien Merchie, Saartje Gobyn, Fien De Smedt en Ellen De Bruyne. Pandora Verstedden werkte een aantal voorbeelden uit voor dit cahier. De voltallige begeleidingscommissie bestond uit prof. dr. Kris Van den Branden, prof. dr. Hilde Van Keer, prof. dr. Pol Ghesquière, Mariet Schiepers en Marieke Vanbuel.

Met deze publicatie willen we diverse onderwijsactoren informeren en inspireren over de belangrijkste kenmerken van een effectieve en eigentijdse begrijpend-leesdidactiek in het basisonderwijs. Die kenmerken worden in deze praktijkbijdrage ‘didactische sleutels’ genoemd.

Binnen de praktijkgerichte literatuurstudie stonden drie onderzoeksvragen centraal:

- 1.** Welke inzichten biedt onderzoek in de manier waarop kinderen leren begrijpend lezen? Met welke specifieke elementen moet rekening gehouden worden bij het begrijpend-leesproces?
- 2.** Wat zijn de kenmerken van effectieve didactische aanpakken op klas- en schoolniveau, in het licht van de bovenstaande onderzoeksresultaten en in het licht van recente maatschappelijke ontwikkelingen (bv. digitalisering)? Hoe ziet een krachtige leesdidactiek voor de 21ste eeuw er uit?
- 3.** In welke mate geeft het onderzoek aan dat er verschillende profielen van leerlingen op het vlak van (leren) begrijpend lezen onderscheiden moeten worden? In welke mate moet een vernieuwende of meer gedifferentieerde didactiek voor die verschillende leerlingen ontwikkeld en geïmplementeerd worden?

De studie bestond uit twee fases. Tijdens de eerste fase werd een systematische literatuurstudie uitgevoerd van het recente internationale onderzoek op het vlak van begrijpend-leesprocessen en effectieve begrijpend-leesdidactiek. Deze literatuurstudie mondde uit in een aantal onderzoeksgebaseerde kenmerken van effectieve begrijpend-leesdidactiek (‘didactische sleutels’). De tweede fase omvatte een brede studie van de didactische literatuur waarbij diverse didactische modellen, innoverende aanpakken en methodes voor begrijpend-leesonderwijs werden afgetoetst aan de didactische sleutels. De belangrijkste bevindingen uit het literatuuronderzoek en de conclusies van de tweede fase zijn verwerkt in de voorliggende praktijkbijdrage. Verder werd een kleinschalige veldbevraging bij leraren basisonderwijs opgezet om de didactische sleutels en de effectieve aanpakken af te toetsen aan de onderwijspraktijk en om hen te bevragen naar gewenste vormen van ondersteuning bij de implementatie van sleutels en aanpakken.

Deze publicatie biedt eerst een samenvatting van de belangrijkste resultaten van de systematische literatuurstudie. Dan volgt een beschrijving van de didactische sleutels die uit deze studie naar voor kwamen, waarna een brede waaier van inspirerende aanpakken en methodieken voor de school- en klaspraktijk die beantwoorden aan de didactische sleutels worden voorgesteld en geïllustreerd. In een derde deel wordt verder ingezoomd op een aantal factoren die van belang zijn bij de invoering van de didactische sleutels (zoals het gezamenlijk ontwerpen van een schoolbreed leesbeleid en het ontwerpen van een passende evaluatiepraktijk).

Ook het volledige wetenschappelijke onderzoeksrapport dat de resultaten van de systematische literatuurstudie uitvoerig beschrijft, kan u vinden op de website van de Vlor. <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/praktijkgerichte-review-over-begrijpend-leesdidactiek>

SAMENVATTING

VAN DE WETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSRESULTATEN

In dit eerste deel bieden we een samenvatting van de resultaten van de wetenschappelijke literatuurstudie rond begrijpend-leesprocessen en effectieve begrijpend-leesdidactiek. Deze literatuurstudie zorgde voor de onderzoeksmatige basis voor de praktijkgerichte ideeën die we verder in deze publicatie aanbieden. Het staat de lezer vrij om eerst deze wetenschappelijke resultaten door te nemen vooraleer in het meer praktijkgerichte deel van de publicatie te duiken, of pas deze samenvatting door te nemen na kennismaking met concrete didactische aanpakken. Het volledige wetenschappelijke eindrapport is te vinden op de website van de Vlaamse Onderwijsraad.

INLEIDING

In de 21ste eeuw moeten mensen meer dan ooit vlotte en vaardige lezers zijn (Van den Branden, 2015). Begrijpend lezen is een cruciale vaardigheid in het kader van onderwijssucces, maatschappelijke participatie en levenslang leren. Onder invloed van de digitalisering zijn de eisen die aan de begrijpend-leesvaardigheid van mensen worden gesteld tijdens de afgelopen 25 jaar alleen maar toegenomen. Mensen moeten meer dan ooit in staat zijn om een nooit geziene overvloed aan geschreven informatie doelgericht, kritisch en adequaat te hanteren. Zij moeten onder andere in staat zijn om gepaste informatie te selecteren, te ordenen, te beoordelen qua betrouwbaarheid en functionaliteit en doelgericht in te zetten. Dat moeten ze kunnen doen voor een toenemend aantal geschreven genres, waarin de grens tussen lezen en luisteren, lezen en kijken, lezen en handelen steeds vaker vervaagt. Geschreven teksten worden immers steeds vaker ingebed in multimodale, complexe informatiebronnen, waardoor begrijpend lezen steeds minder een afzonderlijke vaardigheid is.

Het beschikbare onderzoek naar begrijpend-leesprestaties in Vlaanderen, waaronder het PIRLS-onderzoek in 2016 en de resultaten van de peiling Nederlands in 2018, toont aan dat de begrijpend-leesprestaties van kinderen in het basisonderwijs achteruitgaan en dat bepaalde groepen van leerlingen systematisch achterophinken. De vraag wat deze terugval precies verklaart, blijft vooralsnog onbeantwoord. Wellicht moeten we de oorzaak zoeken in een complex samenspel van diverse factoren (zowel binnen als buiten het onderwijs). De bekendmaking van de PIRLS- en peilingsresultaten voor Nederlands hebben alleszins een debat losgeweekt over de meest effectieve didactische aanpak voor het begrijpend-leesonderwijs in het basisonderwijs, wat aangeeft dat veel actoren in het Vlaamse onderwijsveld van mening zijn dat een krachtige didactiek wel degelijk een verschil kan maken.

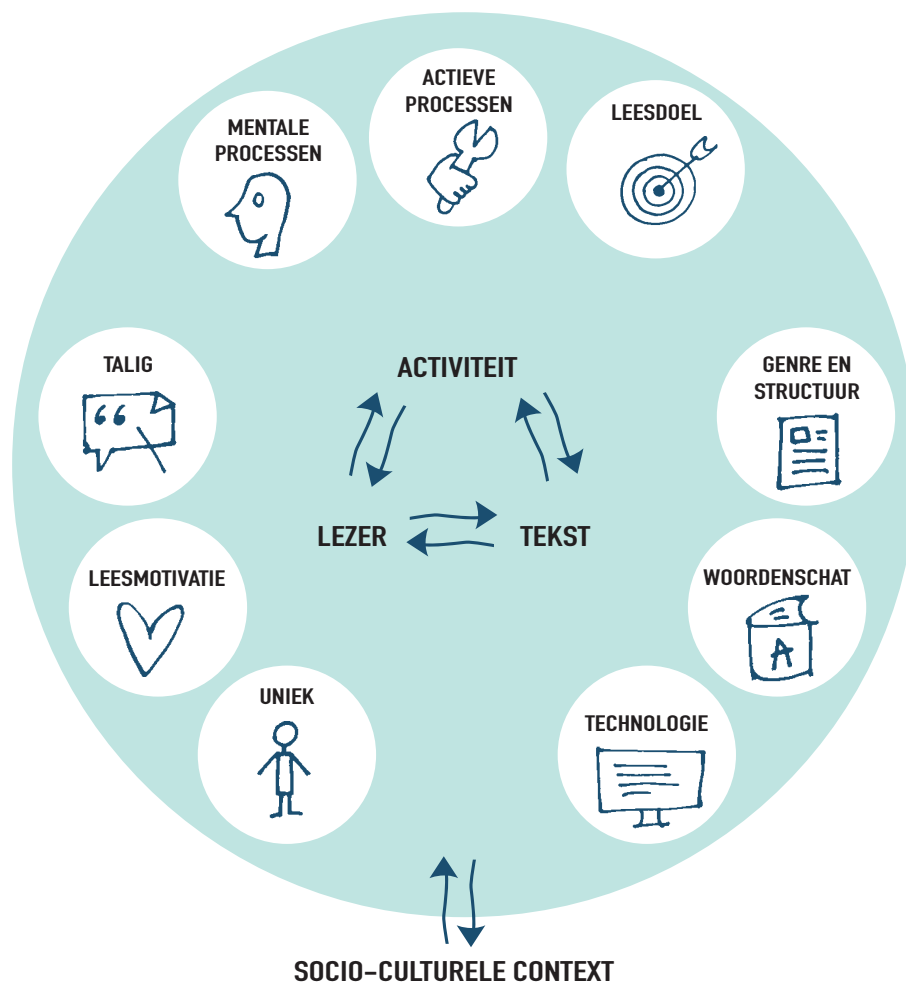
Daarbij rijst natuurlijk de vraag hoe die didactiek er dan uitziet. Gaat het om één bepaalde krachtige didactische aanpak of eerder om een verzameling van didactische aanpakken die flexibel moeten worden ingezet om aan de leerbehoeften van diverse groepen van leerlingen tegemoet te komen? De beschikbare empirische data uit PIRLS, PISA en de peilingen van de Vlaamse overheid geven immers systematisch aan dat bepaalde groepen van leerlingen significant minder goed presteren voor begrijpend lezen dan andere. Dat geldt al decennia voor leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands en leerlingen met een lage socio-economische status (SES). De vraag is dus of voor die leerlingen geen specifieke of gedifferentieerde didactische maatregelen moeten worden genomen. Ook stelt zich de vraag of leerlingen met beperkingen die begrijpend lezen bemoeilijken (bv. dyslexie), baat hebben bij een specifieke didactiek.

Op basis van de bovenstaande bedenkingen werden drie centrale onderzoeksvragen opgesteld:

- 1.** Welke inzichten biedt onderzoek in de manier waarop kinderen leren begrijpend lezen? Met welke specifieke elementen dient te worden rekening gehouden bij het begrijpend-leesproces?
- 2.** Wat zijn de kenmerken van effectieve didactische aanpakken op klas- en schoolniveau, in het licht van de bovenstaande onderzoeksresultaten en in het licht van recente maatschappelijke ontwikkelingen (bv. digitalisering)? Hoe ziet een krachtige leesdidactiek voor de 21ste eeuw eruit?
- 3.** In welke mate geeft het onderzoek aan dat er verschillende profielen van leerlingen op het vlak van (leren) begrijpend lezen onderscheiden moeten worden? In welke mate moet een vernieuwende of meer gedifferentieerde didactiek voor die verschillende leerlingen ontwikkeld en geïmplementeerd worden?

Onderzoeksvraag 1: Welke inzichten biedt onderzoek in hoe kinderen leren begrijpend lezen en welke elementen spelen daarbij een rol?

Om de complexiteit van het begrijpend-leesproces uitgebreid te omschrijven, verfijnen en verdiepten we het model van de Amerikaanse denktank RAND, dat vier essentiële aspecten – activiteiten, tekst, lezer, en de socioculturele context – samenbrengt (figuur 1). Aan de hand van dat model worden de verschillende processen en de wisselwerking tussen de verschillende componenten die begrijpend lezen bepalen, voorgesteld en uitgelegd.



Figuur 1: De complexiteit van het begrijpend-leesproces binnen een omvattend model (gebaseerd op: RAND, Reading Study Group, 2002) *

* Het model van de RAND denktank werd op basis van de inzichten uit de systematische literatuurstudie op twee belangrijke manieren aangepast. Ten eerste wordt in ons aangepast model de onderlinge wisselwerking tussen deze vier aspecten en hun deelelementen expliciet benadrukt aan de hand van vier wederkerige pijlen. Ten tweede werd elk aspect (nl. activiteit, lezer, tekst en socio-culturele context) verder uitgediept op basis van de inzichten uit de systematische literatuurstudie. Zo werden de voornaamste elementen waarmee binnen het begrijpend-leesproces rekening moet worden gehouden geïdentificeerd. Met andere woorden, aan de hand van dit aangepast en verfijnd omvattend model, wordt de complexiteit van het begrijpend-leesproces geduid en gevisualiseerd.

SAMENVATTING VAN DE WETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSRISULTATEN

1. Activiteit

Onder dit kopje presenteren we de activiteiten die lezers moeten ontplooiën om tot begrip van een tekst te komen. Dat zijn *complexe mentale processen*, die de lezer *actief* moet ontplooiën, en die sterk bepaald worden door het *leesdoel* dat de lezer zich stelt.



MENTALE PROCESSEN

Om teksten te kunnen lezen, moeten we verschillende mentale processen combineren. Zo moeten we in staat zijn om individuele woorden te identificeren. Dat vereist onder andere dat we woorden die sterk op elkaar lijken zoals ‘bal’ en ‘bak’ kunnen onderscheiden, woorden waarmee we minder vertrouwd zijn kunnen opmerken en complexe samenstellingen kunnen analyseren. Om afzonderlijke woorden te kunnen identificeren moeten we geschreven taal technisch kunnen decoderen en weten dat geschreven woorden uit samengevoegde grafemen (schrifttekens) bestaan. Kinderen leren die technische decodeervaardigheid via systematische fonetische instructie, waarin hen eerst expliciet geleerd wordt dat gesproken woorden uit verschillende klanken opgebouwd zijn (auditieve analyse) en dat aan die klanken schrifttekens gekoppeld kunnen worden (grafeem-foneemkoppeling). Als kinderen dat principe behebben, kunnen ze leren om woorden te ‘ontcijferen’ en kunnen ze bijvoorbeeld ‘bal’ van ‘bak’ onderscheiden.

Vervolgens moeten we, als we lezen, betekenis toekennen aan de gedecodeerde woorden. Dat doen we in de eerste plaats op basis van woordenschatkennis en algemene taalvaardigheid. Het toekennen van betekenis verloopt bij beginnende lezers vaak via *trial and error*: zo kan een kind bijvoorbeeld ‘pank’ in plaats van ‘bank’ lezen. Sommige kinderen kunnen zichzelf corrigeren omdat ze aan ‘pank’ geen betekenis kunnen toekennen en aan ‘bank’ wel. Andere kinderen begrijpen niet onmiddellijk dat ‘pank’ een nonsenswoord is. Hieruit blijkt dat al bij de eerste stappen in het leesproces de algemene talige competenties van een kind een cruciale rol spelen. Ook bij het activeren van woordbetekenissen komen heel wat verschillende zaken kijken. Zo moeten we voor homoniemen (woorden die hetzelfde klinken maar een andere betekenis hebben, zoals ‘bank’) op basis van de context beslissen welke betekenis we aan het woord zullen toekennen. Daarvoor moeten we echter over voldoende woordenschatkennis beschikken. Verder is het soms noodzakelijk om kennis van het taalsysteem in te zetten om bijvoorbeeld de verleden tijd van een werkwoord te kunnen identificeren. Bovendien moeten we vaak terugvallen op onze (voor)kennis van de wereld om de juiste betekenis aan een woord of een passage toe te kennen (bv. gaat het om een bank in een park of een bank waar je geld afhaalt?). Bij het lezen van teksten stellen we als lezer op basis van onze kennis van de wereld allerlei mogelijke scenario’s op over wat er nu precies gebeurd zou kunnen zijn in de tekst. Die scenario’s bevatten ook heel wat zaken die niet in de tekst beschreven worden. Tijdens het lezen stellen we die mogelijke scenario’s bij, op basis van de informatie die de tekst ons levert. Dat vraagt natuurlijk veel van ons werkgeheugen en daarvoor moeten we specifieke executieve vaardigheden (bv. betekenissen van woorden negeren die niet van toepassing zijn) onder de knie hebben. De uitdagingen die aan een beginnend lezer worden gesteld zijn dus enorm.

In het verleden dacht men dat lezers eerst technisch decoderen en pas daarna betekenis construeren. Maar op basis van het beschikbare onderzoek weten we nu dat de zogenaamde “bottom-up processen”, zoals schrifttekens decoderen, en “top-down processen”, zoals je kennis van de wereld oproepen om betekenis aan de tekst te verlenen, voortdurend in interactie met elkaar gaan in alle fasen van het begrijpend-leesproces. Hedendaagse modellen van begrijpend-leesprocessen benadrukken dan ook het interactieve karakter van lagere-ordeprocessen en hogere-orde-processen: vanaf de eerste letter die we technisch decoderen, proberen we betekenis toe te kennen, en die pogingen om betekenis toe te kennen, beïnvloeden ons technisch-leesproces. Dat verklaart waarom veel beginnende lezers “de koe staat in de wei” lezen terwijl er eigenlijk in de tekst “de koe staat in de weg” staat.

SAMENVATTING VAN DE WETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSRESULTATEN



ACTIEVE PROCESSEN

Bovenstaande beschrijving van de mentale processen binnen het begrijpend-leesproces maakt duidelijk dat dit proces verre van een passieve activiteit is. Integendeel, de activiteiten die met de tekst uitgevoerd worden en de instructie en begeleiding hierbij, zijn van cruciaal belang. Goede lezers worden in de literatuur dan ook omschreven als actieve lezers die doelbewust stappen ondernemen om de inhoud van een tekst te verwerken. We willen met dit element in het model dus vooral benadrukken dat de mentale processen die we hierboven hebben beschreven, niet automatisch worden geactiveerd als een lezer een tekst voor ogen krijgt. Integendeel, de lezer moet de tekst actief te lijf gaan en energie investeren in het willen begrijpen van de tekst, en het proberen te begrijpen van de tekst. Er kan dus geen sprake zijn van begrijpend lezen, en dus ook niet van groei op het vlak van begrijpend-leesvaardigheid, tenzij een lezer *actief* probeert met teksten in interactie te gaan en er betekenis aan toe te kennen.

Daarom vraagt het een voortdurende inspanning en continue oefening van lezers om teksten goed begrijpend te (leren) lezen. Herhaling, veelvuldig actief aan de slag gaan met informatie uit teksten en begeleide interactie binnen het begrijpend-leesproces zijn dus cruciaal. Daaruit volgt ook dat leerlingen begrijpend-leesvaardigheid niet op korte termijn verwerven.



LEESDOELEN STELLEN

Een belangrijk uitgangspunt voor begrijpend lezen is dat de lezer een doel heeft om te lezen, bijvoorbeeld om een specifieke vraag te beantwoorden, om nieuwe informatie te vergaren, om een probleem op te lossen, en/of zich te amuseren. Het concrete leesdoel – wat wil de lezer bereiken met het lezen van de tekst? – bepaalt in grote mate hoe het begrijpend-leesproces zal verlopen. Aan de hand van het leesdoel zal de lezer bepalen hoe hij/zij de inhoud van de tekst zal lezen en verwerken. Afhankelijk van het leesdoel gaan lezers op een verschillende manier en op een verschillend tempo door de tekst. Als een lezer door het lezen van een tekst één specifieke vraag wil beantwoorden, dan zal hij waarschijnlijk al scannend door de tekst gaan tot hij/zij de oplossing gevonden heeft. Wil iemand echter meer informatie inwinnen over het onderwerp, dan zal de tekst grondiger gelezen worden. Minder vaardige lezers blijken meer moeite te hebben om leesdoelen te stellen en hun leesgedrag daaraan aan te passen.

Er kunnen diverse soorten leesdoelen onderscheiden worden, zoals beperkte, dynamische, of authentiek-functionele leesdoelen. Een beperkt leesdoel is bijvoorbeeld een tekst lezen om een specifieke vraag te beantwoorden. Een leesdoel kan ook dynamisch zijn wanneer je tijdens het lezen van de tekst nieuwe doelen stelt om iets nieuws of extra te weten te komen. Leraren en leerlingen kunnen ook authentiek functionele leesdoelen bedenken (dat zijn doelen die natuurlijk bij een bepaalde tekst horen, zoals een recept lezen om nadien een gerecht klaar te maken). Uiteraard kan een beperkt of dynamisch leesdoel ook authentiek-functioneel zijn.

2. Lezer

De mentale processen die lezers moeten uitvoeren om tot begrijpend lezen te komen, mogen dan al voor alle lezers dezelfde zijn, maar de lezers zelf verschillen wel van elkaar. Onder dit kopje presenteren we een aantal kenmerken van de lezer, die een invloed hebben op begrijpend-leesprocessen.



DE LEZER ALS TALIG INDIVIDU

Verschillende lezers hebben een verschillende taalvaardigheid, interesse, voorkennis en motivatie. Zoals al bij de subcomponent 'mentale processen' vermeld werd, spelen de talige vaardigheden van de lezer een grote rol bij het (welslagen van) het begrijpend lezen: de luistervaardigheid, de woordenschatkennis van een kind, de kennis van het taalsysteem, de mate waarin een kind het technisch lezen beheerst en daarmee samenhangend inzicht heeft in geschreven taal, de competentie om die vaardigheden simultaan in te zetten en de mogelijkheid om al die factoren te verbinden met de (voor)kennis van de wereld die het kind bezit, spelen een grote rol bij en tijdens

SAMENVATTING VAN DE WETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSRISULTATEN

het begrijpend lezen. Die vaardigheden verschillen natuurlijk van kind tot kind. Om het begrijpend-leesproces te ondersteunen is het belangrijk dat het leesmateriaal zoveel mogelijk op die talige competenties en voorkennis aansluit en inspeelt. Leesmateriaal en leesopdrachten mogen dus niet té makkelijk, noch té moeilijk zijn. Als teksten en opdrachten enerzijds voldoende uitdagend zijn (en zich dus in de ‘zone van de naaste ontwikkeling’ van een lezer bevinden), en anderzijds toch tot succeservaringen kunnen leiden, dan is de kans groot dat het tekstmateriaal het begrijpend-leesproces faciliteert. Met andere woorden: teksten die bedoeld zijn om kinderen kansen geven om hun begrijpend-leesvaardigheid uit te breiden, nemen dus best de vorm aan van haalbare uitdagingen.



LEESMOTIVATIE

Of een leerling gemotiveerd is om te lezen, bepaalt mee het succes van het begrijpend lezen. Op basis van de redenen waarom leerlingen lezen, kunnen we twee soorten leesmotivatie onderscheiden: autonome en gecontroleerde leesmotivatie. Als leerlingen autonoom gemotiveerd zijn, dan willen ze lezen omdat ze lezen betekenisvol, waardevol of boeiend vinden. Leerlingen die gecontroleerd gemotiveerd zijn, ervaren het lezen eerder als een verplichting van buitenaf (bv. het vermijden van straf) of van binnenuit (bv. lezen uit schuldgevoel). Autonoom gemotiveerde leerlingen blijken het beter te doen op begrijpend-leestesten dan gecontroleerd gemotiveerde leerlingen. Ook leesmotivatie moet dus meegenomen worden als we het hebben over een effectieve begrijpend-leesdidactiek.



DE LEZER ALS UNIEK INDIVIDU

Leerlingen verschillen onderling ook op andere aspecten dan hun taalvaardigheid, voorkennis en leesmotivatie. Het diverse leespubliek waarmee leraren geconfronteerd worden, wordt ook gekenmerkt door grote verschillen op het vlak van de socio-culturele achtergrond van de leerlingen. Niet alle kinderen worden thuis even sterk gestimuleerd op het vlak van lezen en leesmotivatie. Vaak worstelen kansarme en sociaal kwetsbare leerlingen (bv. leerlingen uit gezinnen met een lage socio-economische status, leerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal) met (begrijpend) lezen en lopen ze hierdoor risico op een achterstand.

3. Tekst

Bij het element ‘tekst’ gaat het om allerlei tekstkenmerken die het begrijpend-leesproces kunnen beïnvloeden. De belangrijkste zijn ‘genre en tekststructuur’, ‘woordenschat’ en ‘presentatiewijze en technologische inbedding’.



GENRE EN TEKSTSTRUCTUUR

Het tekstgenre en de tekststructuur kunnen het begrijpend-leesproces sterk beïnvloeden. Verschillende tekstgenres hebben vaak een verschillende tekststructuur. Zo zijn gedichten op een andere manier opgebouwd dan recepten, handleidingen verschillen in opbouw van zakelijke teksten en romans zijn anders gestructureerd dan encyclopedieën. In het lager onderwijs hebben leerlingen vaak meer moeite met het begrijpen van non-fictie dan met het begrijpen van fictionele teksten. Mogelijk hangt dit samen met het feit dat leerlingen al van jongs af aan meer met verhalen geconfronteerd worden en ze bijgevolg ook meer voorkennis hebben over de inhoud en de structuur van dit genre. Het is dan ook erg belangrijk om lezers zo vroeg mogelijk met verschillende tekstgenres en tekststructuren kennis te laten maken.

SAMENVATTING VAN DE WETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSRÉSULTATEN



WOORDENSCHAT

Niet enkel de structuur en het genre van de tekst beïnvloeden het begrijpend-leesproces. Ook de woordenschat die in de tekst voorkomt, speelt een belangrijke rol. Om een tekst goed te begrijpen, moeten leerlingen de meeste woorden uit de tekst kennen. Daarom is het belangrijk dat teksten aangepast zijn aan het woordenschatniveau van de lezers. Anderzijds moet ervoor gewaakt worden dat leerlingen met een beperkte woordenschat geen al te vereenvoudigde, taal-arme teksten voorgeschoteld krijgen. Uit teksten die woordenschatarm zijn, zullen leerlingen namelijk geen nieuwe woorden leren. Bovendien zijn zulke teksten vaak ook minder boeiend om te lezen. Het woordenschatniveau moet dus in zekere mate afgestemd worden op de leerling, maar de teksten moeten de leerling hoe dan ook uitdagen en een voor hen rijke woordenschat en rijke zinsstructuren aanbieden. Daarom is het essentieel om leerlingen optimaal te ondersteunen in hun ontwikkeling tot begrijpend-lezers door hen een rijk, gevarieerd pallet aan teksten te reiken. Dat kan gaan van teksten met frequent gebruikte woorden en zinsstructuren tot teksten met complexe en minder frequent gebruikte woorden en zinsstructuren (en bij uitbreiding tekststructuren).



PRESENTATIEWIJZE EN TECHNOLOGISCHE INBEDDING

Hoewel de technologische inbedding en presentatiewijze van teksten op schermen (digitaal lezen) het leesbegrip zeker kunnen stimuleren, is het louter digitaal presenteren van teksten in een computerondersteunde omgeving bij jonge kinderen niet aangewezen. Lezen op papier en digitaal lezen dienen hand in hand te gaan. Daarbij zijn de directe betrokkenheid van de leraar, oefenmogelijkheden, feedback en gerichte ondersteuning binnen computerondersteunde toepassingen van essentieel belang. Er wordt door onderzoekers geadviseerd in het basisonderwijs te focussen op het 'traditioneel' lezen op papier. Als toch digitale leestaken gegeven worden, is het van belang eenvoudige digitale leestaken te selecteren (bv. digitale leesteksten waarbij niet moet gescrold worden en waar bijvoorbeeld specifieke online prompts leerlingen aanmoedigen om kernwoorden te selecteren). Pas vanaf 11-12 jaar wordt aangeraden om complexe digitale begrijpend-leestaken in te zetten (bv. kritisch evalueren en synthetiseren van diverse online teksten). De didactische aanpak en de begeleiding die leerlingen krijgen bij het uitvoeren van digitale begrijpend-leestaken blijft van doorslaggevend belang.

4. Socioculturele context

Als laatste aspect van het omvattend model (figuur 1) bespreken we de socio-culturele context waarin het lezen plaatsvindt. Gebeurt het lezen individueel of in groep? Onder begeleiding van een leraar, een zorgleraar of een andere leerling? Op school tijdens een taalles of in het kader van een sportactiviteit? In een bibliotheek of op school bij grootmoeder of vertelouder? Dient het lezen andere socio-culturele doelen dan alleen begrijpend lezen, bv. integratie in een thuistaalgemeenschap, participatie aan een vrijetijdsaanbod, communicatie in een internationale online gemeenschap, ...? Ook al die aspecten bepalen hoe het begrijpend lezen zal verlopen. Verder is ook de thuiscontext belangrijk bij het leren begrijpend lezen. Als kinderen thuis regelmatig goede geletterdheidsactiviteiten uitvoeren, dan helpt hen dat betere lezers te worden. Het samen lezen met ouders en het stimuleren van geletterdheid thuis en in de vrije tijd blijken belangrijke voorspellers voor schoolprestaties te zijn. Het is dus van cruciaal belang dat lezen niet enkel op school gepromoot wordt, maar dat een brede leescultuur gestimuleerd wordt waarin school, ouders, vrijetijdsinstellingen, kinderopvang, bibliotheken en andere partners hun specifieke rol opnemen.

Uit de bovenstaande beschrijving blijkt dat begrijpend lezen een erg complexe vaardigheid is, waarbij verschillende aspecten en componenten een belangrijke rol spelen en op elkaar inspelen. Om het begrijpend lezen maximaal te stimuleren, is het dan ook nodig om die verschillende aspecten en componenten tegelijkertijd te stimuleren. Hoe dat kan gebeuren, wordt in de volgende onderzoeksvraag beschreven.

Onderzoeksvraag 2:

Wat zijn de kenmerken van een effectieve didactische aanpak op klas- en schoolniveau? Hoe ziet een krachtige leesdidactiek voor de 21ste eeuw eruit?

Op basis van de inzichten die onderzoeksvraag 1 ons bood en op basis van de effectieve interventies die uit onze studie van onderzoeksliteratuur naar voren kwamen, stelden we vijf didactische sleutels op die het begrijpend-leesproces stimuleren. Het is van cruciaal belang dat die sleutels in samenhang beschouwd worden. Het heeft geen zin om enkel op één sleutel in te zetten. De vijf sleutels moeten tegelijkertijd en geïntegreerd ingezet worden om het begrijpend lezen op een positieve manier te beïnvloeden.

SLEUTEL 'FUNCTIONALITEIT'



Functionaliteit doelt op uitdagende, betekenisvolle leesopdrachten, waarbij leerlingen lezen met een concreet doel voor ogen dat aansluit bij hun dagelijkse leven en/of bij hun interesses. Voorbeelden van functioneel lezen zijn: ik lees deze tekst om een nieuw spel te leren spelen, om te weten te komen of blinde kinderen even snel kunnen lezen op een computer als kinderen die niet blind zijn, om te weten te komen wat er met het hoofdpersonage in dit spannend verhaal gaat gebeuren, om te ontdekken wat mijn vriendje gisteren heeft meegemaakt, ... Lezen moet voor elke individuele leerling zinvol en betekenisvol zijn. Door leesonderwijs in functionele en betekenisvolle contexten te laten plaatsvinden, ervaren leerlingen dat begrijpend lezen voor hen belangrijk, zinvol, waardevol en/of nuttig is. De sleutel 'functionaliteit' integreren kan bijvoorbeeld door duidelijke, interessante en motiverende leesdoelen voor leerlingen te stellen, zodat ze inzicht krijgen in de relevantie van leesopdrachten en de teksten die ze lezen. Er worden bij voorkeur teksten gekozen die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en/of die aansluiten bij wat al eerder geleerd werd. Leerlingen kunnen zelf ook teksten en leesdoelen selecteren op basis van hun interesses. Daarnaast kan de sleutel 'functionaliteit' ook geïntegreerd worden door lees- en schrijfopdrachten aan elkaar te verbinden. Zo kunnen leerlingen een korte non-fictie tekst lezen over een interessante vraag om nadien een fascinerend weetje in de schoolkrant neer te schrijven of het weetje via een korte geschreven boodschap aan andere leerlingen door te geven. Als het tekstmateriaal en de leesopdrachten functioneel zijn, verhoogt de kans dat een leerling actief met de tekst aan de slag gaat en actief en intensief probeert de informatie in de tekst te begrijpen. Functioneel te werk gaan met authentieke teksten en leesopdrachten zorgt er dus voor dat de lezer maximaal verleid wordt om actief verbindingen te leggen tussen tekst en eigen voorkennis. De leerling zal dus proberen om datgene wat hij leest, te integreren met wat hij al weet. Als een lezer zich op die manier tot een tekst verhoudt, verhoogt de kans dat hij tot effectief tekstbegrip komt.

SLEUTEL 'INTERACTIE'



Zowel de interactie tussen leraar en leerling als de interactie tussen leerlingen onderling is van cruciaal belang om het begrijpend lezen positief te beïnvloeden. Kinderen worden niet automatisch betere lezers door alleen maar te lezen. Zo moet de leraar de leerlingen voor, tijdens en na het lezen begeleiden, bijvoorbeeld door het tekstthema te introduceren, de voorkennis van leerlingen te activeren, in gesprek met hen te treden over de tekst, hen te vragen waar ze bepaalde informatie gevonden hebben, onduidelijke passages te verhelderen, hen te laten stilstaan bij wat de tekst voor hen betekent, hen te laten nadenken over wat ze geleerd hebben uit de tekst, enzovoort. Die deskundige begeleiding is van cruciaal belang tijdens het leren begrijpend lezen.

Ook interactie tussen de leerlingen onderling is heel belangrijk. Het is ten eerste een manier om leerlingen actief met de informatie uit de tekst aan de slag te laten gaan, en ten tweede kunnen leerlingen elkaar ondersteunen om tot tekstbegrip te komen. Om die interactie tussen leerlingen te stimuleren, kan in groepjes gelezen worden, kunnen leerlingen in groepjes opdrachten rond de tekst uitvoeren of kunnen coöperatieve opdrachten gegeven worden. Bij coöperatieve opdrachten heeft iedere leerling van het groepje een eigen deeltaak en een specifieke verantwoordelijkheid. Pas als alle leerlingen hun deeltaak tot een goed einde gebracht hebben, is ook de overkoepelende opdracht uitgevoerd.

SLEUTEL 'STRATEGIE-INSTRUCTIE'



Een strategie kan worden omschreven als een 'mentale tool die leerlingen inzetten om hun begrip te ondersteunen, te monitoren of te herstellen'. *Cognitieve leesstrategieën* verwijzen naar de cognitieve processen en strategieën om op een effectieve wijze teksten te lezen en te begrijpen. *Metacognitieve strategieën* verwijzen naar activiteiten om het eigen leesproces te plannen, te monitoren, en bij te sturen. Expliciete instructie in leesstrategieën is belangrijk om leerlingen te helpen de complexe mentale processen die belangrijk zijn bij het begrijpend lezen efficiënt en effectief uit te voeren en gepast in te zetten. De volgende zeven strategieën blijken het meest effectief te zijn bij begrijpend lezen.

Cognitieve leesstrategieën

1. VRAGEN STELLEN

Het stellen van vragen bij een gelezen tekst is een goed middel om tekstbegrip te bevorderen. Het meest effectief echter is leerlingen leren om zelf goede vragen bij een tekst te bedenken. Door het stellen van vragen worden ze immers aangezet om 'actief' te lezen en zijn ze zich in hogere mate bewust van hun tekstbegrip.

