

INTERCOMMUNAAL EXAMEN 2020 – 2021

BEGRIJPEND LEZEN

1 Begrijpend luisteren in de kleuterschool (en de eerste graad)



Begrijpend luisteren en begrijpend lezen hebben meer overeenkomsten dan leraren vaak denken. In feite hebben ze dezelfde doelstelling: betekenis geven aan een tekst door de inhoud te verbinden met de al aanwezige kennis.

Een leraar die expliciet aandacht besteedt aan **begrijpend luisteren**, legt zo een stevige basis voor begrijpend lezen. Er is wel een groot verschil tussen het 'gewone' luisteren en het 'begrijpend' luisteren. Luisteren is vaak een passievere activiteit, begrijpend luisteren betekent ook actief denken en betekenis verlenen.

Tijdens begrijpend luisteren komen kinderen spelenderwijs in contact met een rijke woordenschat, met verschillende tekstsoorten en met strategieën die ze later bij begrijpend lezen kunnen toepassen. Enkele voorbeelden zijn het ophalen en bespreken van voorkennis, het doen van voorspellingen, het bespreken van moeilijke woorden, verbanden zien...

Interactief voorlezen van o.a. prentenboeken is een uitermate geschikte werkvorm om kinderen deze ervaringen mee te geven. Je kan in grote lijnen 3 onderdelen onderscheiden: voor – tijdens – na.

1.1 Voor het lezen: voorkennis ophalen - voorbereiden

Kinderen leren het best wanneer zij nieuwe kennis kunnen verbinden met wat ze al weten of kennen. Door vooraf te praten over het boek en over de ervaringen van de kinderen, wordt die voorkennis bij de kinderen geactiveerd. De leraar krijgt ook zicht op het verschil in voorkennis bij de kinderen. Dit helpt om de relatie van al aanwezige en nieuwe kennis op te bouwen, en dat zal verschillen van leerling tot leerling.

De leraar kan enkele vooraf geselecteerde nieuwe woorden aan de hand van de illustraties uit het boek of met concreet materiaal uitleggen. Onderzoek wijst uit dat kinderen meer nieuwe woorden leren als een verhaal een drietal keren wordt voorgelezen dan wanneer er telkens een nieuw verhaal wordt aangeboden. Het vergroten van de woordenschat ondersteunt ook het latere aanvankelijk leesproces. Het is belangrijk dat de leraar een actieve modelrol opneemt, zeker bij de eerste voorleesbeurt: hij/zij denkt hardop en verwoordt de verschillende manieren en strategieën die je kan gebruiken om nieuwe inhoud te leren en te koppelen aan wat je al weet.

1.2 Voor en tijdens het lezen: structuur en verhaalbegrip

Op basis van titel en/of illustraties van het boek kan je de kinderen voorspellingen laten doen: waarover zou het verhaal gaan, wat kan er allemaal gebeuren, wat denk je daarvan...

Door kinderen actief te laten meedenken over het mogelijke verloop, raken ze meer betrokken en leren ze nadenken over acties en consequenties in het verhaal. Tijdens het voorlezen kan de leraar af en toe een vraag stellen om de kinderen te stimuleren om na te denken over het verhaal. Vaak zullen deze vragen gaan over de inhoud, maar soms zijn er mogelijkheden om een vraag te stellen over een bepaald woord, een bepaalde zinsbouw, een verhaalstructuur of de tekstsoort. De leraar kan ook een vraag stellen die niet meteen moet worden beantwoord, maar waar hij/zij samen met de kinderen na het verhaal op terugkomt. Zo kunnen ze samen spreken over het mogelijke probleem, een aanpak, een oplossing... die in het verhaal aan bod komt. Op die manier krijgen de kinderen meer inzicht in de structuur van verhalen en andere teksten.

1.3 Tijdens en na het lezen: verhaalbegrip en transfer

Goede vragen helpen om de kinderen meer grip te krijgen op verhaalbegrip. Het is soms moeilijk voor jonge kinderen om het verband tussen verschillende gebeurtenissen te begrijpen.

Op de website <http://www.begrijpendluisterenvoorkleuters.nl> kun je een vragenkaart downloaden die de leraar kan ondersteunen om gevarieerde vragen te stellen over de tekst. De vragen zijn geordend in categorieën: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Zo stimuleer je verschillende niveaus van denken bij de kinderen. Er zit ook een kaart bij met voorbeelden voor de leraar: als je je modelrol opneemt en hardop vertelt hoe jij bij een tekst nadenkt, dan creëer je een sterk leermoment dat de kinderen in een volgende fase zelf kunnen opnemen. Belangrijk is dat je met de kinderen in gesprek gaat over het verhaal of de beluisterde tekst. Dat kan je geleid met de ganse groep doen, of kinderen doen het zelf in kleinere groepjes aan de hand van enkele pictogrammen.



Als de kinderen geboeid zijn door het verhaal, kan er een verwerkingsactiviteit gebeuren: het verhaal naspelen, spreken zoals de hoofdfiguur in het verhaal, een vervolg spelen aan het verhaal...

1.4 Begrijpend luisteren als (taalleer)routine

Als je het bovenstaande leest, begrijp je dat begrijpend luisteren veel meer is dan enkel 'luisteren naar een verhaal'. Pas dit systematisch toe bij het interactief voorlezen, en dan gaan de kinderen dit als een 'routine' beschouwen, weliswaar telkens met andere verhalen en teksten. Deze routines worden dan min of meer vanzelfsprekend bij verhalende teksten, maar kunnen ook ingezet worden bij informatieve teksten die bij een thema horen.

Tot slot geven we dit nog mee: expliciete aandacht voor (instructie in) begrijpend luisteren is niet alleen zinvol als voorloper voor het aanleren van vaardigheden en strategieën bij begrijpend lezen, maar ze ondersteunt ook het aanvankelijk lezen in het eerste leerjaar. De rol van de leraar bij deze aanpak is cruciaal: leer kinderen genieten van verhalen en teksten door ook te wijzen op verhaalstructuur, woordenschat, verhaalbegrip. Ga met de kinderen in gesprek, vervul je modelrol hardop denkend. En een laatste tip: denk samen met

alle leraren van het kleuterteam en de eerste graad na hoe je deze aanpak best kan realiseren zodat die optimaal kan renderen voor alle kinderen.

2 Begrijpend lezen in de lagere school

Een significant percentage leraren van de verschillende leerjaren geeft in hun feedback aan dat ze de toetsen representatief vinden voor het domein begrijpend lezen. Anderzijds blijkt uit de toelichtingen dat de resultaten van nogal wat leerlingen niet aan hun verwachtingen voldoen. Uit de feedback komen enkele interessante verklaringen voor die slechte(re) scores van individuele leerlingen of op specifieke vragen. We geven er de belangrijkste van weer en gaan op elk ervan meer systematisch in op zoek naar oorzaken en mogelijke remedies:

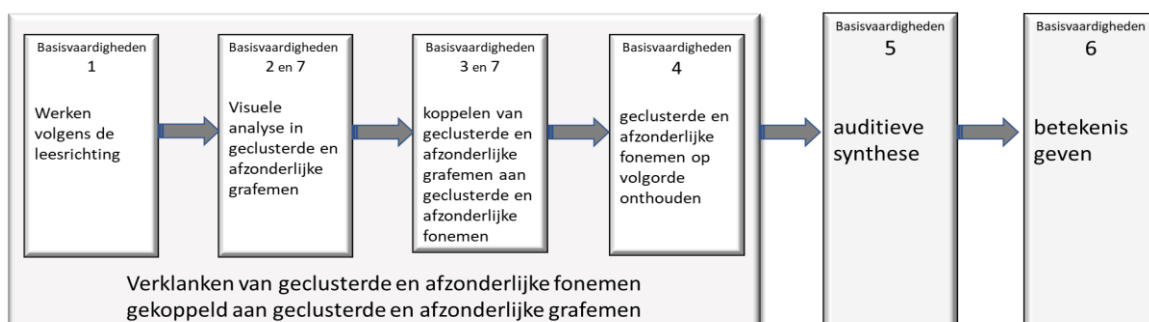
- De beheersing van het technisch lezen
- De kennis van een voldoende grote woordenschat
- De moeilijkheidsgraad van een tekst (lengte, zinsstructuren...)
- De variatie van teksten (tekstsoort, vormkenmerken...)
- De link tussen tekst en illustratie
- De aanpak: de weg leren vinden in een labyrint
- Zelfsturing en andere metacognitieve vaardigheden
- ...

Lezen is een complexe (totaal-)vaardigheid waarbij deze aspecten vrijwel constant samen moeten worden gebruikt om een tekst te begrijpen. Vanzelfsprekend zorgt dit voor een langzame en groeiende verwerving maar tegelijk ook voor de noodwendigheid om systematisch en doelgericht onderwijstijd te besteden aan de diverse basis- en deelvaardigheden. Teksten voorlezen door de leraar zal wel helpen om een tekst te begrijpen maar slechts weinig bijdragen aan het verwerven van leesvaardigheden en strategieën om een tekst te doorgronden.