2. TEKSTINHOUD VISUALISEREN VIA EEN SCHEMA, VOORSTELLING OF PRENT

Om beter grip te krijgen op de tekstinhoud, helpt het om de tekst te visualiseren of te verbeelden. Een lezer kan bijvoorbeeld het hoofdpersonage in een boek mentaal tot leven brengen door het zich in te beelden of door dit personage te tekenen om zo het tekstbegrip te versterken. Verder kan de lezer bijvoorbeeld de relaties die in een informatieve tekst beschreven worden, visualiseren door een schematische voorstelling of visuele map te maken.

3. VERBINDINGEN MAKEN MET VOORKENNIS

Om een tekst goed te kunnen begrijpen, is het noodzakelijk om verbindingen met aanwezige voorkennis te maken. Verbindingen met voorkennis kunnen ertoe leiden dat gepaste scenario's en mentale schema's worden opgeroepen waarbinnen de tekst (makkelijker) betekenis krijgt. Lezers kunnen op basis van hun voorkennis ook essentiële informatie oproepen, die niet letterlijk in de tekst beschreven staat, om de tekst beter te begrijpen. Ook na het lezen kunnen verbindingen met voorkennis ervoor zorgen dat de lezer zich gemakkelijker de inhoud van de tekst kan herinneren.

4. SAMENVATTEN

Wanneer een lezer een tekst goed begrijpt, kan hij na het lezen de meest belangrijke informatie uit een tekst kort samenvatten. Hij onthoudt met andere woorden de kernboodschap en kan die bondig weergeven zonder zich te verliezen in irrelevante details van de tekst.

5. TEKSTSTRUCTUUR HERKENNEN

Het herkennen van de tekststructuur heeft een positief effect op het leesbegrip. Het helpt lezers onder andere om te achterhalen waarom een schrijver informatie op een bepaalde wijze presenteert en het helpt hen om op een effectieve, efficiënte wijze de tekst te interpreteren. Lezers kunnen zo op een meer efficiënte manier dezelfde structuur gebruiken om eigen ideeën te ordenen. Verder is het ook van belang leerlingen te wijzen op specifieke verbindingswoorden in een tekst (bv. 'zoals', 'omdat'). Dat helpt lezers expliciet om tekstideeën te begrijpen en met elkaar te verbinden.

Metacognitieve leesstrategieën

6. TEKSTORIËNTATIE EN LEESDOELEN STELLEN

Onder tekstoriëntatie verstaan we het activeren van inhoudelijke voorkennis over de tekst, voorspellingen maken (over wat er in de tekst zal staan) en het vooropstellen van leesdoelen. Hoe en of leerlingen teksten begrijpen, kan sterk bepaald worden door hun tekstoriëntatie. Zo kunnen leerlingen op basis van hun voorkennis bepaalde verwachtingen hebben, voorspellen waarover de

SAMENVATTING VAN DE WETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSRISULTATEN

tekst mogelijk zal gaan, relevante woordenschat mobiliseren en bepaalde leesdoelen stellen, eventueel samen met de leraar of klasgenoten. Het stellen van leesdoelen bevordert niet alleen strategisch lezen, maar heeft vaak ook een motiverend effect.

7. BEGRIP BEWAKEN EN VERHELDEREN

Het actief monitoren en bewaken van het tekstbegrip tijdens het lezen en het flexibel kunnen toepassen van gepaste herstelstrategieën om problemen op te lossen zijn essentieel. Actieve herstelstrategieën zijn bijvoorbeeld: de betekenis van onbekende woorden achterhalen door ze af te leiden uit de context, een onduidelijk woord in stukken verdelen en nagaan of bepaalde stukken uit het woord wel begrepen worden, bepaalde zinnen opnieuw lezen of een blik vooruit werpen in de tekst om te zien of het begripsprobleem verderop in de tekst kan opgelost worden.

SLEUTEL 'LEESMOTIVATIE'



Leerlingen doen meer moeite om teksten actief te begrijpen als ze intrinsiek gemotiveerd zijn om de teksten te willen begrijpen. De meest effectieve leesmotivatie-interventies op het vlak van leesbegrip focussen op het bieden van redenen om te lezen, hebben aandacht voor de bevordering van positieve zelfevaluaties (succeservaringen), houden rekening met individuele interesses van leerlingen, bieden autonomie aan leerlingen (bv. door keuzes toe te laten in leesmateriaal, door in te spelen op de interesses van leerlingen, door aan te geven waarom bepaalde leer- en leesactiviteiten belangrijk zijn), stimuleren de sociale motivatie van leerlingen (bv. door leerlingen samen te laten werken), ondersteunen de competentiegevoelens van leerlingen en stellen beheersingsdoelen. Autonomie geven, betrokkenheid stimuleren en competentie ondersteunen (vaak afgekort als het 'ABC' van leer- en leesmotivatie) blijken dan ook kernbegrippen te zijn om de leesmotivatie van jonge lezers te bevorderen.

SLEUTEL 'TRANSFER'



Met transfer wordt verwezen naar de noodzaak om het begrijpend lezen niet te beperken tot de begrijpend-leesles, maar deze cruciale vaardigheid doorheen het hele curriculum in alle leergebieden te stimuleren. Het is daarbij erg belangrijk dat de didactische sleutels ook bij het lezen in die andere leergebieden worden ingezet. Door teksten die bij wereldoriëntatie, vraagstukken of muzische vorming gebruikt worden expliciet te benaderen als begrijpend-leestaken, leren leerlingen dat ze daar dezelfde vaardigheden en strategieën moeten aanwenden. Tegelijkertijd zorgt die aanpak ervoor dat aan de didactische sleutel 'functionaliteit' gewerkt wordt; als teksten uit andere leergebieden als begrijpend-leesteksten gebruikt worden, is het leesdoel voor de leerlingen vaak duidelijker en authentieker. Ook zorgt een transfer van begrijpend-leesvaardigheden ervoor dat leerlingen vaker actief, doelgericht en strategisch zullen lezen, en net die herhaling is broodnodig om die vaardigheden onder de knie te krijgen. Het is dus van groot belang dat leraren leerlingen doorheen verschillende leergebieden en tekstgenres wijzen op effectieve begrijpend-leesstrategieën en hoe ze die kunnen inzetten binnen een bepaalde uitdagende, motiverende leestaak voor een welbepaald leesdoel. De transfer van die vaardigheden beperkt zich niet enkel tot het openbreken van de leergebieden, maar ook over de leerjaren heen moet de transfer verzekerd worden. Een manier om dat te bewerkstelligen, is de uitwerking en implementatie van een goed lees- en talenbeleid (zie daarvoor p. 88).

Verder is ook de transfer en het stimuleren van begrijpende leesvaardigheden buiten de school, waaronder de thuiscontext, erg van belang. Interventies met leesactiviteiten waarbij ouders hun kinderen begeleiden of stimuleren in hun leesontwikkeling (zoals voorlezen) hebben positieve effecten op leesontwikkeling. Ook de mate waarin kinderen lezen voor hun plezier in hun vrije tijd heeft een positief effect. Zo ontwikkelen kinderen die in hun vrije tijd vaak lezen een grotere woordenschat, een betere begrijpend-leesvaardigheid en betere technische leesvaardigheden en spellingsvaardigheden in vergelijking met leeftijdsgenoten die niet zo vaak lezen. Schoolteams kunnen een actieve rol opnemen in het bevorderen van buitenschools lezen, onder andere door een actieve samenwerking op te zetten met de openbare bibliotheek, kinderopvang, speelpleinen en andere vrijetijdsactiviteiten, en daarbij het belang van leesbevordering te ondersteunen en ondersteunen.

Onderzoeksvraag 3: Zijn er specifieke lezersprofielen te onderscheiden en hebben die nood aan een aparte didactiek?

1. LEZERSPROFIELEN

Op basis van de literatuurstudie konden we zes lezersprofielen identificeren. De eerste drie profielen hebben betrekking op de leesvaardigheid van de lezers, de volgende twee profielen zeggen iets over de achtergrondkenmerken van de lezers, terwijl het laatste profiel gebaseerd is op de leeftijd van de lezers. Het is belangrijk om op te merken dat de profielen niet zonder meer van elkaar onderscheiden kunnen worden. Sommige profielen overlappen en het is zo dat een leerling ook tot meerdere profielen kan behoren.

Een eerste groep bestaat uit *gemiddelde lezers*, die doorgaans niet kampen met specifieke aanhoudende problemen op het vlak van begrijpend lezen.

Een tweede groep omvat lezers met leesmoeilijkheden of *zwak-presterende lezers*. Doorgaans worden die lezers omschreven als lezers met bepaalde tekorten op gestandaardiseerde testen. De leesmoeilijkheden van deze leerlingen omvatten veelal problemen met het accuraat en vloeiend decoderen of met het begrijpen van geschreven materiaal.

Een derde groep lezers ervaart bovenstaande problemen in zeer ernstige mate. Dat zijn lezers met specifiek *gediagnosticeerde lees- of leerproblemen*, zoals dyslexie (d.i. *learning disabilities*, LD).

Een vierde groep bestaat uit lezers met een andere thuistaal dan de instructietaal. Veel van die leerlingen hebben moeite om taalvaardigheden uit de moedertaal te transfereren naar de instructietaal en/of hebben een beperktere woordenschat en/of een beperktere mondelinge taalvaardigheid in de instructietaal. Het profiel 'lezers met een andere thuistaal dan de instructietaal' vertoont vaak overlap met een ander profiel. Zo kan een meertalige leerling een gemiddelde lezer zijn, maar ook een specifiek gediagnosticeerd leesprobleem hebben.

Een vijfde groep omvat lezers met een *lage socio-economische status* (SES). Veel van deze leerlingen blijken minder te worden blootgesteld aan gevarieerde, rijke taal en aan geschreven taal in het bijzonder.

Het zesde profiel is gebaseerd op leeftijd. Binnen het begrijpend-leesonderzoek worden *jongere, beginnende lezers* vaak met *oudere, meer gevorderde lezers* vergeleken. Daarnaast wordt regelmatig onderzocht welke interventies specifiek voor jonge lezers effectief zijn.

2. GEDIFFERENTIEERDE DIDACTIEK?

De vraag rijst natuurlijk of die diverse lezersprofielen ook een specifieke begrijpend-leesdidactiek nodig hebben. In het algemeen wijst de literatuur erop dat voor die profielen geen totaal verschillende didactiek vereist is. Alle profielen zijn in even grote mate gebaat bij de didactische sleutels geïdentificeerd binnen onderzoeksvraag 2. Voor elk van deze lezersprofielen is het dus van cruciaal belang te werken met authentieke, betekenisvolle, uitdagende teksten en leesopdrachten (functionaliteit), waarbij interactie gestimuleerd wordt met de leraar en tussen leerlingen onderling (interactie), leesstrategieën expliciet onderwezen en ingeoeft worden (strategie-instructie). Dat alles binnen een motiverende leesomgeving (leesmotivatie) en binnen een gevarieerdheid aan contexten over de leergebieden en over de leerjaren heen (transfer).

SAMENVATTING VAN DE WETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSRISULTATEN

Dat neemt niet weg dat bepaalde lezersprofielen nood hebben aan een meer doorgedreven, intensievere instructie. In dat opzicht wordt vaak verwezen naar het *Response to Intervention* (RTI)-model, een gelaagde benadering die erop gericht is studenten met specifieke leer- en gedragsbehoeften vroeg te identificeren en hen bijkomende ondersteuning te bieden. De basis van de aanpak, de eerste laag, is kwalitatief hoogstaande instructie voor de volledige klasgroep. Leerlingen voor wie de basisaanpak niet volstaat, krijgen aanvullend op de eerste laag een intensievere instructie (laag 2). Die intensievere instructie kenmerkt zich veelal door aanpassingen op het vlak van tijd, dosering, groepsgrootte en/of materiaal. Zo kunnen zwakkere lezersprofielen bijvoorbeeld baat hebben bij een verlengde instructie, bij meerdere interventies rond dezelfde inhoud of bij instructies krijgen in een kleinere groep. Ook het aanbieden van bijvoorbeeld voorleessoftware om het zwakkere technisch lezen bij sommige lezers te compenseren, kan een effectieve manier zijn om te differentiëren.

CONCLUSIE

Om aan een krachtige begrijpend-leesdidactiek te werken is het van belang om de complexiteit van begrijpend lezen in acht te nemen als een dynamisch, samenhangend geheel aan keuzes die onderwijsgevend moeten maken omtrent het samenspel van vier aspecten: de lezer, de tekst, de activiteit en de socio-culturele context. We kunnen besluiten dat een krachtige begrijpend-leesdidactiek vijf didactische sleutels (d.i. functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer) doelgericht en in nauwe onderlinge samenhang integreert. Vooral het voorzien van bijkomende tijd, instructie, een aangepaste groepsgrootte en aanpassingen aan het materiaal kunnen ingezet worden om nog meer aan de leerbehoeften van specifieke groepen leerlingen tegemoet te komen, waarbij al dan niet specifieke accenten kunnen gelegd worden voor welbepaalde lezersprofielen.

Sleutels voor effectief begrijpend lezen

INSPIRATIE VOOR DE PRAKTIJK

Met deze praktijkbijdrage willen we leraren, pedagogische begeleiders, directieleden, zorgcoördinatoren en lerarenopleiders concrete inspiratie bieden om de begrijpend-leesontwikkeling van leerlingen van het basisonderwijs maximaal te ondersteunen.

We doen dat door in het eerste deel van dit praktijkgericht gedeelte **vijf didactische sleutels** naar voren te schuiven, die onontbeerlijk zijn bij een krachtige leesdidactiek. Die vijf sleutels konden we identificeren op basis van de literatuurstudie: de sleutels integreren enerzijds de belangrijkste aspecten van het begrijpend-leesproces en houden anderzijds rekening met wat effectief blijkt te zijn om begrijpend lezen te stimuleren (zoals blijkt uit wetenschappelijk onderzoek). Door geïntegreerd op de vijf sleutels in te zetten, ondersteunen schoolteams leerlingen in het leren begrijpend lezen en bieden ze hen maximale kansen om vaardige lezers te worden. Nadat we de vijf didactische sleutels hebben toegelicht, illustreren we aan de hand van een schoolportret hoe er geïntegreerd aan de sleutels gewerkt kan worden.

In het tweede deel van dit praktijkgericht gedeelte beschrijven we een aantal **krachtige didactische aanpakken**, die ofwel als zelfstandige leesmethode ofwel aanvullend op de gebruikte leesmethode ingezet kunnen worden. De zoektocht naar die aanpakken verliep heel breed: we vroegen nationale en internationale experts in het begrijpend lezen naar krachtige aanpakken, we zochten in wetenschappelijke literatuur, we baseerden ons op onze literatuurstudie van onderzoek naar krachtige leesdidactieken, we zochten op veel geraadpleegde leesblogs, in didactische tijdschriften, op leesfora, enzovoort. Op basis van die zoektocht stelden we een breed gamma van didactische aanpakken op. Voor elk van die aanpakken gingen we vervolgens na of ze, eventueel mits kleine toevoegingen, aan de vijf didactische sleutels beantwoorden. Verder gingen we via de veldbevraging ook na of leraren het haalbaar vinden om in hun klaspraktijk, eventueel ook mits kleine aanpassingen of vormen van ondersteuning, met die aanpakken aan de slag te gaan. Aanpakken die deze toetsen doorstonden, namen we op in deze praktijkbijdrage. De aanpakken zijn *evidence-based*: ze worden dus ondersteund door wetenschappelijk onderzoek. In de literatuurlijst zijn effectstudies van de aanpakken aangeduid met een asterisk.

De opsomming van de aanpakken is uiteraard niet exhaustief. Er bestaan zonder twijfel nog andere didactische aanpakken die aan de sleutels beantwoorden. Het is dan ook niet onze bedoeling om hier de boodschap mee te geven dat enkel via de voorgestelde aanpakken aan een krachtige leesdidactiek gewerkt kan worden. Wel willen we inspiratie bieden om nieuwe aanpakken in de klas uit te proberen, om samen met het lerarenteam na te denken over de gebruikte methode of om bestaande methodes of aanpakken aan te passen. Aanpakken kunnen samen ingezet worden, maar ook even goed apart. Zo is het perfect denkbaar dat een school wil inzetten op *Kwartiermakers* en op *reciprocal teaching*. Anderzijds is het even goed denkbaar dat een school beslist om eerst enkel met *collaborative strategic reading* aan de slag te gaan. Afhankelijk van de specifieke doelstellingen die iedere school naar voren schuift en afhankelijk van de acties die al lopen rond begrijpend lezen, zal iedere school andere accenten leggen.

Sleutels voor effectief begrijpend lezen

INSPIRATIE VOOR DE PRAKTIJK

We geven de kerninformatie van iedere aanpak weer op één fiche. Naast de fiche staat telkens meer in detail toegelicht hoe de aanpak specifiek ingezet kan worden. Bij die informatie lichten we ook expliciet toe hoe de aanpak inzet op de vijf didactische sleutels. Op elke fiche staat ook een sleutelbos afgebeeld. Hoewel elke aanpak op de vijf sleutels kan inzetten, staan de sleutels die het sterkst op de voorgrond treden bij de aanpak in een andere kleur afgebeeld. Bij een aantal aanpakken werkten we ook een concreet voorbeeld uit voor de klas- of schoolpraktijk of verwijzen we naar bestaande concrete voorbeelden. Omdat we geen rangorde kunnen en willen maken in de aanpakken, rangschikten we ze alfabetisch. De volgorde waarin ze gepresenteerd worden zegt dus niets over het belang of de effectiviteit van de aanpak omdat dat te sterk afhankelijk is van de manier waarop de aanpakken geïmplementeerd worden.

In het derde deel van de praktijkbijdrage zoomen we in op een aantal belangrijke randvoorwaarden en aspecten die de invoering van een krachtige leesaanpak op school beïnvloeden en bevorderen. Zo bieden we een stappenplan aan dat leraren kunnen gebruiken om op basis van een interessante tekst zelf een krachtige leesles te ontwikkelen. We stellen een screeninginstrument voor om na te gaan of bestaand lesmateriaal aan de vijf didactische sleutels beantwoordt. We reiken concrete tips aan om leestaken te differentiëren en we gaan in op de evaluatie van begrijpend lezen. Tot slot onderstrepen we het belang van een schoolbreed en schoolgedragen leesbeleid.

In het onderdeel FAQ anticiperen we op vragen die er na of tijdens het lezen van deze praktijkbijdrage kunnen rijzen.

In het laatste deel geven we nuttige links mee naar bronnen waar tekstmateriaal per thema, leeftijd of leesprofiel gevonden kan worden. We geven verder ook de referenties van een aantal boekenreeksen die zich uitstekend lenen voor begrijpend-leesonderwijs.

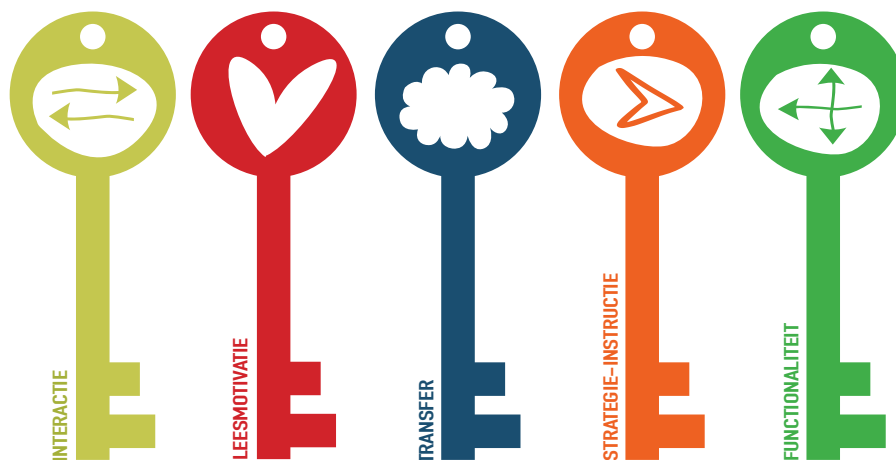
We wensen alle lezers veel leesplezier en vooral veel inspiratie toe!



DEEL 1

Voorstelling van de didactische sleutels

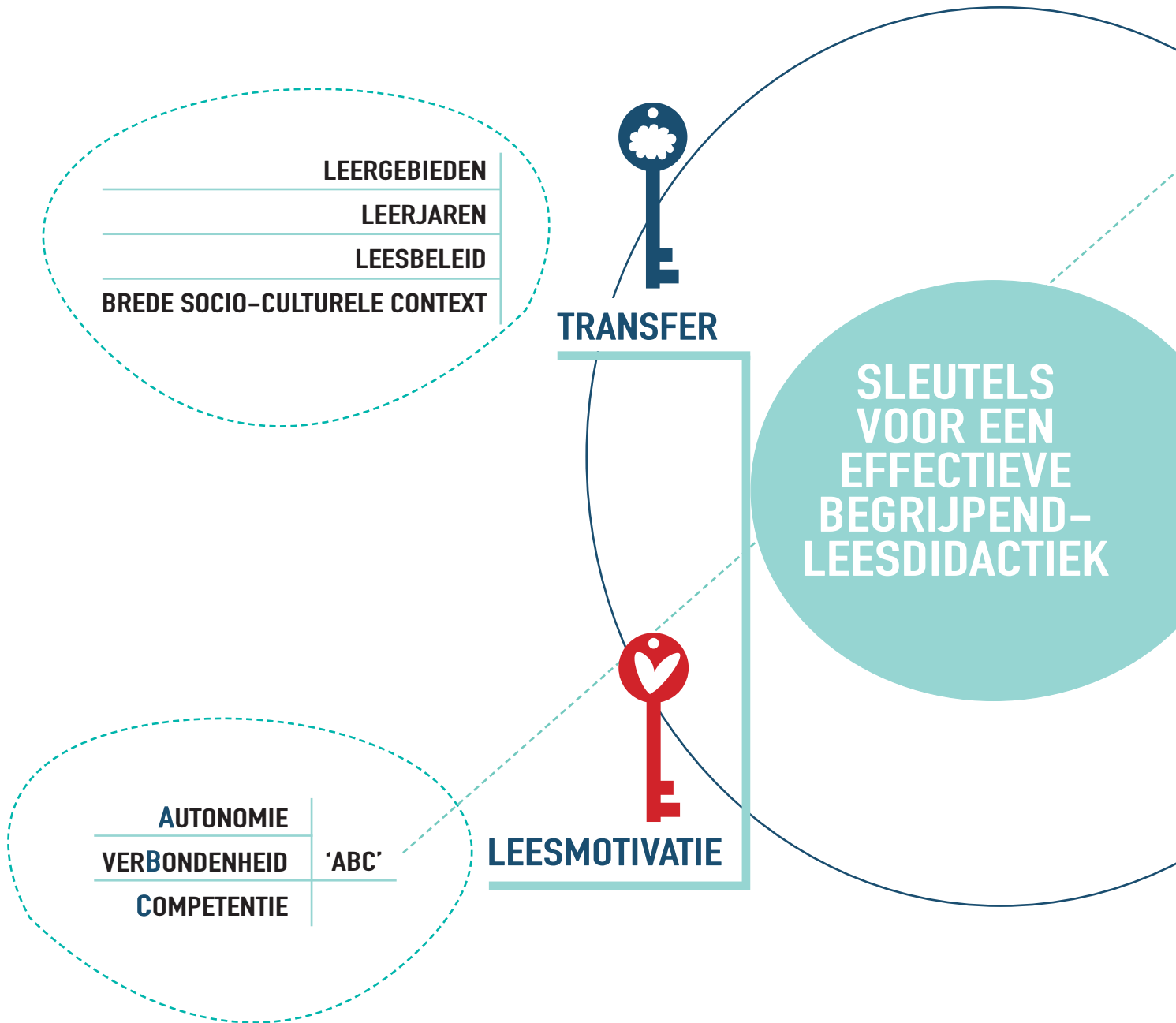
In deel 1 van dit praktijkgerichte gedeelte stellen we de didactische sleutels voor. We beschrijven waar elke sleutel voor staat en geven voorbeelden van hoe de sleutels in de praktijk ingezet kunnen worden. Om het overzicht te bewaren, stellen we de vijf sleutels apart voor. Toch is het erg belangrijk dat tegelijkertijd op de vijf sleutels ingezet wordt. Om dat duidelijk te maken, volgt na de uitwerking van de sleutels een portret van basisschool 'De Hoeksteen'. Dat portret illustreert hoe een school met de sleutels geïntegreerd en op verschillende niveaus (klas-, school- en schooloverstijgend niveau) aan de slag kan gaan.





Sleutels voor effectief begrijpend lezen

VISUELE VOORSTELLING VAN DE 5 DIDACTISCHE SLEUTELS





FUNCTIONALITEIT

UITDAGEND
BETEKENISVOL
INTERESSES



INTERACTIE

TUSSEN VOLWASSENE-LEERLING VOOR, TIJDENS EN NA HET LEZEN

LEERLINGEN	PEER TUTORING COÛPERATIEF GROEPSWERK
------------	-----------------------------------------



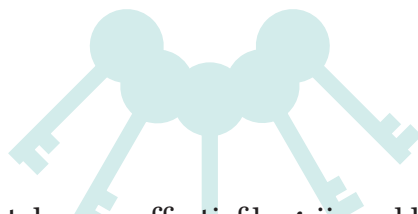
STRATEGIE- INSTRUCTIE

STRATEGIEËN

1. VRAGEN STELLEN
2. TEKSTINHOUD VISUALISEREN
3. VERBINDINGEN MAKEN
4. SAMENVATTEN
5. TEKSTSTRUCTUUR HERKENNEN
6. TEKSTORIËNTATIE EN LEESDOELEN
7. BEGRIP BEWAKEN EN VERHELDEREN

SYSTEMATISCH

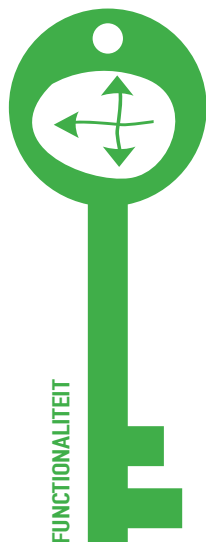
IN KAART BRENGEN
MODELLEREN MULTICOMPONENT
COACHEN EN FACILITEREN ZELFREGULATIE



Sleutels voor effectief begrijpend lezen

UITWERKING VAN DE DIDACTISCHE SLEUTELS

Om aan krachtig leesonderwijs te werken, is het belangrijk om tegelijkertijd en geïntegreerd met de vijf didactische sleutels rekening te houden. De volgorde waarin de sleutels voorgesteld worden, zegt niets over hun belang – ze moeten immers samen ingezet worden om effect te hebben – maar zoals ze hieronder voorgesteld worden, vloeit de ene sleutel logisch voort uit de andere. Het zal ook duidelijk worden dat de sleutels elkaar versterken; door sterk op één sleutel in te zetten, werk je bijna automatisch ook aan een andere sleutel. Geïntegreerd werken aan de vijf sleutels is van cruciaal belang en is tegelijkertijd dus ook een gevolg van krachtig inzetten op elk van de sleutels.



FUNCTIONALITEIT

Aan functionaliteit werken, doe je door ervoor te zorgen dat de leesopdrachten voor de leerlingen **uitdagend en betekenisvol** zijn. Leerlingen moeten een tekst willen lezen. Dat kan bijvoorbeeld het geval zijn als ze door het lezen van de tekst een probleem willen oplossen, of als ze getriggerd zijn door de kaft en willen weten wat er met het hoofdpersonage zal gebeuren, of als ze meer willen weten over het onderwerp, enzovoort. Het gaat er dus om uitdagende, authentieke leesopdrachten te geven waarbij leerlingen met een **concreet doel** lezen dat aansluit bij hun dagelijkse leven en/of bij hun interesses. Die concrete leesdoelen hoeven **niet altijd talig** te zijn: zo kan een leerling met veel interesse een recept lezen omdat hij/zij die appeltaart nu eindelijk zelf wil leren maken. Het doel motiveert de leerling om de tekst te willen lezen. Functionele begrijpend-leeslessen geven doe je onder meer door teksten te kiezen die aansluiten bij de **leefwereld** van de leerlingen, waarrond in de klas wordt gewerkt en/of die aansluiten bij wat **al eerder geleerd** werd. Leerlingen kunnen zelf ook teksten selecteren op basis van hun **interesses**. Als teksten kaderen binnen een groter thema of een project, wordt ook aan functionaliteit gewerkt omdat het voor de leerlingen dan duidelijker is waarom ze met een bepaalde tekst aan de slag gaan. Aan de hand van deze functionele (soms zelfgekozen) teksten proberen leerlingen actief de tekst te benaderen en te

begrijpen om een probleem op te lossen, een besluit te nemen, een eigen idee, hypothese of mening te verifiëren enzovoort. Als leerlingen zelf leervragen bij de teksten mogen opstellen, komt dat de functionaliteit ten goede. Zoals we eerder vermeld hebben, versterken de sleutels elkaar. Door sterk in te zetten op functionaliteit, wordt vaak ook aan **leesmotivatie** gewerkt. Als leerlingen teksten willen lezen en weten waarom ze teksten lezen (functionaliteit), zijn ze vaak ook gemotiveerder om te beginnen lezen. Dat wil niet zeggen dat er geen aandacht aan de sleutel 'leesmotivatie' meer moet geschonken worden, maar het verduidelijkt wel de onderlinge samenhang van de didactische sleutels.

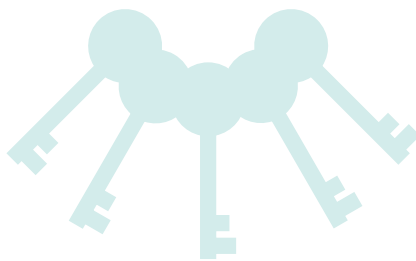
Een concrete didactische aanpak die sterk op de sleutel 'functionaliteit' inspeelt is *Nieuwsbegrip* (zie verder de specifieke fiche rond die aanpak op p. 62). Binnen *Nieuwsbegrip* wordt begrijpend lezen geïntegreerd met het nieuws van de dag. Op basis van actuele informatieve teksten en andere tekstsoorten (bv. een gedicht of een recept) gaan leerlingen gericht aan de slag met het begrijpend lezen van teksten. Nieuwsbegrip wordt concreter toegelicht op p. 62. Ook *CORI* en *DENK!* zetten sterk in op functionaliteit. Die aanpakken worden beschreven op p. 42 en p. 44.

INTERACTIE

Interactie kan opgedeeld worden in twee grote luiken: enerzijds de interactie tussen de leerlingen en de leraar, anderzijds de interactie tussen de leerlingen onderling. Het is van belang om beide vormen van interactie te integreren tijdens het begrijpend lezen.

Cruciaal bij begrijpend lezen (en in het volledige leerproces) is de **ondersteuning** die je als leraar aan de leerling biedt **voor, tijdens en na het lezen** van een tekst. Je treedt tijdens die drie fases in interactie met de leerlingen om de inhoud van de tekst te bespreken. Zo kan je voor het lezen van een tekst het thema introduceren en de voorkennis van de leerlingen over dat thema activeren. Je kan de leerlingen motiveren of tonen hoe ze hardop kunnen nadenken over het thema (bij een





tekst over ridders en kastelen: “ik denk dat in de tekst zal uitgelegd worden hoe de ridders kastelen bouwden”) of je kan ze aanzetten om hun voorkennis in een woordenweb schriftelijk te presenteren. Tijdens het lezen van de tekst kan je als leraar leesstrategieën **modelleren** (demonstreren) en de leerlingen motiveren om dat gedrag over te nemen. Zo kan je na het voorlezen van een passage de belangrijkste idee uit dat stuk tekst samenvatten. Ook leerlingen die bepaalde woorden niet begrijpen, kunnen tijdens die fase van het lezen individueel door jou ondersteund worden. Je kan hen bijvoorbeeld strategieën aanreiken om de betekenis van het moeilijke woord te achterhalen. Verder is het van belang dat je met de leerlingen in gesprek gaat over moeilijke passages, dat je hen vraagt waar ze bepaalde informatie in de tekst gevonden hebben; kortom, dat je de leerlingen uitdaagt om de inhoud van de tekst **actief te verwerken**. Ook na het lezen is het belangrijk om ondersteuning te bieden: ga na of de leerlingen de tekst begrepen hebben en het leesdoel bereikt hebben, vraag wat hun mening over de tekst is en probeer zo de inhoud van de tekst te verbinden met hun eigen ervaringen, reflecteer samen met hen over wat ze met de informatie uit de tekst kunnen doen enzovoort. Je zorgt er dus voor dat de leerlingen tijdens een ‘afsluitmoment’ nadenken over wat het lezen van de tekst hen heeft bijgebracht. Als leraar ondersteun je de leerling dus voortdurend bij het verwerken van de te lezen en gelezen informatie. Een concrete vorm van interactie tussen leerling(en) en leraar is *dialogic reading* (interactief voorlezen), dat besproken wordt op p.48.

Hoe belangrijk de ondersteuning van de leraar ook is, toch moeten de leerlingen ook gestimuleerd worden om met elkaar in interactie te treden. Dat kan bijvoorbeeld door de leerlingen regelmatig opdrachten samen te laten uitvoeren. Zorg daarbij voor zoveel mogelijk **coöperatieve opdrachten**: dat zijn opdrachten waarbij iedere leerling van de groep een eigen deeltaak krijgt. Pas als iedere leerling zijn/haar deeltaak succesvol afrondt, kan de grotere opdracht slagen. Coöperatief groepswork is dus meer dan leerlingen in groepjes laten samenwerken. Door leerlingen in interactie met elkaar te laten gaan over teksten,

spreken ze over de tekstinhoud, maar ook over hun interpretaties en hoe ze tot die interpretaties gekomen zijn, bv. door verbanden met hun kennis en ervaringen te leggen, door verbanden tussen tekstparagrafen te zoeken enzovoort. Door op die manier over teksten te praten, verwerken ze de inhoud van de tekst op een **actieve manier** en oefenen ze (impliciet) het **gebruik van strategieën**. Een andere manier om de interactie tussen leerlingen te stimuleren is *peer tutoring*. Bij *peer tutoring* worden klasgenoten opgedeeld in tutor-tutee paren, waarbij de ene leerling (de tutor) de andere begeleidt (de tutee). Ze werken zo samen aan een begrijpend-leestaak, terwijl jij als leraar hen ook gericht begeleidt. Bij *peer tutoring* kunnen de leerlingen even oud zijn, of kan de tutor in een hoger leerjaar zitten. Voorbeelden van aanpakken die sterk inzetten op interactie tussen de leerlingen zijn *collaborative strategic reading* (CSR) en *reciprocal teaching*: deze aanpakken worden toegelicht op respectievelijk p. 38 en p. 68.