2.1 De beheersing van het technisch lezen

Reeds in de kleuterschool wordt veel aandacht besteed aan het ontwikkelen van het symboolbewustzijn. Tegelijk maken de kleuters kennis met geschreven taal als drager van kennis, verhalen, boodschappen... Ook al kunnen de kleuters nog niet echt lezen, hun honger naar het zelf kunnen ontdekken van de betekenis van teksten wordt op die manier intens gevoed. Wanneer het aanvankelijk lezen start, wordt daarom leesbegrip meteen gekoppeld aan het decoderen van de leettertekens en/of -clusters. De huidige methodes voor het aanvankelijk lezen bieden ruime mogelijkheden zodat door een goede didactische aanpak de basisvaardigheden goed worden ingeslepen. En toch gaat het hier al vaak mis.

Bij de meeste leerlingen vindt vanaf de start van het leesleerproces een heel geleidelijke verschuiving plaats van spellend naar herkenkend lezen. Ten opzichte van de elementaire leeshandeling met als kenmerk de auditieve synthese, wordt de leeshandeling geleidelijk verkort omdat steeds minder letters afzonderlijk worden verklankt.



Kinderen die moeite hebben met technisch lezen, hebben zoveel aandacht nodig voor het verklanken van de woorden, dat zij onvoldoende aandachtscapaciteit over hebben om een tekst goed te begrijpen. Onder druk van verwachtingen uit diverse hoeken en testen worden de stappen van de elementaire leeshandeling echter vaak (te) snel verlaten, wat vrijwel zeker voor problemen zal zorgen voor het 'begrijpend lezen'. Temporiseren om de elementaire leeshandeling goed in te slijpen is nochtans voor veel leerlingen uitermate belangrijk om de volgende stappen in het lezen met succes te laten groeien en vooral ook om hun zin in lezen in stand te houden.

Enige terughoudendheid ten aanzien van testen die de vorderingen van de leerlingen in kaart moeten brengen, is daarom ook absoluut noodzakelijk. Er zijn een hele reeks testen op de markt om te peilen naar de leesvaardigheid van de beginnende lezers. Met vaste regelmaat worden ze getest maar op MDO's dient men zich af te vragen of dat de kinderen vooruit helpt. De goede voornemens om de leerstof af te stemmen op de ontwikkeling van het kind worden verloochend als testen bepalen of een kind al dan niet in het zorgtraject terecht komt. De testen lopen immers vaak niet parallel met de vorderingen die de leerlingen aan de hand van een bepaalde methode al hebben verworven waardoor de scores en dus ook de gevolgtrekkingen onbetrouwbaar kunnen/zullen zijn. Trage lezers worden soms negatief beoordeeld terwijl ze precies veel aandacht schenken aan nauwkeurigheid en spellers lopen het risico af te glijden naar raders om toch het vereiste aantal woordjes te halen.

2.2 De kennis van een voldoende grote woordenschat

Het hebben van een voldoende grote woordenschat is van groot belang voor het begrijpen van geschreven informatie en dus voor het schoolsucces van leerlingen. Een leerling zou aan het eind van de basisschool over minimaal 15.000 woorden moeten beschikken om een goede start te kunnen maken in het voortgezet onderwijs (Verhoeven en Vermeer 1992, Schrooten en Vermeer 1994; Sanders 1990). Het bereiken van een dergelijke woordenschat mers al groot voor ze naar school gaan.

De tabel illustreert dat er tussen kinderen uit verschillende sociale en etnisch-culturele groepen grote verschillen zijn die eveneens hun effect hebben op de taalvaardigheden in het algemeen zowel mondeling als schriftelijk. De verwerving van geletterdheid wordt dus sterk beïnvloed door de verschillen in startpositie. Tegelijk wordt die kloof slechts heel moeizaam gedicht en vaak zelfs groter doorheen de schoolloopbaan.

Extra inspanningen dringen zich dagelijks op om de verwerving van een uitgebreider woordenschat te stimuleren. Leerkrachten die ervaring hebben met leesonderwijs aan kinderen die thuis een andere taal gebruiken dan op school, weten dat het technisch lezen bij deze kinderen zich redelijk goed kan ontwikkelen, maar dat het begrijpend lezen meestal achter blijft omdat de beheersing van de gesproken taal onvoldoende is. Om het begrijpend Lezen bij deze groep te verbeteren, zal het begrijpend luisteren bevorderd moeten worden. Voor een groot deel betekent dat uitbreiding en verdieping van de woordenschat.

De (geschatte) omvang van de receptieve Nederlandse woordenschat van Nederlandse en anderstalige kinderen in het basisonderwijs		
Leeftijd	Eentalige Nederlandse kinderen	Tweetalige Mediterrane kinderen
Vierjarigen	3000	1000
Vijfjarigen	3800	1800
Zesjarigen	4500	2600
Zevenjarigen	5200	3400
Achtjarigen	6000	4200
Negenjarigen	8500	5000
Tienjarigen	11000	6000
Elfjarigen	14000	8000
Twaalfjarigen	17000	10000

Bron: Verhoeven en Vermeer 1992; Vermeer 2005.

Taal is een zaak van alle vakken en wordt de hele dag aangeboden. Het is daarom cruciaal om in de andere domeinen van Nederlands en in andere leergebieden de vereiste aandacht te geven aan verruiming van de woordenschat en begrippenkaders. De leraar tracht in te schatten welke woorden struikelblokken vormen, polst bij zijn leerlingen of begrippen problemen opleveren en leert hen via betekenisonderhandeling tot begripsverduidelijking te komen. Woordenschat contextgebonden aanbieden versterkt bovendien de verankering.

2.3 De moeilijkheidsgraad van een tekst

De moeilijkheidsgraad van een leestekst wordt niet alleen door kennis van de woorden bepaald maar ook door de gebruikte zinsstructuren, de lengte, de (voor-)kennis over de aangeboden inhoud, de interesse in het onderwerp...

Zowel het decoderen van een tekst als het begrijpen ervan zijn bepalend voor de aandacht die kinderen blijven geven om de inhoud op te pikken. In de mate dat het decoderen minder problemen oplevert, kan er meer gefocust worden op het begrijpen van de tekst, maar toch moet dit laatste altijd de doelstelling zijn: weten wat je hebt gelezen en wat het betekent. Gelet op de grote verschillen tussen de taal- en leesvaardigheid van de kinderen is een aanbod van slechts één tekst voor iedereen niet echt gewenst. Een aanbod van teksten over eenzelfde onderwerp maar die verschillen in moeilijkheidsgraad kan daaraan verhelpen als de verschillende groepen een complementaire bijdrage kunnen leveren aan de verwerking. Dit werkt niet alleen motiverend voor de zwakkere lezers om ook ten volle door te dringen tot de tekst, het maakt de inspanning ook de moeite waard.

De behoefte om een tekst grondig te lezen kan gecreëerd of versterkt worden, zelfs als die tekst niet meteen aantrekkelijk of (te) moeilijk is. Een leesopdracht die van de leerling een handeling verwacht die uitmondt in een resultaat, maakt van het lezen een functionele taak. Zo dient het lezen van een recept niet om vraagjes te beantwoorden, maar om het gerecht te bereiden.

Wereldoriëntatie biedt een oneindig aantal mogelijkheden om alle aspecten van de leesvaardigheid van leerlingen te vergroten.

Hetzelfde kan gezegd worden van de instructietaal die dag in dag uit op school wordt gebruikt. Een opgave van wiskunde analyseren is een taalactiviteit waarbij het vinden van

sleutelwoorden in de tekst of het ontdekken van verbanden essentieel is om tot een oplossing van de taak te geraken.

Dat de leraar de opdracht voorleest, is zelden een goed idee. De kansen om instructies goed te leren lezen worden gemist en met betrekking tot lezen is de leerwinst voor de leerling verwaarloosbaar. De tekst hardop laten lezen door een of meer leerlingen en samen met hen op zoek gaan naar sleutelwoorden, verbanden... geeft hen handvaten om zelfredzamer te worden en dus betere lezers!

2.4 De variatie van teksten

Lezen voedt de persoonlijkheidsvorming van kinderen in een cruciale fase van hun ontwikkeling. Het niet of gebrekkig kunnen lezen van teksten hindert hen op hun niveau in hun functioneren in en buiten de school. Het levert ook buiten het leergebied Nederlands veel leerproblemen op. Een problematische schoolloopbaan vertekent tegelijk de ontwikkeling van een positief zelfbeeld. Vanuit die optiek is het van belang ook stil te staan bij de functie en impact die lezen heeft op de kinderen.