Het versterkend effect van de sleutels is ook duidelijk bij ‘interactie’ terug te vinden: door aan interactie te werken, worden vaak **leesstrategieën** (al dan niet impliciet) ingeoeft. Verder kan het interactieve aspect leerlingen **motiveren** om aan de leestaak te beginnen en voor sommige leerlingen wordt een opdracht ook **functione(e)l(er)** als met andere leerlingen samengewerkt mag worden.

STRATEGIE-INSTRUCTIE

Een strategie is een **mentale tool die leerlingen inzetten om hun begrip te ondersteunen, te monitoren of te herstellen**. Door het gebruik van gepaste strategieën krijgen leerlingen zelf meer greep op het proces van begrijpend lezen, kunnen ze dat proces ook beter bewaken en bijsturen en worden ze zo betere begrijpend-lezers. Bovendien gaan leerlingen op een **actieve manier** met de tekst aan de slag als ze leesstrategieën inzetten. We onderscheiden **cognitieve leesstrategieën**, die verwijzen naar de cognitieve processen en strategieën om op een effectieve wijze teksten te lezen en te begrijpen, en **metacognitieve strategieën**, die verwijzen naar activiteiten om het eigen leesproces te plannen, te



STRATEGIE-INSTRUCTIE

monitoren en bij te sturen.

De belangrijkste **cognitieve strategieën** zijn:

Vragen stellen: Het stellen van vragen bij een gelezen tekst is een goed middel om tekstbegrip te bevorderen. Maar het meest effectief is leerlingen leren om zelf goede vragen bij een tekst te bedenken. Door vragen te stellen, worden ze aanzet om 'actief' te lezen waardoor ze een verhoogd bewustzijn van het leesproces hebben.

Tekstinhoud visualiseren via een schema, voorstelling of prent: Om beter grip te krijgen op de tekstinhoud, helpt het om de tekst te visualiseren of te verbeelden. Je kan bijvoorbeeld het hoofdpersonage in een boek mentaal tot leven brengen door je het personage in te beelden of door het personage te tekenen. Verder kan je de relaties die in de tekst beschreven worden, visualiseren door een schematische voorstelling of visuele map te maken.

Verbindingen leggen: Om een tekst goed te kunnen begrijpen, moet je als lezer ook 'tussen de regels' kunnen lezen. Lezers kunnen op basis van hun voorkennis bijvoorbeeld essentiële informatie, die niet in de tekst beschreven staat, aanvullend bij de tekst gebruiken om die volledig te begrijpen. Dat kan enkel als leerlingen in staat zijn om verbindingen te leggen tussen hun (voor)kennis en de tekst.

Samenvatten: Een goed begrijpend-lezer kan na het lezen de belangrijkste informatie uit een tekst kort samenvatten. Hij/zij onthoudt met andere woorden de kernboodschap en de macrostructuur van de tekst en kan die bondig weergeven zonder zich te verliezen in irrelevante details van de tekst.

Tekststructuur herkennen: Het herkennen van tekststructuur heeft een positief effect op leesbegrip. Het helpt lezers onder andere om te achterhalen waarom een schrijver informatie op een bepaalde wijze presenteert en helpt hem/haar om op een effectieve, efficiënte wijze de tekst te doorlopen en te interpreteren.

De belangrijkste **metacognitieve leesstrategieën** zijn:

Tekstoriëntatie en leesdoelen stellen:

Onder tekstoriëntatie verstaan we het activeren van voorkennis, voorspellen, en het

vooropstellen van leesdoelen.

Begrip bewaken en verhelderen: Het monitoren van begrip tijdens het lezen en het flexibel kunnen toepassen van gepaste herstelstrategieën om onbegrip te verhelderen zijn effectiever dan de woordbetekenis doorgespeeld krijgen van de leraar. Actieve herstelstrategieën op woordniveau zijn bijvoorbeeld de betekenis van onbekende woorden achterhalen door die af te leiden uit de context, op basis van morfologische kennis of door woordbetekenissen met elkaar te vergelijken of te contrasten. Wanneer er begripsproblemen op zinsniveau optreden, kan het effectief zijn om bepaalde zinnen opnieuw te lezen of een blik vooruit te werpen in de tekst om te zien of het begripsprobleem verderop in de tekst kan uitgeklaard worden.

Hoe kan je strategie-instructie expliciet inbouwen in je onderwijs?

In kaart brengen van leesstrategieën die al gebruikt worden. Zo kan je als leraar je strategie-instructie afstemmen op wat de leerlingen al kunnen. Een mogelijke manier om zicht te krijgen op reeds bestaande leesstrategieën van leerlingen is door hen bijvoorbeeld hardop na te laten denken tijdens het lezen.

Modelleren. (Nieuwe) begrijpend-leesstrategieën kunnen expliciet worden aangeleerd door ze te *modelleren* of te demonstreren. Als leraar ben je de aangewezen persoon om te *modelleren*, maar in klasoverstijgende vormen van *peer tutoring* kunnen oudere leerlingen ook modelleren voor jongere leerlingen. Verder moet je ook (soms) expliciet uitleggen welke leesstrategieën krachtig zijn, wanneer ze relevant zijn, hoe die toegepast kunnen worden en hoe ze helpen bij het begrijpen van teksten.

Coachen en faciliteren. Na het *modelleren* moeten leerlingen de kans krijgen om zich de leesstrategie(ën) eigen te maken. Jij treedt hier op als coach. Voorzie voldoende oefenmogelijkheden zodat de leerlingen de leesstrategie(ën) veelvuldig kunnen inoefenen en zo de verschillende stappen van de leesstrategie(ën) kunnen internaliseren. Zo leren leerlingen om uiteindelijk zelfstandig de juiste strategie te selecteren



UITWERKING VAN DE DIDACTISCHE SLEUTELS

bij het uitvoeren van een bepaalde leesopdracht.

Strategie-instructie wordt heel vaak gecombineerd met interactieve opdrachten, zoals bijvoorbeeld het geval is bij de aanpak *reciprocal teaching of collaborative strategic reading*. Door op strategie-instructie in te zetten, wordt dus ook de sleutel **interactie** in rekening gebracht. Ook hier geldt dat strategie-instructie, als het leesdoel goed gekaderd wordt, kan bijdragen aan de **functionaliteit** van de leesopdracht en de leerlingen kan motiveren om met een taak aan de slag te gaan. Zo kunnen leerlingen uit het 6de leerjaar een moeilijk wiskundig vraagstuk krijgen. De moeilijkheidsgraad zal voor sommige leerlingen **motiverend** werken, andere worden er misschien net door afgeschrikt. Door de leerlingen uit te leggen dat ze met behulp van specifieke leesstrategieën (welke informatie krijgen we (tekststructuur herkennen), wat wordt er precies gevraagd (tekststructuur herkennen, zelf vragen opstellen), visualiseren van de inhoud) het vraagstuk zullen oplossen, wordt ook de leesmotivatie van de anderen gestimuleerd. Omdat met een wiskundig vraagstuk gewerkt wordt, is er een duidelijk **leesdoel**, wat de **functionaliteit** ten goede komt. Verder wordt op die manier ook aan de **transfer** van leesvaardigheden naar andere vakgebieden gewerkt: de leerlingen ondervinden aan den lijve dat de leesstrategieën die ze inzetten tijdens de begrijpend-leesles ook hun nut hebben bij andere inhouden.

LEESMOTIVATIE

We kunnen twee vormen van leesmotivatie onderscheiden: 'autonome' en 'gecontroleerde' leesmotivatie. Autonome leesmotivatie omvat het 'willen' lezen omdat je het zelf betekenisvol vindt of omdat je het lezen van een bepaalde tekst echt boeiend vindt. Gecontroleerde motivatie omvat het 'moeten' lezen vanuit een verplichting die ofwel van buitenaf (bv. straf vermijden of een beloning krijgen) of van binnenin kan opgelegd worden (bv. schuldgevoelens of angst). Autonoom gemotiveerde leerlingen doen het beter op begrijpend-leeslessen in vergelijking met gecontroleerd gemotiveerde leerlingen. Schoolteams moeten dus zoveel mogelijk aan autonome

leesmotivatie proberen te werken.

Zoals uit de beschrijving van de vorige sleutels duidelijk werd, is het stimuleren van leesmotivatie inherent verbonden aan de andere didactische sleutels. Door interactie tijdens de lessen te stimuleren, uitdagende en functionele leestaken te selecteren en effectieve leesstrategieën te kunnen toepassen, zijn leerlingen meer gemotiveerd. Wanneer die didactische sleutels kwaliteitsvol in de les ingezet worden, werken leraren dus ook automatisch aan het bevorderen van de leesmotivatie bij hun leerlingen.

Dat wil echter niet zeggen dat leraren niet specifiek op leesmotivatie kunnen en moeten inzetten. Zo vinden leerlingen meer plezier in het lezen als ze zelf ook keuzes kunnen maken in wat ze lezen of als ze vrij mogen kiezen wat ze lezen, als ze zich met de tekst kunnen identificeren, als ze een duidelijk leesdoel hebben, als ze in interactie mogen gaan over de tekst en als ze ervaren dat ze voldoende competent zijn om de tekst te beheersen en te begrijpen, bijvoorbeeld door het opbouwen van succeservaringen (meesterschap). Op leesmotivatie inzetten kan onder meer door dagelijks een kwartiertje in te bouwen waarin alle leerlingen en leraren van de school vrij lezen. Rond af met een informele bespreking, waarbij leerlingen aan elkaar vertellen wat ze gelezen hebben (*Kwartiermakers*, zie p. 56). Ook regelmatig uitstappen naar de bibliotheek kunnen de leesmotivatie bevorderen. Laat leerlingen boekjes uit de klas mee naar huis nemen en spoor ze aan om eigen leesmateriaal mee te brengen. Vraag daarbij aan anderstalige kinderen om boekjes in hun thuistaal mee te brengen. Ook een boekenkring organiseren waarin leerlingen boeken aan elkaar kunnen uitleggen en promoten bevordert de leesmotivatie. Een rijke waaier aan kwaliteitsvolle boeken uit verschillende genres op school en in de klas is een noodzakelijke voorwaarde.

TRANSFER

Om een vaardigheid echt onder de knie te krijgen, is het van belang dat leerlingen die vaardigheid ook in andere leergebieden kunnen toepassen. Om te vermijden dat leerlingen enkel in hokjes leren denken en





UITWERKING VAN DE DIDACTISCHE SLEUTELS

leren lezen, moet expliciet op die transfer van vaardigheden ingezet worden – dat geldt ook (en in het bijzonder) voor begrijpend lezen. Leerlingen moeten namelijk inzien dat ze een tekst over de oude Egyptenaren en hun piramides (wereldoriëntatie) op dezelfde manier moeten aanpakken als de tekst over die maffe draak die ze de dag ervoor tijdens de les begrijpend lezen lazen. Dat kunnen ze natuurlijk pas als de leraar hen daarin expliciet onderwijst.

Als dus ook binnen andere vakken systematisch aandacht geschonken wordt aan het belang van leesstrategieën en begrijpend-leesvaardigheden, aan genres en tekststructuren, aan moeilijke woorden enzovoort, dan leren leerlingen de opgedane kennis ook binnen andere inhouden te gebruiken. Bovendien krijgen ze zo veel meer kansen om voldoende oefentijd op te bouwen. Om goed te leren lezen, moet je veel lezen. Het is van cruciaal belang om ook binnen die andere leergebieden waar gewerkt wordt met tekstmateriaal te kiezen voor functionele, uitdagende teksten en leesopdrachten (sleutel ‘functionaliteit’) en hierover in interactie te gaan met de leerlingen of interactie tussen leerlingen te stimuleren (sleutel ‘interactie’) om op die manier ook de leesmotivatie aan te scherpen (sleutel ‘leesmotivatie’). Naast transfer over de leergebieden heen, is ook de transfer over de leerjaren heen belangrijk. Zorg ervoor dat er continuïteit is in de leerlijn, in de manier waarop teksten aangepakt worden en in de evaluatie van begrijpend lezen.

Daarnaast (en tegelijkertijd) moet geprobeerd worden om leerlingen ook buiten de school zoveel mogelijk te laten lezen. Stimuleer thuislezen door de leerlingen boekjes mee naar huis te laten nemen, nodig ouders uit om te komen voorlezen in de klas, moedig leerlingen aan om ook tijdens de vakanties te lezen, organiseer een voorleesmoment tijdens de speeltijd op de speelplaats of tijdens de middagpauze, laat leerlingen uit de hogere jaren voorlezen bij de jongste leerlingen, zet een intense samenwerking op met de plaatselijke bibliotheek, ... Kortom, zorg ervoor dat leerlingen ook buiten de lestijden zoveel mogelijk kansen grijpen om leeskilometers te maken en zo hun (begrijpend) leesvaardigheden voortdurend in te oefenen.

Als schoolteams de eerste vier sleutels dus niet enkel toepassen binnen de begrijpend-leesles maar dat vakkenbreed en zelfs schoolbreed doen – wat ook de bedoeling is –, dan wordt maximaal aan transfer gewerkt en leren ze hun leerlingen hoe ze hun begrijpend-leesvaardigheden ook echt in het dagelijkse leven kunnen benutten.

Aanpakken die sterk inzetten op transfer omdat ze vanuit één thema aan verschillende inhouden werken zijn *CORI* (p. 42) en *DENK!* (p. 44).



Sleutels voor effectief begrijpend lezen

DE VIJF SLEUTELS IN DE PRAKTIJK

PORTRET VAN EEN SCHOOLBREDE AANPAK IN
BASISSCHOOL 'DE HOEKSTEEN'

Een aantal jaar geleden startte basisschool 'De Hoeksteen' met de uitwerking van een leesbeleid. Het schoolteam wilde de leerlingen zoveel mogelijk kansen geven om succesvol door te stromen naar het secundair onderwijs. Lezen was voor het team een belangrijke sleutel om dat te realiseren. Een eerste belangrijk gegeven bij het uitbouwen van hun leesbeleid was het ontwikkelen van een visie op lezen die door het hele schoolteam gedragen werd. Op basis van die visie werden vervolgens acties geselecteerd, geïmplementeerd en nadien geëvalueerd. Het leesbeleid wordt nog ieder jaar verder uitgewerkt. Een leesbeleid uitstippelen is dan ook een dynamisch gegeven: je evalueert acties, stelt acties bij, scherpert doelstellingen aan, introduceert nieuwe acties, plant leermomenten voor de leraren, enzovoort. De kernmissie van 'De Hoeksteen' is om ervoor te zorgen dat hun leerlingen graag lezen en er goed in zijn. Aan die doelstelling werken ze op verschillende manieren.

Het stimuleren van begrijpend lezen begint in 'De Hoeksteen' al in de kleuterschool. Enerzijds komen alle kleuters zoveel mogelijk met boekjes in aanraking. De juffen en meesters lezen vaak interactief voor (*dialogic reading*) (**interactie**), maar de kleuters krijgen ook de mogelijkheid om zelfstandig of in groepjes (**interactie**) boekjes te verkennen (**leesmotivatie, functionaliteit**). Zo leren ze dat boekjes vaak een harde kaft hebben waar een tekening kan opstaan en dat blaadjes kunnen draaien. Als ze ouder worden, leren ze dat ze het boek best niet ondersteboven houden om alles goed te kunnen zien, dat je boekjes van begin tot einde kunt doorbladeren, dat er bij de tekeningen ook vaak woorden of zinnen staan, dat er van links naar rechts gelezen wordt, enzovoort. Ze leren dus hoe ze boekjes kunnen gebruiken. Daarnaast worden symbolen, tekens, schrift en taal de dag door functioneel gebruikt (**transfer, functionaliteit**). De jongste kleuters leren al snel dat een symbool ergens naar kan verwijzen. Iedere kleuter heeft een eigen symbooltje dat onder andere te

zien is bij de kapstokken zodat de kleuters weten bij welk symbool ze hun jas mogen ophangen (**functionaliteit**). Stilaan leren ze dat hun symbool naar hun naam verwijst. Tijdens het onthaalmoment bespreken de kleuters altijd welk weer het is en ook dan koppelen ze symbolen aan woorden als 'zon', 'wolken' en 'regen'. Zo wordt de basis gelegd om later te begrijpen dat ook woorden en zinnen een betekenis hebben. De oudere kleuters werken niet meer (enkel) met symbolen maar ook met geschreven woorden. Zo leren ze dat die geschreven woorden ergens naar verwijzen. De juffen en meesters proberen om die geschreven taal zo functioneel mogelijk te maken: ze verwoorden bijvoorbeeld hardop dat ze even iets zullen opschrijven om het niet te vergeten, tijdens het onthaalmoment legt de juf uit dat ze de namen zal opschrijven van de kindjes die niet in de klas zijn (**functionaliteit**) enzovoort. Zo leren de kleuters dat geschreven taal een betekenis heeft en functioneel kan ingezet worden. Verder oefenen ze ook een aantal leesvoorwaarden in: ze leren woorden in stukjes verdelen door de woorden hardop te zeggen en tegelijkertijd in hun handen te klappen waarbij iedere klap samenvalt met een lettergreep. Later leren ze om aparte klanken in een woord te herkennen. Dergelijke oefeningen worden altijd speels uitgevoerd en ingebed in een thema (**leesmotivatie, transfer, functionaliteit**). Op die manier wordt de basis voor leren lezen en schrijven gelegd. In het lager onderwijs wordt op die basis verder gewerkt.

De teksten die tijdens de begrijpend-leeslessen in het lager onderwijs gegeven worden, kaderen zoveel mogelijk binnen een breder thema waaraan verschillende lesinhouden worden opgehangen (**functionaliteit, leesmotivatie, transfer**). Binnen dat thema mogen leerlingen vaak zelf kiezen wat ze lezen (**functionaliteit, leesmotivatie**). Om met de tekst aan de slag te gaan, gebruiken de leraren wekelijks één maal **reciprocal teaching** (zie p. 68). Afhankelijk van het leerjaar worden specifieke accenten gelegd bij de aanpak en worden specifieke leesstrategieën geselecteerd. In de

*De Hoeksteen is een fictieve school, maar de aanpak is gebaseerd op praktijken die vastgesteld werden in bestaande scholen.

DE VIJF SLEUTELS IN DE PRAKTIJK

lagere leerjaren geeft de leraar expliciet instructie over de leesstrategieën die ingezet worden: leesdoelen stellen, voorspellen en samenvatten (**strategie-instructie**). Verder leren de leerlingen expliciet strategieën in te zetten als ze een woord niet begrijpen (het woord afleiden uit de context, het woord in stukken verdelen en kijken of ze stukken van het woord begrijpen of het woord opzoeken in het woordenboek). De leraar geeft niet enkel uitleg over de instructies, hij *modelleert* ze ook. Nadien lezen de leerlingen in kleine groepjes de tekst, die in stukken verdeeld is. Ze hebben allemaal een specifieke rol tijdens het lezen en gebruiken de strategieën die de leraar demonstreerde. Na ieder stuk tekst wisselen de leerlingen van rol. De leraar begeleidt de hele tijd, stelt vragen en stuurt bij waar nodig. Ook in de hogere leerjaren wordt op die manier gewerkt (**transfer**), al komen daar andere leesstrategieën bij. Er wordt dan nog steeds ingezet op samenvatten, maar daarnaast wordt er nu ook aandacht besteed aan het leggen van verbanden, het herkennen van tekststructuren en het monitoren van het tekstbegrip. Ook bij andere leerinhouden zoals wereldoriëntatie of vraagstukken zetten de leerlingen de leesstrategieën van reciprocal teaching in (**transfer**), zo leren ze die vaardigheden ook in andere vakgebieden gebruiken.

Verder zet 'De Hoeksteen' ook sterk in op **vrij lezen (leesmotivatie)**. In alle klassen van het eerste tot en met het zesde leerjaar (**transfer**) wordt de dag ingezet met een kwartier lezen. In het eerste leerjaar wordt tijdens dat kwartier nog vaak voorgelezen. Iedere leerling heeft een leesportfolio en een eigen leeslat. Op die leeslat kunnen parels geschoven worden. De kinderen kiezen zelf wat ze lezen (**leesmotivatie**): stripverhalen (geel), gedichten (oranje), verhalen (rood), prentenboeken (groen) of infoboeken (blauw). De verschillende tekstsoorten worden voorgesteld door de aangegeven kleuren. Die kleuren worden gebruikt om de boeken in de bibliotheek te ordenen per soort, maar ook om op de persoonlijke leeslatten te kunnen aanduiden wat elke leerling gelezen heeft. De gekleurde parels die op de stokjes geschoven worden, symboliseren de boeken die ze gelezen hebben. Er zijn duidelijke afspraken rond het lezen gemaakt: zo mogen de leerlingen geen

twee dezelfde soorten teksten of boeken na elkaar lezen, op de verhalen (rode parels) na. Binnen elke tekstsoort kiezen de leerlingen zelf welk verhaal, boek of gedicht ze lezen. Ook bij elk soort boek zijn er een aantal afspraken gemaakt. Zo is het niet nodig om een hele gedichtenbundel te lezen, maar heeft de klas beslist om het bij vijf gedichten te houden. En als een leerling een boek echt niet fijn vindt, mag hij een nieuw boek kiezen op voorwaarde dat hij eerst aan de leraar gaat uitleggen waarom. In hun persoonlijke portfolio schrijven ze op welk boek ze aan het lezen zijn en daarbij geven ze elke dag aan van welke pagina tot welke pagina ze gelezen hebben. Pas als het boek uit is of als ze, afhankelijk van de gemaakte afspraken, voldoende gelezen hebben, mogen ze een parel op hun stokje zetten. Vooraleer ze dan aan een nieuw boek beginnen, vullen ze eerst een aantal vragen in over de tekst die ze lezen. Per tekstsoort is er een andere fiche met vragen die uitgebreider wordt naarmate de leerlingen ouder worden. Daarmee wordt enerzijds gepolst of de leerlingen het een fijn boek vonden en waarom, en anderzijds wordt er naar enkele inhoudelijke lijnen gevraagd. Als ze de vragen ingevuld hebben, gaan ze die kort even bespreken met de leraar en dan steken ze het invulblad in hun leesmap. Op die manier vullen de leerlingen hun leesportfolio voortdurend aan en heeft de leraar een duidelijk zicht op het leesproces van de leerlingen.

Om ook het voorlezen in de verschillende leerjaren te promoten, komt er één maal per maand in verschillende klassen een **'geheime voorlezer'**. De geheime voorlezer kan één van de ouders van de leerlingen zijn, maar even goed krijgen ze de bakker op bezoek, een politieagent of die bekende voetballer! De geheime voorlezer geeft op voorhand telkens vijf tips over zijn identiteit. Raden wie de geheime voorlezer zou kunnen zijn, vinden de leerlingen heel spannend (**transfer, leesmotivatie (en breder: werken aan een leescultuur), interactie**).

Nieuw sinds dit schooljaar is het **tutorlezen (interactie, strategie-instructie, leesmotivatie, transfer)**: het proefproject loopt momenteel maar tussen twee klassen (het derde en het zesde leerjaar), maar als na de evaluatie van de actie blijkt dat de doel-

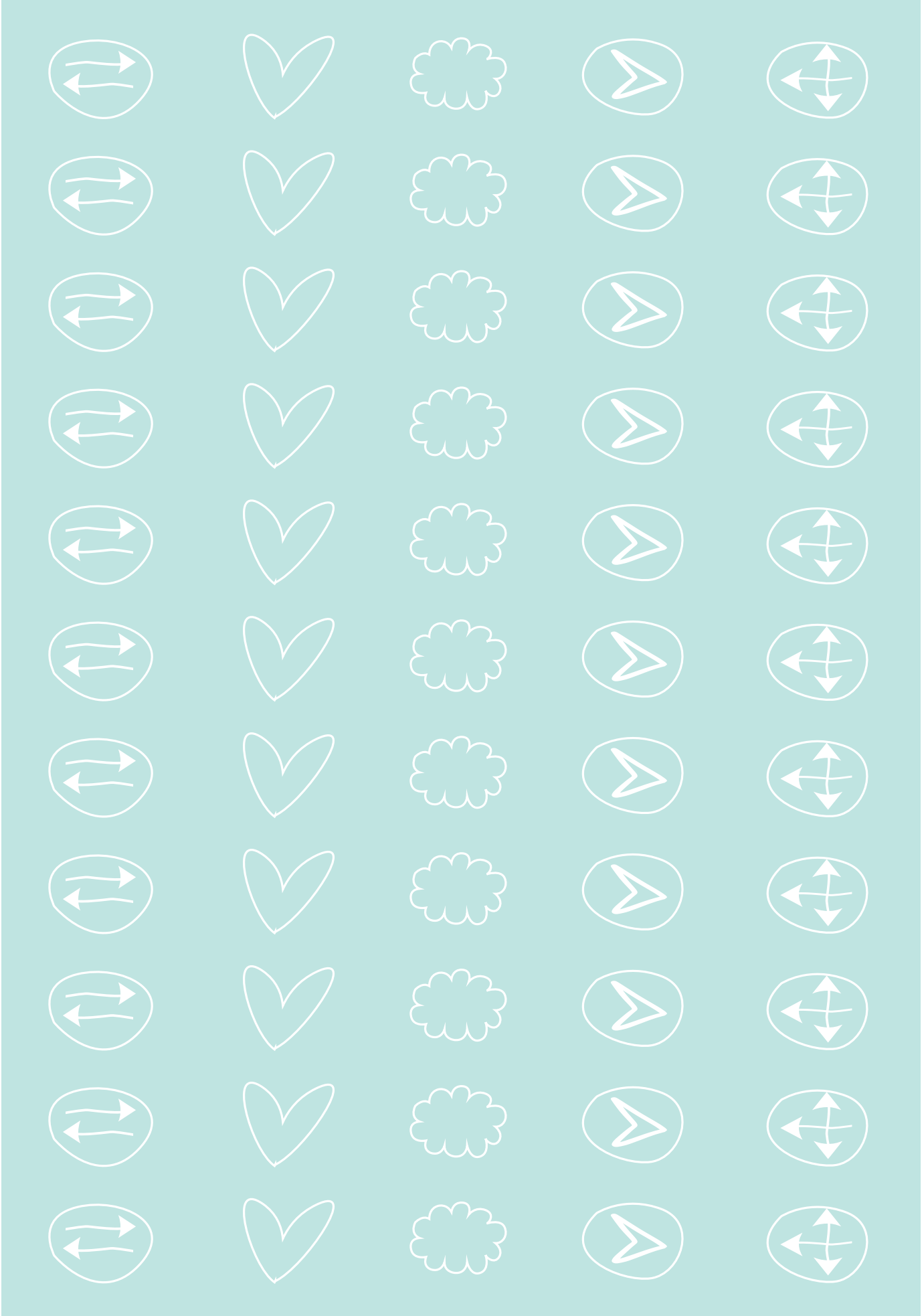
DE VIJF SLEUTELS IN DE PRAKTIJK

stellingen behaald worden, dan zal 'De Hoeksteen' het tutorlezen ook in de andere leerjaren inbouwen. Bij tutorlezen is er een intensieve samenwerking tussen de leerlingen van het derde en het zesde leerjaar. Op één vast moment in de week (donderdag, het tweede lesblok na de middag) lezen de zesdejaars en de derdejaars samen in paren: de leerling uit het zesde leerjaar is de tutor, de leerling uit het derde is de leesmakker. Tijdens het vaste leesmoment zetten de leerlingen leesstrategieën in die ze tijdens *reciprocal teaching* ook gebruiken (**transfer**). De derdeklassers lezen de teksten, de zesdeklassers houden in het oog wanneer het fout loopt of waar het moeilijk wordt en passen leesstrategieën toe. Er worden teksten gelezen waarbij het gebruik van de leesstrategieën uitgelokt wordt en gemakkelijk kan worden toegepast aan de hand van een bijhorende strategiekaart. Nadien kiezen de duo's zelf boekjes of verhalen en passen de leesstrategieën erop toe.

Een keer per jaar organiseert de school een **leesproject**. Vorig schooljaar kaderde dat project in het teken van de voorleesweek én de week van de smaak. Het project kreeg de toepasselijke naam 'Proeven van boeken'. Elke klas werkte gedurende twee weken allerlei activiteiten uit rond boeken die de klassen zelf selecteerden en zette op het einde van de rit zelf de koks-muts op. De leraren lazen de boeken voor en de kinderen gingen creatief aan de slag met de inhoud. Ze knutselden reuzelolly's, schreven gedichten en maakten toneelstukjes over de personages uit het gelezen verhaal. Bij het opzoekwerk over de auteurs en het klaarmaken van de ingrediënten kwamen ook andere lessen zoals ICT en rekenen van pas. Om de leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden werd het project voorafgegaan door allerlei activiteiten rond gezonde voeding. Daarbij probeerden de leerkrachten vormen van teamteaching uit zodat ze van elkaar konden leren. Het slotmoment van het project was een literaire hapjesmarkt waarop ouders, familie, vrienden en sympathisanten uitgenodigd werden. In aanloop naar dat slotmoment deden de leerlingen en de leraren hun best om de klassen leuk te versieren in het thema van hun boeken. De leerlingen konden over de middag vrijblijvend helpen met knutselen. Voor het knutselmoment werd altijd eerst een stukje uit

een boek voorgelezen. De literaire hapjesmarkt was een groot succes. Iedereen was aan het koken en er hing een kakafonie aan lekkere geuren in de gangen. Eetbaar behang uit Sjakie en de chocoladefabriek, groentesla van Jules, erwtensoep uit De Prinses op de erwt en griezelige hapjes uit de GVR: in alle klassen kon geproefd worden van overheerlijke literaire hapjes (**functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie, transfer**). Verder probeert 'De Hoeksteen' om 'lezen' zo zichtbaar mogelijk te maken in de school. Overal waar leerlingen zijn, zijn boeken: in de gang, op de speelplaats (onder het afdak), in de refter, in de klassen... Als leerlingen ergens moeten wachten, worden ze gestimuleerd om een boek in hand te nemen. Tijdens een deel van de middagpauze mogen leerlingen lezen. In de schoolbibliotheek staan heel veel verschillende soorten boeken, ook in andere talen. Enzovoort. De school probeert ook zoveel mogelijk het lezen buiten de school te promoten. Dat doet ze bijvoorbeeld door het uitnodigen van een 'geheime voorlezer' (zie hierboven), maar ook door leerlingen in de vakantie altijd boeken mee naar huis te laten nemen, door met ouders te praten over de boeken die hun kinderen lezen, door bibliotheekbezoeken te organiseren en te stimuleren enzovoort. 'De Hoeksteen' creëert op die manier een heuse **leescultuur** in de school met als doel haar leerlingen te vormen tot lezers die graag en goed lezen.

Er wordt door het team ook actief aan het gezamenlijk leesbeleid gewerkt, dat een integraal deel uitmaakt van het talenbeleid, en dat op haar beurt een integraal deel uitmaakt van de pedagogische visie van de school. Momenteel plant de school om de leerlijnen die ze voor begrijpend lezen van kleuterschool tot zesde leerjaar wil hantieren, nog scherper te expliciteren. De lopende acties worden op regelmatige tijdstippen samen door de leerkrachten geëvalueerd, er komen regelmatig nieuwe suggesties voor acties, de leraren volgen nauw op of de vooropgestelde doelstellingen behaald worden, ... Het team overlegt ook over navormingen en professionaliseringsinitiatieven die de leerkrachten samen kunnen volgen om zich verder te bekwaamen op het vlak van begrijpend-leesonderwijs.





DEEL 2

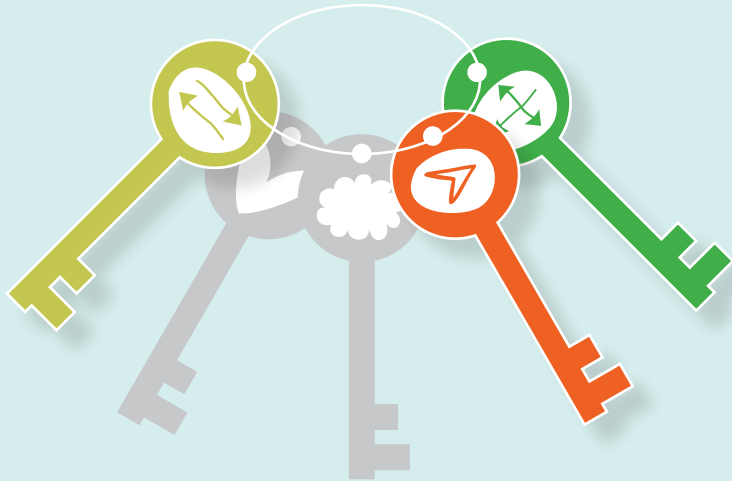
Voorstelling van didactische aanpakken

In dit deel van het praktijkgericht gedeelte zoomen we in op een aantal concrete, krachtige aanpakken voor het stimuleren van begrijpend lezen in de klas. Deze aanpakken zijn onderzoeksgebaseerd, werden in binnen- of buitenland al daadwerkelijk uitgetoetst en hebben we afgetoetst aan de vijf didactische sleutels. We bieden de verschillende aanpakken aan als een menukaart, waaruit een schoolteam kan kiezen op basis van haar eigen pedagogisch project en context. We raden de lezer aan om de verschillende fiches door te nemen, zodat die zich een goed beeld kan vormen van welke mogelijkheden er zijn. Het is echter van groot belang om als team niet zomaar een aantal aanpakken te gaan 'stapelen', maar eerder oordeelkundig te kiezen voor de aanpak (of een paar aanpakken) die het best passen bij de sterktes van het team, het eigen talenbeleid, de eigen leerlingeninstroom en de eigen taal-methode. En het blijft bij elke aanpak van cruciaal belang om als schoolteam af te toetsen dat de vijf didactische sleutels geïntegreerd gerealiseerd worden in de schooleigen vertaling ervan. Voer als schoolteam dus nooit

een aanpak 'blind' in, maar blijf je bewust van de hamvraag: hoe denken wij dat deze aanpak onze eigen aanpak van begrijpend lezen verrijkt, en hoe zorgt de aanpak ervoor dat onze leerlingen beter en liever zullen begrijpend lezen?

We geven hieronder in een fiche telkens de belangrijkste punten van de aanpak weer. Bij het onderdeelje "uitgelicht" geven we meer informatie over hoe de aanpak in de klas ingezet kan worden. We vermelden ook telkens expliciet hoe de aanpak inzet op de didactische sleutels. Bij enkele aanpakken hoort ook een voorbeeld.

Alle aanpakken hebben de mogelijkheid om tegelijk aan de vijf sleutels te werken, maar niet alle aanpakken hebben dezelfde focus. Om dat visueel voor te stellen, staat bij iedere aanpak de sleutelbos weergegeven: de sleutels waarop de aanpak zich het meest toespitst, staan omlijnd en in kleur afgebeeld. De aanpakken zijn alfabetisch gerangschikt: de volgorde waarin ze gepresenteerd worden zegt dus niets over het belang of de effectiviteit.



CLOSE READING

WAT

Bij deze aanpak staat de tekst centraal. Leerlingen lezen een volledige tekst of een stuk ervan verschillende keren, telkens met een ander leesdoel.

WAAROM

Deze aanpak maakt het mogelijk om specifiek aandacht te schenken aan leesstrategieën.