Kunnen achterhalen welke doelstellingen achter teksten schuilen is even belangrijk als het begrijpen van een letterlijke tekst. Daarom is een grote variatie van teksten een absolute noodzaak. Los van de aspecten die hierboven werden vermeld i.v.m. de moeilijkheidsgraad, vereist volwaardige leesvaardigheid dat de leerlingen in staat zijn een tekst (boodschap) in verband te brengen met de schrijver ervan:

- *Welke doelstelling zit expliciet of impliciet in de tekst?*
- *Wil de schrijver mij overreden iets te doen?*
- *Wil de schrijver mij een mening opdringen of veeleer kritisch leren denken?*
- *Zijn het feiten of meningen die de tekst weergeeft?*
- *Hoe zijn meningen als feit verpakt?*
- ...

In het licht van de communicatie over de huidige pandemie blijkt heel duidelijk dat deze aspecten relevant zijn voor het leesonderwijs.

Kinderen leren hoe ze er als lezer achter kunnen komen welke manipulatieve mogelijkheden geschreven teksten bieden, kan slechts door een grote variatie in het tekstaanbod gekoppeld aan verdiepende gesprekken over de schrijver:

- *Wie is hij/zij?*
- *Welk doel wil hij/zij bereiken?*
- *Voor wie is de tekst bedoeld?*
- *Waarom kiest hij/zij voor een bepaalde tekstsoort en vormkenmerken?*
- ...



Het spreekt voor zich dat er, om antwoorden te vinden op de opgesomde vragen, geen passe-partout bestaat, maar dat een geëigende aanpak en didactiek afhankelijk van de aangeboden teksten belangrijk is.

2.5 De link tussen tekst en illustratie

Een geïllustreerde tekst is aantrekkelijker om te lezen dan een lineair doorlopende tekst. Illustraties verluchten en verlichten een tekst. Ze laten toe de verbeelding extra te prikkelen, vormelijke accenten te leggen en informatie toe te voegen of te expliciteren. Een beeld zegt meer dan duizend woorden; niet onbelangrijk om minder gemotiveerde leerlingen aan te zetten tot lezen. Leerlingen hebben doorgaans weinig moeite om illustraties op zich te lezen en te interpreteren. Ze hebben er echter wél moeite mee om geschreven tekst en illustratie in hun complementariteit te lezen en te interpreteren. En dat verdient toch wel extra aandacht.

De leerlingen groeien op in een beeldcultuur en ze zitten volop in de transitie tussen een literaire en een multimediale geletterdheid. De klassieke schoolboeken ruimen deels de

plaats voor teksten op beeld dragers zoals het internet, ondertiteling van tv-programma's, presentaties of hypertexten¹. Kinderen vinden het bij deze laatste online vaak lastig om de juiste informatie te selecteren, of om te bepalen of een internetpagina een betrouwbare bron is. Het is daarom belangrijk diverse leerlijnen uit het leerplan lezen te combineren met ICT-competenties uit het 'Ontwikkelingsplan ICT':

*"De traditionele leesvaardigheid voldoet niet bij online lezen: de **teksten** waarmee wij informatie delen zijn sterk veranderd (Coiro, 2011). Bijvoorbeeld: online teksten zijn niet lineair opgebouwd met inleiding, kern en slot; het zijn meestal hypertexten die niet hiërarchisch zijn, maar een netwerk van teksten of tekstdelen vormen, verbonden via hyperlinks; teksten zijn vaak multimediaal en multimodaal, er wordt ook gebruik gemaakt van schema's, animaties, video en audio; online teksten worden regelmatig in interactie geschreven; ze zijn niet meer statisch, maar veranderen snel. Ook het **proces van lezen** is online anders. De lezer gaat op zoek naar antwoorden op een vraag, waarvoor hij informatie van internet zoekt, evalueert, kiest, vergelijkt en integreert. Het is een zelfgestuurd proces van tekst- en kennisconstructie. Elke lezer volgt daarbij zijn eigen pad, waardoor twee lezers zelden dezelfde tekst lezen om hetzelfde probleem op te lossen (Leu, Kinzer, Coiro, Castek, & Henry, 2013). Navigeren is een kerncomponent van digitaal lezen. Goede online lezers kiezen metacognitieve strategieën die goed aansluiten op de eisen die de leestaak vraagt. Zwakke lezers raken de weg kwijt. Betere lezers minimaliseren het lezen van pagina's die irrelevant zijn en kiezen pagina's met relevante informatie heel efficiënt. (OECD, 2011)."*²

2.6 De aanpak: een weg leren vinden in een labyrint

Vooreerst moet de mythe de wereld uit dat kinderen wel goed zullen leren 'begrijpend' lezen door veel te lezen. Dat geldt slechts voor een beperkt aantal leerlingen. Begrijpend lezen moet geleerd worden, net zoals diverse rekenprocedures, gedrag in het verkeer....

Op het terrein van de aanpak van het leesonderwijs is er in de afgelopen decennia veelvuldig onderzoek gebeurd dat in diverse publicaties uitgebreid is toegelicht. Elke publicatie heeft zo zijn eigen ordeningskader maar een aantal belangrijke elementen komen altijd naar voor.

2.6.1 Functionaliteit en motivatie

De meeste aangelegenheden die tot leren aanzetten ontstaan uit een behoefte die de motivatie prikkelt. Dat geldt evenzeer voor de leesmotivatie. **Een gemotiveerde lezer is vaak een betere lezer, maar het omgekeerde geldt ook.** Informatie achterhalen uit een geschreven tekst zal vooral motiverend zijn als de lezer er ook wat aan heeft. Dat kan zowel functioneel zijn als gewoon voor ontspanning. Men zou beide de fundamenteën kunnen noemen die het leren (begrijpend) lezen schragen. School- en studieteksten maar ook taakomschrijvingen, toetsen, schriftelijke mededelingen zijn functioneel in een schoolse context. Om ze correct te begrijpen is het noodzakelijk dat de lezer over de competentie beschikt door te dringen tot de inhoud en betekenis van de boodschap en tot de schrijver. De keuze van teksten die de leerlingen kunnen boeien met een moeilijkheidsgraad die uitdagend maar niet ontmoedigend is, vormt een belangrijke sleutel tot interesse in lezen.

2.6.2 Samenwerken en interactie

Onder het kopje '*De moeilijkheidsgraad van een tekst*' is al belicht hoe een aanbod van teksten over één onderwerp maar verschillend in moeilijkheidsgraad complementaire informatie kan bevatten en samenwerken en interactie noodzakelijk maakt. Maar ook als het over slechts één tekst gaat, zal interactie tussen leerlingen de leesvaardigheid van elkeen

¹ Hypertekst: tekst met direct activeerbare hyperlinks (verwijzingen). De lezer hoeft voor het volgen van een verwijzing geen bladzijden, hoofdstukken of andere teksten op te zoeken en open te slaan, maar kan direct naar een specifieke tekst of een specifieke plek in de tekst doorspringen.

² Citaat uit: "Digitale geletterdheid moet in het examen Nederlands", Neerlandistiek voor de klas

bevorderen. Ze kunnen elkaar technieken doorgeven zoals bv. het markeren van sleutelwoorden in een tekst en erover met elkaar in gesprek gaan tot helder wordt welke manier daarvoor het meest effectief is. Het kan ook in meer georganiseerde en gestructureerde partnerschappen zoals peer-tutoring³. Het is dan wel van belang voor elke activiteit goed af te bakenen waar de focus op zal worden gelegd; bijvoorbeeld: betekenis van woorden achterhalen, inhoud verkennen, verdiepen van de elementaire leeshandeling.... Uit onderzoek is gebleken dat zowel tutor als tutee daar betere lezers door worden.

2.6.3 Leesonderricht en expliciete instructie

In de mate dat de leeshandeling complexer wordt, moet de leerling keuzes maken. Daarvoor moeten zowel voor, tijdens als na het lezen strategieën worden toegepast om het begrijpen van de tekst te bevorderen. Een bekwaame lezer beschikt over een gevarieerd repertoire van strategieën en weet daaruit de meest effectieve te kiezen voor een bepaalde tekst. De kern van het leesonderricht ligt precies daar: de strategieën verwerven en leren wanneer welke het meest effectief is. Zo leren de leerlingen gaandeweg een passend gedrag om een antwoord te vinden op vragen zoals:

- *Zijn er moeilijke woorden en hoe kan ik de betekenis vinden?*
- *Wat weet ik al over het onderwerp als ik de titel lees?*
- *Moet ik de hele tekst lezen of volstaat de titel om te weten welk soort tekst voorligt en hoe die te interpreteren?*
- *Wat wil ik van de tekst onthouden?*
- *Laat ik mij gemakkelijk beïnvloeden door wat ik lees of ga ik de tekst veeleer kritisch benaderen?*
- *Ben ik in staat fictie (fake news) en feiten te onderscheiden?*
-

Grosso modo kunnen deze strategieën worden onderverdeeld in cognitieve en metacognitieve strategieën. Onder de cognitieve leesstrategieën verstaan we: manieren om op een effectieve wijze teksten te lezen, te begrijpen en de informatie te verwerken. Cognitieve leesstrategieën die in onderzoek het meest effectief zijn gebleken voor het ontwikkelen van een goed leesbegrip zijn onder meer:

- sleutelwoorden selecteren en markeren;
- zelf vragen bedenken bij de tekst en daarop het antwoord zoeken;
- de hoofdgedachtezin van de tekst markeren of verwoorden;
- een tekening, schema of grafiek maken om een complexe toestand te visualiseren;
- Herkennen en begrijpen op woordniveau (betekenis van moeilijke woorden), op zinsniveau (bv: verbindingswoorden) en op tekstniveau (bv: structuur van de tekst in alinea's).

De cognitieve strategieën kunnen het best worden aangeleerd volgens volgend instructiemodel:

- 1) **Model-leren:** de leerkracht toont hoe hij/zij een aspect van een leestaak aanpakt (*bijvoorbeeld: de betekenis van een woord afleiden uit de context*). De leerlingen observeren.
- 2) **Coachen:** de leerlingen volgen een gelijkaardige handelwijze (*bijvoorbeeld de betekenis van een ander woord afleiden uit de context*). De leerkracht observeert en geeft feedback.
- 3) **Faciliteren:** de leerlingen trachten de vaardigheid zelfstandig uit te voeren en gaan na of dat lukt. Indien dat niet lukt, terug naar stap 1 of 2. Stap 3 wordt verder begeleid ingeslepen in nieuwe contexten.
- 4) **Transfereren:** de leerling kan de vaardigheid zelfstandig aanpassen aan en uitvoeren in nieuwe contexten.

³ Peer tutoring is een werkvorm waarbij leerlingen in duo's of kleine groepen samenwerken en elkaar ondersteunen bij het leren. Dit kan binnen een klassetting maar ook klas doorbrekend waarbij een oudere leerling een jongere leerling of een groepje jongere leerlingen begeleiding aanbiedt.

Voor meer informatie verwijzen we graag naar recent uitgewerkte publicaties:

- 5 didactische sleutels voor beter begrip lezen in het basisonderwijs | DUURZAAM ONDERWIJS
- OVSG, *Licht op krachtig leesonderwijs*, OVSG-wijzer voor het basisonderwijs, Politeia, 2013
- OVSG, *De beste lezers zitten in mijn klas*, 12 kenmerken voor begrip lezen, Politeia, 2021

2.7 Zelfsturing en andere metacognitieve strategieën

Onder metacognitieve strategieën vatten we activiteiten om het leesproces te plannen, te sturen en waar nodig ook bij te sturen.

Metacognitieve leesstrategieën die in onderzoek het meest effectief zijn gebleken voor het ontwikkelen van een goed leesbegrip zijn onder meer:

- voorkennis activeren: “Wat weet ik al over het onderwerp?”;
- zich een leesdoel vooropstellen;
- reflecteren op de eigen aanpak en die beoordelen;
- het proces monitoren: “Wat doe ik tijdens het lezen van een tekst?”.

Leerlingen moet geleerd worden hoe ze zich kunnen oriënteren op de leestaak en zich heldere doelen kunnen stellen omtrent hun aanpak, hoe ze hun leeshandeling kunnen sturen... Ze moeten geleerd worden hoe ze kunnen reflecteren op het verloop van het eigen handelen zoals terugblikken op de motivatie of interesse en hoe ze hun resultaat kunnen beoordelen.

Bovenstaande strategieën zijn belangrijk bij begrip lezen en verdienen meer aandacht dan veelal thans het geval is. Metacognitie⁴ draagt immers bij aan het schoolsucces in het algemeen. Zich als leraar afvragen hoe die metacognitieve vaardigheden ontwikkeld kunnen worden tijdens lessen begrip lezen is even relevant als deze over het ontwikkelen van de cognitieve vaardigheden.

Metacognitie ontwikkelt zich echter niet autonoom, maar in interactie met de omgeving (Jolles, 2007). Interactie is een absolute voorwaarde om de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen te ontwikkelen. Verder is het consequent toepassen van het instructiemodel voor het leren van de cognitieve vaardigheden de handigste tool: hardop (mee-)denken en model-leren zijn uitnodigend voor de leerlingen om hun reflecties op een tekst en hun leesgedrag te verwoorden. Zodoende groeit inzicht in eigen voorkeuren en de mogelijkheden om bij te sturen waar nodig.

In samenspraak leren de leerlingen kiezen tussen leesstrategieën die hen het best liggen of het meest effectief zijn in functie van een vooraf bepaald leesdoel of beoogd effect. De leerlingen leren vragen stellen die er toe doen of via betekenisonderhandeling verbanden ontdekken en zo dieper door te dringen in de tekst of de bedoeling van de schrijver. Tijdens de gesprekken of discussies ontdekken ze zichzelf, hun belangstelling of hun weerstand en wat ze kunnen doen om die te overwinnen, enz...

Kinderen een tekst met een reeks vraagjes doen oplossen voor een cijfer op het rapport zal hierbij dus niet helpen, integendeel. Het ontwikkelen van de metacognitieve vaardigheden is een langzaam proces dat bovendien moeilijk meetbaar is. Dat maakt het daarom niet minder cruciaal voor de aanpak van begrip lezen.

⁴ **Metacognitie:** de kennis en vaardigheden die een leerling nodig heeft om zijn eigen leergedrag (i.c. leesgedrag) aan te sturen en te controleren.

Bronnen

Boonen W., *Vlaamse normering AVI-toetsen*, Onderzoeksinstrument voor het technisch lezen, niveaubepaling en kwalitatieve analyse, Garant, Antwerpen, 2006.

Clemens J., *Digitale geletterdheid moet in het examen Nederlands*, Neerlandistiek voor de klas, Elektronisch tijdschrift voor de Nederlandse taal en cultuur, 11/09/2020
[Digitale geletterdheid moet in het examen Nederlands \(neerlandistiek.nl\)](https://neerlandistiek.nl/digitale-geletterdheid-moet-in-het-examen-nederlands/)

Kuiken F., & Droge S., *Woordenlijst Amsterdamse kinderen*, Deelproject 'Woordenschat', UvA-RUG, Amsterdam, 2010.

OVSG-Leerplan Nederlandse Taal, *Deel 2- Lezen in de basisschool*, OVSG, Brussel, 1998.

OVSG basisonderwijs, *Ontwikkelingsplan ICT*, Politeia, Brussel, 2008

Paus H., Rymenans R., Van Gorp K., *Dertien doelen in een dozijn: een referentiekader voor taalcompetenties van leraren*, Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2003.
<http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/taalcompetenties/>

Rogiers, M., Van Ammel, K., Bogaert, R. & Van Keer, H. (2020). Begrijpend lezen, Instructieprincipe 3: Voorzie in expliciete strategie: instructie. Didactiek Nederlands – Handboek. Geraadpleegd [01/09/2021] via
[<https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/begrijpend-lezen-instructieprincipe-3-voorzie-in-expliciete-strategie-instructie/>]

Segers E., *Begrijpend lezen van hypermedia*, Tijdschrift Taal, jaargang 7, nummer 10
[6-10-begrijpend-lezen-van-hypermedia.pdf \(utwente.nl\)](https://utwente.nl/6-10-begrijpend-lezen-van-hypermedia.pdf)

Van Avermaet P., Van den Branden K., *Taakgericht Taalonderwijs, een onmogelijke taak?* VON-werkgroep NT2, Plantijn, 1996

Verhoeven L., *Begrijpend lezen van geïllustreerde teksten*, Een onderzoek naar effecten van een uitgebreide leesinstructie op de leesstrategie en het tekstbegrip van vwo-leerlingen, Loes Verhoeven (0448524), Universiteit Utrecht, 2009

Verhoeven L., *Handboek lees- en schrijfdidactiek*, Functionele geletterdheid in basis – en voortgezet onderwijs, Swets & Zeitlinger, Amsterdam/lisse, 1992

VLOR, *Vijf didactische sleutels voor beter begrijpend lezen in het basisonderwijs*, [5 didactische sleutels voor beter begrijpend lezen in het basisonderwijs | DUURZAAM ONDERWIJS](https://duurzaamonderwijs.be/5-didactische-sleutels-voor-beter-begrijpend-lezen-in-het-basisonderwijs/) Brussel, 2019