HOE

Verschillende elementen worden gecombineerd:

- De leerlingen lezen taalrijke teksten;
- De leerlingen (her)lezen de tekst of een deel van de tekst en krijgen zo veel oefenkansen;
- De leerlingen lezen de tekst vanuit verschillende leesdoelen;
- De leerlingen lezen met de pen in de hand: ze maken aantekeningen over wat ze denken tijdens het lezen;
- De leraar stelt vragen over de tekst en stimuleert daarmee zowel het leesproces als interactie over en met de tekst.



CLOSE READING

UITGELICHT

Bij de aanpak *close reading* staat doorgaans één tekst centraal. Bij die tekst worden **drie hoofdvragen** gesteld (Fischer en Frey, 2015; Shanahan, 2012):

1. Wat 'vertelt' de tekst? Die vraag focust op algemeen begrip van **de grote lijnen van de tekst**. Het is de bedoeling dat leerlingen de tekst globaal lezen. Ze moeten de basisinfo over de inhoud van de tekst in een relatief hoog tempo kunnen vinden.

2. Hoe zit de tekst in elkaar? Wanneer de grote lijnen duidelijk zijn, wordt er aandacht besteed aan **de tekststructuur** (bv. de inleiding, de tussentitels), **eventuele lastige woorden** of specifiek vakjargon en **visuele informatie** (bv. illustraties of vetgedrukte woorden). Elk van die elementen kan de lezer helpen om de tekst nog beter te begrijpen.

3. Wat 'zegt' de tekst? Dit plaatst de tekst in een ruimere context. Leerlingen gaan na wat de **bedoelingen van de schrijver** zijn, wat de **kwaliteit en waarde** van de tekst is (Is de tekst betrouwbaar? Kunnen we iets met de informatie uit de tekst in functie van ons leesdoel?), welke verbanden, argumenten, meningen of conclusies uit de tekst kunnen worden afgeleid en hoe de tekst zich **verhoudt tot andere teksten** of media en tot hun **eigen ervaringen**.

Afhankelijk van de leeftijd en de leesvaardigheid van leerlingen is expliciete instructie van leesstrategieën nodig. Voor minder ervaren lezers is het bijvoorbeeld belangrijk dat de toepassing van leesstrategieën niet alleen wordt gecoacht en besproken, maar ook wordt voorgedaan (modellieren). Door met leerlingen in interactie te gaan en/of door leerlingen te laten samenwerken, worden ze extra ondersteund. Voor jonge lezers en/of bij teksten met veel moeilijke, onbekende woorden die niet uit de tekst kunnen worden afgeleid maar die wel essentieel zijn om de tekst te begrijpen, wordt aangeraden om enkele van de lastige woorden op voorhand kort te bespreken.

DIDACTISCHE SLEUTELS

Close reading is in de eerste plaats een aanpak om op een effectieve en expliciete manier aan **(meta)cognitieve leesstrategieën** te werken. De verschillende hoofdvragen bevatten een ander leesdoel en vragen dus elk om een andere benadering van de tekst. Eerst moeten de leerlingen globaal lezen, vervolgens oriënterend en ten slotte intensief. De tweede hoofdvraag zoomt bovendien expliciet in op ondersteunende cognitieve leesstrategieën zoals het achterhalen van de tekststructuur of de betekenis van moeilijke woorden. De derde vraag helpt leerlingen verbanden te leggen tussen de tekst, hun eigen voorkennis en andere teksten.

Een belangrijk aandachtspunt bij deze aanpak is de didactische sleutel **'functionaliteit'**. Ondanks de sterke focus op de tekst zelf blijft het belangrijk om boeiende, taalrijke teksten te selecteren die dienen om een functioneel doel te realiseren en zo leerlingen te motiveren. Door gebruik te maken van uitdagende teksten die aansluiten bij de interesses van leerlingen en leerlingen te laten ervaren dat ze die teksten kunnen lezen, kan eveneens worden ingezet op **leesmotivatie**. De hoofdvragen maken het mogelijk om in **interactie** te gaan over de inhoud van de tekst en om over de gebruikte leesstrategieën te reflecteren, maar kan verder worden uitgebreid door leerlingen te laten samenwerken. **Transfer** kan worden gerealiseerd door bijvoorbeeld tijdens de lessen wereldoriëntatie aan *close reading* te doen, wat de functionaliteit van de leesopdracht ten goede komt, of door *close reading* te koppelen aan tutorlezen over de leerjaren heen.

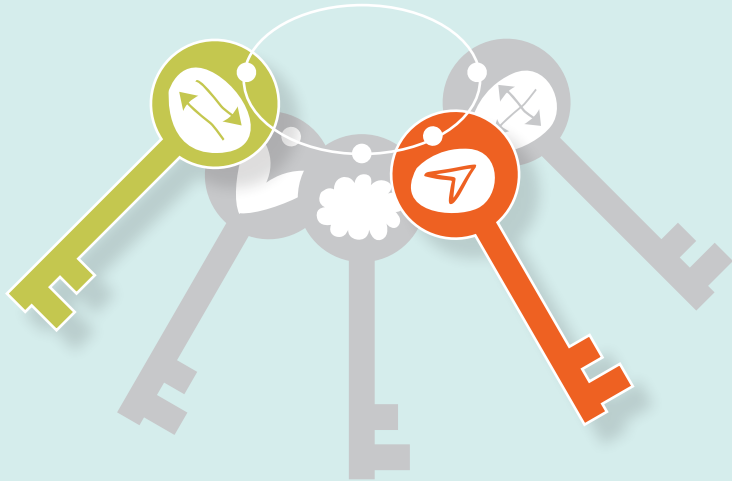


IN DE PRAKTIJK

Close reading kan gebruikt worden om bestaande lees- en taalmethodes te versterken, in de eerste plaats op het gebied van expliciete strategie-instructie, en dat zowel binnen de lessen begrijpend lezen als in eender welke les waar met begrijpend-leesteksten wordt gewerkt.

MEER LEZEN

Vernooy en Mijs, 'Close Reading', *Remedial Teaching*, 2016 (2) en <http://verenigingvantaalspecialisten.nl/wp-content/uploads/2018/03/Workshop-close-reading-VvT.pdf> en <https://www.lbrt.nl/agenda/close-reading>



COLLABORATIVE STRATEGIC READING (CSR)

WAT

Deze aanpak combineert strategie-instructie met coöperatief leren.

WAAROM

Leerlingen leren leesstrategieën toepassen om een leestaak aan te pakken en hun begrip van teksten te monitoren. Ze moeten samenwerken om de opdracht tot een goed einde brengen.

HOE

Er worden drie fases in het leesproces onderscheiden: voor, tijdens en na het lezen. Bij elke fase worden één of meerdere strategieën doelbewust ingezet: voorkennis activeren en voorspellen, begrip monitoren, de kern begrijpen, samenvatten en reflecteren. De leerlingen krijgen elk een specifieke rol om hun samenwerking te bevorderen.



COLLABORATIVE STRATEGIC READING (CSR)

UITGELICHT

Bij CSR staat de toepassing van **leesstrategieën** centraal tijdens verschillende fasen in het leesproces: voorkennis activeren en voorspellen, begrip monitoren, de kern begrijpen, samenvatten en reflecteren. De leerlingen vormen **groepjes**, meestal van vier, waarbij **iedere leerling een specifieke rol** krijgt bij het toepassen van de strategieën. De rollen die leerlingen kunnen opnemen, zijn de volgende:

- **Leider:** deze leerling leidt de groep tijdens het lezen door aan te geven wat er gelezen wordt en door de strategie te bepalen. De leider kan de hulp van de leraar invoeren wanneer nodig.
- **Begripsmonitor:** deze leerling gebruikt herstelstrategiekaartjes om de groep eraan te herinneren welke strategieën ze kunnen gebruiken wanneer ze iets niet begrijpen.
- **Omroeper:** deze leerling spoort de groepsleden aan om te lezen of om een van hun ideeën te delen. Hij/zij zorgt ervoor dat iedereen meedoet en dat niet iedereen door elkaar praat.
- **Reporter:** deze leerling vat de belangrijkste ideeën van de tekst samen tijdens de klassikale afronding.

Scholen die al met coöperatieve werkvormen werken, kunnen uiteraard de eigen benamingen voor de rollen gebruiken (bv. verslaggever, aanmoediger enzovoort).

Als de groepen groter zijn, dan kunnen ook de volgende rollen aan leerlingen gegeven worden:

- **Aanmoediger:** deze leerling observeert en geeft feedback waar nodig. Hij/zij kijkt naar gedrag dat beloond kan worden. De leerling moedigt iedereen aan om deel te nemen aan de discussie en om elkaar te helpen. Hij/zij evalueert de samenwerking van de groep en geeft tips ter verbetering.
- **Tijdsbewaker:** deze leerling bewaakt de tijd per fase van CSR en laat de groep weten wanneer het tijd is om naar de volgende fase over te gaan (maar dat kan ook een rol van de leraar zijn).

Vooraleer de leerlingen in hun groepjes aan de slag gaan, legt de leraar de strategieën kort uit. Tijdens het lezen en achteraf **stelt de leraar zich op als coach**. De leraar ondersteunt leerlingen door actief naar hun onderlinge gesprekken te luisteren en indien nodig moeilijke woorden te verduidelijken, het gebruik van een strategie te demonstreren, leerlingen aan te moedigen deel te nemen en een behulpzame houding te modelleren.

Het lezen van de tekst verloopt in drie fasen:

FASE 1: Voor het lezen

De leraar introduceert het onderwerp van de tekst klassikaal. Tijdens wat de preview wordt genoemd, spreken leerlingen hun voorkennis aan en bekijken ze de tekst globaal:

- a. **Brainstorm:** wat weten we al over het onderwerp van de tekst?
- b. **Voorspellen:** wat denken we te weten te komen over het onderwerp als we de tekst of een stuk van de tekst lezen?

FASE 2: Tijdens het lezen

Vervolgens lezen leerlingen de tekst in groep, al dan niet in stukken (paragrafen). In deze fase staat begripsmonitoring centraal: de leerlingen identificeren eerst de stukken die ze wel begrijpen ('klik') en niet begrijpen ('klap'). Bij stukken waar leerlingen moeite hebben met tekstbegrip, gebruikt de groep herstelstrategieën, aangestuurd door de leerling die daarvoor is aangeduid. Indien nodig ondersteunt de leraar door leerlingen te tonen hoe ze met die moeilijke stukken kunnen omgaan. De leraar *modelleert*, benoemt of helpt herstelstrategieën toe te passen. Voorbeelden van herstelstrategieën zijn: uit de rest van de tekst proberen af te leiden waar het stuk moeilijke tekst over gaat, moeilijke woorden in stukjes verdelen en nagaan of je een stuk van het woord begrijpt, moeilijke woorden in een woordenboek opzoeken ... Het is belangrijk dat leerlingen expliciet uitleg krijgen over de herstelstrategieën die ze kunnen gebruiken.

Na de identificatie van moeilijke stukken (de 'klappen') en de uitleg en toepassing van herstelstrategieën proberen leerlingen de kern van de tekst of paragraaf te begrijpen aan de hand van de volgende vragen:

- a. **Stel vragen:** wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe? Welke persoon of welk voorwerp is het belangrijkste?
- b. **Wat is het belangrijkste idee van de tekst?**

FASE 3: Na het lezen

Nadat de leerlingen de tekst hebben gelezen, vatten ze samen en reflecteren of reviewen ze:

- a. **Leerlingen stellen zelf 'testvragen'** op die de leraar helpen om na te gaan of leerlingen de tekst echt hebben begrepen en beantwoorden die. Of ze beantwoorden vragen die de leraar heeft opgesteld.
- b. **Leerlingen reflecteren over de tekst en de les (review):** wat hebben we geleerd, zowel over het onderwerp als over onze begrijpend-leesaanpak?

De leraar kan helpen door actief naar de gesprekken van leerlingen te luisteren en indien nodig moeilijke woorden te verduidelijken, het gebruik van een strategie te demonstreren, leerlingen aan te moedigen deel te nemen en een behulpzame houding te *modelleren*.

COLLABORATIVE STRATEGIC READING (CSR)

DIDACTISCHE SLEUTELS

CSR zet sterk in op de didactische sleutels **interactie** (vooral tussen leerlingen onderling, maar ook tussen leerling en leraar) en **strategie-instructie** (vooral op het gebied van begripsmonitoring en herstelstrategieën). De rolverdeling tussen leerlingen, de verschillende leesfasen en de strategieën die daarbinnen aan bod komen, zijn cruciale elementen. Bij de toepassing van deze aanpak is het belangrijk om met interessante en uitdagende teksten te werken en een duidelijk doel aan de leesopdracht te koppelen (**functionaliteit**). De leesstrategieën die tijdens CSR gebruikt worden, kunnen ook binnen andere lessen toegepast worden, of de teksten uit andere lessen kunnen ook gebruikt worden binnen de begrijpend-leesles (**transfer**). Op die manier geraken de leerlingen vertrouwd met de verschillende leesstrategieën die aan bod komen. Leerlingen inspraak geven bij de keuze van de tekst kan de **leesmotivatie** bevorderen. CSR biedt overigens ruimte voor reflectie over het leesproces van leerlingen. De gehanteerde leesstrategieën kunnen worden besproken tijdens de *reviewfase*, waardoor leerlingen inzicht krijgen in hun eigen leesproces. Als dat daadwerkelijk gebeurt, kan deze aanpak een erg krachtig middel zijn om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen.



IN DE PRAKTIJK

CSR kan gebruikt worden om bestaande lees-/taalmethodes te versterken op het gebied van expliciete strategie-instructie en samenwerkend leren. CSR leent zich verder ook heel goed om te combineren met (jaaroverschrijdend) tutorlessen. Er kunnen uiteraard ook andere leesstrategieën aan bod komen bij CSR.

MEER LEZEN

<http://www.readingrockets.org/article/using-collaborative-strategic-reading>.

VOORBEELD

Bij het onderstaande lesvoorbeeld hoort een tekst over 'oorlogen en conflicten'*. De tekst kan gebruikt worden voor leerlingen van ongeveer 10 jaar tot 12 jaar. De leraar legt eerst de strategieën uit (preview, 'klikken en klappen', essentie aanduiden en samenvatten) aan de hele klas met behulp van modelleren, rollenspelen en luistop-denken. Het duurt een tijdje voor de leerlingen het toepassen van de strategieën echt onder de knie hebben. Verwacht dus niet dat ze zelfstandig aan de slag kunnen nadat ze de instructie over de strategieën één maal gehoord hebben. Pas als de leerlingen geruime tijd de kans kregen om de strategieën in te oefenen, zullen ze die ook zelfstandig kunnen toepassen. Het volgende voorbeeld gaat ervan uit dat de leerlingen de strategieën al zelfstandig kunnen toepassen. Leerlingen vormen groepjes van vier.

FASE 1: Voor het lezen

Preview

a. Brainstorm: wat weet je al over het onderwerp?

Mogelijke opdrachten zijn:

- Maak een woordenweb met woorden die je kent rond het thema 'oorlogen en conflicten'
- Speel 'over oorlogen en conflicten weet ik al ...', een variant op het spel 'ik ga op reis en ik neem mee'
- Vul de KWL-kolom in. KWL staat voor 'Know' – 'Want to know' – 'Learned': leerlingen vullen voor het lezen in de ene kolom in wat ze al over het onderwerp weten en in de andere wat ze graag over het onderwerp willen leren. Na het lezen (of na afronding van het thema) vullen ze in wat ze over het onderwerp geleerd hebben.

b. Voorspellen. Mogelijke vragen zijn:

- Wat is de titel van de tekst? Zijn er tussentitels?
- Wat staat afgebeeld op de foto's?
- Waarom zijn sommige woorden blauw en onderstreept? Welke woorden zijn dat?
- Wat denk je dat we zullen leren als we de tekst lezen?

FASE 2: Tijdens het lezen

Verdeel de tekst in vier stukken: iedere alinea is een stuk. De leerlingen lezen de eerste alinea. Ze '**klikken en klappen**'. Het doel van klikken en klappen is leerlingen hun tekstbegrip te laten monitoren en hen storingen in hun tekstbegrip te laten identificeren. Wanneer leerlingen 'klikken', lezen ze stukken tekst die ze goed begrijpen en waarbij de info in elkaar klikt. Als een leerling een woord, concept of idee leest dat hij/zij niet begrijpt, spreken we over een

COLLABORATIVE STRATEGIC READING (CSR)

'klap' – het tekstbegrip stopt of wordt moeilijker. De leraar probeert de leerling bewust te maken van dit proces en vraagt of iedereen aan het 'klikken' is. Wie krijgt klappen tijdens het lezen? De leerlingen weten dat ze die vragen zullen krijgen en zijn alert om 'klappen' tijdens het lezen te identificeren. Als leerlingen 'klappen' identificeren, dan gebruikt de groep herstelstrategieën om de klap te ontrafelen. Bijvoorbeeld:

- Herlees de zin zonder het moeilijke woord. Kijk naar welke info je krijgt en die je kan helpen om de betekenis van het woord te achterhalen (context).
- Herlees de zin met de klap en de zinnen voor en/of na de die zin om hints te krijgen over de betekenis van het woord in de omringende zinnen.
- Zoek een voor- of achtervoegsel in het woord.
- Verdeel het woord in stukken en kijk of je stukken van het woord kent.
- Zoek het woord op in een (online) woordenboek.
- Vraag hulp aan de leraar.

Begrijp de kern: Leerlingen leren de kern te begrijpen door het belangrijkste idee/de belangrijkste info in een stuk van de tekst te identificeren. Het doel daarbij is om leerlingen in hun eigen woorden het belangrijkste punt van de tekst te laten formuleren om zeker te zijn dat ze begrepen hebben wat ze lezen. Die strategie kan het geheugen van leerlingen en hun tekstbegrip stimuleren.

Mogelijk verloop van de tweede leesfase (alinea 1 van de tekst 'Oorlogen en conflicten'):

Leider: "We lezen nu de eerste alinea van de tekst. In die alinea staan 2 blauwe woorden. Waarom? Wat willen die woorden zeggen?"

Andere leerlingen antwoorden.

Leider: "Tijdens het lezen onderstrepen we de belangrijkste woorden."

De leerlingen lezen de eerste alinea.

Klap-expert: "Waren er woorden of stukken in de tekst die jullie niet begrijpen?"

Omroeper: "Wat betekent internationaal?"

Klap-expert: "Weet iemand wat dat woord betekent?" Nee? We zoeken het op in een online woordenboek." (of er wordt een andere strategie gebruikt.)

Leider: "Ik begrijp de laatste zinnen niet. Wat is 'voorkomen'? Gebeuren? En wat betekent vreedzaam?"

Klap-expert: "We lezen de voorgaande zinnen opnieuw. Het gaat over oorlogen. En 'voorkomen' is beter dan 'beginnen'. Dus misschien betekent voorkomen het tegenovergestelde van beginnen, niet beginnen dus?"

Omroeper: "Dus een oorlog niet beginnen is beter dan een oorlog beginnen. En de VN zorgt ervoor dat oorlogen niet begonnen worden. En in het woordje vreedzaam, zit 'vreed' en dat lijkt op 'vrede'. Misschien heeft het daarmee te maken?"

Klap-expert: We vragen aan de leraar of het daarmee te maken heeft.

Leider: "Wat is nu de belangrijkste gedachte uit de eerste alinea? Welke woorden hebben we onderlijnd? De leerlingen overleggen.

Reporter: "Er zijn veel conflicten in de wereld. Soms worden die conflicten oorlogen."

HERHAAL FASE 2 VOOR ALLE ALINEA'S

FASE 3: Na het lezen

Samenvatten: er volgt een klassikale afronding. De leerlingen overleggen eerst in groepjes wat de belangrijkste ideeën uit de tekst zijn. De vijf W- vragen (en H-) kunnen daarbij als leidraad dienen: wie, wat, waar, waarom en hoe? De leerlingen leren om af te ronden door vragen en antwoorden te formuleren over wat ze geleerd hebben en door belangrijke ideeën te herzien. Daarna deelt de reporter voor de hele klas de belangrijkste ideeën mee. Er wordt klassikaal overlegd.

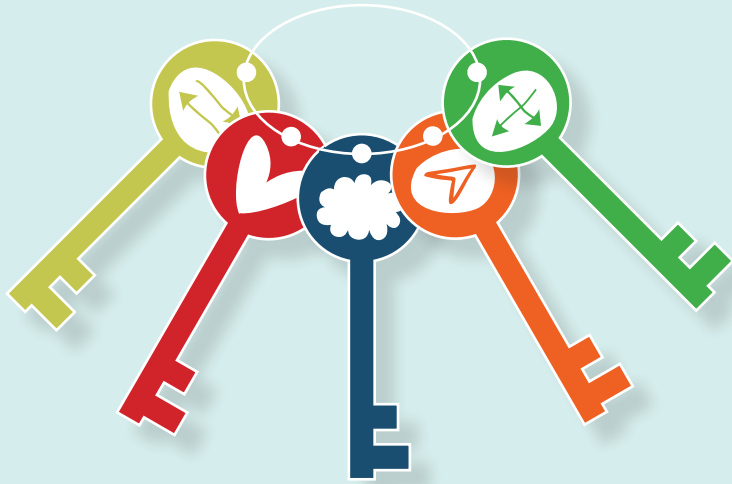
Mogelijke opdrachten zijn:

- Leerlingen vullen de KWL-kolom verder aan.
- Iedere groep formuleert voor een alinea het belangrijkste idee. De reporters delen aan de hele klas mee wat het belangrijkste was. Zo wordt alle informatie samengelegd.
- De leerlingen stellen per groepje zelf 3 vragen op over de tekst. Ze geven hun vragen door aan een ander groepje. De leerlingen overleggen en schrijven de antwoorden op de vragen op. Nadien bespreken de twee groepjes samen telkens de vragen en de antwoorden.

De rol van de leraar

Als de leerlingen de strategieën en procedures kennen en kunnen toepassen en ze zijn begonnen met werken in hun coöperatieve leergroepen, is het de rol van de leraar om tussen de groepen te circuleren en voortdurend hulp te bieden. De leraar kan helpen door actief naar de gesprekken van leerlingen te luisteren en indien nodig moeilijke woorden te verduidelijken, het gebruik van een strategie voor te doen, leerlingen aan te moedigen deel te nemen en een behulpzame houding te modelleren.

*<https://www.docukit.nl/spreekbeurt/oorlogen-en-conflicten>



CONCEPT ORIENTED READING INSTRUCTION (CORI)

WAT

Bij deze aanpak worden teksten over wetenschappelijke thema's ingezet om op een functionele manier aan begrijpend lezen en leesstrategieën te werken.

WAAROM

Bij deze benadering wordt begrijpend lezen ingebed in een wetenschapsthema, waardoor de leestaken functioneel worden en transfer kan plaatsvinden. Leerlingen leren relevante teksten lezen en leesstrategieën gebruiken.

HOE

De belangrijkste uitgangspunten zijn:

- Inhoudsdoelen worden geformuleerd, maar met nadrukkelijke aandacht voor begrijpend leren lezen. (Binnen het thema 'weerfenomenen' kunnen leerlingen bijvoorbeeld leren hoe een windhoos ontstaat.)
- Leerlingen krijgen autonomie door zelf te kiezen wat ze lezen en met wie.
- Teksten sluiten aan bij het niveau en de belangstelling van leerlingen.
- Leerlingen werken samen.



CONCEPT ORIENTED READING INSTRUCTION (CORI)

UITGELICHT

Bij CORI wordt gedurende ongeveer zes weken rond één (wetenschappelijk) thema gewerkt. Binnen dat thema krijgen de leerlingen de mogelijkheid om zelf een onderwerp te kiezen. Voor de start van de lessenreeks formuleren de leerlingen zelf een aantal leervragen waarop ze graag een antwoord willen krijgen. Indien mogelijk worden leervragen samengevoegd zodat leerlingen in groepjes kunnen werken. Alle lessen worden aangepast aan het thema, waarbij het uitgangspunt is dat leerlingen zelf hun teksten mogen kiezen omdat ze de tekst(en) nodig hebben om hun leervragen te kunnen beantwoorden. Gedurende zes weken werken de leerlingen drie keer per week negentig minuten per dag aan het behalen van hun eigen gekozen doelen. Andere leergebieden, zoals wereldoriëntatie, taal en technisch lezen, worden zoveel mogelijk geïntegreerd binnen het thema. Het thema wordt afgesloten met een gezamenlijk presentatiemoment waarbij de leerlingen hun resultaten aan elkaar voorstellen en bespreken.

Bij de voorbereiding van het thema worden – eventueel in samenspraak met de plaatselijke bibliotheek – vooraf voldoende interessante en uitdagende boeken geselecteerd, waarbij rekening wordt gehouden met de verschillende leesniveaus van de leerlingen. De leraar functioneert voornamelijk als ‘coach’. Hij of zij ondersteunt, door bijvoorbeeld leesstrategieën aan te reiken, maar probeert leerlingen zoveel mogelijk zelf verantwoordelijkheid te laten opnemen voor het leren.

DIDACTISCHE SLEUTELS

CORI vertrekt vanuit één thema en verbindt daar verschillende inhouden aan. Daardoor zijn de sleutels ‘**functionaliteit**’ en ‘**transfer**’ sterk aanwezig. Leerlingen mogen vooraf leervragen opstellen en teksten selecteren. Bovendien wordt er naar een gezamenlijk ‘**kennisdeelmoment**’ gewerkt, wat de opdracht nog functioneler maakt. Doordat vanuit één thema aan verschillende inhouden gewerkt wordt, wordt de transfer van opgedane kennis gestimuleerd. Aangezien leerlingen binnen het thema zelf een onderwerp naar voren mogen schuiven, wordt sterk ingezet op autonomie en keuzevrijheid, wat bevorderlijk is voor hun **leesmotivatie**. Tijdens de leeslessen zelf wordt binnen CORI ingezet op **strategie-instructie**. Wanneer leerlingen gezamenlijke leervragen hebben, werken ze doorheen de 6 weken sowieso verschillende keren in groepjes aan coöperatieve opdrachten (**interactie**). Ook wanneer er weinig overlap is tussen de verschillende leervragen, is het echter belangrijk om de interactie tussen leerlingen en tussen leraar en leerlingen te waarborgen, bijvoorbeeld bij de instructie van leesstrategieën.



IN DE PRAKTIJK

CORI kan als zelfstandige methode gebruikt worden. Als CORI consequent doorgetrokken wordt, dan wordt het onderwijs volledig vanuit thema's georganiseerd. Die thema's worden vanuit verschillende leergebieden belicht. CORI kan echter ook ingezet worden om (éénmalige) projecten vorm te geven. Het werken vanuit thema's wordt dan niet consequent gebruikt, maar er wordt wel op ingezet om een project waar verschillende vakken en eventueel ook leerjaren bij betrokken worden, vorm te geven.



MEER LEZEN

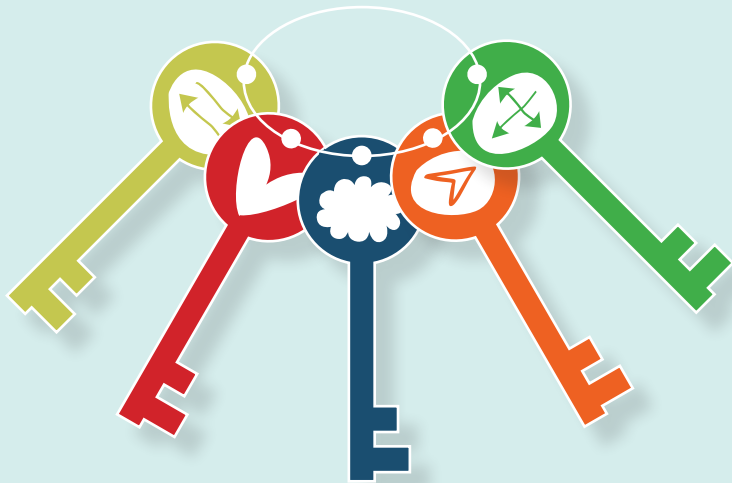
<http://www.cori.umd.edu/> of
<http://www.readingrockets.org/article/concept-oriented-reading-instruction-cori>.

VOORBEELD

Een voorbeeld van een uitgewerkte lessenreeks met behulp van CORI kan je hier lezen:

https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/artikel_leereenheid.pdf

Meer informatie over hoe CORI in de klas kan uitgewerkt worden, verneem je in het volgende filmpje: https://www.youtube.com/watch?time_continue=290&v=6Yi5UfDeY1k



DENK! WERK AAN GROEI IN BEGRIP

WAT

DENK! vertrekt vanuit thema's en koppelt zo begripend lezen aan de inhoud van andere vakken. Binnen elk thema lezen leerlingen minstens twee boeken, zowel fictie als non-fictie.

WAAROM

DENK! is erop gericht om onbewuste begripsprocessen te versterken door thematisch (voor) te lezen. Door de themagerichte benadering kan transfer gemakkelijk plaatsvinden, zijn leesdoelen functioneel en zijn leerlingen gemotiveerd om boeken te lezen. Leerlingen werken samen aan niet-talige doelen en passen leesstrategieën toe.

HOE

Het kernwoord bij deze aanpak is "thema". Tijdens het werken aan een thema lezen kinderen (verplicht) ten minste 2 boeken over het thema. Ook worden er gezamenlijk (uitdagende) teksten gelezen over het thema. Voorafgaand aan het lezen, wordt er voorkennis aangereikt door de leraar d.m.v. filmpjes of een presentatie. Op die manier wordt de kennisbasis van alle kinderen versterkt, komen woorden die met het thema te maken hebben op allerlei manieren terug en wordt het begrip vergroot.



DENK! WERK AAN GROEI IN BEGRIP

UITGELICHT

De centrale pijlers van DENK! zijn:

1. Denkend lezen
2. Themagericht lezen
3. Werken met boeken
4. Lezen vanuit interesse en motivatie
5. Samenwerkend leren

DENK! werkt met brede, door de leraar te kiezen thema's, die minimaal 6 tot 8 weken duren. Die thema's sluiten aan bij de kern-doelen van het basisonderwijs. De duur van het thema wordt bepaald door het aantal te lezen boeken. Het thema duurt zo lang tot alle leerlingen minimaal twee verschillende boeken gelezen hebben over het thema.

Er worden per week drie begrijpend-leeslessen gegeven van 45 minuten: twee KM-lessen (*KiloMeters/KennisMeters*) (verwant aan de leesles in *LIST*; zie p. 58 voor de uitwerking van *LIST*) en één R2L-les (*Reading to learn*). De R2L-les wordt opgesplitst in twee delen, waarbij de eerste les gericht is op het gezamenlijk lezen en begrijpen van een tekst. Tijdens de tweede les, in de daaropvolgende week, wordt de tekst samen herschreven. De KM-lessen en de R2L-lessen worden op de volgende bladzijden toegelicht.

DIDACTISCHE SLEUTELS

DENK! zet sterk in op de vijf sleutels. Leesmotivatie, functionaliteit en transfer springen er bij deze aanpak sterk uit, omdat er vanuit een thema gewerkt wordt en omdat de leerlingen zelf leervragen mogen formuleren. Leerlingen krijgen autonomie bij de selectie van leervragen en boeken die ze willen lezen. De **transfer** wordt mogelijk gemaakt doordat vanuit hetzelfde thema aan verschillende vakinhouden wordt gewerkt. Tijdens de R2L-lessen wordt ingezet op **strategie-instructie**. Ook **interactie** tussen leerlingen onderling wordt gestimuleerd.

Opmerking: *DENK!* is sterk gebaseerd op *CORI*. Beide aanpakken vertrekken vanuit een thema, zetten in op interactie en werken naar een gezamenlijk toon- of afsluitmoment toe.

IN DE PRAKTIJK

DENK! is een aanpak die als zelfstandige begrijpend-leesmethode wordt gebruikt. Om over voldoende tijd te beschikken om het *DENK!*-programma uit te voeren, worden woordenschat en begrijpend-leesonderdelen uit de gebruikte taal-methode geschrappt. Sommige scholen winnen verder tijd voor *DENK!*-lessen door hun projecten en *DENK!* op elkaar af te stemmen en/of door een goede afstemming tussen de taallessen en alle andere leergebieden. *DENK!* kan inhoudelijke leergebieden als 'mens en maatschappij' en 'wetenschap en techniek' verrijken, maar vormt er zeker geen vervanging van.

MEER LEZEN

<http://geletterdheidschoolsucces.blogspot.com/2013/11/denk-een-nieuwe-methodiek-voor.html> en Houtveen, DENK! Werk aan groei in begrip. Onderbouwing, beschrijving en exploratie van de werkzaamheid van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!, Hogeschool Utrecht, 2018. De concrete uitwerking van de KM-lessen en de R2L-lessen vind je op de volgende pagina's.



DENK! WERK AAN GROEI IN BEGRIP

UITWERKING VAN DE KM-LESSEN EN R2L-LESSEN VAN DENK!

Opbouw van de KM-lessen

(KiloMeters/KennisMeters)

De opbouw van de KM-lessen is als volgt: de leraar leest enkele bladzijden voor uit een fictieboek dat bijdraagt aan kennis over het thema en bespreekt de inhoud met de leerlingen. Het doel van deze voorbereiding is dat de leraar het doelgericht lezen van de leerlingen bevordert. Tevens kan de leraar expliciet maken hoe hij zijn eigen leesbegrip monitort. Vervolgens gaan de leerlingen stillezen in het zelfgekozen boek dat gaat over een aspect van het thema en maken aantekeningen in hun *DENK!*-schrift over wat ze leren over het thema. Ter afsluiting van de KM-les praten de leerlingen in duo's na over wat ze gelezen hebben en wat dat bijdraagt aan het thema. Ten slotte wordt klassikaal besproken wat de leerlingen geleerd hebben over het thema en worden de aspecten die nieuw zijn op het bord genoteerd en door de leerlingen overgenomen in hun *DENK!*-schrift.

Opbouw van de R2L-lessen lezen

(Reading to Learn)

R2L-lessen worden doorgaans één keer per week gegeven aan de hand van non-fictie teksten. In deze lessen wordt de leesontwikkeling bevordert met verschillende teksten over het centrale thema die moeilijk zijn voor de meeste kinderen in de klas. De leraar biedt de hoeveelheid ondersteuning die nodig is opdat de tekst door alle leerlingen begrepen wordt. De bedoeling is om leerlingen veel ervaring te laten opdoen met teksten uit verschillende genres die zij zelfstandig nog niet kunnen lezen. Door de steun van de leraar en door de overige boeken die zij lezen over het thema, doen zij genoeg kennis op om de teksten te kunnen begrijpen. Dat leidt tot groei in begrip. Het is voor de taal- en leesontwikkeling bovendien zeer aan te bevelen om de R2L-tekst van die week nog twee keer (op verschillende dagen van dezelfde week) met de kinderen te lezen: één keer in koor, één keer stil. Het is zinvol om het lezen van de tekst beide keren te koppelen aan de bespreking van één motiverende open vraag. In klassikale gesprekken tijdens de R2L-les worden de beurten van de leerlingen willekeurig verdeeld om de aandacht van de kinderen te vergroten en kinderen gelijke kansen tot spreken te bieden.

Opbouw van de R2L-lessen herschrijven

In de R2L-les herschrijven wordt gewerkt met dezelfde non-fictie tekst die bij de R2L-les lezen is gebruikt. In deze les worden één of enkele alinea's

van deze tekst herschreven aan de hand van de aantekeningen die in de R2L-les lezen zijn gemaakt. Het herschrijven intensiveert het lezen en versterkt het begrip. Ook vormt het een training voor het maken van notities tijdens de KM-lessen en voor het schrijven van goed opgebouwde alinea's om het thema af te sluiten.

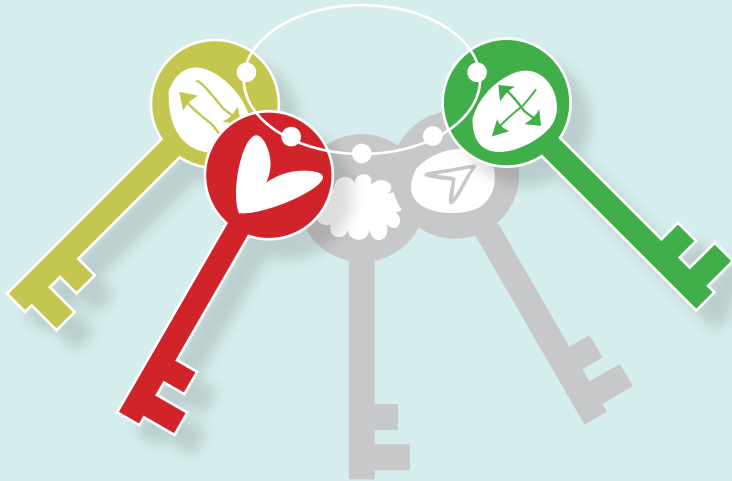
Schriftelijke afronding van het thema

In de laatste 2 lessen van het thema (dat minimaal 6-8 weken loopt), wordt tijd besteed aan de schriftelijke afronding van het thema. De leerlingen schrijven een aantal alinea's (minimaal 3) rond de volgende opdracht: 'Wat zijn de belangrijkste dingen die jij tijdens deze weken over het thema geleerd hebt?'. Zij doen dit op basis van de aantekeningen die ze hebben gemaakt in hun *DENK!*-schrift vanuit zowel de KM- als de R2L-lessen en nemen daarbij de volgende stappen:

1. Selecteer de aantekeningen die je wil gebruiken. De leerlingen doen dit zelf op basis van wat ze geleerd hebben; zij kiezen wat zij het belangrijkste vinden.
2. Aantekeningen ordenen in alinea's. De leerlingen ordenen alle aantekeningen die ze willen gebruiken in alinea's.
3. Van één of meer kinderen komen de aantekeningen van het belangrijkste dat ze hebben geleerd op het bord, en zij krijgen advies van de klas of deze aantekeningen passen in één alinea. De klas helpt bij het formuleren van de kernzin die de eerste zin vormt van de alinea. De kernzin komt op het bord.
4. Alle kinderen schrijven kernzinnen (eerste zinnen) van hun alinea's. Willekeurig worden verschillende kernzinnen voorgelezen en waar nodig verbeterd. In de kernzinnen moet helemaal duidelijk zijn wat de leerling geleerd heeft.
5. Eén van de goede kernzinnen wordt met bijhorende aantekeningen op het bord geschreven. De klas construeert gezamenlijk de rest van de alinea met definities, uitleg en voorbeelden. De leraar geeft daarbij ondersteuning.
6. De leerlingen schrijven hun alinea's en de leraar ondersteunt waar nodig.
7. Verschillende alinea's komen op het bord en de leerlingen helpen elkaar om ze nog beter te maken.
8. Er wordt met de alinea's van alle leerlingen een klein boekje gemaakt over het thema. Wat is het belangrijkste dat jij geleerd hebt op basis van je aantekeningen (krantje, boekje, blog)? Zwakke schrijvers maken het meteen op computer.

(bron: Houtveen, DENK! Werk aan groei in begrip. Onderbouwing, *beschrijving en exploratie van de werkzaamheid van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!*, Hogeschool Utrecht, 2018)





DIALOGIC READING

WAT

De leraar en leerling(en) gaan in gesprek over een verhaal dat op dat moment (samen) hardop (voor)gelezen wordt.

WAAROM

Via het gesprek worden mondelinge vaardigheden gestimuleerd, wordt de inhoud toegelicht, leren leerlingen verhaalelementen en narratieve structuren kennen en wordt nieuwe woordenschat opgebouwd.

HOE

Bij *dialogic reading* ontstaat interactie tussen leraar en leerling. Het gesprek kan zowel vanuit de leraar als de leerling(en) vertrekken. Het is dus niet (enkel) de leraar die de vragen stelt. Zowel fictionele als non-fictionele teksten kunnen worden gebruikt.



DIALOGIC READING

UITGELICHT

Een traditionele uitwerking van *dialogic reading* omvat het herhaaldelijk lezen van hetzelfde boek. Hoewel gewoonlijk fictie wordt gebruikt, kan de aanpak ook worden toegepast op een non-fictionele tekst. Tijdens het (voor)leesmoment worden er vragen gesteld op drie niveaus om tekstbegrip te stimuleren:

- **Vragen op niveau 1** zijn basale W-vragen (Wat? Wie? Waar? Wanneer? Waarom?) gericht op wat direct kan worden gezien (of gelezen) in de tekst. Ook de betekenis van (nieuwe) woorden kan daarbij worden geïntroduceerd.
- **Vragen op niveau 2** zijn open vragen en zorgen ervoor dat leerlingen actief betrokken zijn bij de tekst en er feedback op geven. De leraar kan bijvoorbeeld vragen: “Wat gebeurt er in dit deel van het verhaal?” De leraar probeert de leerlingen aan te moedigen om te vertellen waar ze aan denken. De leerlingen oefenen op die manier (impliciet) een aantal strategieën die het leesproces ondersteunen, waaronder voorspellen of samenvatten.
- **Vragen op niveau 3** zijn geavanceerder en introduceren concepten zoals tekstfuncties en verhaalcomponenten. De leraar kan bijvoorbeeld vragen: “Wie was de hoofdpersoon en hoe voelde hij zich?” Hij/zij kan ook vragen stellen waarbij de leerling het verhaal met zijn haar/eigen leven moet verbinden, bijvoorbeeld: “Hoe zou jij je voelen als jou dat zou overkomen?” Anderzijds kan een leraar ook inspelen op wat leerlingen inbrengen: “Heb jij dat al eens meegemaakt? Vertel eens?”

Belangrijk bij dialogisch lezen is om je als leraar goed voor te bereiden. Denk goed na over de tekst die je zal gebruiken (o.a. taalrijk, aansluitend bij de leefwereld van leerlingen, aansluitend bij een thema dat recent behandeld werd in de les ...), over de vragen die de dialoog kunnen openen en stimuleren, over hoe je op de antwoorden van de leerlingen kan anticiperen en reageren, en over de woordenschat die je wil aanbrengen.

DIDACTISCHE SLEUTELS

Deze aanpak zet voornamelijk in op **interactie** tussen leraar en leerlingen, maar ook tussen leerlingen onderling. Levendige gesprekken over boeken kunnen de **leesmotivatie** stimuleren. De leesmotivatie van leerlingen kan verder worden aangewakkerd door de teksten te laten aansluiten bij hun interesses, of – nog sterker – de keuze voor de tekst over te laten aan de leerlingen. *Dialogic reading* kan tijdens elke les. Er is dus mogelijkheid tot **transfer**. De transfer van de verworven taalcompetenties wordt eveneens bevorderd over verschillende leerjaren heen aangezien *dialogic reading* al kan worden ingezet in de kleuterklas, nog voor leerlingen zelf kunnen lezen. Via gerichte vragen wordt aan (voorbereidende) **leesstrategieën** gewerkt (bv. Wat denk je dat er nog zal gebeuren?). Door de teksten te kiezen in functie van een thema waarin gewerkt wordt, kan extra worden ingezet op **functionaliteit**.



IN DE PRAKTIJK

Dialogic reading is een activiteit die aanvullend op de gebruikte taalmethode kan worden ingezet. Zo kan in alle leerjaren – ook in de hogere leerjaren – en in gelijk welk vak een tekst (fictioneel of non-fictioneel) via *dialogic reading* worden voorgelezen.

MEER LEZEN

<http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-having-conversation-about-books>.



DIRECTED READING THINKING ACTIVITY (DRTA)

WAT

DRTA is een aanpak waarbij leerlingen eerst voorspellingen doen over een tekst, om vervolgens te lezen of hun voorspellingen kunnen worden bevestigd of weerlegd. De leerlingen leren ook zelf vragen op te stellen over de tekst.

WAAROM

Leerlingen worden met deze aanpak aangemoedigd om actieve en doordachte lezers te zijn: ze leren hun begrip van de tekst te monitoren voor, tijdens en na het lezen. Zowel de leesvaardigheid als het kritisch denken van de leerlingen worden daardoor versterkt.

HOE

Direct: De leraar stuurt en activeert het denken van de leerlingen voor ze een tekst beginnen te lezen. Hij/ zij moedigt leerlingen aan om naar de titel, inhoudsopgave, illustraties en tekststructuur te kijken en op basis daarvan voorspellingen te doen over de inhoud van de tekst.

Reading: De leerlingen lezen het eerste deel van de tekst. De leraar geeft de leerlingen vervolgens vragen over specifieke informatie en vraagt hen hun voorspellingen te evalueren.

Thinking: De leerlingen denken aan

het einde van ieder stuk tekst dat ze hebben gelezen na over de voorspellingen die ze maakten. De leraar stelt vragen als:

- Wat denk je nu van je voorspellingen?
- Wat vond je in de tekst om je voorspellingen te bewijzen?
- Wat heb je gelezen in de tekst waardoor je je voorspellingen hebt gewijzigd?

Daarna bedenken de leerlingen zelf vragen bij de tekst.



DIRECTED READING THINKING ACTIVITY (DRTA)

UITGELICHT

De volgende stappen kunnen gevolgd worden bij het uitwerken van een DRT-activiteit:

Voor het lezen:

1. Selecteer een tekst en verdeel die tekst in een aantal logisch gekozen stukken.
2. Stel de tekst voor aan de leerlingen, leg het doel van *DRTA* uit en toon de leerlingen hoe ze voorspellingen over een tekst kunnen maken: "ik bestudeer de titel, de kaft van het boek, de prent of foto bij de tekst, de tussentitels, de grafieken, de structuur van de tekst ... Daaruit leid ik af dat dit een fantasieverhaal is over heksen. De titel is 'de heksenfamilie', dus ik vermoed dat ik een verhaal zal lezen over een familie die bestaat uit heksen."

Tijdens het lezen:

3. Direct: de leraar moedigt de leerlingen aan om te kijken naar de titel, de inhoudsopgave, de tussentitels, afbeeldingen en op basis daarvan voorspellingen te doen over de tekst.
4. Reading: de leerlingen lezen het eerste deel van de tekst. De leraar stelt daarna vragen over specifieke informatie in de tekst en vraagt de leerlingen om hun voorspellingen te evalueren.

Na het lezen:

5. Thinking: aan het einde van ieder gelezen stuk denken de leerlingen na over de voorspellingen die ze maakten. De leerlingen verifiëren hun voorspellingen of passen ze aan op basis van de informatie die ze in de tekst vonden.
6. De leerlingen kunnen daarna ook vragen genereren over de tekst om een diepe verwerking en tekstbegrip te stimuleren.

DRTA is nauw verwant met *CSR*. De uitwerking van beide aanpakken verloopt grotendeels parallel. Er zijn ook gelijkenissen met *reciprocal teaching*, de aanpak die op p. 68 uitgewerkt wordt, al zijn die minder opvallend.

DIDACTISCHE SLEUTELS

DRTA is in de eerste plaats een aanpak die dient om **expliciet** te werken aan (metacognitieve) **leesstrategieën**. Daarbij wordt sterk gefocust op tekstoriëntatie (d.i. voorkennis activeren, voor-spellen, vooropstellen van leesdoelen). Doordat de leraar dat proces leidt door vragen te stellen en te modelleren, zet DRT ook in op de **interactie tussen leraar en leerling**. Door de leerlingen in groepjes te laten samenlezen, kan aan **interactie tussen leerlingen** worden gewerkt. Op functionaliteit kan worden ingezet door een uitdagend, betekenisvol doel te koppelen aan de tekst. Teksten lezen die de leerlingen zelf selecteerden en/of aansluiten bij hun leefwereld (**leesmotivatie**), of die bij wereldoriëntatie of wetenschap en techniek horen (**transfer**) kunnen daar eveneens bij helpen. Ook **andere leesstrategieën**, zoals herstelstrategieën of verbanden tussen teksten of tekstdelen, kunnen expliciet worden aangereikt tijdens het lezen van de tekst.



IN DE PRAKTIJK

DRTA kan gebruikt worden om de bestaande taal/leesmethode te verrijken. Zo kan beslist worden om eenmaal per week een tekst met behulp van *DRTA* te lezen. Net zoals *CSR* en *Close Reading* leent deze aanpak zich goed om met verschillende leerinhouden te worden gebruikt: ook teksten uit andere vakken kunnen met behulp van *DRTA* gelezen worden. De aanpak kan ook doorheen de verschillende leerjaren gebruikt worden.

MEER LEZEN

<http://www.readingrockets.org/strategies/drt>



EEN BOEK VOOR TWEE

WAT

Een boek voor twee bespreekt een activerende leesdidactiek waarbij strategie-instructie door de leraar met een vorm van samenwerking tussen leerlingen (*peer tutoring*) wordt gecombineerd.

WAAROM

Door de expliciete instructie van leesstrategieën en door het oefenen met behulp van *peer tutoring*-activiteiten worden leerlingen actieve, strategische en zelfregulerende lezers. Na verloop van tijd kunnen ze de aangebrachte strategieën spontaan en

HOE

De aanpak bestaat uit twee grote componenten:

1. Expliciete instructie in begrijpend-leesstrategieën om een tekst beter te begrijpen: De leraar zet doelgerichte activiteiten in om de leerlingen bewust te maken van het actieve karakter van het leesproces.
2. *Peer tutoring* als werkvorm voor het inoefenen van de begrijpend-leesstrategieën: Een leerling begeleidt een andere leerling bij het verwerven van bepaalde inhouden tijdens het begrijpend-leesproces. De leraar treedt op als coach en begeleider van de samenwerkende leerlingen.



EEN BOEK VOOR TWEE

UITGELICHT

Een boek voor twee kwam tot stand in het kader van een onderzoek naar het verwerven van strategieën voor begrijpend lezen via *peer tutoring* in samenwerking met lagere scholen. De aanpak zet in op twee aspecten: expliciete instructie van leesstrategieën en peer tutoring.

1) Expliciete instructie in begrijpend-leesstrategieën om een tekst beter te begrijpen:

De leraar zet doelgerichte activiteiten op om de leerlingen bewust te maken van het actieve karakter van het leesproces. Dat gebeurt aan de hand van lessenreeksen die bestaan uit een inleiding, instructiefase, verwerking en herhaling. De leraar leert zo expliciet en stapsgewijs het inzetten van bepaalde leesstrategieën aan. Aandacht gaat daarbij uit naar welke leesstrategieën in welke contexten relevant zijn, alsook naar hoe die precies ingezet kunnen worden bij het lezen. 'Een boek voor twee' bespreekt zeven verschillende leesstrategieën:

1. Voorkennis activeren
2. Voorspellend lezen
3. Hoofdzaken onderscheiden
4. Begrip van woorden bewaken en de betekenis achterhalen van woorden die men niet begrijpt
5. Tekstbegrip bewaken en de betekenis achterhalen van zinnen of tekstfragmenten die men niet begrijpt
6. Het soort tekst bepalen
7. Schematiseren

2) Peer tutoring als werkvorm voor het inoefenen van de begrijpend-leesstrategieën:

Peer tutoring is een manier om interactie en samenwerking tussen leerlingen over teksten te stimuleren én bevordert leesbegrip dankzij het lezen met z'n tweeën. Het impliceert ook dat kinderen een actieve rol opnemen tijdens het lezen omdat ze worden uitgedaagd om het lezen vollediger en vanuit verschillende perspectieven te benaderen. Bij *peer tutoring* is sprake van een helpersrelatie tussen twee leerlingen waarbij een leerling (de begeleider of de *tutor*) een andere leerling (de begeleide leerling of de *tutee*) begeleidt bij het verwerven van bepaalde inhouden tijdens het begrijpend-leesproces. Het gaat om een één-op-één-samenwerkingsrelatie, waarbij de leraar als coach en begeleider van de samenwerkende leerlingen optreedt:

- De leraar creëert kansen tot interactie en samenwerking tussen leerlingen (klasoverschrijdende en/of klasinterne *tutoring*);
- De leraar ondersteunt de tutors bij de uitvoering van de *peer tutoring*-activiteiten (bv. hij overlegt en bespreekt eventuele conflicten);
- De leraar observeert groepjes samenwerkende leerlingen, houdt toezicht op de interactie, staat model en gaat na of de doelstellingen worden bereikt en geeft ondersteunende feedback;
- De leraar voorziet differentiatie, teksten en ondersteuning op maat in de groepjes samenwerkende leerlingen.

De *peer tutoring*-activiteiten zijn zo opgezet dat de leeskoppels de leesstrategieën inoefenen aan de hand van vaste teksten die het inzetten van bepaalde leesstrategieën in het bijzonder uitlokken, en aan de hand van teksten en boekjes die de groepjes zelf kiezen uit de (klas/school)bib op basis van eigen interesses. Een boek voor twee moedigt leraren ook expliciet aan om tijdens de inoefenmomenten functioneel om te gaan met de teksten door de teksten die tijdens *peer tutoring* worden gelezen te kaderen in lessen wereldoriëntatie, in een grootschaliger project of door er muzische of bewegingsopdrachten aan te koppelen.

EEN BOEK VOOR TWEE

DIDACTISCHE SLEUTELS

Bij deze methode is de sleutel **strategie-instructie** uitdrukkelijk aanwezig. Bij *peer tutoring* staat bovendien de **interactie** tussen leerlingen en het leren van en door elkaar centraal. Ook aan **functionaliteit, transfer** en **leesmotivatie** wordt aandacht besteed, respectievelijk door aandacht te besteden aan authentieke teksten die gelezen worden in functie van andere activiteiten en leergebieden en door de groepjes bij de meerderheid van de *peer tutoring*-activiteiten te laten lezen in zelfgekozen boeken.



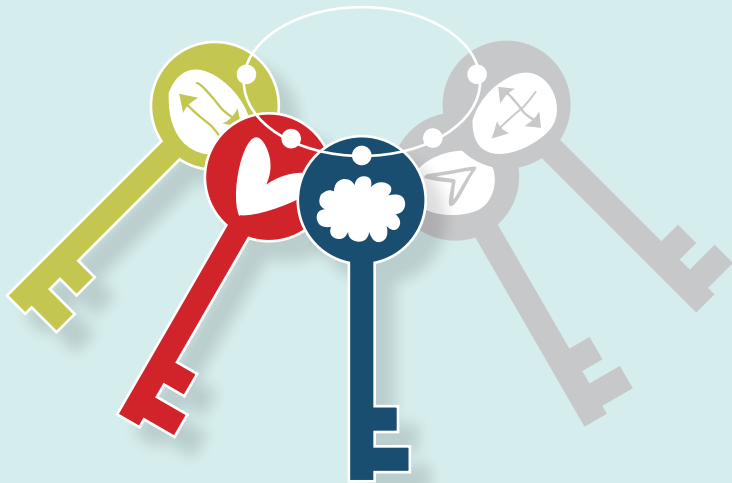
IN DE PRAKTIJK

Een boek voor twee kan worden gebruikt om de bestaande taal/leesmethode te verrijken op het gebied van strategie-instructie en interactie tussen leerlingen. De aanpak leent zich eveneens om met verschillende leerinhouden te worden gebruikt. Ook teksten uit andere vakken kunnen met behulp van *Een boek voor twee* gelezen worden. De aanpak kan ook doorheen de verschillende leerjaren gebruikt worden.

MEER LEZEN

Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee. Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring. Handleiding*. Garant; Van Keer, H. (2002). Een boek voor twee. Een onderzoek naar het verwerven van strategieën voor begrijpend lezen via *peer tutoring* in de lagere school. VONK, 31(3), 4-16. http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/online_tijdschriften/bijdragen/vonk_jrg31_044.pdf
Van Keer, H. & Vanderlinde, R. (2007). Nog een boek voor twee: Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring. Garant.





KWARTIERMAKERS

WAT

Deze aanpak stimuleert de leesmotivatie van leerlingen door alle leerlingen uit de hele school op vooraf bepaalde tijdstippen vrij te laten lezen.

WAAROM

Kwartiermakers heeft als doel om het leesplezier en de autonome leesmotivatie van leerlingen te bevorderen. Door leerlingen zelf teksten te laten kiezen, leesplezier te laten ervaren en hen meer te laten lezen, gaan leerlingen geleidelijk aan ook zelf meer **willen** lezen.

HOE

Kwartiermakers is een aanpak waar de hele school bij betrokken wordt. Op vooraf vastgelegde momenten leest iedereen in de school. De leerlingen mogen zelf kiezen wat ze lezen. Na het lezen volgt een informele nabespreking.



KWARTIERMAKERS

UITGELICHT

Kwartiermakers is een leesproject dat loopt over (minstens) 3 jaar. Daarna zou er een soort (lees)gewoonte moeten ontstaan zijn. Het gunstige effect van lezen is er pas als dit project over een langere periode loopt. Door het lezen van boeken worden kinderen leesvaardiger (sneller lezen), krijgen ze een ruimere woordenschat, ontwikkelen ze meer tekstbegrip en maken ze minder schrijffouten. Wanneer kinderen meer ongedwongen (zonder verslagen of opdrachten) en vrij mogen lezen, ervaren ze meer leesplezier en gaan ze vaak ook meer lezen.

De aanpak heeft als doelstelling dat iedereen iedere dag gedurende 15 minuten vrij leest volgens eigen interesses. Bij jonge kinderen kan er (gedeeltelijk) worden voorgelezen. Leerlingen wisselen na het leesmoment hun leeservaringen uit in duo's of in kleine groepjes en op een ongedwongen manier. Het is wel noodzakelijk dat er een terugkoppeling volgt over wat de leerlingen lezen. Alleen op die manier gaan ze ook met de inhoud van de tekst aan de slag. De terugkoppeling kan op verschillende manieren gebeuren: leerlingen kunnen praten over wat ze gelezen hebben, ze kunnen een tekening maken over de scène die voor hen het belangrijkste was, ze kunnen in één zin (schriftelijk of mondeling) samenvatten wat ze lezen, enzovoort. Samenwerking met de bib is belangrijk om in een zo groot mogelijk aanbod aan boeken te kunnen voorzien.

DIDACTISCHE SLEUTELS

Kwartiermakers focust vooral op de verhoging van de **leesmotivatie** van leerlingen. Door de informele uitwisseling over wat gelezen werd tussen de leerlingen wordt eveneens aan **interactie** gewerkt. De vrije keuze die de leerlingen hebben, versterkt naast de leesmotivatie in zekere zin ook de **functionaliteit** van de tekst en 'leestaak'. Een eerder beperkte mogelijkheid om aan transfer te werken is om tijdens de eigenlijke begrijpend-leeslessen of in een van de andere vakken terug te koppelen naar een aantal van de boeken die leerlingen lezen. **Transfer van leesstrategieën** kan worden bevorderd door leerlingen eraan te herinneren wanneer ze vastlopen tijdens het vrij lezen, maar dat is eigenlijk niet de bedoeling van deze aanpak. Het is vooral belangrijk dat leerlingen leesplezier ervaren tijdens de momenten van vrij lezen. Het ongedwongen karakter van *Kwartiermakers* mag niet verloren gaan.

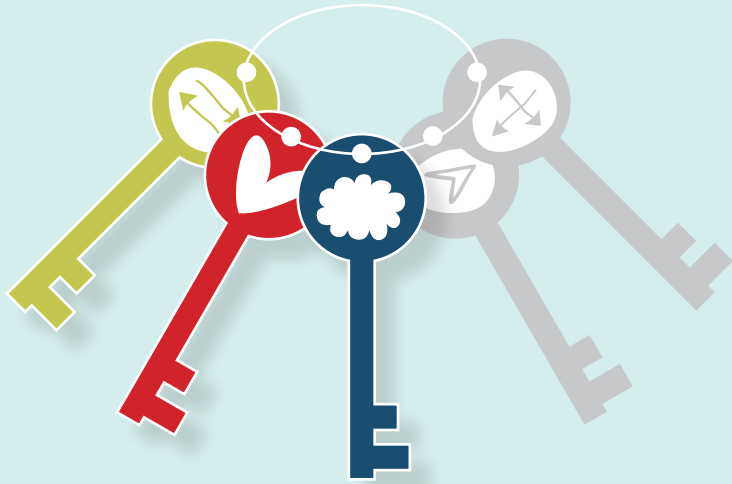


IN DE PRAKTIJK

Kwartiermakers is geen zelfstandige methode en kan de huidige lees- of taalmethode niet vervangen. De aanpak kan relatief eenvoudig worden ingevoerd als aanvulling op de bestaande praktijk en is het krachtigst wanneer ze gedurende een lange periode wordt geïmplementeerd in de volledige school.

MEER LEZEN

<http://overlezenenschrijven.blogspot.com/2014/07/kwartier-vrij-lezen-per-dag.html>



LEESINTERVENTIEPROJECT VOOR SCHOLEN MET EEN TOTAALANPAK (LIST)

WAT

LIST staat voor klasdoorbrekend leesonderwijs met een gelaagd instructiemodel dat oog heeft voor alle leerlingen.

WAAROM

LIST is een totaalaanpak die sterk inzet op de betrokkenheid en leesmotivatie van leerlingen. Er is specifiek aandacht voor zwakkere lezers.

HOE

LIST werkt via twee routes:

1. Klasdoorbrekend leesonderwijs met lezen op hetzelfde moment op het rooster voor alle leerlingen

2. Een gelaagd instructiemodel:

laag 1: het kerncurriculum is de basis

laag 2: de aanpak of instructie intensiveren en de leestijd uitbreiden voor moeilijke lezers (o.a. via *RALFI*)

laag 3: een nog intensievere aanpak voor nog moeilijkere lezers (via *RALFI LIGHT*)



LEESINTERVENTIEPROJECT VOOR SCHOLEN MET EEN TOTAALANPAK (LIST)

UITGELICHT

LIST of LeesInterventieproject voor Scholen met een *Totaalpak* focust op het bevorderen van leesmotivatie bij kinderen. Het is een leesproject dat streeft naar het verbeteren van leesresultaten bij leerlingen van het basis- en het secundair onderwijs aan de hand van dagelijkse leesmomen-ten. In de kleuterschool ligt de nadruk op voorbereidend lezen, in het eerste en tweede leerjaar eerder op technisch lezen (met ruimte voor begrijpend lezen), vanaf het derde leerjaar van het basisonderwijs wordt vooral aandacht geschonken aan vloeiend en begrijpend lezen.

De leraar begint een *LIST*-les gewoonlijk door een stukje uit een tekst/boek voor te lezen. Hij of zij vertelt meer over het boek of het thema en er is ruimte om voorspellingen te maken over wat er verder zal gebeuren. Daarna lezen de leerlingen zelf ongeveer 20 minuten stil of hardop. In de eerste graad kan ook in duo's worden gelezen. Terwijl de leerlingen lezen, leest de leraar zelf of begeleidt hij of zij de leerlingen waar nodig. Op het einde van de *LIST*-les wordt een afsluitmoment georganiseerd. Dat kan op verschillende manieren: leerlingen kunnen met elkaar napraten over wat ze gelezen hebben, één leerling vertelt voor de hele klas wat hij het spannendste vond in de tekst, de leraar stelt een aantal vragen over de tekst enzovoort. Het hoofddoel van het afsluitmoment is dat de kinderen reflecteren over wat ze net gelezen hebben.

Naast het basisaanbod van de *LIST*-lessen wordt er ondersteuning geboden voor die leerlingen die aan dat basisaanbod niet voldoende hebben. Het instructiemodel bestaat uit een leesdidactiek met drie lagen waarbij elke laag focust op een bepaalde groep van leerlingen en is sterk gebaseerd op het *response-to-intervention-model* dat hieronder kort wordt toegelicht:*

1. Laag 1 omvat een basisaanpak voor alle leerlingen: leerlingen lezen gezamenlijk met de leraar waarna leerlingen individueel luidop en/of stil lezen, al dan niet met ondersteuning van een medeleerling. Leraren gaan aan de hand van toetsen en/of observaties na of leerlingen voldoende profijt halen uit het basisaanbod in de eerste laag.

2. Laag 2 of *RALFI* (Repeated, Assisted, Level, Feedback & Interaction) voor de leerlingen voor wie de basisaanpak niet volstaat: De leerlingen krijgen verschillende sessies per week bovenop het basisaanbod waarbij eenzelfde tekst herhaaldelijk wordt gelezen, de inhoud samen besproken wordt en naar een hoger begrijpend-leesniveau gewerkt wordt.

3. Laag 3 bestaat uit een aanbod voor de leerlingen voor wie ook laag 2 onvoldoende blijkt te helpen. Ze omvat een nog intensievere aanpak dan de *RALFI*-aanpak uit laag 2: De leerlingen werken individueel aan spellingstraining. Ze lezen herhaald in sessies en oefenen op decodeervaardigheden, waarbij geleidelijk de tijdsdruk wordt verhoogd opdat ze leren presteren binnen een bepaalde tijd.

De 3-lagige aanpak bij *LIST* zorgt er dus voor dat leraren een planmatige en gedifferentieerde aanpak hanteren. Alle leerlingen volgen de basisaanpak tijdens de groepsinstructie (laag 1), en voor zwakkere lezers wordt er meer ondersteuning voorzien (laag 2 en laag 3).

* Response-to-intervention is een systematische aanpak voor begrijpend lezen om na te gaan met welke instructievorm een leerling het meest leerrendement laat zien. (Bron: <http://www.rti-academie.nl>)

LEESINTERVENTIEPROJECT VOOR SCHOLEN MET EEN TOTAALANPAK (LIST)

DIDACTISCHE SLEUTELS

LIST zet sterk in op de bevordering van de **leesmotivatie** van leerlingen, onder andere door didactisch materiaal aan te bieden dat inspeelt op verschillende interesses en leesdoelen (bv. leeshoek met een gevarieerd aanbod aan narratieve boeken, informatieve boeken, strips, tijdschriften, activiteitboeken, blogs ...). LIST komt ook tegemoet aan de didactische sleutel **interactie** door de bespreking van teksten met de leraar en medeleerlingen en door de mogelijkheid tot *peer tutoring* doorheen de verschillende lagen. Omdat LIST binnen verschillende vakken gebruikt kan worden en het mogelijk is met een variëteit aan teksten biedt het de mogelijkheid om in te zetten op **functionaliteit** en **transfer**. Ook door *peer tutoring* doorheen verschillende leerjaren te organiseren, kan aan transfer gewerkt worden. De instructies die binnen de verschillende aanpakken gegeven worden, kunnen onder andere gaan over **strategie-instructie** (aangepast aan het niveau van de leerlingen).



IN DE PRAKTIJK

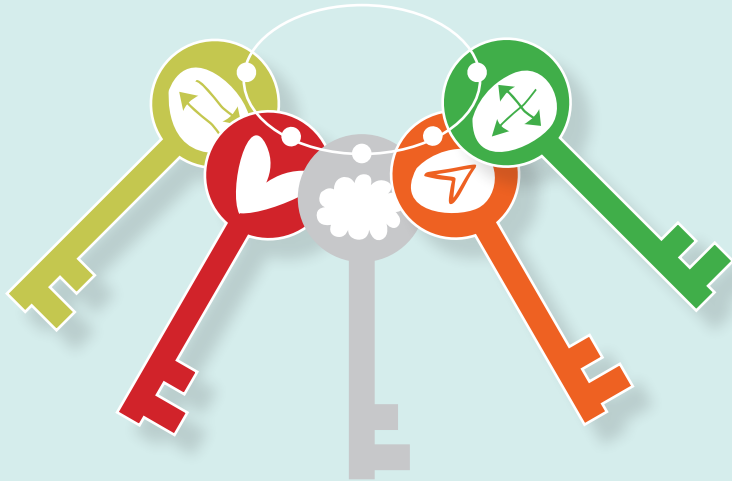
LIST is een zelfstandige leesmethode. Gezien de omvang wordt deze aanpak doorgaans ter vervanging voor en niet als aanvulling bij de huidige taal- of leesmethode gehanteerd.

MEER LEZEN

Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H. & Brokamp, S.K. (2012). *Lezen lezen lezen!: Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht; Coppens, L. & Masquillier, B. Le(v)(z)ensnoodzakelijk! Over het wat en hoe van leesontwikkeling. <http://www.caleidoscoop.be/index.php?ID=41550>; Leuk lezen met LIST bevorderen van leesplezier.

Voor meer informatie over **RALFI**: <http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/RALFIhandleiding.pdf>





NIEUWSBEGRIP

WAT

Nieuwsbegrip is een Nederlands online platform waarop wekelijks nieuwe informatieve begrijpend- leeslessen verschijnen, gelinkt aan onderwerpen uit de actualiteit. Er is daarbij aandacht voor leesstrategieën.

WAAROM

Door te vertrekken vanuit de actualiteit probeert *Nieuwsbegrip* de functionaliteit van de begrijpend-leesles te verhogen. Leerlingen zijn zo gemotiveerder om te lezen. Strategie-instructie is uitdrukkelijk aanwezig om leerlingen te ondersteunen bij hun tekstbegrip.

HOE

Nieuwsbegrip selecteert wekelijks actuele onderwerpen en stelt daarover teksten op vijf verschillende leesniveaus (gaande van AA voor anderstalige nieuwkomers tot D voor het voortgezet (secundair) onderwijs), gekoppeld aan de AVI-niveaus. Aan de teksten worden (interactieve) opdrachten gekoppeld. Tijdens het lezen moeten de leerlingen een beroep doen op vijf leesstrategieën: voorspellen, ophelderend van onduidelijkheden, samenvatten, vragen stellen en verbanden tussen delen van de tekst achterhalen.



NIEUWSBEGRIIP

UITGELICHT

Nieuwsbegrip wil op een interactieve en motiverende manier aan begrijpend lezen werken. Wekelijks worden nieuwe teksten en opdrachten ontwikkeld, die inspelen op het nieuws van de dag. Er mogen suggesties voor het onderwerp gemaald worden naar de redactie. *Nieuwsbegrip* besteedt structureel aandacht aan lees- en woordenschatstrategieën en aan wereldoriëntatie.