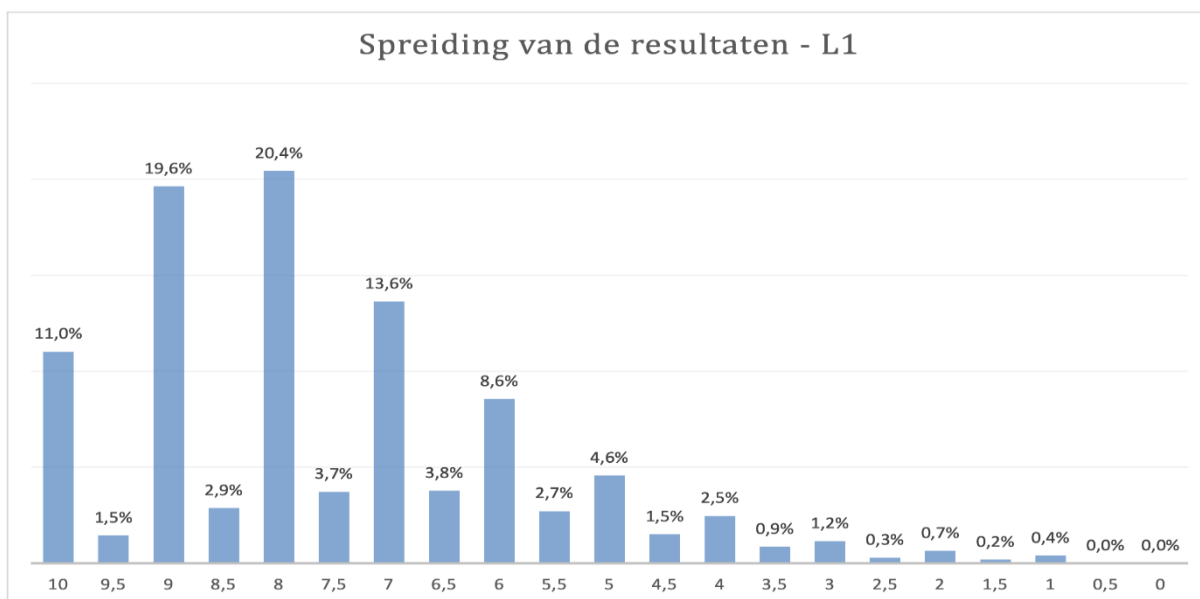
3 Analyse per leerjaar

3.1 Eerste leerjaar

1 Inleiding

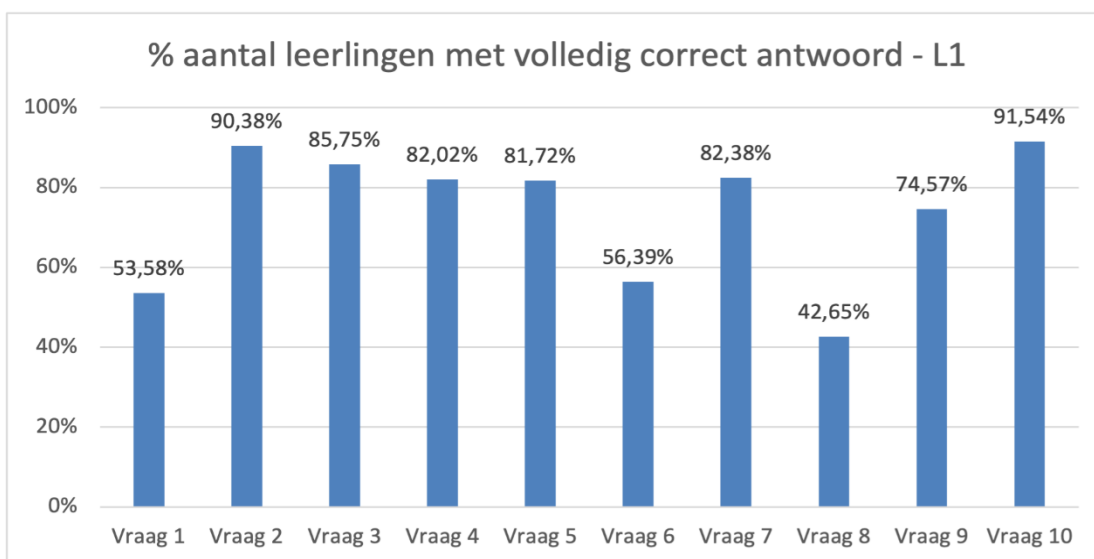
In het eerste leerjaar namen 1 986 leerlingen in juni 2021 deel aan de IOK-toets begrijpend lezen. In deze toets zijn vragen opgenomen die peilen naar aspecten uit het domein lezen van het leerplan Nederlandse taal. De toets vormt zo een representatief beeld voor dit domein.

2 Spreiding van de resultaten



De gemiddelde score op de toets is 7,5/10 (78,82%). De mediaan is 8/10 (83%).

3 Resultaten per vraag



De meeste vragen werden goed tot uitstekend opgelost. Een voorbeeld van een goed scorende vraag vind je hieronder.

2	Kat en Zwijn slapen op de camping in	
	☐ A een tent. ☐ B een tas. ☐ C een huisje. ☐ D een stal.	. / 1

Deze vraag scoorde meer dan 90%. Ondanks het verschil in technische leesvaardigheid, lost het merendeel van de leerlingen deze vraag juist op. Het helpt als een tekst tot de leefwereld van de kinderen behoort om op die manier via taal hun kennis van de wereld te vergroten.

De vragen 1, 6 en 8 behaalden lagere scores bij de leerlingen.

1	Wat doet Zwijn eerst, wat daarna...? Nummer de zinnen: 1 gebeurt eerst, 2 daarna...	
	☐ Zwijn pakt zijn tas in. ☐ Zwijn bouwt een vlot. ☐ Zwijn komt bij een rivier. ☐ Zwijn loopt door de struiken.	. / 1

Om goed chronologisch te kunnen rangschikken, is het nodig dat de leerlingen de verbanden in het verhaal kunnen vinden. Dat is vaak moeilijker dan we beseffen.

6	Hij valt plat op zijn buik. Wie is <u>hij</u> ?	
	☐ A <u>Hond</u> ☐ B Kat ☐ C Zwijn ☐ D Aap	. / 1

Verwijswoorden hebben een belangrijke functie in het begrijpen van teksten. Leraren geven hier terecht aan dat de vraag ietwat verwarrend kan zijn. We geven hier ook het signaal dat heel wat woorden in teksten niet op zichzelf een betekenis hebben, maar die wel krijgen in de context.

8	Waarom valt Zwijn plat op zijn buik?	
	☐ A Hij is een vriend van de hond. ☐ B Hij valt over een tak. ☐ C Zwijn is moe. ☐ D De hond mag hem niet zien.	. / 1

De betekenis van het woord 'zwijn' moet duidelijk worden uit de context. In een toetsituatie gaan we voor één correcte oplossing. In een lessituatie ontstaat hier een rijke kans om met de kinderen in gesprek te gaan.

4 Bevindingen en reflecties

We kregen feedback van 93 leraren op deze toets. Dat betekent dat een grote meerderheid van jullie de tijd heeft genomen om op deze toets te reflecteren en jullie ideeën aan ons mee te geven. Wij willen jullie daar uitdrukkelijk voor bedanken, want we beseffen dat het niet evident is om hier op het einde van het schooljaar de nodige tijd voor te investeren. We hopen dat we samen met jullie reflecties onze volgende toetsen nog beter te kunnen afstemmen op de klasrealiteit, gekoppeld aan de doelen van het leerplan.

4.1 Representativiteit

73 leraren vinden deze toets representatief voor het onderdeel begrijpend lezen voor het eerste leerjaar. 11 collega's vinden dit niet en 9 leraren hebben er een verdeelde of geen mening over.

Voor veel leraren is het een interessante toets die aansluit bij de beleavingswereld van de leerlingen. Het opdelen van de toets in een deel dat voorgelezen wordt en een deel dat zelf gelezen wordt, vinden verschillende leraren een interessant idee.

Veel leraren geven dat zij op de school intensief met taal en lezen aan de slag zijn en dat de toets dan ook heel herkenbaar is. Ze geven terecht aan dat voor anderstalige kinderen het een moeilijke toets was. De aanpak in de klas stimuleert de taalvaardigheid van alle kinderen, hoewel het soms een stuk zoeken blijft.

4.2 Wat leren we uit deze toets?

Verscheidene leraren voelen zich door deze toets gesterkt en bevestigd in hun aanpak begrijpend lezen, en daar zijn we als toetsenmakers blij mee.

Het feit dat deze toets zich op een scharnierpunt tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen bevindt, doet een aantal leraren nadenken over de aanpak in de klas.

Enkele sterke bedenkingen die leraren maken: langere teksten kunnen ook in een toets, op chronologisch rangschikken gaan we meer inzetten, praten over teksten is zeer belangrijk, naast pure inhoud ook aandacht hebben voor verwijswwoorden...

4.3 Wat is moeilijk bij begrijpend lezen?

De meest genoteerde moeilijkheid bij de leraren is het vinden van geschikte teksten die de leerlingen aanspreken. Verder wordt er ook gewezen op het grote niveauverschil bij de kinderen in leesniveau. In het eerste leerjaar is men vooral bezig met het proces van het aanvankelijk technisch lezen, waardoor het moeilijk is om voldoende aandacht te hebben voor het begrijpen van teksten. Vooral voor anderstalige kinderen en kinderen met weinig 'taalgevoel' blijkt dat een hinderpaal te zijn.

Ook het zelfstandig zoeken in teksten blijft een moeilijke opgave voor de leerlingen. Een leraar geeft terecht aan dat er meer kansen zijn als kinderen per 2 aan de slag kunnen. We kunnen deze bedenking helemaal onderschrijven en hopen dat in de klaspraktijk dit duo-werk regelmatig aan bod komt. Het samen bespreken van teksten vanuit een sterke modelrol van de leraar (hardop je eigen luister- en leesstrategieën verwoorden) maakt dat de leerlingen steeds vaardiger worden in het begrijpend lezen van diverse teksten.

4.4 Evalueren van begrijpend lezen

De grote meerderheid van de leraren geeft aan dat ze de toetsen gebruiken die voorzien worden in de gebruikte taalmethode.

Meestal wordt daar gebruik gemaakt van korte teksten of prenten met zinnen. Verschillende vragen uit de IOK-toets zijn herkenbaar voor de leraren.

4.5 Hoe stimuleer je begrijpend lezen?

We lezen in de reacties van de leraren dat er een diversiteit aan stimulerende activiteiten gebruikt wordt. Leesplezier en leesmotivatie zijn twee belangrijke pijlers die we kunnen lezen in de opsomming van de leraren: veel voorlezen, kwartierlezen, kinderen laten vertellen over wat ze gelezen hebben, zelf als leraar ook lezen, begrijpend lezen ook integreren in andere vakken, verschillende soorten teksten aanbieden, partnerlezen... Uit de vele reacties leiden we af dat lezen echt wel leeft in de verschillende klassen.

5 Besluit

In het eerste leerjaar bouwt het begrijpend lezen verder op stappen die in de kleuterschool zijn gezet rond begrijpend luisteren. Men maakt gebruik van het aanbod uit de methode, en tegelijkertijd blijft er een zoektocht naar interessante en motiverende teksten.

Het grote niveauverschil tussen leerlingen maakt dat er een gedifferentieerde aanpak nodig is naar hen toe. Belangrijk is de modelrol van de leraar. Door hardop te verwoorden hoe hij/zij zelf een tekst begrijpend leest, creëert de leraar een sterk instructiemoment waarmee leerlingen hun eigen leesproces verstevigen.

Met deze IOK-toets hebben we getracht een representatieve toets aan te bieden waarin de meest recente inzichten rond begrijpend lezen aan bod kwamen. We hopen dat leraren de waardevolle elementen uit deze toets (verder) zullen inbouwen in hun leesonderwijs.

We vonden veel sterke inzichten in de commentaren van de leraren: uitgaan van sterke en motiverende teksten, inzetten op leesmotivatie en leesplezier, efficiënte strategieën hardop voordoen, leerlingen met elkaar in gesprek laten gaan en de vaardigheden toepassen in andere vakken of leergebieden. Deze inzichten blijvend toepassen is een uitdagende en boeiende opdracht voor elke leraar.

Wij willen de leraren eerste leerjaar dan ook danken voor hun deelname aan de toets. Jullie grondige feedback en reflectie helpt ons om onze eigen inzichten te versterken en zodoende de kwaliteit voor onze leerlingen op een hoog niveau te houden.

We sluiten graag af met vijf didactisch principes voor effectief begrijpend leesonderwijs zoals deze opgenomen zijn in de VLOR-publicatie 'Sleutels voor effectief begrijpend lezen, inspiratiegids voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs':

In effectief begrijpend leesonderwijs ...

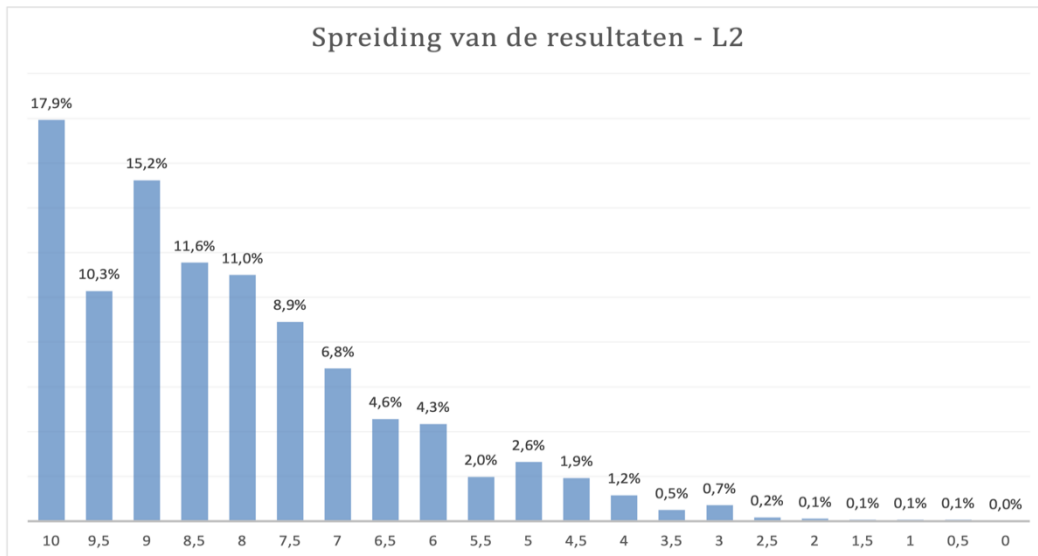
- krijgen leerlingen betekenisvolle en uitdagende begrijpend leesteksten en opdrachten. De leerlingen lezen op een concreet doel te bereiken zodat ze gestimuleerd worden om de betekenis van de tekst te achterhalen. (FUNCTIONALITEIT)
- houden leraar en leerlingen diepgaande gesprekken over een tekst. Zowel de gesprekken tussen de leraar en de leerlingen als de gesprekken tussen leerlingen onderling zijn belangrijk. (INTERACTIE)
- leren de leerlingen om zelfstandig strategieën toe te passen als het begrijpen van een tekst moeilijk wordt. (STRATEGIE-INSTRUCTIE)
- wordt aandacht besteed aan het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen. (LEESMOTIVATIE)
- wordt in alle leergebieden gewerkt aan begrijpend lezen. (TRANSFER)

3.2 Tweede leerjaar

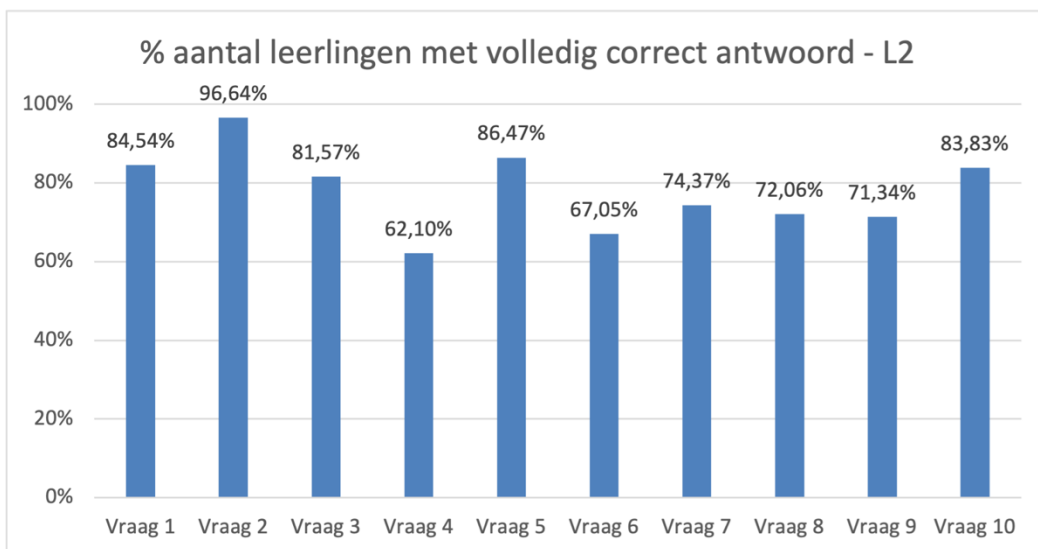
1 Inleiding

In het tweede leerjaar namen 1 818 leerlingen in juni 2021 deel aan de IOK-toets begrijpend lezen. In deze toets zijn vragen opgenomen die peilen naar aspecten uit het domein lezen van het leerplan Nederlandse taal. De toets vormt zo een representatief beeld voor dit domein. De gemiddelde score op de toets is 8,1/10. De mediaan is 8,5/10.