Nieuwsbegrip focust sterk op ondersteuning voor, tijdens en na het lezen en op het gebruik van leeststrategieën. Om de leerlingen te helpen bij het lezen van teksten is er een stappenplan ontwikkeld. Dat stappenplan geeft aanwijzingen 'voor het lezen', 'tijdens het lezen' en 'na het lezen'. De leesstrategieën zijn verwerkt in het stappenplan. Zo leren de leerlingen stap voor stap de tekst te doorgronden. De bedoeling is dat zij na verloop van tijd de strategieën automatisch toepassen. Het luikje 'na het lezen' omvat onder andere verwerkingsopdrachten die in groepjes kunnen gemaakt worden.

De leesstrategieën waar *Nieuwsbegrip* op inzet, zijn:

- voorspellen;
- ophelderen van onduidelijkheden;
- vragen stellen;
- relaties en verwijswaarden interpreteren;
- samenvatten.

Iedere week staat één strategie centraal.

DIDACTISCHE SLEUTELS

Nieuwsbegrip zet vooral in op **functionaliteit** en **leesmotivatie** van leerlingen door de selectie van actuele teksten. **Strategie-instructie** staat eveneens centraal, al moet worden opgemerkt dat per week slechts één strategie wordt aangeboden. Het kan waardevol zijn om minder ervaren lezers vaardiger te laten worden in de toepassing van een welbepaalde strategie, maar effectieve leesstrategie-instructie helpt leerlingen in de eerste plaats strategische lezers te worden door verschillende strategieën aan te reiken en hen die te leren inzetten waar nodig. Via de verwerkingsoefeningen die in groepjes (kunnen) gebeuren, zet deze aanpak in op **interactie**. Omdat *Nieuwsbegrip* teksten selecteert die aansluiten bij de actualiteit, kunnen de inhoud van de teksten vrij eenvoudig aansluiten bij de inhoud van de verschillende vakken (**transfer**). Daarnaast kunnen de verworven leesstrategieën bij *Nieuwsbegrip* ook gehanteerd worden bij andere teksten uit de lessen wereldoriëntatie, bij krantenartikelen enzovoort (**transfer**).



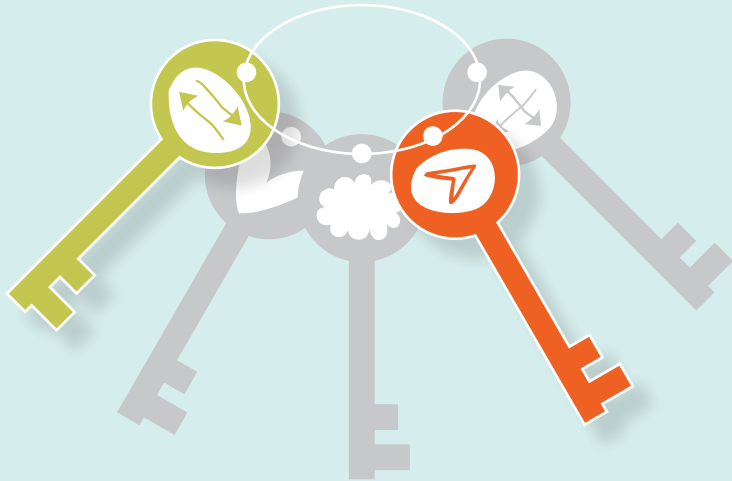
IN DE PRAKTIJK

Nieuwsbegrip is geen op zichzelf staande methode, maar wordt vaak als aanvulling bij taal- of leesmethodes gebruikt.

MEER LEZEN

www.nieuwsbegrip.be

Voorbeeldlesmateriaal van *Nieuwsbegrip* kan hier gedownload worden: <https://www.nieuwsbegrip.be/informatie/voorbeeld-materiaal>



PEER-ASSISTED LEARNING STRATEGIES (PALS)

WAT

Bij *PALS* worden twee leerlingen, een vaardige lezer (*de tutor*) en een minder vaardige lezer (*de tutee*), aan elkaar gekoppeld om elkaar te ondersteunen tijdens begrijpend lezen.

WAAROM

Het uitgangspunt van *PALS* is dat interactie tussen leerlingen cruciaal is om te leren. De toepassing van leesstrategieën staat centraal.

HOE

Bij *PALS* is elke leerling in de klas aan een andere leerling gekoppeld. Elk paar bestaat uit een leerling die sterker (*tutor*) is dan de andere (*tutee*). *PALS*-sessies variëren van 20 tot 45 minuten en van twee tot vier keer per week. Tijdens de sessies nemen de leerlingen om beurten de tijd om als *tutor* en *tutee* te werken aan relevante activiteiten en om de problemen op te lossen die elk paar ervaart.



PEER-ASSISTED LEARNING STRATEGIES (PALS)

UITGELICHT

Bij PALS werken leerlingen per twee aan leesactiviteiten die bedoeld zijn om de leesnauwkeurigheid, de leesvloeiendheid en het leesbegrip te verbeteren. De leraar vormt de paren en let erop dat de groepjes heterogeen samengesteld zijn: de ene leerling is beter in lezen (technisch en begrijpend) dan de andere. Tijdens de activiteiten krijgen leerlingen verschillende partners toegewezen en kunnen ze zowel aanbieder als ontvanger van *tutoring* zijn. De leraar leert de leerlingen de volgende strategieën te gebruiken: de inhoud van (delen van) de tekst voorstellen en de hoofdgedachte van de tekst achterhalen. PALS-activiteiten duren 20 tot 45 minuten (gemiddeld 35 minuten) per sessie en zijn bedoeld om ongeveer 3 keer per week te worden geïmplementeerd.

Een typische les omvat de volgende activiteiten:

1. Partnerlezen - PALS raadt aan om de sterkste lezer in elk paar als eerste te laten lezen. Zo heeft de zwakkere lezer de mogelijkheid om de passage te bekijken en moeilijke woorden te beoordelen voordat het zijn of haar beurt is om dezelfde tekst opnieuw te lezen. Vervolgens leest de zwakkere lezer (*of tutee*) hardop. Hij ontvangt onmiddellijk feedback van de *tutor* als het leesproces stopt, moeizaam verloopt of wanneer woorden verkeerd worden uitgesproken. Leerlingen wisselen af na blokken van vijf minuten voorlezen.

2. Hoofddidee beschrijven: Na iedere leesbeurt vermeldt de lezer het hoofddidee (d.w.z. over wie of wat de passage gaat), geeft een samenvatting van 10 woorden van de passage, en vertelt over de belangrijke gebeurtenissen.

3. Voorspellen: de lezer voorspelt wat waarschijnlijk op de volgende pagina zal gebeuren, leest hardop van de pagina en vat de gelezen tekst samen. Daarbij bepaalt de andere lezer of de voorspellingen juist zijn. Leerlingen wisselen van rol na blokken van vijf minuten.

DIDACTISCHE SLEUTELS

Bij PALS wordt hoofdzakelijk ingezet op **strategie-instructie** (of de toepassing ervan) en **interactie** tussen leerlingen. Door leerlingen inspraak te geven bij de keuze van de teksten kan aan **leesmotivatie** gewerkt worden. PALS kan ook gemakkelijk toegepast worden op teksten uit andere vakken (**transfer, functionaliteit**) en kan klas- en jaaroverschrijdend ingezet worden (**transfer**).



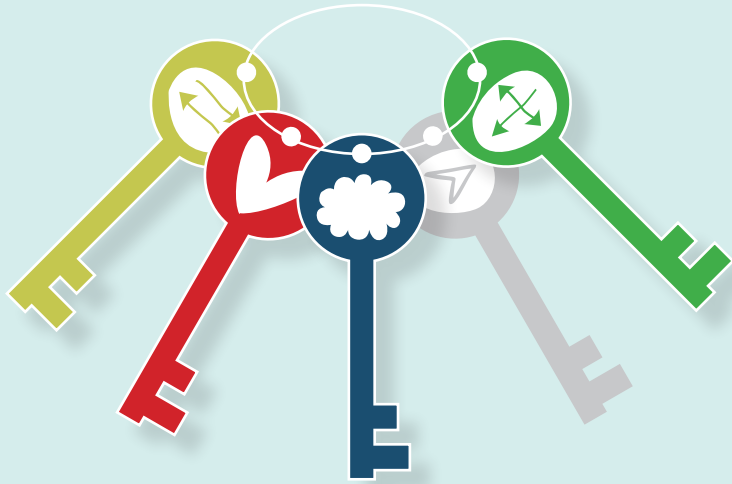
IN DE PRAKTIJK

PALS is geen zelfstandige methode, maar kan worden gebruikt als aanvulling op lees-/taalmethodes. Net zoals CSR, *close reading* en DRTA leent deze aanpak zich goed om bij verschillende leerinhouden te worden gebruikt: ook teksten uit andere vakken kunnen met behulp van PALS gelezen worden. Er kunnen uiteraard ook andere strategieën dan samenvatten en voorspellen aan bod komen. Die strategieën moeten dan wel eerst expliciet aangeleerd worden, eventueel via een andere aanpak. PALS kan ook klassen- en jaaroverschrijdend gebruikt worden.

MEER LEZEN

<https://vkc.mc.vanderbilt.edu/frg/what-is-pals/> en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528940.pdf>.

Een Engelstalig voorbeeldfilmpje waarin twee leerlingen (een deel van) een PALS-activiteit uitvoeren, vind je hier: <https://www.youtube.com/watch?v=QziEWqL94AY>.



PROMOTING ACCELERATION OF COMPREHENSION AND CONTENT THROUGH TEXT (PACT)

WAT

PACT is een leesaanpak die inzet op de verwerving van cognitieve leesstrategieën voor begrijpend lezen binnen vakken als wereldoriëntatie.

WAAROM

Met behulp van *PACT* wordt het leesbegrip van leerlingen verhoogd door voorkennis te verbinden aan nieuwe informatie uit teksten. Leerlingen leren de verworven leesstrategieën toe te passen in andere contexten.

HOE

Bij de *PACT*-aanpak kunnen vijf componenten worden onderscheiden die verbindingen tussen tekst en kennis van de wereld mogelijk maken:

1. Er wordt een relevant thema geselecteerd dat motiveert en mogelijkheden biedt tot het opbouwen van (achtergrond)kennis.
2. Essentiële woorden of woordenschat gerelateerd aan het thema worden besproken.
3. Op basis van aangepaste instructies bij de tekst wordt de inhoud van de tekst besproken en verworven.
4. 'Leren in groep': via groepsopdrachten wordt nagegaan of de leerlingen de inhoud begrijpen.
5. De verworven kennis wordt toegepast via groepsopdrachten.



UITGELICHT

PACT streeft integratie tussen wereldoriëntatie en begrijpend-leesonderwijs na. Het is dus een themagerichte aanpak. Door met een thema te werken, wordt zowel ingezet op motivatie als op de opbouw van achtergrondkennis. Die kunnen leerlingen dan weer inzetten om nieuwe teksten over een gelijkaardig onderwerp te lezen. Om continuïteit te garanderen, linken de leraren de nieuwe leerstof van de dag aan het overkoepelende thema.

Een van de belangrijkste doelstellingen van PACT is het stimuleren van discussies over en rond teksten. Op die manier wil PACT de kennis van het overkoepelende thema versterken en het tekstbegrip verbeteren. Dat doel wordt op twee manieren nagestreefd:

1. De kennisverwervingscomponent zorgt ervoor dat leerlingen zich – met behulp van korte gesprekken geleid door de leraar – concentreren op sleutel informatie uit de tekst die hen helpt om meer te weten over het onderwerp van de tekst en over het overkoepelende thema.

2. Leerlingen 'leren in groep':

- De leerlingen zijn verdeeld in heterogene groepjes en blijven tijdens de hele les of zelfs lessenreeks in dezelfde groepjes.
- De leerlingen lezen binnen hun groepjes en maken notities tijdens het lezen. Om te garanderen dat leerlingen de tekst grondig lezen, volgt nadien (of na bepaalde stukken tekst) een individuele quiz.
- Na de individuele quiz doet de hele groep de quiz samen opnieuw. De leerlingen gebruiken hun notities die ze maakten tijdens het lezen om hun antwoorden te ondersteunen en bespreken samen de mogelijke oplossingen.
- De leerlingen krijgen directe feedback tijdens de groepsquiz met behulp van kraskaarten. Kraskaarten zijn kaarten waarop de oplossingen op de vragen en eventuele extra informatie staan. Om het antwoord te kunnen lezen moet eerst een laagje weggekrast worden, zoals bij een loterijbiljetje.
- De leraar geeft extra informatie om moeilijke vragen te verhelderen.
- Er worden toepassingsactiviteiten aangeboden die het probleemoplossend vermogen stimuleren en die ervoor zorgen dat de leerlingen de (nieuwe) kennis ook in andere contexten kunnen toepassen.

DIDACTISCHE SLEUTELS

Omdat PACT vanuit een centraal thema werkt en daar verschillende (vak)inhouden aan koppelt, kan deze aanpak in de eerste plaats worden gezien als een **functionele** aanpak. Bovendien zorgen de tussentijdse quizmomenten ervoor dat leerlingen een afgebakend leesdoel hebben. Het is daarbij raadzaam om (het soort) quizvragen vóór het lezen te bespreken met de leerlingen. Zeker voor zwakke lezers kan het nodig zijn om het leesdoel op die manier te expliciteren (strategie-instructie). Door te vertrekken vanuit een thema en zo wereldoriëntatie en begrijpend lezen te integreren, is de sleutel **transfer** duidelijk aanwezig. Via het 'leren in groep' wordt **interactie tussen de leerlingen** gestimuleerd. De begeleidende rol van de leraar maakt duidelijk dat ook **interactie tussen leraar en leerling** belangrijk is. **Strategie-instructie** wordt niet vermeld in de bovenstaande informatie, maar het kan zonder problemen deel uitmaken van het 'leren in groep', of van de interactie tussen leraar en leerlingen. Er wordt ingezet op **leesmotivatie** doordat leerlingen 'leren in groep', door de koppeling tussen wereldoriëntatie en begrijpend lezen, door de selectie van actuele thema's en door de directe feedback die leerlingen krijgen nadat ze de quizvragen beantwoordden.

IN DE PRAKTIJK

PACT kan als zelfstandige methode worden ingezet, maar de aanpak kan even goed worden gebruikt om bijvoorbeeld een (of meerdere) lessenreeks(en) uit te werken.

MEER LEZEN

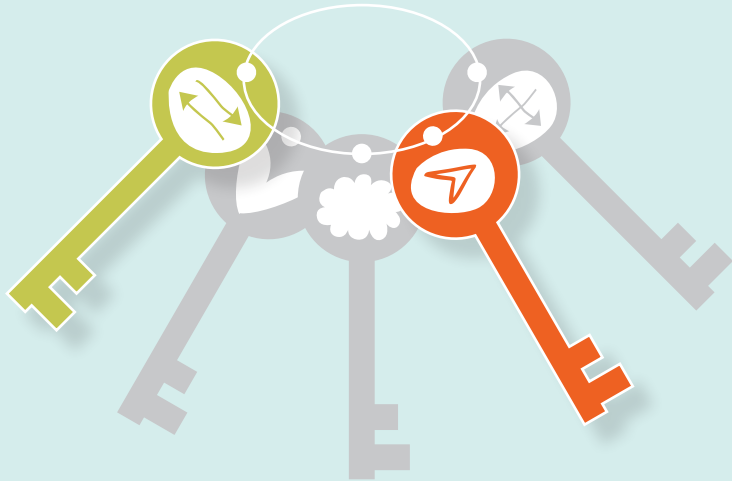
Vaughn, 'Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school', Reading Research Quarterly, 2013, 48 (1).

Een voorbeeld van een PACT-lessenreeks (in het Engels), kan je hier downloaden:

https://www.meadowscenter.org/files/resources/PACTPlus_SampleLessons.pdf

Het voorbeeldmateriaal dat via de link geraadpleegd kan worden, is bedoeld voor oudere leerlingen. PACT werd oorspronkelijk uitgewerkt voor leerlingen in het secundair onderwijs en staat ook voor 'Promoting Adolescent's Comprehension Through Text'. Omdat de aanpak goed werkt en geschikt blijkt voor jongere kinderen, wordt ze ook in het basisonderwijs gebruikt. Uitgewerkt voorbeeldmateriaal voor het lager onderwijs kan echter niet vrij geraadpleegd worden.





RECIPROCAL TEACHING

WAT

Leraren *modelleren* en helpen leerlingen groepsdiscussies te begeleiden met behulp van vier strategieën: samenvatten, genereren van vragen, verduidelijken en voorspellen. Zodra de leerlingen de strategieën hebben geleerd, nemen ze om beurten de rol van leraar op in het leiden van een dialoog over wat er is gelezen.

WAAROM

Leerlingen denken tijdens het lezen na over hun denkproces. Ze volgen hun begrip tijdens het lezen op en leren vragen te stellen die de tekst begrijpelijker maken.

HOE

De klas wordt in groepen verdeeld. Iedere leerling krijgt een specifieke strategie toegewezen. De leerlingen lezen samen een stuk van de tekst. Bij een volgend stuk krijgen ze een andere strategie.



RECIPROCAL TEACHING

UITGELICHT

De leerlingen moeten eerst de strategieën leren die gebruikt worden tijdens *reciprocal teaching*: samenvatten, bevragen, voorspellen, verhelderen.

Eén manier om aan reciprocal teaching te doen gaat als volgt:

- Verdeel de te lezen tekst in vier stukken en plaats de leerlingen in groepen van vier.
- Iedere leerling krijgt een specifieke rol: Samenvatter, Vragensteller, Verduidelijker, Voorspeller.
- Laat de leerlingen het eerste deel van de tekst lezen. Moedig hen aan om tijdens het lezen notities te nemen, aantekeningen te maken of belangrijke informatie te onderstrepen zodat ze zich goed kunnen voorbereiden op hun rol in de discussie.
- Nadat een aantal alinea's gelezen werden, zal de Samenvatter de belangrijkste ideeën uit de tekst verwoorden.
- De Vragensteller stelt dan vragen over onduidelijke delen, onduidelijke informatie, verbindingen met andere concepten die al zijn geleerd.
- De Verduidelijker zal verwarrende delen uitleggen en proberen de vragen te beantwoorden die net zijn gesteld.
- De Voorspeller kan voorspellingen doen over wat in de rest van de tekst aan bod zal komen of, als het een fictief verhaal is, voorspellen wat de volgende gebeurtenissen in het verhaal zullen zijn.
- De leerlingen nemen voor het volgende deel in de tekst een andere rol op en lezen de volgende sectie. Ze herhalen het proces met hun nieuwe rollen. Dit gaat zo door tot de volledige tekst gelezen is.

Gedurende het hele proces is de rol van de leraar om de leerlingen te begeleiden in het gebruik van de vier strategieën en bij te sturen waar nodig. Het is mogelijk om *reciprocal teaching* te gebruiken met andere leesstrategieën.

DIDACTISCHE SLEUTELS

Bij *reciprocal teaching* zijn de sleutels **interactie** en **strategie-instructie** nadrukkelijk aanwezig. Aan **transfer** kan gewerkt worden door *reciprocal teaching* ook toe te passen bij bijvoorbeeld wereldoriëntatie, vraagstukken enzovoort. Ook door groepjes te maken over de verschillende leerjaren heen, kan aan **transfer** gewerkt worden. Door de leerlingen inspraak te geven bij de keuze van teksten en/of hun inspraak te geven bij welke rol ze eerst willen uitoefenen kan de **leesmotivatie** gestimuleerd worden. Teksten gebruiken die aansluiten bij de interesses van de leerlingen of teksten uit een ander vakgebied gebruiken, kunnen de **functionaliteit** verhogen.



IN DE PRAKTIJK

Reciprocal teaching is geen zelfstandige aanpak, het kan wel aanvullend op de bestaande taal/leesmethode gebruikt worden.

Opmerking: *Reciprocal teaching* sluit nauw aan bij CSR en bij PALS. Bij PALS wordt echter in paren gewerkt terwijl de groepjes bij *reciprocal teaching* uit meerdere leerlingen bestaan.

MEER LEZEN

http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching

VOORBEELD VAN EEN WERKBLAADJE BIJ RECIPROCAL TEACHING

We lezen en bespreken samen een tekst

NAAM:

TITEL VAN DE TEKST:

MIJN ROL:

voorspeller 

vragensteller 

verduidelijker 

samenvatter 

1 Ik voorspel VOOR ik start met lezen

- Ik kijk naar de titel(s).
- Ik bekijk de tekst, pagina's en/of afbeeldingen.



Ik vraag me af:

- Waar zou de tekst over gaan?
- Wat weet ik daar al over?
- Lijkt dit een leuke tekst?

Ik lees eventueel een stukje van de tekst om vervolgens te voorspellen hoe de tekst verder gaat.

MIJN VOORSPELLINGEN OVER DE TEKST:

WAAROM IK DEZE VOORSPELLINGEN MAAK:

2 VRAGENSTELLER:

Ik lees de tekst en stel vragen over de tekst

WIE? WIE IS DE HOOFDPERSOON IN HET VERHAAL?
WELKE PERSONAGES SPELEN EEN ROL
IN DE TEKST?

WAT? WAAROVER GAAT HET?
WAT GEBEURT ER?
WAT BEDOELEN ZE?

WAAROM? WAAROM GEBEURT DIT?

HOE? HOE VERLOOPT HET VERHAAL?

WANNEER? WANNEER GEBEURT HET?
WANNEER DOET DIE PERSOON DAT?

WAAR? WAAR SPEELT DE TEKST ZICH AF?
WANNEER SPEELT DE TEKST ZICH AF?



VOORBEELD VAN EEN WERKBLAADJE BIJ RECIPROCAL TEACHING

Welke vragen heb ik over de tekst?

3 VERDUIDELIJKER:

Ik verduidelijk:

- IK ZOEK MOEILIJKE WOORDEN OF ZINNEN DIE ONDUIDELIJK ZIJN.
- IK PROBEER ZE UIT TE LEGGEN EN TE VERTELLEN HOE IK AAN DIE INFORMATIE KOM.



DIT ZIJN WOORDEN DIE IK NIET SNAP OF ONDUIDELIJK VIND:

DIT ZIJN ZINNEN DIE IK NIET SNAP OF ONDUIDELIJK VIND:

HOE IK MIJN UITLEG HEB GEVONDEN:

4 SAMENVATTER:

Ik vat de informatie uit de tekst samen

- WAT HEB IK GELEZEN? WAAR GAAT HET OVER?
- WAT WAS HET BELANGRIJKSTE?
- WAT LEER IK UIT DE TEKST?



In het onderstaande filmpje wordt een voorbeeld van *reciprocal teaching* gegeven:
<https://www.leraar24.nl/105655/rolwisselend-onderwijzen-po/>



SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT (SRSD)

WAT

SRSD is een algemene aanpak om zelfregulerend leren aan te leren, die ook toegepast kan worden op lezen. Leerlingen leren strategieën aan om verschillende opdrachten en taken te verwerken.

WAAROM

Leerlingen leren zelfreguleringsvaardigheden die erop gericht zijn om strategieën zelfstandig te leren toepassen. Voorbeelden zijn het stellen van doelen en zelfcontrole. Daardoor krijgen leerlingen meer grip op hun eigen leesproces.

HOE

De vaardigheidstraining bestaat uit 6 stappen:

1. de leraar verstrekt achtergrondkennis of lokt die uit;
2. de leraar bespreekt de strategie met de leerling;
3. de leraar *modelleert* de strategie;
4. de leraar helpt de leerling de strategie te memoriseren;
5. de leraar ondersteunt de uitvoering van de strategie;
6. vervolgens observeert hij terwijl de leerling de strategie zelfstandig uitvoert.



SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT (SRSD)

UITGELICHT

Self-regulated Strategy Development (SRSD) is een aanpak die leraren kunnen gebruiken om hun leerlingen te helpen strategieën te leren en hun schoolprestaties te verbeteren. Door een combinatie van strategie-instructie en zelfreguleringsinstructie, helpt SRSD leerlingen een probleem te analyseren, informatie te ordenen en hun gedrag te reguleren. We geven hieronder toelichting bij de verschillende stappen uit de vaardigheidstraining.

FASE 1: achtergrondkennis ontwikkelen

De leraar helpt de studenten achtergrondkennis te ontwikkelen door:

- de vaardigheden die nodig zijn om de vooropgestelde strategie (bv. samenvatten van de kernboodschap uit een tekst) te bepalen;
- te beoordelen of de leerlingen deze vaardigheden hebben;
- de leerlingen te helpen bij het ontwikkelen van de nodige vaardigheden om de strategie en de zelfreguleringsstrategie te leren.

FASE 2: bespreek de strategie met de leerling

De leraar bespreekt de gekozen strategie met de leerlingen om:

- hen te helpen begrijpen hoe de strategie hen kan helpen tijdens het lezen;
- hen te helpen bepalen wanneer en hoe ze de strategie kunnen gebruiken;
- hen te helpen andere mogelijkheden voor het gebruik van de strategie te realiseren;
- de leerlingen over zelfmonitoring te vertellen: hoe kunnen ze bij zichzelf nagaan of ze de strategie (juist) gebruiken?

FASE 3: Model de strategie

Tijdens deze uiterst belangrijke fase toont de leraar de leerlingen:

- 1) de denkprocessen die (kunnen) worden gebruikt, waaronder:
 - Wat moet ik eerst doen?
 - Gebruik ik al mijn strategiestappen?
 - Heb ik mijn werk gecontroleerd?
 - Heb ik al mijn doelen gerealiseerd?
- 2) de stappen in de strategie;
- 3) waarom de stappen noodzakelijk zijn.

FASE 4: De strategie onthouden

Door veelvuldig oefenen zorgt de leraar ervoor dat de leerlingen de verschillende stappen die bij een leesstrategie horen in het geheugen hebben opgeslagen. De veelvuldige herhaling moet er ook voor zorgen dat ze, na verloop van tijd, de stappen automatisch kunnen uitvoeren.

FASE 5: Ondersteuning bieden

In deze fase ondersteunt de leraar de leerlingen door met hen samen te werken om de gekozen strategie toe te passen. Verder oefent de leraar de strategie en het hele SRSD-proces in een verscheidenheid aan activiteiten. De bedoeling is dat de leerlingen na verloop van tijd de strategie zelfstandig kunnen gebruiken.

FASE 6: Leerlingen observeren

De leraar observeert of de leerlingen de strategie en de SRSD-vaardigheden correct kunnen gebruiken. Verder zorgt de leraar ervoor dat er talrijke mogelijkheden zijn waarbij de leerlingen de strategie en SRSD-vaardigheden in andere lessen kunnen gebruiken, zodat ze hun kennis kunnen transfereren naar toekomstige situaties in verschillende omgevingen en taken.

SELF-REGULATED STRATEGY DEVELOPMENT (SRSD)

DIDACTISCHE SLEUTELS

SRSD zet sterk in op **strategie-instructie**, met een focus op metacognitieve vaardigheden. De **interactie tussen leraar en leerlingen** is daarvoor van groot belang. Eén van de hoofddoelen van SRSD is dat leerlingen geleerde leesstrategieën in andere leergebieden kunnen toepassen. **Transfer** is dus duidelijk aanwezig. Afhankelijk van de specifieke uitwerking van SRSD biedt de aanpak de mogelijkheid om ook de andere sleutels op te nemen: aan **functionaliteit** kan gewerkt worden door teksten te lezen die uit andere leergebieden komen of door leerlingen bijvoorbeeld zelf leervragen bij een tekst te laten bedenken. **Interactie tussen de leerlingen** kan gestimuleerd worden bij het veelvuldig inoefenen van de strategieën. De **leesmotivatie** van de leerlingen kan onder andere bevorderd worden door teksten te lezen die aansluiten bij de leefwereld en/of interesses van de leerlingen, door de leerlingen zelf teksten te laten meebrengen, of door tekstgenres aan te bieden waaruit ze mogen kiezen. Door leerlingen inzicht te geven in de strategieën die ze (nog niet) beheersen, krijgen leerlingen meer greep op hun eigen leesproces, wat hun leesmotivatie eveneens bevordert.



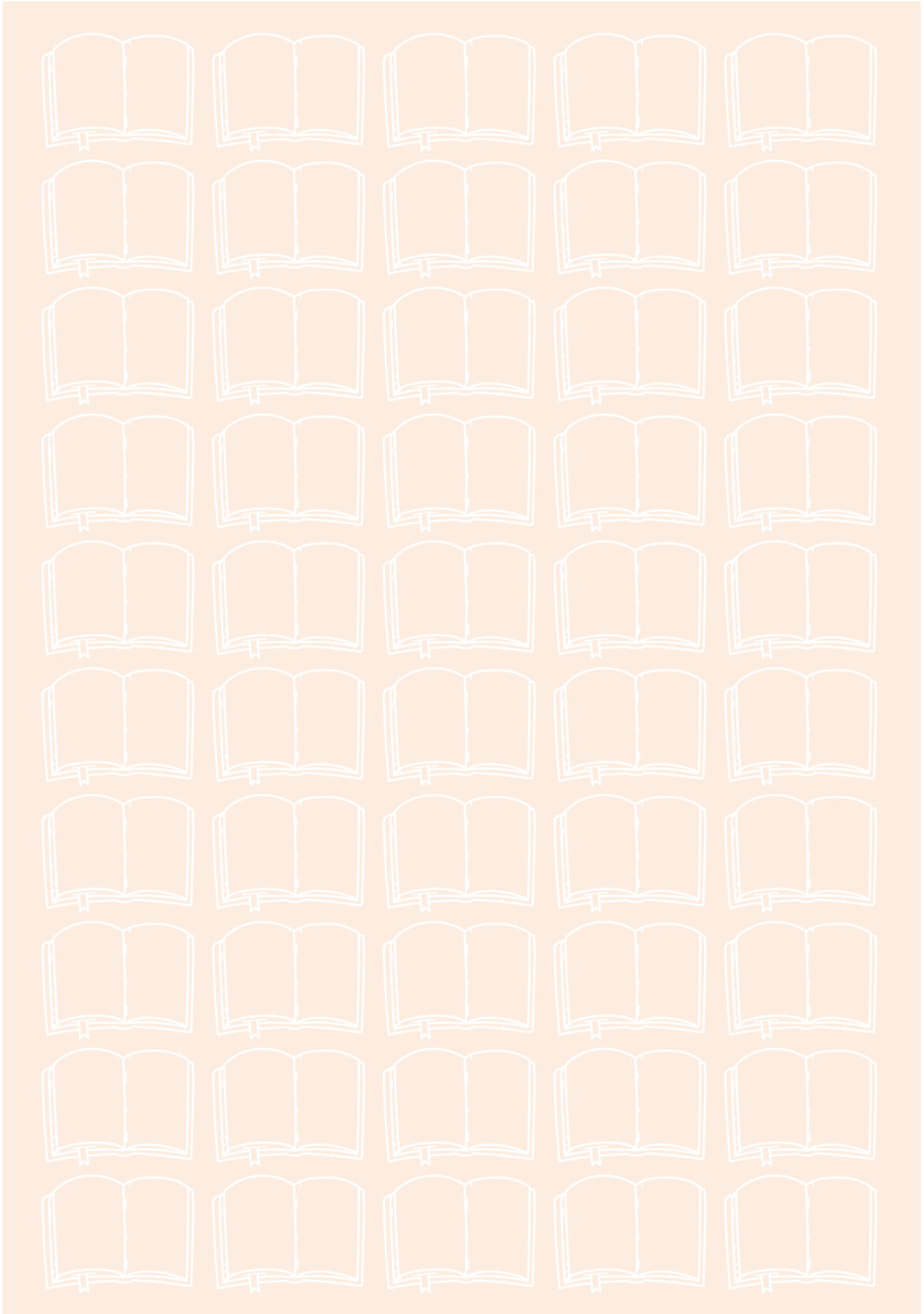
IN DE PRAKTIJK

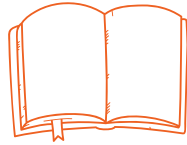
SRSD is geen zelfstandige methode, maar kan als aanvullende aanpak gebruikt worden bij de bestaande lees- en/of taal-methode.

MEER LEZEN

<http://www.thinksrsd.com/srsd/>







DEEL 3

Naar een schoolbreed leesbeleid

In deel 1 van dit praktijkgericht gedeelte beschreven we de vijf didactische sleutels waaraan een krachtige begrijpend-leesdidactiek moet beantwoorden. In deel 2 stelden we een brede waaier aan didactische aanpakken voor die werden afgetoetst aan de didactische sleutels en die in de klas kunnen worden ingezet om begrijpend lezen te bevorderen. In dit derde deel reiken we een aantal praktijkgerichte **handvatten en scenario's** aan om klasoverstijgend en schoolbreed de invoering van krachtig begrijpend-leesonderwijs te ondersteunen.

Concreet beschrijven we:

- een scenario waarmee leraren en schoolteams **vanuit een rijke tekst kunnen komen tot een krachtige leesles** die rond die tekst is opgebouwd;
- concrete voorbeelden van goede en gevarieerde **vragen** die leraren en schoolteams kunnen formuleren bij de bespreking van een tekst;
- een instrument om leeslessen en –opdrachten te **screenen** op hun overeenstemming met de didactische sleutels;
- een concreet voorbeeld van hoe leraren en schoolteams tijdens een leesles kunnen **differentiëren**;
- concrete handvatten voor de wijze waarop schoolbreed begrijpend lezen **geëvalueerd** kan worden.
- concrete handvatten om als schoolteam een **schoolbreed leesbeleid** te ontwerpen en implementeren;
- concrete initiatieven die scholen en onderwijspartners kunnen nemen om **buitenschools lezen** te stimuleren en ook daar transfer te bevorderen.



VAN EEN RIJKE LEESTEKST NAAR EEN KRACHTIGE LEESLES

Met het onderstaande stappenplan willen we illustreren hoe individuele leraren en teams van leraren rond rijke leesteksten krachtige leesactiviteiten kunnen ontwikkelen.

STAP 1: Breng het lezerspubliek in kaart

Met wie lees ik? Breng de lezerskenmerken en lezersprofielen van je leerlingen in kaart: wat zijn de algemene taalvaardigheden van mijn leerlingen, zijn er leerlingen die zwakker zijn voor begrijpend lezen of leerlingen met specifieke leesproblemen, leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands? Heb je zicht op het leesproces dat de leerlingen doorlopen tijdens het lezen van teksten? Zijn ze cognitief actief of eerder passief tijdens het lezen?

STAP 2: Selecteer een authentieke, rijke tekst

Wat zijn rijke leesteksten? Dat zijn teksten die niet bewust aangepast werden om gebruikt te worden in een onderwijscontext. Ze zijn geschreven zijn met een authentiek doel, bijvoorbeeld lezers amuseren of lezers informeren, een argumentatie geven bij een stelling, iemand iets leren aan de hand van een stappenplan (bv. een handleiding bij hoe je een meubel in elkaar zet of een recept). Teksten die speciaal geschreven of vereenvoudigd zijn tot op een laag niveau zodat alle kinderen ze goed kunnen begrijpen, bevatten vaak weinig rijke woordenschat en weinig gevarieerde zinsstructuren. Bovendien is er vaak weinig samenhang tussen de verschillende zinnen. Als veelvuldig met dergelijke teksten gewerkt wordt, dreigt het taalaanbod dat de leerlingen krijgen te verarmen, waardoor ze van en uit die teksten niet veel leren.