2 Spreiding van de resultaten



3 Resultaten per vraag



De meeste vragen werden goed tot uitstekend opgelost. De vragen 4 en 6 beantwoordden resp. 62,1% en 67,1% van de leerlingen juist. Bijna driekwart van de leerlingen beantwoordden vragen 7, 8 en 9 juist, resp. 74,37%, 72,06% en 71,34%.

2	Waarom houden oma en opa in de auto de lippen op elkaar? ☐ A Ze zijn boos.	
9	Opa zegt: de hele natuur is nu je wc. Hihihi, lacht opa... En hij valt terug in slaap. Fons begrijpt er niks van. Wat bedoelt opa? Wat moet Fons nu doen? Antwoord met een zin.	. / 1

De leerlingen moeten hier de uitdrukking begrijpen. In deze toets konden ze deze ook enigszins afleiden uit het bijhorende fragment in de tekst. De score van 96,64% geeft aan dat de leerlingen deze (deel)vaardigheid vrij goed beheersen.

4	Welke twee foto's passen zeker niet bij het verhaal? Kruis aan.  ☐ A  ☐ B  ☐ C  ☐ D	. / 1
---	---	-------

Deze vraag peilt naar 'beeldtaal begrijpen'. De leerlingen moeten de inhoud van de tekst verwerken en verbinden met visuele voorstellingen. Dergelijke vragen dagen leerlingen uit om de beschikbare informatie (tekst en beeldtaal) grondig te begrijpen en te verwerken. Een bijkomende uitdaging bestond erin om te vertrekken vanuit een voorgelezen tekst, waarbij de leerlingen tijdens de tweede voorleesbeurt de tekst ook mee konden volgen op hun blad.

6	Oma en opa lachen luid. - Kijk eens om je heen: wat zien jullie? - Niks, zegt Fons, zelfs geen wastafel. - Zie je daar die pomp? lacht oma. - Dat? Komt daar water uit? vraagt hij verbaasd. Wie is 'hij' ? ☐ A pap ☐ B Nel ☐ C opa ☐ D Fons	. / 1
---	---	-------

De leerlingen moeten hier 'verwijswoorden begrijpen'. Ze moeten een verwijswoord verbinden met het bijhorende antecedent. Verwijswoorden hebben een belangrijke functie in het begrijpen van teksten. Heel wat woorden in teksten hebben niet op zichzelf een betekenis, maar krijgen die wel in de context. Leraren geven hier terecht aan dat dit in een dialoogje niet zo eenvoudig is.

7	Welk dier uit het verhaal is dit?  Dit is een	. / 1
---	--	-------

Bij deze vraag moeten leerlingen een afbeelding associëren met de tekst. Dit lijkt een eenvoudige opdracht maar vergt van leerlingen een sterke opmerkzaamheid bij het lezen van de tekst én de attitude om terug te grijpen naar de leestekst om de juiste informatie te zoeken vooraleer de vraag te beantwoorden.

8	En waar moet ik me wassen? vraagt Nel. Waarom lachen oma en opa luid na die vraag? Duid de twee juiste antwoorden aan. ☐ A Ze zijn handdoeken vergeten. ☐ B Er is geen badkamer. ☐ C Er is enkel een pomp. ☐ D De zeep is op.	. / 1
---	--	-------

Deze vraag peilt uitdrukkelijk naar contextbegrip en vereist bij leerlingen de vaardigheid om deze context zelf verder te concretiseren, als het ware 'tussen de lijntjes' lezen. In een lessituatie biedt deze vraag een rijke kans om met de leerlingen in gesprek te gaan.

Het slot vinden en kort in eigen woorden weergeven is geen vanzelfsprekende opdracht. Deze vraag daagde de leerlingen uit om de volledige context van de tekst mee te nemen bij de interpretatie van de korte dialoog tussen opa en Fons. Belangrijk is hier om 'enige ruimte' te geven aan de interpretatie van de leerlingen.

4 Bevindingen en reflecties

We kregen feedback van 81 leraren op deze toets. Velen van jullie hebben de tijd genomen om op deze toets te reflecteren en om jullie ideeën aan ons mee te geven. Wij willen jullie daar uitdrukkelijk voor bedanken, want we beseffen dat het niet evident is om hierin op het einde van het schooljaar de nodige tijd te investeren. We hopen dat we samen met jullie reflecties onze volgende toetsen nog beter kunnen afstemmen op de klasrealiteit, gekoppeld aan de doelen van het leerplan.

4.1 Representativiteit

73 leraren vinden deze toets representatief voor het onderdeel begrijpend lezen voor het tweede leerjaar. Twee leraren vinden dit niet en zes leraren hebben er een verdeelde of geen mening over.

In de feedback geven velen aan dat de inhoud van de tekst sterk aansluit bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen. Velen waarderen ook de verscheidenheid aan soorten vragen en de bijhorende peiling naar de mate waarin (deel)vaardigheden m.b.t. begrijpend lezen op het niveau van het tweede leerjaar door de leerlingen zijn verworven.

Veel leraren geven aan dat de inhoud van de toets algemeen overeenstemt met de inhoud van hun lessen. De opdeling van de toets in een luister- en leesgedeelte en een leesgedeelte vinden verschillende leraren een interessant idee. Meerdere leraren geven aan kritischer te willen kijken naar de lessen begrijpend lezen en nemen zich voor om meer variatie in de vragen en opdrachten te leggen. Ze willen hierbij een ruimer aantal (leerplan)doelen expliciet(er) aan bod laten komen. Uiteraard lenen dergelijke lessen met (meer) gevarieerde vragen en opdrachten zich uitermate voor het aanleren van strategieën om teksten te doorgronden. Ze bieden tegelijk vele kansen tot interactie en reflectie.

De bezorgdheid van vele leraren voor de ontwikkeling van (begrijpend) lezen bij anderstalige kinderen vormt een rode draad doorheen de feedback. Deze leraren geven aan dat begrijpend lezen in hun klas en op school dan ook meer en meer aandacht krijgt en geleidelijk leidt tot een sterker tekstbegrip maar ook tot meer leesmotivatie en leesplezier.

4.2 Wat leren we uit deze toets?

Vele leraren voelen hun didactische aanpak bevestigd in de aard van de toets én in de resultaten van hun leerlingen. Het feit dat deze toets zich op een scharnierpunt tussen begrijpend luisteren en begrijpend lezen bevindt, doet een aantal leraren verder nadenken over de aanpak in de klas. Ze nemen zich voor om bij de aanvang van het tweede leerjaar sterk(er) in te zetten op begrijpend luisteren en in een latere fase geleidelijk(er) meer over te gaan naar begrijpend lezen. Verrassend voor meerdere leraren is de mate waarin hun leerlingen effectief in staat zijn om deze toets begrijpend lezen te maken: *“Ik onderschat mijn leerlingen”*. Vele leraren geven ook aan om kritischer om te willen gaan met de didactische aanpak van de lessen begrijpend lezen. Ze willen meer oog hebben voor onder meer het verkennen van een tekst, het bespreken van teksten en de bijhorende beeldtaal, een grotere variatie in opdrachten, het gebruik van verwijswaarden en het antwoorden in een zin.

4.3 Wat is moeilijk bij begrijpend lezen?

Vele leraren geven aan dat ze proberen om te gaan met verschillen in (lees)niveau tussen leerlingen. Ze geven hierbij aan dat het niet eenvoudig en niet altijd mogelijk is om binnen hun didactische aanpak te differentiëren in (moeilijkheidsgraad van) teksten en bijhorende vragen, in begeleiding, in tempo... In het verlengde hiervan geven heel wat leraren aan dat het vinden van geschikte teksten binnen de leef- en belevingswereld van de leerlingen die

hen aanspreken en hun motivatie tot (begrijpend) lezen verhogen én tegelijk voldoende uitdagend zijn en aansluiten bij hun beginsituatie. Ze zijn daarnaast bezorgd om de geregeld beperkte woordenschat van leerlingen waardoor zowel het begrip van de vragen als van de tekst op zich reeds een hele uitdaging is.

Een ruim aantal leraren vindt onder meer het aanleren van de verschillende strategieën en van het formuleren van een volledig antwoord een wezenlijke uitdaging. Meerdere leraren geven aan enigszins verrast te zijn door de hoge mate van zelfstandige verwerking van de toets door hun leerlingen. Samen met andere leraren ervaren ze het echter in de praktijk moeilijk om te zorgen dat leerlingen voldoende concentratie en aandacht houden bij het zelfstandig zoeken in teksten en het beantwoorden van vragen.

Meerdere leraren nemen zich voor om hun didactische aanpak te verruimen. Ze willen (nog) meer inzetten op een (meer) doordachte keuze van teksten en van gevarieerde werkvormen om de effectiviteit van hun lessen te verhogen. Sommige leraren geven aan dat ze hun praktijk kritisch(er) willen benaderen en zich willen verdiepen in de didactische aanpak van begrijpend lezen om de leerlingen nog doelbewuster te ondersteunen in hun ontwikkeling.

4.4 Evalueren van begrijpend lezen

Nagenoeg alle leraren gebruiken in eerste instantie de toetsen van de gebruikte taalmethode. Meerdere leraren geven aan dat deze toetsen veelal bestaan uit korte teksten waarbij de variatie in opdrachten per les meestal vrij beperkt is en afgestemd is op één of enkele specifieke (leerplan)doelen voor begrijpend lezen. De spreiding en de verschillende invulling van deze toetsen maakt echter wel dat verscheidene vragen uit de IOK-toets herkenbaar zijn voor vele leraren.

Een aantal leraren geeft aan vooral aandacht te geven aan permanente evaluatie tijdens de lessen begrijpend lezen en occasioneel tijdens de lessen van 'Mens en maatschappij – Wetenschappen en techniek'. Anderen verruimen hun evaluatiegegevens via (huis)taakjes, opdrachten in contractwerk...

De mate waarin evaluatiemomenten aanleiding geven tot een onderwijsleergesprek, een doordachte bepaling en keuze van het vervolgaanbod en eventuele bijstellingen van de didactische aanpak is moeilijker op te maken uit de feedback van de leraren.

4.5 Hoe stimuleer je begrijpend lezen?

Vele leraren geven aan dat begrijpend lezen in hun klas en op school meer en meer aandacht krijgt en geleidelijk leidt tot een sterker tekstbegrip maar ook tot meer leesmotivatie en leesplezier. We vinden in de reacties dan ook een zeer grote verscheidenheid aan stimulerende activiteiten.

Een zeer ruim aantal leraren investeert in de optimalisering of verruiming van hun lessen begrijpend lezen om de effectiviteit ervan te verhogen (zie hoger). Dit gaat zowel over het gebruik van interessante, boeiende, uitdagende... teksten als over een toenemende variatie in didactische aanpak (pre-teaching, meerdere tekstniveaus, verschillende groeperingsvormen, veel interactie bij de bespreking van de inhoud en de antwoorden, heldere feedback...).

Naast deze expliciete lessen vinden we in de respons vele initiatieven terug om leerlingen te motiveren om te lezen, om hun leesplezier te verhogen én om hen een 'leesattitude' bij te brengen. Initiatieven als boekpromotie, leescircuits, kwartierlezen, vertellen bij prenten, voorlezen, het uitlenen van boeken uit de klas- of schoolbibliotheek of plaatselijke bibliotheek, vertellen over een gelezen boek, de leraar als rolmodel (tijdens de lessen én als

lezer), de integratie van begrijpend lezen in andere leergebieden... bieden leerlingen én leraren heel wat gelegenheid tot (begrijpend) lezen.

5 Besluit

In het tweede leerjaar besteden leraren expliciet aandacht aan de ontwikkeling van (begrijpend) lezen. De evolutie van begrijpend luisteren in de kleuterschool naar begrijpend lezen in de lagere school kent in de eerste graad een 'kantelmoment'. Belangrijke voorwaarden én uitdagingen hierbij zijn de keuze van een doordachte didactische aanpak en het gebruik van bijhorende interessante, motiverende én uitdagende teksten. Het wezenlijke niveauverschil tussen leerlingen vereist van leraren in toenemende mate een gedifferentieerde aanpak. Belangrijk is de leraar als rolmodel tijdens de lessen én als gangmaker om leerlingen te enthousiasmeren voor het lezen, op school en erbuiten.

Met deze IOK-toets hebben we getracht een representatieve toets aan te bieden waarin de meest recente inzichten rond begrijpend lezen aan bod kwamen. We hopen dat leraren de waardevolle elementen uit deze toets (verder) zullen inbouwen in hun leesonderwijs. We vonden veel sterke inzichten in de commentaren van de leraren: uitgaan van sterke en motiverende teksten, inzetten op leesmotivatie en leesplezier, efficiënte strategieën hardop voordoen, leerlingen met elkaar in gesprek laten gaan en de vaardigheden toepassen in andere vakken of leergebieden. Deze inzichten blijvend toepassen is een uitdagende en boeiende opdracht voor elke leraar.

Wij willen de leraren tweede leerjaar dan ook danken voor hun deelname aan de toets. Jullie grondige feedback en reflectie helpt ons om onze eigen inzichten te versterken en zodoende de kwaliteit voor onze leerlingen op een hoog niveau te houden.

We sluiten graag af met vijf didactisch principes voor effectief begrijpend leesonderwijs zoals deze opgenomen zijn in de VLOR-publicatie 'Sleutels voor effectief begrijpend lezen, inspiratiegids voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs':

In effectief begrijpend leesonderwijs...

- krijgen leerlingen betekenisvolle en uitdagende begrijpend leesteksten en opdrachten. De leerlingen lezen op een concreet doel te bereiken zodat ze gestimuleerd worden om de betekenis van de tekst te achterhalen. (FUNCTIONALITEIT)
- houden leraar en leerlingen diepgaande gesprekken over een tekst. Zowel de gesprekken tussen de leraar en de leerlingen als de gesprekken tussen leerlingen onderling zijn belangrijk. (INTERACTIE)
- leren de leerlingen om zelfstandig strategieën toe te passen als het begrijpen van een tekst moeilijk wordt. (STRATEGIE-INSTRUCTIE)
- wordt aandacht besteed aan het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen. (LEESMOTIVATIE)
- wordt in alle leergebieden gewerkt aan begrijpend lezen. (TRANSFER)

3.3 Derde leerjaar

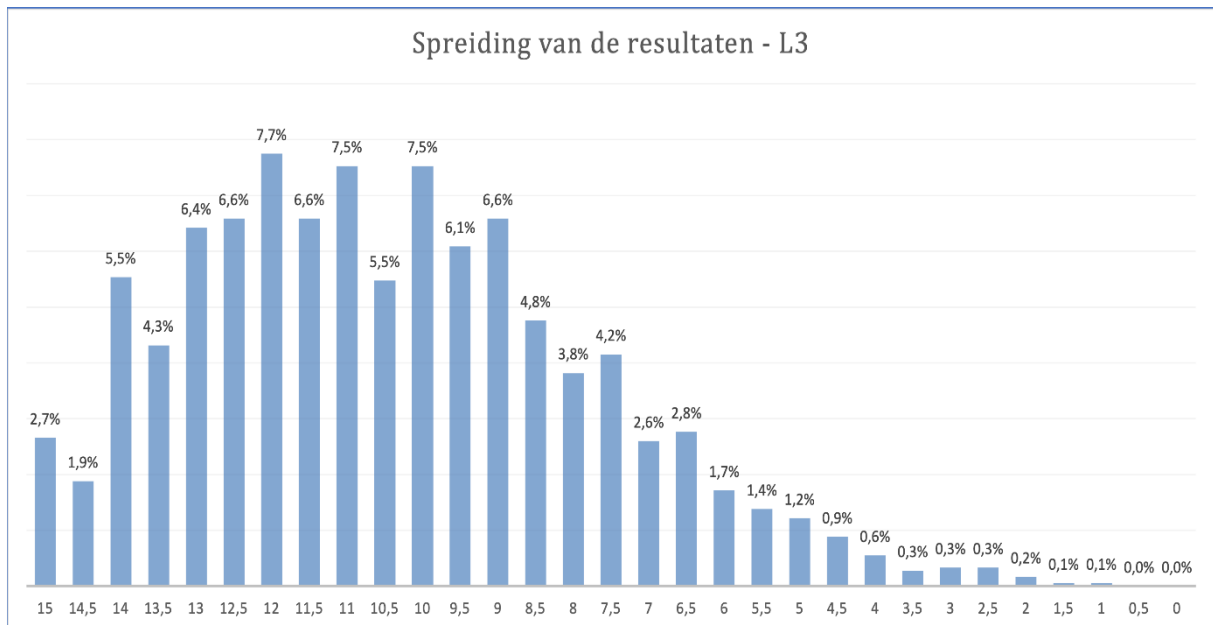
1 Inleiding

In het derde leerjaar namen 1 807 leerlingen deel aan de IOK-toets begrijpend lezen. De toets beoogde een representatief beeld te geven van de mate waarin de doelen van het domein Lezen worden bereikt.

De gemiddelde score op de toets is 10,4/15 (69,3%). De mediaan is 10,5/15 (70%).

In totaal gaven 81 leraren feedback op de toets. 67 daarvan (82,7%) beoordeelden de toets als representatief voor het domein, 8 (9,8%) gaven een tegengestelde beoordeling. De 6 andere leraren vonden de toets te moeilijk voor een deel van hun leerlingen en dus niet helemaal representatief.

2 Spreiding van de resultaten



De spreiding van de resultaten vertoont een vrij normale curve zoals uit de grafiek blijkt. De meeste leraren bevestigen dat de resultaten en de spreiding van de scores goed overeenkomen met hun verwachtingen en de resultaten op de eigen, al dan niet methode gebonden toetsing.