De volgende 4 vragen (gebaseerd op de ELT-blog van Oxford University) kunnen helpen om te bepalen of een tekst rijk en authentiek is:

1. Bevat de tekst informatie die van nut kan zijn in het echte leven of in de echte wereld buiten het klaslokaal?
2. Helpt de inhoud leerlingen om hun ervaringen te relateren aan die van anderen (inclusief anderen buiten het eigen klaslokaal)?
3. Leent de tekst zich ertoe om productieve taaltaken voor de leerlingen op te stellen?
4. Is de inhoud van de tekst authentiek en leent hij zich tot verdere verdieping en verkenning?

Ook aan de manier waarop de tekst geschreven is, moet aandacht besteed worden:

1. Bevat de tekst volwaardige, langere zinnen met verbindingswoorden?
2. Is er sprake van een elementaire verhaalstructuur?
3. Is er een gevarieerde woordenschat met een aantal laagfrequente woorden?
4. Worden er (causale) verbanden gelegd tussen tekstgedeelten?
5. Gaat het om een doorlopende tekst en niet om losse fragmenten?
6. Ondersteunen de illustraties de tekst of worden ze alleen maar gebruikt ter verlevendiging?

Wil je meer lezen over rijke teksten:

<http://geletterdheidschoolsucces.blogspot.com/2019/04/focus-op-begrip-rijke-teksten> (de bovenstaande informatie werd overgenomen uit de blogspot)

STAP 3: Formuleer een effectieve leesinstructie

Omschrijf een duidelijk leesdoel: waarom lezen we deze tekst? Voor ons plezier, om iets te leren, om iets te maken, om iets waardevols te weten te komen ...?

Schenk aandacht aan de tekstsoort en de tekstkenmerken: Wat voor soort tekst gaan we lezen? Hoe zien we dat of hoe kunnen we dat te weten komen?

Benoem het gewenste leesgedrag van leerlingen op basis van het leesdoel: Hoe kunnen we de tekst het best lezen (bv. globaal lezen, intensief lezen, zoekend lezen ...) om het leesdoel te bereiken?

Schenk expliciet aandacht aan gepaste leesstrategieën: Wat kan ons helpen om de tekst zo goed mogelijk te begrijpen en het leesdoel te bereiken?

STAP 4: Differentiatie: Hoe kan je de leestaak voor bepaalde leerlingen toegankelijker of net uitdagender maken?

Stel jezelf de volgende vragen en pas, in functie van de verschillende lezersprofielen, de instructie of het materiaal aan:

- Hoe is het onderwerp van de tekst: concreet of abstract? Als het onderwerp van de tekst abstract is, dan hebben sommige leerlingen misschien nood aan meer ondersteuning om de tekst goed te begrijpen. Die ondersteuning



VAN EEN RIJKE LEESTEKST NAAR EEN KRACHTIGE LEESLES

kan je bieden door hen bijvoorbeeld meer illustraties te geven bij de tekst, door op voorhand met hen in kleine groep het onderwerp te bespreken en hun voorkennis op te roepen, door woorden die die leerlingen moeilijk vinden (eventueel vooraf) uit te leggen, of door hen samen te laten werken met een leerling die beter is in lezen of een hogere taalvaardigheid Nederlands heeft.

- Welke eigenschappen heeft de tekst: kort/lang, eenvoudig/complex, informeel/ formeel ... Als er verschillende teksten rond eenzelfde thema worden aangeboden, kunnen de trage lezers bijvoorbeeld een kortere tekst lezen, of 2 teksten in plaats van 3. Zo kunnen ook zij aan het leesdoel werken en volop participeren.
- Is er visuele ondersteuning voorzien die de inhoud verduidelijkt? Hebben sommige leerlingen meer visuele ondersteuning nodig dan andere?
- Mogen (sommige) leerlingen bijkomende informatie opzoeken of hulpmiddelen gebruiken (zoals voorleessoftware voor moeilijke lezers)?
- Wordt er vooral op receptieve of productieve vaardigheden ingezet? Zijn de verwerkingsopdrachten mondeling of schriftelijk? Leerlingen die bijvoorbeeld traag lezen, hebben meer baat bij het mondeling verwerken van de opdrachten. Ze hebben al meer tijd nodig om te lezen. Als ze dan ook nog eens opdrachten schriftelijk moeten verwerken, vergt dat nog meer tijd, waardoor ze vaak niet alle opdrachten kunnen uitvoeren. Anderzijds kan het voor sterke lezers net uitdagend zijn om opdrachten schriftelijk te verwerken. Zij kunnen eventueel ook een aantal opdrachten meer krijgen dan minder goede lezers.

STAP 5: Integreer specifieke vormen van interactie

Zorg voor interactie tussen de leraar en de leerlingen, maar ook tussen de leerlingen onderling: werk bijvoorbeeld met interactief voorlezen, *tutoring*, of voorzie duowerk, groepswork of coöperatieve opdrachten. Laat leerlingen eventueel eerst samen overleggen over hun antwoorden op bepaalde vragen vooraleer je ze klassikaal bespreekt. Een **uitdaginge leesopdracht** vereist een actieve verwerking van de tekst en spoort leerlingen aan om al hun denkvermogens in te schakelen. Die interactie vindt niet enkel plaats tijdens het lezen, ook voor en na het lezen moeten de leerlingen begeleid worden bij het leesproces: voor het lezen kan de leraar meer vertellen over het tekstonderwerp en de voorkennis van

de leerlingen oproepen. Hij kan de leerlingen in groepjes verdelen en hen per groepje een aantal vragen laten bedenken die ze door het lezen van de tekst graag willen beantwoorden. Ook na het lezen van de tekst moet teruggeblikt worden: wat heeft de tekst ons geleerd? Hoe verliep het lezen? Was de tekst moeilijk of net niet? Probeer er verder voor te zorgen dat leerlingen via verschillende vaardigheden de informatie uit de tekst verwerken: laat ze over de tekst praten, laat ze luisteren naar elkaar, laat de leerlingen zelf iets opschrijven over de tekst, laat ze de inhoud van de les verwerken tijdens de les 'beeld' enzovoort. Bekijk of het gebruik van technologie binnen de opdrachten ondersteuning kan bieden.

STAP 6: Schenk aandacht aan transfer

Beschouw in welke mate je de transfer kan maken naar andere leergebieden. Kan je de verwerking van de informatie uit de tekst koppelen aan een inhoud van een ander leergebied? Of kan je samenwerken met andere leerjaren? Kan je leerlingen een ruimer tekstaanbod bieden dat aansluit bij het thema en waardoor ze thuis meer over het onderwerp (of over een hoofdpersonage) kunnen lezen? Kan je verwerkingsopdrachten bedenken die het begrijpend lezen uitdiepen (bv. een deel van het verhaal dramatiseren, een nieuwe cover voor een boek of een collage over het verhaal ontwerpen tijdens muzische vorming ...)?

STAP 7: Voorzie ruimte voor een nabespreking

Zoals al een aantal keer benadrukt werd, moeten de leerlingen voor, tijdens en na het lezen begeleid worden. Stap 7 komt overeen met 'begeleiding voorzien na het lezen'. Als de leerlingen de leesopdracht afgewerkt hebben, laat ze dan reflecteren over zowel de inhoud van de tekst als over de opdracht zelf en het proces dat ze doorlopen hebben. Wat hebben we geleerd? Hebben we ons leesdoel bereikt? En hoe ging het lezen: ging dat goed? Of was het moeilijk? Wat ging er precies moeilijk? Welke strategieën waren heel bruikbaar? Kreeg je veel hulp van andere leerlingen? Wat doe je volgende keer anders?





GOEDE VRAGEN BIJ HET LEZEN EN BESPREKEN VAN TEKSTEN

Het is van cruciaal belang om goede, relevante vragen te stellen bij de begeleiding van het begrijpend-leesproces. De taxonomie van Bloom kan inspirerend zijn voor het stellen van gevarieerde vragen. Zorg ervoor dat je uit verschillende categorieën vragen stelt bij het lezen van teksten. Pas de vragen uiteraard wel aan het niveau van de leerling(en) aan.

Niveau 1: Onthouden

Vragen die nagaan of de leerlingen belangrijke informatie uit de tekst onthouden hebben.

*Hoe heet de hoofdpersoon uit het verhaal?
Naar welke landen ging Jules op reis?*

Niveau 2: Begrijpen

Vragen die nagaan of de leerlingen betekenis kunnen geven aan wat ze gelezen hebben.

Lees de titel van het verhaal. Waarover zal het verhaal gaan denk je? Schrijf je voorspelling op. Na het lezen bekijken we alle voorspellingen. Vind je dat de titel bij het verhaal past? Welke titel zou het verhaal nog kunnen hebben? Leg uit waarom het meisje uit het verhaal zo boos was op haar mama.

Niveau 3: Toepassen

Vragen die nagaan of de leerlingen wat ze gelezen hebben ook kunnen toepassen op andere (concrete) situaties. Verder kan op dit niveau ook nagegaan worden of leerlingen in staat zijn om een leesstrategie die ze eerder leerden, toe te passen op een nieuwe tekst.

*We hebben al geleerd hoe je een verhaal in een schema kan weergeven. Kan je een schema opmaken voor dit verhaal?
Vorige keer loste Merlijn het probleem op met een tovertruc. Heeft hij dat in dit verhaal ook gedaan? Of heeft hij het probleem deze keer anders opgelost?*

Niveau 4: Analyseren

Vragen die nagaan of de leerlingen de informatie uit de tekst kunnen analyseren.

*Vergelijk de handelingen van de slechte persoon met die van de goede persoon in het verhaal. Welke verschillende keuzes hebben ze gemaakt?
Wat vond je het droevigste in het verhaal? Waarom?*

Vergelijk de drie mannen die de ridder op zijn tocht tegenkwam. Wat heeft elk van de mannen de hoofdpersoon geleerd?

Niveau 5: Evalueren

Vragen die nagaan of de leerlingen kritisch kunnen nadenken over de tekst en of ze zich een oordeel kunnen vormen over wat in de tekst gebeurt.

*Wat vind jij van het einde van het verhaal? Zou jij op dezelfde manier te werk gaan als de hoofdpersoon?
Noem één eigenschap waarin jij verschilt van de hoofdpersoon en één eigenschap waarin je lijkt op de hoofdpersoon?
Vind jij dat de prinses een goede beslissing nam door niet met die man te trouwen?*

Niveau 6: Creëren

Vragen die nagaan of de leerlingen zelf nieuwe ideeën of elementen aan het verhaal kunnen toevoegen.

*Hoe zou jij het probleem oplossen?
Bedenk een ander einde voor het verhaal. Als het verhaal zich vandaag afspeelde, wat zou er dan allemaal (moeten) veranderen?*



SCREENINGSINSTRUMENT: GA NA OF JOUW LEESLES AAN DE DIDACTISCHE SLEUTELS BEANTWOORDT



Als je per sleutel in meerdere boxen een vinkje kan zetten, dan ben je goed bezig! Je hoeft niet alle boxen te kunnen afvinken.

FUNCTIONALITEIT

Het is voor de leerlingen duidelijk waarom we precies deze tekst lezen. Er is een helder, uitdagend en authentiek leesdoel aan de tekst gekoppeld.

De leerlingen weten welk leesdoel er aan de tekst is verbonden.

De leerlingen vinden de tekst en het leesdoel interessant en uitdagend.

Het leesdoel is op natuurlijke wijze verbonden met de tekstsoort. We gebruiken de tekst niet voor een kunstmatig doel.

INTERACTIE

De leerlingen moeten met elkaar in interactie gaan over en aan de hand van de tekst.

Als leraar begeleid je de leerlingen voor, tijdens en na het leesproces door intensief met hen in interactie te gaan over de tekst, het onderwerp en/of het leesproces.

De leerlingen moeten coöperatief samenwerken om de opdracht tot een goed einde te brengen.

TRANSFER

De inhoud van de tekst komen terug binnen een groter thema of project.

Aan de leesopdracht is een verwerkingsactiviteit van een andere aard (een bewegingsactiviteit, een muzische activiteit, een STEM-project ...) gekoppeld.

Ook binnen andere lessen besteed je als leraar aandacht aan de leesstrategieën die tijdens deze les centraal staan.

De leesactiviteit biedt kansen om leerlingen te motiveren om na deze activiteit verder of meer te lezen (inclusief thuis).

STRATEGIE-INSTRUCTIE

Ik besteed tijdens deze les expliciet aandacht aan leesstrategieën.

Ik geef expliciete leesinstructie in deze les zodat de leerlingen duidelijk weten hoe ze de tekst moeten lezen om hun leesdoel te bereiken.

Ik modelleer en doe hardop denkend voor hoe je aan de slag gaat met de tekst.

De leerlingen krijgen kansen om leesstrategieën in te oefenen, en ik wijs hen daarop.

LEESMOTIVATIE

De leerlingen hadden inspraak bij de selectie van de tekst en/of het leesdoel.

De leerlingen vinden de tekst interessant en uitdagend, hij sluit aan bij hun leefwereld.

De leerlingen zijn in staat om de tekst (met of zonder hulp) te lezen. Ze ervaren succes en een gevoel van meesterschap.

CHECK?



HOE ZINVOL DIFFERENTIËREN?

Aan de hand van een stuk uit een les wereldoriëntatie, geven we een aantal concrete tips over hoe je binnen een les kan differentiëren voor verschillende lezersprofielen. Tussen haakjes vermelden we telkens de didactische sleutels die gestimuleerd worden en de differentiatietechnieken die ingezet worden. Verder staat tussen haakjes ook aangegeven welke aspecten gebruikt worden om de leesles krachtig te maken.

WO-les rond brood (L3)

Doel van de les: weten hoe brood ontstaat (**transfer**), een stappenplan/recept lezen

De leerlingen werken in heterogene groepjes van ongeveer 4 leerlingen (**interactie**) die meester Lukas zorgvuldig heeft samengesteld.

De les begint met een raadspel (**motivatie**). De groepjes mogen één voor één een ja-/nee-vraag stellen over het beroep dat de leraar in zijn hoofd heeft. Elk groepje mag maar twee keer gokken over welk beroep het gaat, anders vallen ze af.

Het gaat om de bakker. Meester Lukas heeft een filmpje bij van bakker Nour op de hoek van de straat (**transfer**). In het filmpje daagt zij de kinderen uit om een brood te bakken (**functioneel, motivatie**) dat ze kan verkopen in haar bakkerij. De opbrengt gaat naar een goed doel (**functioneel, motivatie**). De kinderen zullen dus moeten te weten komen hoe brood gemaakt wordt en hoe ze zelf een brood kunnen bakken. Daarvoor zullen ze moeten samenwerken (**interactie**) en moeten lezen.

De leerlingen zoeken eerst uit hoe ze van graan aan bloem geraken. Meester Lukas heeft een zoekspel gemaakt van de verschillende stappen. Er zijn kaartjes met daarop afbeeldingen en er zijn kaartjes met daarop beschrijvingen (**visualiseren van tekstinhoud**). Elke leerling in het groepje heeft enkele kaartjes met afbeeldingen en enkele kaartjes met beschrijvingen. De bedoeling is dat elke leerling bekijkt wat hij heeft en dat ze samen (**interactie**) een volgorde bepalen voor de verschillende stappen en bijbehorende afbeeldingen.

Zjef die nog niet zo vlot leest en Ayman die nog maar sinds vorig schooljaar in België is, hebben maar één tekstkaartje gekregen en daarop staat een kortere beschrijving (**differentiatie: dezelfde opdracht als de anderen, minder lezen**) dan bij de andere leerlingen. De groepjes gaan aan het werk. Meester Lukas gaat de klas rond om te ondersteunen en als hij bij de groepjes van Zjef en Ayman langs gaat, wil hij graag weten hoe hun leesproces verloopt. Hij vraagt Zjef om in zijn eigen woorden te vertellen (**differentiatie/ondersteuning, observatie: begrip nagaan**) wat er op zijn kaartje staat. Hij vraagt hem ook in welke zin hij dat te weten is gekomen en of hij die zin even voor hem luidop (**differentiatie/ondersteuning, observatie: technisch lezen nagaan**) kan lezen. Zjef droomt zelf van bakker worden en het lezen gaat deze keer erg vlot.

Aan Ayman vraagt meester Lukas ook naar de betekenis van wat er op zijn kaartje staat en of hij na het lezen van zijn kaartje weet wat 'tarwe' is (**differentiatie/ondersteuning: inzoomen op woordenschat; strategie: nadenken over woordbetekenissen**). Als hij het niet blijkt te weten, vraagt hij aan Ayman hoe je de betekenis van een woord dat je niet begrijpt kan achterhalen. Als blijkt dat Ayman dat niet meer weet, *modelleert* de leraar voor hem individueel een bruikbare strategie (**herstelstrategie: teruglezen en verderlezen**): "Ik lees de eerste zin. Om brood te maken, zaait de boer tarwe. Hm, wat 'tarwe' betekent, weet ik niet precies. Misschien vind ik het antwoord in de volgende zin. Er zijn ook nog andere graansoorten dan tarwe. 'Tarwe' is dus een graansoort. Een 'graansoort'. Daarin hoor ik de woorden 'graan' en 'soort'. Tarwe is waarschijnlijk dus een soort van graan. Eens vragen of de anderen een afbeelding (**strategie: visualiseren van de tekstinhoud**) hebben die daarbij past." De leerlingen van het groepje zoeken samen het geschikte prentje bij het kaartje van Ayman. Intussen polst die nog snel even bij Hamza of het toch om 'buğday' (Turks voor tarwe) (**differentiatie: thuistaal als opstap voor leren**) gaat?



HOE ZINVOL DIFFERENTIËREN?

Na 10 minuten geven de leerlingen van elk groepje zichzelf een nummer van 1 tot 4. Elk groepje stuurt nummer 3 uit naar het groepje links van hen om te kijken of hun kaartjes in dezelfde volgorde liggen en of ze de afbeeldingen op dezelfde manier gecombineerd hebben. De leerling met nummer 4 geeft uitleg (**transfer: ook inzetten op mondelinge vaardigheden**) aan de spion die langskomt. De nummers 1 en 2 mogen bij meester Lukas een verbeter sleutel gaan halen en leggen die (zonder de sleutel te tonen aan nummers 3 en 4) alvast naast hun oplossing, zodat ze straks juf of meester kunnen zijn: klopt alles? Hebben ze ergens iets fout gelezen? Hoe komt dat? (**extra leeskans**)

Na enkele minuten gaan de eigen nummers 3 terug naar hun eigen groepje en eventueel passen ze samen met de nummers 4 nog iets aan aan de volgorde of combinatie van de kaartjes. De nummers 1 en 2 zijn nu even juf of meester en mogen zonder het antwoord te verklappen tips geven aan de anderen (**reflectie over het lezen; strategieën inzetten, reflectie op strategieën**).

Nu de leerlingen weten hoe bloem gemaakt wordt, is het tijd om brood te maken. Er zijn echter verschillende soorten brood, dus moeten de leerlingen eerst nog kiezen (**leesmotivatie**) welk brood ze willen maken. Meester Lukas toont op het smartboard een Belgisch brood, een Frans brood, een Turks brood, een Marokkaans brood en een Deens brood (**functioneel, leesmotivatie**). Elke groepje krijgt twee tablets en scant met de app Aurasma de afbeelding van het brood in dat ze graag willen maken. Het recept van het gekozen brood verschijnt op de tablets. Vooraleer de groepjes beginnen te koken, zet meester Lukas alles nog even samen met de kinderen op een rijtje.

- “Zoals jullie weten, gaan jullie zo dadelijk zelf brood maken en bakken, zodat we het brood voor een goed doel kunnen verkopen bij bakker Nour (**leesinstructie, functioneel**). De ingrediënten die nodig zijn, kunnen jullie bij mij komen halen.”

- “Maar, hoe gaan jullie daaraan beginnen? Waarvan gaan jullie gebruik maken?” (**leesstrategieën**)

- “Jullie hebben inderdaad een recept ge-

kregen. Hoe gaan jullie dat recept lezen? Wat is er belangrijk bij het begrijpen van een recept?” (**leesinstructie: leesgedrag bepalen**)

- “Bij een recept is het belangrijk om eerst alle stappen eens door te lezen, zodat je weet wat er nog allemaal komt. Daarna begin je bij stap 1 en voer je uit wat er staat in de eerste stap (**leesstrategieën**). Als jullie vastzitten, dan kijk je eerst even of er in de vorige stap nog iets staat dat je kan helpen en anders mag je mij vragen (**ondersteuning**) om even mee te komen lezen.” (**herstelstrategieën**)

De leerlingen gaan met het recept op de tablet aan de slag. De ingrediënten die ze nodig hebben, gaan ze halen in de ‘winkel’ van meester Lukas. Hij begeleidt hen bij het zoeken naar de juiste voedingswaren, door hen enerzijds te vragen naar het benodigdhedenlijstje in hun recept en anderzijds door hen te wijzen op de tekst op de verpakkingen (**functioneel**).

- Bij de leerlingen waarvan hij weet dat rekenen een aandachtspunt is, geeft hij via een kort rollenspel aan hoeveel de verschillende ingrediënten kosten en vraagt hij hen om de prijzen op te tellen (**differentiatie: aandacht voor leernoden van leerlingen**), om zo de totale kostprijs te berekenen (**transfer**).

- Op sommige verpakkingen staat de naam van het product er niet in het Nederlands op. Meester Lukas vraagt de klas om raad: “Kan er iemand wel lezen (**differentiatie: thuistaal gebruiken**) wat hier staat? Of herkent iemand de verpakking (**differentiatie: aansluiten bij leefwereld**) van bij hem thuis?” Dat blijkt niet het geval. “Kent er iemand dan een andere manier om de betekenis van het niet-Nederlandstalige woord te achterhalen?” Flore roept dat je ook kan kijken naar de tekening op de verpakking (**herstelstrategieën inzetten**)

Als elk groepje de juiste ingrediënten heeft, gaat meester Lukas nog even langs bij Zjef en bij Ayman. Hij vraagt of het voor hen duidelijk is wat ze moeten doen en hoe ze het lezen gaan aanpakken (**differentiatie: individuele begeleiding**). Hij geeft daarbij nog eens aan dat ze een recept gaan lezen en dat ze best bij elke stap die ze lezen in hun hoofd een tekening kunnen maken om het recept beter te begrijpen





HOE ZINVOL DIFFERENTIËREN?

(differentiatie: intensievere instructie van leesstrategieën (visuele voorstelling): de instructie wordt herhaald in kleine groep). Zjef is erg enthousiast om te beginnen lezen en lijkt deze les weinig drempels te ondervinden. Bij Ayman zorgt meester Lukas dat ze de eerste stap in het recept even samen kunnen oefenen (differentiatie: intensievere instructie, één-op-één begeleiding). Ayman leest luidop: “Doe de bloem in een diepe kom.” “Goed gelezen, Ayman. Herinner je je nog van in de taalles (transfer) hoe we deze twee letters samen (wijst naar de ‘oe’) uitspreken?” (differentiatie: herhaling) “‘Oe’, inderdaad, de ‘o’ en de ‘e’ samen, lezen we in het Nederlands als ‘oe’. Hoe lees je dit woord (wijst naar ‘bloem’) dan?” “Oké, perfect, ‘bloem’. Wat stel je je bij deze zin voor in je hoofd, Ayman (differentiatie: één-op-één instructie over leesstrategieën (visuele voorstelling))? Wat moeten we als eerste stap doen om het brood te maken?” Ze voeren samen de eerste stap uit.

De groepjes zijn druk bezig met het recept en de ingrediënten. Meester Lukas houdt alle groepjes goed in de gaten. Eén groepje lijkt op eigen houtje bezig te zijn zonder oog te hebben voor het recept dat ze kregen. Meester Lukas gaat bij hen langs en vraagt hoe het loopt (ondersteuning). “Hoe loopt het hier?”, “Heeft er iemand van jullie al eens brood gebakken? Hoe was dat? (terugkoppelen naar leefwereld)”, “Was dat hetzelfde soort brood als nu?” Hij geeft aan dat het wel belangrijk is om te lezen wat ze moeten doen, want anders is de kans groot dat het brood mislukt. Samen kijken ze terug op de tablets. “Waar waren jullie gebleven? Zjef, kan jij eens lezen aan welke stap jullie zaten? (differentiatie: extra leeskans)” “Oké, goed. Jullie hebben de bloem dus afgewogen en er al water bij gedaan. Maar wat heeft Zjef net voorgelezen? Welke stap moeten jullie nog zetten?” “Inderdaad, iets met gist.” “Djiwo, wat moeten we precies doen met die gist? Hoe staat dat in het recept? (verwijzen naar de tekst)” “De gist ‘oplossen’, inderdaad. Wat zou dat betekenen, (nadenken over woordbetekenissen), denken jullie?”

De groepjes zijn nog volop bezig met het kneden en afwerken van hun brood, maar het is bijna speeltijd. Meester Lukas zet via het smartboard een timer op 5 minuten, zodat de kinderen zien hoeveel tijd ze nog hebben. Hij maakt hen er ook klassikaal op attent en geeft aan dat ze hun brood best beginnen af te werken. Terwijl de groepjes de laatste hand aan hun brood leggen, gaat meester Lukas de klas nog eens rond om in elk groepje te vragen of ze alle stappen gevolgd hebben zoals ze in het recept staan (ondersteuning, leesstrategieën (terugblikken op de tekst)). Daarna passeert hij nog even bij Ayman en Zjef om te vragen of ze het al een fijne opdracht vonden (motivatie), ze zelf ook gelezen hebben en of het lezen goed ging (ondersteuning; terugblikken op het proces (= begeleiding na het lezen)).

Om de les af te sluiten, laten de groepjes nog even aan de rest van de klas zien hoe hun brood er uitziet vooraleer het gebakken wordt (interactie). De volgende dag zal de klas immers op bezoek gaan bij bakker Nour om hun broden te bakken in haar oven (functionaliteit, motivatie). De nummers één of twee van elk groepje geven kort wat uitleg bij hun brood (herhaling). Ze vertellen daarbij ook hoe ze het maken van het brood aangepakt hebben en wat er eventueel moeilijk was (terugblikken + procesevaluatie door de leerlingen).





HOE EVALUEREN?

De evaluatie van begrijpend lezen gebeurt niet alleen aan de hand van toetsen, waarbij na verloop van tijd wordt gekeken of leerlingen een bepaald niveau hebben bereikt (*summatief evalueren*). In een krachtig, schoolbreed leesbeleid gebeurt de evaluatie van lezen permanent en is ze nauw verweven met alle stimulansen die schoolteams aan hun leerlingen geven om beter te leren lezen en nog liever te lezen.

Permanent, breed evalueren

Begrijpend lezen stimuleren en begrijpend lezen evalueren gaan hand in hand. De brede evaluatie van begrijpend lezen kijkt niet alleen naar de pure leesprestaties (geeft de leerling het juiste antwoord op de vraag?) maar ook naar hoe die prestatie tot stand komt. Als leraren tijdens leesactiviteiten oog hebben voor het lees- en denkproces van leerlingen, dan kunnen ze inzicht krijgen in hoe de leerlingen gelezen hebben: Activeren ze voorkennis en leggen ze daar linken mee vanuit de tekst? Oriënteren ze zich op wat gaat komen vanuit een bepaald leesdoel? Stellen ze verwachtingen op en maken ze voorspellingen? Proberen ze actief in de tekst te kruipen en tussen de regels te lezen? Leggen ze verbanden tussen verschillende delen van de tekst, of tussen de informatie in de tekst en de prenten? Slagen ze erin om hoofd- van bijzaken van elkaar te onderscheiden? Stellen ze zichzelf vragen bij wat ze lezen? Leven ze mee en kruipen ze in de huid van de personages? Maken ze gebruik van de tekststructuur om tot een beter begrip te komen? Bewaken ze hun leesbegrip tussentijds en proberen ze dat begrip weer op de rails te krijgen als ze geconfronteerd worden met moeilijke woorden of passages? Waren ze intrinsiek gemotiveerd om de tekst te lezen en doen ze moeite om de inhoud te begrijpen?

Al die zaken kunnen moeilijk geëvalueerd worden via traditionele toetsen op papier. Leraren zijn aangewezen op andere evaluatiepraktijken om het begrijpend-leesproces van leerlingen te analyseren. Zo kan aan leerlingen bijvoorbeeld gevraagd worden om het gevolgde denk- en leesproces hardop te verwoorden. Ook kunnen leraren tijdens de bespreking van de tekst (interactie) beluisteren of observeren hoe sommige leerlingen de tekst interpreteren. Door goed door te vragen (bv. “waar heb je dat antwoord gevonden?”) kunnen leraren vaststellen hoe leerlingen bepaalde woorden of zinnen hebben geïnterpreteerd, en of ze bepaalde strategieën hebben toegepast. Op die manier wordt gepeild naar hoe de leerlingen de tekst aanpakken en naar de mate van activiteit die ze tijdens het lezen aan de dag leggen. Een dergelijke evaluatiemethode is weliswaar tijdsintensief, maar levert voor leraren rijke informatie op over het strategiegebruik van hun leerlingen en over hoe ze daar in een volgende stap of in een volgende begrijpend-leesles adequaat op kunnen inspelen.

Schriftelijke verwerkingsopdrachten bij leestaken (bv. leerlingen die vragen schriftelijk moeten beantwoorden of die bepaalde informatie aan andere leerlingen schriftelijk moeten doorgeven) geven leraren ook inzicht in het leesbegrip van individuele leerlingen, vooral als de leraar doorvraagt (bv. waar heb je dat antwoord precies gevonden)? Verder biedt ook de interactie tussen leerlingen heel wat kansen aan de leraar om te evalueren. Het observeren en beluisteren van hoe kinderen met teksten omgaan is namelijk makkelijker wanneer leerlingen samenwerken aan leesopdrachten: ze praten met elkaar over de inhoud van het verhaal of de informatie in de tekst, over hoe en waarom ze (delen van) de tekst op een bepaalde manier interpreteren, maar ook over wat ze precies doen om de tekst beter te begrijpen (bv. welke strategieën ze hanteren bij het lezen). Cooperatieve en interactieve opdrachten leveren dus unieke observatie- en evaluatiekansen op.



HOE EVALUEREN?

Ook het bevragen van leerlingen kan veel nieuwe inzichten opleveren. Aan individuele leerlingen kan mondeling of schriftelijk gevraagd worden wat voor teksten ze graag lezen, over welke onderwerpen ze graag lezen, of ze een bepaald verhaal mooi, makkelijk, moeilijk, interessant ... vonden. Er kan hen gevraagd worden om duidelijk te maken welk aspect van een tekst ze lastig vonden, wat ze van een samenwerking in een groep vonden, en of ze een bepaalde strategie hebben toegepast.

Evaluatie voedt leesontwikkeling en leesonderwijs

Alle bovenstaande evaluatievormen leveren de leraar niet alleen informatie over processen en prestaties van leerlingen, maar ook inspiratie en informatie over de volgende stap in het onderwijsproces. Door leerlingen te observeren, te beluisteren en te bevragen terwijl ze begrijpend-leestaken uitvoeren, zitten leraren ten eerste in een uitstekende positie om de leerlingen van ondersteunende feedback te voorzien. Zo wordt de evaluatie formatief. Uit onderzoek blijkt dat het geven van ondersteunende feedback tijdens de uitvoering van taken een positief effect heeft op de leesontwikkeling van leerlingen. Effectieve feedback richt zich niet zozeer op de persoon van de leerling ("Je bent een kei in lezen! Je bent slordig ..."), maar op de uitvoering van de leestaak, en op de wijze waarop de leerling het leesproces aanpakt en zichzelf daarbij reguleert. Goede feedback is concreet, duidelijk, en voedt het leerproces, bijvoorbeeld door de leerling van informatie, raad of een hint te voorzien waarmee de leerling een obstakel kan opruimen ("Weet je niet wat dat woord betekent? Kijk eens naar de rest van de zin"), een probleem kan oplossen, of hoe hij de taak nu en in de toekomst beter kan aanpakken ("Kijk eerst eens naar de tussentitels? Is er eentje die aansluit bij de vraag die je wilt beantwoorden?").

De evaluatie van leesprestaties en leesprocessen kan voor leraren ook erg inspirerend zijn voor het verder optimaliseren van het leesonderwijs. Als blijkt dat bijna alle leerlingen van de klas nog steeds worstelen met een bepaalde (cruciale) leesstrategie die de leerlingen al onder de knie hadden moeten hebben, kan dat voor de leraar een signaal zijn om aan die strategie extra aandacht te besteden. Evenzeer kan evaluatie de ondersteuning van bepaalde individuele leerlingen voeden. Zo kan uit de evaluatie blijken dat sommige leerlingen meer visuele ondersteuning of intensievere begeleiding nodig hebben, of kan uit een bevraging van leesmotivaties blijken dat de schoolbib moet aangevuld worden met boeken en verhalen die een deel van de klasgroep superinteressant vindt. Goede evaluatie voedt goed onderwijs. Schoolteams die een schoolbreed leesbeleid willen voeren, gebruiken alles wat ze weten over de leesprestaties en leesmotivatie van hun leerlingen om hun onderwijs kritisch onder de loep te nemen, te borgen wat goed gaat, en bij te sturen waar nodig.

Evaluatie door de leerlingen

Leerlingen kunnen uiteraard ook zichzelf en hun medeleerlingen evalueren. In een persoonlijk portfolio kunnen individuele leerlingen zowel hun leesprestaties als leesvoorkeuren documenteren en kunnen ze reflecteren op bepaalde leestaken die ze uitvoerden. Hoe meer leerlingen zicht krijgen op de succesfactoren voor het goed uitvoeren van begrijpend-leestaken, hoe beter ze zichzelf kunnen monitoren, opvolgen en bijsturen. En hoe beter ze ook andere leerlingen kunnen helpen, ondersteunen, coachen en evalueren. In peertutoring en heterogene groepen kunnen de sterkere lezers de minder sterke lezers observeren en vanuit die evaluatie van hulp en ondersteuning voorzien.



HOE EVALUEREN?

Summatief evalueren

Uiteraard is het aangewezen dat schoolteams op tijd en stond summatief evalueren om te kijken hoe ver hun leerlingen in hun leesontwikkeling staan (in functie van het behalen van eindtermen en leerplandoelen), en hoe goed ze in staat zijn om bepaalde leestaken zelfstandig uit te voeren. Schoolteams doen er daarbij goed aan om op zoek te gaan naar valide en betrouwbare leestoetsen, en daarbij alle inspiratie te gebruiken die momenteel aan Vlaamse scholen wordt geboden (denk aan paralleltoetsen van de overheid, gevalideerde toetsen van de netten, toetsen ontwikkeld door onderzoeksgroepen van universiteiten en hogescholen, ...). Zulke toetsen bieden hen de mogelijkheid om de prestaties van hun kinderen af te zetten tegen die van een grotere groep leerlingen of tegen een extern criterium. Scholen kunnen ook uitgroeien tot informatierijke omgevingen door de prestaties van de leerlingen van een volledige scholengemeenschap te poolen en zo tot rijkere datasets en rijkere vergelijkingen te komen (en door dat jaar na jaar te doen, kunnen schoolteams ook bepaalde trends ontwaren).

Algemeen kan worden gesteld dat de betrouwbaarheid en validiteit van een summatieve leestoets stijgt als aan de volgende criteria wordt beantwoord:

- De toets is opgebouwd rond een tekst en een functioneel leesdoel die de leerlingen zinvol en interessant vinden.
- De leerlingen kunnen de bijhorende vragen of opdrachten enkel oplossen als ze de inhoud van de tekst begrijpen. En omgekeerd: als ze de inhoud van de tekst begrijpen, zijn de leerlingen in staat om de toets goed af te leggen (m.a.w. er is bijvoorbeeld geen andere specifieke voorkennis nodig om de tekst te begrijpen).
- Er zijn een voldoende aantal items en een voldoende variëteit aan items in de test opgenomen.

- Bij open vragen is op voorhand een verbeter sleutel opgesteld.
- De tekst en de opdrachten sluiten qua moeilijkheidsgraad aan bij wat redelijkerwijs van leerlingen van een bepaalde leeftijd kan verwacht worden.

Samen evalueren

In een schoolbreed leesbeleid ontfermen leraren zich niet alleen over de leerlingen van hun eigen klas. Leerlingen van het vierde leerjaar hebben ook in de voorgaande leerjaren bepaalde leesprestaties behaald. Het loont dus de moeite om zoveel mogelijk teamleden te betrekken bij de evaluatie van leerlingen, en de opvolging ervan. Als verschillende leraren met dezelfde leerlingen hebben gewerkt, dan kunnen ze elkaar inspireren over stappen die kunnen genomen worden om de leesmotivatie en leesprestaties van bepaalde leerlingen aan te wakkeren. Door alle leraren te betrekken in het longitudinaal opvolgen van de leerlingen, stijgt ook hun betrokkenheid bij de schoolbrede poging om de leesontwikkeling van alle leerlingen maximaal te ondersteunen en wordt het schoolbreed leesbeleid ook een teambreed, gezamenlijk gedragen aangelegenheid.





VAN KLASPRAKTIJK NAAR EEN SCHOOLBREED LEESBELEID

Samenwerkende teams kunnen meer dan individuen. Dat geldt niet alleen in de sport en de bedrijfswereld, maar ook op school. En het geldt bij uitstek als het gaat om het stimuleren van begrijpend-leesvaardigheid en leesmotivatie op school. Als leraren samenwerken en samen een coherent, structureel leesbeleid op hun school uitwerken, stijgt de kans dat meer leerlingen beter leren lezen.

Het uitwerken van een schoolbreed leesbeleid maakt onderdeel uit van een schoolbreed talenbeleid, of kan er de concrete vertaling van zijn. Een schoolbreed leesbeleid stoelt in essentie op drie cruciale acties:

1. Werk met het team een **gezamenlijke, gedeelde visie** uit rond krachtige stimulansen voor begrijpend lezen en leesbevordering.
2. Vertaal die visie in **concrete maatregelen** en acties die leraren gezamenlijk uitvoeren in de dagelijkse school- en klaspraktijk.
3. **Evalueer** of de maatregelen een positief effect hebben op de begrijpend-leesvaardigheid, leesmotivatie en leesontwikkeling van alle leerlingen, en stuur de visie en de concrete maatregelen waar nodig bij op basis van die evaluatie.

We lichten elk van deze drie pijlers van een schoolbreed leesbeleid hieronder verder toe.

1. Een gedeelde visie

In een basisschool ondernemen individuele leraren vaak acties in hun eigen klas zonder dat er veel samenhang is met wat de andere leraren doen. Dat kan vermeden worden door een gezamenlijk ontworpen en gedeelde visie op leesbevordering en begrijpend lezen. Zo'n gedeelde visie zorgt immers voor een betere bundeling van krachten, en dus voor meer daadkracht, zeker als ze de hele basisschool (van eerste kleuterklas tot zesde leerjaar) omvat. Een schoolbrede visie op lezen geeft antwoord op de volgende sleutelvragen:

- Welke *doelen* willen wij met onze kinderen, in de verschillende stadia van hun ontwikkeling, op het vlak van lezen (nog beter) bereiken?
- Wat is onze *pedagogische visie* op hoe we die doelen het best kunnen bereiken?
- Wat is onze visie op het proces dat we als team zullen doorlopen om die pedagogische visie te

implementeren tot op de klasvloer? Op welke vlakken hebben we als team bijvoorbeeld extra ondersteuning nodig?

- Wat is onze visie op de wijze waarop we zullen *evalueren* of we onze vooropgestelde doelen halen, en op de wijze waarop we ons handelen zullen bijsturen op basis van die evaluatie?

Uiteraard is de visie op leesonderwijs die een schoolteam ontwerpt een *schooleigen visie*, die afgestemd is op de specifieke context van de school, haar leerlingeninstroom, pedagogisch project en andere aspecten van de schoolwerking, maar toch is het evenzeer belangrijk dat het team haar schooleigen visie aftoetst aan de didactische sleutels die in deze publicatie naar voor werden geschoven. Zeker met betrekking tot de tweede vraag (wat is onze pedagogische visie?) moet de school bij het uitschrijven van haar visie een antwoord formuleren op de vraag: is onze visie in lijn met de 5 didactische sleutels *functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer*?

Het is evenzeer van belang dat zoveel mogelijk leden van het schoolteam mee mogen nadenken over de visie en actief betrokken worden bij het ontwerp ervan. Dat verhoogt de kans dat veel leden van het team de visie onderschrijven en gemotiveerd zijn om de visie in concrete acties op de klas- en schoolvloer om te zetten.

2. Gezamenlijke acties

Een schoolbreed leesbeleid moet omgezet worden in acties op de vloer. Die acties worden bij voorkeur zeer concreet omschreven: wie gaat wat doen, binnen welke tijdsspanne, waar, samen met wie, met welke middelen, en met welk doel voor ogen? De didactische sleutel "transfer" zet scholen daarbij aan om vanuit hun visie na te denken over acties op 3 niveaus: het klasniveau, het klasoverstijgend schoolniveau, en het schooloverstijgend niveau.

Op elk van deze 3 niveaus wordt bij voorkeur gefocust op wat teamleden samen kunnen doen. Door het gezamenlijk uitvoeren van acties verhoogt immers de kans dat teamleden elkaar inspireren en feedback geven, elkaar



VAN KLASPRAKTIJK NAAR EEN SCHOOLBREED LEESBELEID

ondersteunen in het uitbouwen van hun professionele deskundigheid, hun individuele sterktes bundelen, tot gezamenlijke reflectie komen, en zo tot een veel krachtigere leesstimulering komen.

- Op **klasniveau** kan het bijvoorbeeld gaan om het gezamenlijk invoeren (bv. in twee parallelklassen of in drie opeenvolgende leerjaren) van een nieuw didactisch model dat aan de didactische sleutels beantwoordt, het invoeren van teamteaching in bepaalde klassen (om meer leerlingen gedifferentieerd te ondersteunen), het opzetten van een projectweek met behulp van *CORI*, het experimenteren met vormen van formatieve evaluatie en feedback, het opvoeren van het aantal voorleesmomenten, of het uitproberen van manieren om aandacht voor leesstrategieën ook tijdens W.O. en rekenen aan bod te laten komen ...

- Op **schoolniveau** kan het bijvoorbeeld gaan om het samen uitbouwen van een schoolbib of leeszolder, het aanstellen van een boekenjuf of -meester, het aangaan van een gezamenlijk coachingstraject voor het hele team, het gezamenlijk ontwikkelen of ontdekken van rijk tekstmateriaal, het voorzien en inzetten van voorleessoftware, het invoeren van vrij lezen in de hele lagere school, het doorbreken van het jaarklassensysteem gedurende een aantal uren per week om differentiatie op leesniveau mogelijk te maken, of het invoeren van een systeem waarbij leraren elkaar observeren tijdens leeslessen...

- Op **buitenschools niveau** kan het bijvoorbeeld gaan om het strakker aanhalen van de banden met de openbare bibliotheek of nabijgelegen scholen, het stimuleren van leesbevordering en voorlezen thuis (via contacten met de ouders), het samenwerken met speelpleinen, kinderopvang, cultuurcentra en vrijetijdsverenigingen om leesactiviteiten ook daar te integreren.

3. Evaluatie

Binnen een schoolbreed leesbeleid evalueren schoolteams zowel hun leerlingen als zichzelf. Leerlingen evalueren betekent dat leerlingen van in de kleuterklas tot en met het zesde leerjaar van dichtbij opgevolgd worden met

betrekking tot hun leesontwikkeling en leesmotivatie. Schoolteams gaan daartoe actief op zoek naar valide en betrouwbare instrumenten, toetsen en observatiewijzers om op tijd en stond de begrijpend-leesvaardigheid van de leerlingen te meten. Ze zoeken daartoe inspiratie bij de paralleltoetsen van de overheid, gevalideerde toetsen van de netten (interdiocesane proeven (IDP) en OVSG-toets) en gestandaardiseerde toetsen van onderzoeksinstituten of uitgeverijen om methode-onafhankelijk de ontwikkeling van hun leerlingen te vergelijken met norm- of criteriumgerelateerde standaarden. De scholen zetten in alle klassen ook in op formatieve evaluatie, waarbij ze leerlingen tijdens de uitvoering van een groot arsenaal aan leestaken in alle leerdomeinen feedback geven die hun begrijpend-leesvaardigheid en leesmotivatie voedt.

Schoolteams evalueren ook zichzelf. Ze gebruiken de evaluatie van hun leerlingen om kritisch, constructief en samen na te denken over de kracht van hun leesonderwijs. Als ze bepaalde acties invoeren binnen het kader van hun schoolbreed leesbeleid, dan gaan ze na verloop na of die acties daadwerkelijk werden uitgevoerd en of ze het beoogde effect op leer-, team, en/of leerlingniveau hebben bereikt. Zo nodig, worden op basis van die evaluatie de acties en doelen van het leesbeleid bijgestuurd.

Ten slotte moet worden benadrukt dat het invoeren van een schoolbreed leesbeleid een geleidelijk, stapsgewijs proces inhoudt. Het is niet noodzakelijk een kwestie van grote schepse revoluties of van alles overboord gooien, maar eerder een proces van samen borgen wat al goed liep, bijsturen en verbeteren (op basis van de schoolbrede visie) waar dat nodig is, samen uitproberen en evalueren of het gewenste effect behaald werd. En van daaruit weer een stap verder gaan. Een schoolbreed leesbeleid groeit niet in een directiekamer, het groeit daar waar teamleden bewust besluiten om niet op hun eentje achter gesloten ramen en deuren leesonderwijs vorm te geven, maar dat samen te doen en daarbij van elkaar en van hun leerlingen te leren.



NAAR BUITEN! DE SCHOOL ALS KATALYSATOR VOOR LEESBEVORDERING BUITEN DE SCHOOL

Om echt goed begrijpend te leren lezen, moeten jonge kinderen kilometers maken. Het onderzoek geeft het duidelijk aan: kinderen die graag lezen, zijn meer geneigd om buiten de school (tijdens hun vrije tijd) meer te lezen, en kinderen die dat doen, ontwikkelen hun begrijpend-leesvaardigheid vaak tot op hogere niveaus. Wie veel leest, leest niet alleen beter, maar blijkt het algemeen op school ook vaak beter te doen.

Schoolteams kunnen dan ook investeren in de leesontwikkeling van hun leerlingen. Daarbij kunnen ze hun eigen inspanningen op school nog sterker laten renderen door allerlei initiatieven te nemen die kinderen ondersteunen, aanzetten en stimuleren om buiten de schooluren te lezen. Zo ontstaat er een nog veel rijkere transfer van begrijpend-leesvaardigheden en attitudes. Wat kinderen in hun vrije tijd lezen (of dat nu fictie of non-fictie, strips of websites, gedichten, de krant, tijdschriften, prentenboeken of historische romans zijn), blijkt er minder toe te doen dan dat ze lezen.

Wat kunnen scholen doen om lezen in de vrije tijd te stimuleren?

De onderstaande lijst is verre van volledig, maar somt een aantal mogelijkheden op:

- Schoolteams doen er goed aan om de ouders van de **kleuters** te stimuleren om thuis regelmatig **voor te lezen**. Kleuterjuffen kunnen aan ouders tips geven om het voorlezen thuis nog plezieriger en lonender te maken (bv. kijk aan het begin eens samen naar de kaft en praat er kort over met je kind, zit lekker gezellig samen tegen elkaar, wijs naar de prenten als je voorleest of praat kort over de prenten, als je kind vraagt om datzelfde boek voor de zoveelste keer voor te lezen, doe dat dan ...). Kleuterjuffen kunnen tijdens oudercontacten of open-klasmomenten vormen van interactief voorlezen aan ouders demonstrenen, maar moeten zich er ook voor hoeden dat ze ouders niet afschrikken. Het mag

niet de bedoeling zijn dat ouders het gevoel krijgen dat voorlezen pas goed is als ze op een professionele manier interactief voorlezen. Vraag van ouders dingen die voor alle ouders haalbaar zijn. Als ouders het lastig vinden om voor te lezen, kunnen ook oudere broers en zussen ingeschakeld worden om thuis een voorleesklimaat te scheppen.

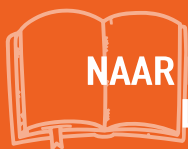
- Stimuleer ook de **ouders** van leerlingen in het lager onderwijs (zeker tijdens het eerste en tweede leerjaar) om nog regelmatig **voor te lezen**. Net in de fase waarin de leerlingen het technisch lezen onder de knie moeten krijgen, hebben ze nood aan leuke, ontspannende, gezellige voorleesmomenten die hen eraan herinneren hoe fantastisch lezen kan zijn.

- Wijs ouders van leerlingen in de eerste leerjaren van het lager onderwijs (zeker de ouders van kinderen bij wie het technisch lezen wat moeizamer verloopt) op het bestaan van **samenleesboeken**. Dat zijn boeken die ouder en kind samen lezen, en waarbij de iets moeilijkere stukken door de ouder worden voorgelezen en de (technisch) makkelijkere stukken door het kind. Wijs ouders van kinderen die het lastig hebben met technisch lezen ook op het bestaan van **voorleessoftware of luisterboeken**.

- Stimuleer ouders en leerlingen om naar de **openbare bibliotheek** te gaan en zich daar in te schrijven. Ga zelf met elke klas regelmatig naar de bib en vraag aan de bibliotheekmedewerker om de kinderen wegwijs te maken. Leer kinderen om het boekenaanbod in de bib te verkennen en boekjes te kiezen op basis van de cover en een snelle scan, en sta kinderen toe om boeken te kiezen op basis van hun leesvoorkeuren.

- Werk een **structurele samenwerking met de openbare bibliotheek** uit: schakel de openbare bibliotheek in om boekenpakketten samen te stellen die passen bij een thema, de kinderen te stimuleren lid te worden van de Kinder- en Jeugdjury (KJV), en de leerlingen systematisch op de hoogte te brengen van leesbevorderingsactiviteiten in de bib (bv. een auteur die langskomt, een drama-activiteit naar aanleiding





NAAR BUITEN! DE SCHOOL ALS KATALYSATOR VOOR LEESBEVORDERING BUITEN DE SCHOOL

van een bib, een leesbevorderingsactiviteit tijdens de zomervakantie, ...).

- Leer alle leerlingen werken met **software en websites** zoals Boekenzoeker.be, Pluizer.be en Bieblo.be, die kinderen toelaat om boeken en verhalen te vinden die helemaal zijn aangepast aan hun leesvoorkeuren.
- Bouw een **schoolbib** met een gevarieerd en kwaliteitsvol aanbod uit en geef kinderen de kans om de boeken van die bib mee naar huis te nemen.
- Ga als schoolteam samenwerken aan met de **voor- en naschoolse kinderopvang**, en stimuleer dat ook daar regelmatig wordt voorgelezen en dat daar een rijk leesaanbod aanwezig is.
- Geef kinderen motiverende **huiswerken** die samenhangen met het verwerken of verdiepen van hun leeservaringen, of daag hen tijdens schoolvakanties uit om (op vrijwillige basis) met bepaalde boeken of verhalen op een creatieve manier aan de slag te gaan. Hang schoolfeesten, schoolmusicals of andere schoolactiviteiten op aan een thema dat kinderen verleidt om over dat thema thuis of in hun vrije tijd te lezen.
- Probeer samenwerkingen en overleg aan te gaan met **speelpleinen, vakantiecampen, jeugdverenigingen, culturele verenigingen** om te zoeken naar manieren waarop ook in hun activiteiten lezen, voorlezen en schrijven een plaats kunnen krijgen.

Wat kunnen andere onderwijspartners doen?

- **Het onderwijs- en cultuurbeleid van de Vlaamse overheid** kan campagnes lanceren die (vrijtijds)lezen in een positief daglicht stellen. Ze kan de werking van Iedereen Leest versterken, zodat die nog meer mogelijkheden en slagkracht heeft om de leesmotivatie van kinderen, en hun leesgedrag buiten de school, te stimuleren.
- **Lerarenopleidingen** kunnen toekomstige leraren basisonderwijs maximaal stimuleren om zelf graag en veel te lezen, zodat zij een uitgebreide kennis hebben van het ontzettende brede boekenaanbod (zowel non-fictie als fictie) dat momenteel op de markt is (en veelal van hoge kwaliteit), en zodat zij ambassadeurs van leesmotivatie worden. Lerarenopleidingen kunnen hun studenten ook leren hoe ze het buitenschools lezen van hun leerlingen kunnen stimuleren.
- **Gemeentebesturen** kunnen fungeren als draaischrijven van een gemeentelijk leesbevorderingsbeleid. Zij kunnen netwerken tot stand brengen tussen schoolteams en kinderopvang, vrijetijdsinitiatieven (bv. speelpleinen en vakantiewerkingen) en de openbare bib; zij beschikken over infrastructuur die geschikt is voor het organiseren van een breed gamma aan leesbevorderingsactiviteiten, zoals lokale gemeenschaps- en cultuurcentra, tentoonstellingsruimtes, de openbare bibliotheek, overleg- en repetitielokalen, stedelijke kunstacademie, e.d.
- **Crèches en kinderopvangcentra** kunnen er (in samenwerking met Kind en Gezin) mee voor zorgen dat peuters en kleuters vanaf heel vroege leeftijd met geschreven taal en prentenboeken op een prettige manier in aanraking komen.
- **Coördinatoren van jeugdverenigingen, speelpleinen en vakantiecampen** kunnen gesensibiliseerd worden om op een motiverende manier lees- en schrijfactiviteiten in hun aanbod te integreren.





FAQ

‘Hoe ga ik om met specifieke lezersprofielen?’

Uit de systematische literatuurstudie bleek dat specifieke lezersprofielen geen nood hebben aan een andere begrijpend-leesdidactiek dan de gemiddelde lezers. Alle profielen zijn in even grote mate gebaat bij de vijf didactische sleutels. Wel kan het nodig zijn om een intensievere instructie te voorzien voor specifieke lezersprofielen. Dat kan door de tijd waarin de instructie gegeven wordt aan te passen, door de intensiteit van de interventie te verhogen of door de groep waaraan instructie gegeven wordt kleiner te maken. Verder kunnen ook aanpassingen aan het materiaal voorzien worden: zo kunnen zwakke technische lezers bijvoorbeeld baat hebben bij de ondersteuning van voorleessoftware. Hoewel de verschillende lezersprofielen geen andere didactiek vereisen, kunnen wel specifieke accenten gelegd worden: zo is het bijvoorbeeld vooral bij leerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal van groot belang om in te zetten op woordenschat(uitbreiding).

‘Moet ik bepaalde leesstrategieën apart aanleren of niet?’

Ja, voor sommige leerlingen zal het belangrijk zijn dat strategieën apart aangeleerd worden. Bij de aanpakken wordt meestal op verschillende strategieën tegelijk ingezet, maar als blijkt dat dat voor sommige leerlingen te complex is, is het nodig om strategie per strategie aan te leren. Zorg er wel voor dat de strategieën later ook in hun samenhang aan bod kunnen komen tijdens leesopdrachten. Enkel op die manier kan transfer van leesstrategieën gegarandeerd worden.

‘Wat als ik de methode waarmee ik momenteel werk niet terugvind in de praktijkbijdrage?’

De lijst met aanpakken die voorgesteld wordt in de praktijkbijdrage is niet volledig. Er zijn, behalve de aanpakken in deze bijdrage, nog andere aanpakken die (kunnen) inzetten op de vijf sleutels. Misschien beantwoordt ook jouw methode wel aan de vijf sleutels. Probeer je methode kritisch te analyseren. Ga dus na of ze voldoet aan de vijf didactische sleutels. Je kan daarbij het screeningsinstrument op p. 81 gebruiken.

‘Wat is modelleren nu eigenlijk?’

Hierbij denkt de leraar (en later mogelijk ook de leerlingen) luidop tijdens het begrijpend lezen. Op die manier worden cognitieve processen tijdens het lezen blootgelegd en wordt expliciet aangegeven hoe en wanneer bepaalde leesstrategieën kunnen gebruikt worden voor, tijdens en na het lezen. Het is hierbij van essentieel belang om de leerlingen expliciet te wijzen op het belang en nut van de leesstrategie(ën). Op die manier zien leerlingen in hoe deze strategie(ën) hen kunnen helpen bij het beter begrijpen van een tekst. Deze systematische aanpak verhoogt in sterke mate de strategische competentie van leerlingen in het toepassen van leesstrategieën.

Een voorbeeld van hoe gemodelleerd wordt tijdens een les Nieuwsbegrip biedt het volgende filmpje: <https://www.youtube.com/watch?v=AwO-WjVPsTU>

‘Moet ik aanpakken combineren of kan ik ook inzetten op één aanpak?’

Als school kan je zelf beslissen of je op verschillende aanpakken of op één aanpak wil inzetten. Veel hangt af van wat er al gebeurt rond leesonderwijs en leesbeleid. Als er nog geen leesbeleid is en geen duidelijke begrijpend-leesdidactiek gebruikt wordt, is het misschien beter om klein te beginnen en in te zetten op één aanpak. Als er echter al een degelijk leesbeleid is met een aantal goedwerkende acties, dan is er misschien ruimte om meerdere aanpakken tegelijk te introduceren.

‘Wij zetten momenteel niet in op transfer. Is dat een groot probleem?’

Eigenlijk wel. De sleutels zijn pas krachtig als ze tegelijk en geïntegreerd gestimuleerd worden. Als er niet op transfer ingezet wordt, dan kunnen individuele activiteiten tijdens de begrijpend-leeslessen wel goed verlopen en hun vruchten afwerpen, maar de leerlingen worden niet gestimuleerd om hun begrijpend-leesvaardigheden ook in andere leergebieden te ontplooien. Dat leidt er uiteindelijk toe dat de leerlingen enkel tijdens de les begrijpend lezen leesstrategieën zullen gebruiken, maar niet inzien dat diezelfde strategieën ook belangrijk zijn bij het lezen van teksten voor wereldoriëntatie, vraagstukken, stappenplannen bij beeld enzovoort. Bovendien is transfer noodzakelijk omdat alle leerlingen nu eenmaal veel oefenkansen nodig hebben om hun begrijpend-leesvaardigheid maximaal te ontwikkelen. Er moet dus tegelijkertijd aan de vijf sleutels gewerkt worden.



MATERIAALTIPS

Inspirerende blogs en websites

overlezenenschrijven.blogspot.com
kinderboekenpraatjes.nl
kinderboeken.blog.nl
<https://marleensboeken.wordpress.com/>
<http://leesbevorderingindeklas.nl/>
ledereenleest.be

Websites en zoekmachines waar kinderen zelf boeken vinden, aangepast aan hun voorkeuren

pluizer.be
boekenzoeker.org
bieblo.be
leesplein.nl

Kwaliteitsvolle boeken met uitgewerkte les- en verwerkingsvoorbeelden

[KJV.be](https://kiv.be) (hier vind je de winnaars van de jaarlijkse Kinder- en Jeugdjury. In het archief voor begeleiders (vrij toegankelijk) vinden leerkrachten uitgewerkte verwerkingsopdrachten en werkmodellen voor begeleiders en leerkrachten).

Luister- en samenleesboeken voor zwakke lezers:

[luisterbieb-app](#) (gratis),
[storytell](#) (abonnement),
[luisterrijk](#), [luisterboek](#) (betalen per boek, sommige boeken gratis).
Leerlingen met een leesbeperking kunnen luisteren via [audiolezen](#).
Samenleesboeken en Toneellezen van Uitgeverij Zwijsen en uitgeverij ABIMO

Databanken met allerlei bruikbare teksten:

[Newscientist](#)
[National Geographic](#)
[Roots](#)
[Puur Natuur](#)
[Technisch Weekblad](#)
[Quest](#)
[Quest Historie](#)
[Historisch Nieuwsblad](#)
[Klassenteksten](#)
[Blendle](#)
[Docukit](#)
[Winkler Prins](#)
[Geschiedenis voor kinderen](#)
[Kidsweek](#)
[Sevendays](#)
[Spectrumbox](#)
[Ralfilezen](#)

Zoekmachines voor kinderen:

[oyani](#)
[leerwereld](#)
[kiddiessearch](#)
[onderwijsmap](#)
[jeugdzoeken](#)
[samenzoeken](#)
[8-12.info](#)
[netwijs](#)
[meestersipke](#)
[datbedoelik](#)
[koekeltjes](#)
[jeugdbieb](#)

Lessen(reeksen):

<https://www.laatmaarlernen.nl/#!/producten/laat-maar-lezen>
(Vooral gericht op schrijven, maar ook lezen wordt gestimuleerd. Mits een aantal kleine aanpassingen kan ook begrijpend lezen een doelstelling zijn.)





LITERATUURLIJST

De studies die meer achtergrond bieden over het onderzoek waarop de didactische aanpakken gebaseerd zijn en over hun effecten, zijn met een asterisk (*) aangeduid.

*Dakin, C. (2013). *The Effects of Comprehension through Close Reading*, School of Arts and Sciences, St. John Fisher College. (master thesis) (close reading)

*Vaughn, S., Swanson, E.A., Roberts, G., Wanzek, J., Stillman-Spisak, S.J., Solis, M. & Simmons, D. (2013). Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 77-93. (PACT)

*Boudreaux-Johnson, M., Mooney, P. & Lastrapes, R.E. (2017). An Evaluation of Close Reading with At-Risk Fourth-Grade Students in Science Content. *Journal of At-Risk Issues*, 20 (1), 27-35. (close reading) (niet in favour of close reading)

*Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*. 65, 1995, 1-21. (dialogic reading)

*Cerensimsek, Z. & Erdogan, N.I. (2015). Effects of the Dialogic and Traditional Reading Techniques on Children's Language Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758. (dialogic reading)

*de Glopper, K. (2018). Nieuws over Nieuwsbegrip Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (2), 26-32. (Nieuwsbegrip: reactie op de studie van Okkinga)

*Fischer, D. & Frey, N. (2014). Close Reading as an Intervention for Struggling Middle School School Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (5), 367-376. (close reading)

*Fuchs, L. (2001). Peer-Assisted Learning Strategies in Reading, *Remedial and Special Education*, 22 (1), 15-21. (PALS)

*Guthrie, J.T., Wigfield, A. & VonSecker, C. (2000). Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 331-341. (CORI)

*Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H. & Brokamp, S.K. (2012). Lezen lezen lezen!: Achtergrond en evaluatie van het *LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H. & Brokamp, S.K. (2017). *Werk aan groei in begrip. Handleiding bij het begrijpend leesproject DENK!*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.

*Houtveen, A.A.M. (Ed.) (2018). *Werk aan groei in begrip. Onderbouwing en evaluatie van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.

*Justice, L.M. & Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*. 23, 99-113. (dialogic reading)

*Kalsum, U., Suwarno, B. & Dharmayana, I. (2018). The effect of concept-oriented reading instruction (CORI) strategy toward students' reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Literature*. 2, 60-71. (CORI)



LITERATUURLIJST

*Klingner, J.K., Vaughn, S. & Schumm, J.S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The elementary school journal*, 99 (1), 3-22. (CSR)

*Okkinga, M. (2018). *Teaching reading strategies in classrooms*. Does it work? Academisch proefschrift. Enschede: University Twente. (Nieuwsbegrip)

*Omema, M.K.G. (2015). The Effect of Reciprocal Teaching Intervention Strategy on Reading Comprehension Skills of 5Th Grade Elementary School Students with Reading Disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 4 (2), 39-45. (reciprocal teaching)

RAND (2002). Reading Study Group. *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write. Reading to Learn*. Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd.

*Santangelo, T., Harris, K.R. & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “trubol giting thangs into werds”. *Remedial and Special Education*, 29, 78–89. (SRSD)

*Somadayo, S., Slamet, St.Y., Nurkamto, J. & Suwandi, S. (2013). Effect of Learning Model DRTA (Directed Reading Thinking Activity) Toward Students' Reading Comprehension Ability Seeing from Their Reading Interest. *Journal of Education and Practice*, 4 (8), 115-122. (DRTA)

*Spörer, N., Brunstein, J.C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*. 19 (3), 272-286. (reciprocal teaching)

Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee. Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Handleiding. Garant.

*Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee*. Een onderzoek naar het verwerven van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring in de lagere school. *VONK*, 31(3), 4-16.

Van Keer, H. & Vanderlinde, R. (2007). *Nog een boek voor twee: Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Garant.

*Vaughn, S. (2013). 'Improving reading comprehension and social studies knowledge in middle school', *Reading Research Quarterly*, 48 (1).

*Vaughn, S., Klingner, J.K., Swanson, E.A., Boardman, A.G., Roberts, G., Mohammed, S.S., & Stillman-Spisak, S.J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48 (4), 938-964. (CSR)

Vernooy, K. & Mijs, D. (2016). *Close Reading, Remedial Teaching*, 2.

*Wanzek, J., Swanson, E.A., Roberts, G., Vaughn, S. & Kent, S.C. (2015). Promoting acceleration of comprehension and content through text in high school social studies classes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8 (2), 169-188. (PACT)

*Whitehurst, G.J., Zevenbergen, A.A., Crone, D.A., Schultz, M.D., Velting, O.N. & Fischel, J.E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from head start through second grade. *Journal of Educational Psychology*. 91, 261–272. (dialogic reading)

*WWC *Intervention rapport on peer-assisted learning strategies*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, 2012. (https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_pals_060512.pdf) (PALS)



INTERNETBRONNEN

Frey, N., & Fisher, D. (2012). Close reading. *Principal Leadership*, 13(5), 57-59.

<http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2013/11/denk-een-nieuwe-metho-diek-voor.html>

<http://overlezenenschrijven.blogspot.com/2014/07/kwartier-vrij-lezen-per-dag.html>

http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/online_tijdschriften/bijdragen/vonk_jrg31_044.pdf

<http://verenigingvantaalspecialisten.nl/wp-content/uploads/2018/03/Workshop-close-reading-VvT.pdf>

<http://www.cori.umd.edu/>

<https://www.docukit.nl/spreekbeurt/oorlogen-en-conflicten>

<https://www.lbrt.nl/agenda/close-reading>

<https://www.leraar24.nl/105655/rolwisselend-onderwijzen-po/>

https://www.meadowscenter.org/files/resources/PACTPlus_SampleLessons.pdf

<https://www.nieuwsbegrip.be>

<https://www.nieuwsbegrip.be/informatie/voorbeeld-materiaal>

[https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten-vinden/?projectid=odb10070-effecten-mo-tiverende-teksten-en-begrijpend-leesinstructie-op-tekstbegrip-vmbo-onderwijsbewijs-\(Nieuwsbegrip\)](https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten-vinden/?projectid=odb10070-effecten-mo-tiverende-teksten-en-begrijpend-leesinstructie-op-tekstbegrip-vmbo-onderwijsbewijs-(Nieuwsbegrip))

https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/artikel_leereenheid.pdf

*[https://www.onderzoek.hu.nl/Projecten/Verbeteren-van-het-onderwijs-in-begrij-pend-lezen-DENK-\(DENK!\)](https://www.onderzoek.hu.nl/Projecten/Verbeteren-van-het-onderwijs-in-begrij-pend-lezen-DENK-(DENK!))

<http://www.readingrockets.org/article/concept-oriented-reading-instruction-cori>





INTERNETBRONNEN

http://www.readingrockets.org/article/concept-oriented-reading-instruction-cori_

http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-having-conversation-about-books_

http://www.readingrockets.org/article/using-collaborative-strategic-reading_

<http://www.readingrockets.org/strategies/drta>

http://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal_teaching

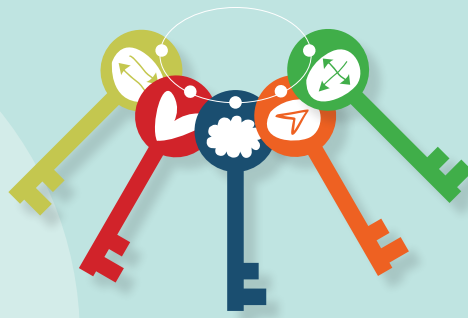
<http://www.thinksrsd.com/srsd/>

<https://vkc.mc.vanderbilt.edu/frg/what-is-pals/>

https://www.youtube.com/watch?time_continue=290&v=6Yi5UfDeY1k

<https://www.youtube.com/watch?v=QziEWqL94AY>





Begrijpend lezen is een heel belangrijke vaardigheid voor succes in onderwijs, deelname aan de samenleving en levenslang leren. Door de digitalisering komen meer en andere geschreven bronnen op ons af. Onderzoek naar begrijpend-leesprestaties in Vlaanderen leert ons dat de begrijpend-leesprestaties van kinderen in het basisonderwijs achteruitgaan. Bepaalde groepen van leerlingen hinken systematisch achterop. Wat moet er gebeuren opdat alle kinderen vaardige lezers worden in het onderwijs en de samenleving van de toekomst?

De Vlor vroeg aan een groep onderzoekers om na te gaan wat de meest recente wetenschappelijke inzichten zijn over het proces van begrijpend lezen, over effectieve en eigentijdse didactiek voor de school- en klaspraktijk en over verschillende profielen van lezers en de aanpak die zij nodig hebben.

Op basis daarvan stellen de onderzoekers een krachtige begrijpend-leesdidactiek voor met vijf didactische sleutels: functionaliteit, interactie, strategie-instructie, leesmotivatie en transfer. Ze werken die sleutels uit en tonen hoe je ze kan toepassen op het samenspel van tekst, activiteit, lezer en socio-culturele context, dat in elke les begrijpend lezen vervat zit.

Deze praktijkbijdrage bevat concrete didactische aanpakken die aan de vijf sleutels beantwoorden.

Daarnaast vindt de lezer stappenplannen en scenario's die schoolteams concreet kunnen inspireren bij het implementeren van een krachtige leesdidactiek in de klas en bij het uitstippelen van een schoolbreed leesbeleid. Tot slot komen heel wat bronnen van rijk tekstmateriaal aan bod.

De auteurs zijn verbonden aan het Centrum voor Taal en Onderwijs van de KU Leuven en de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent.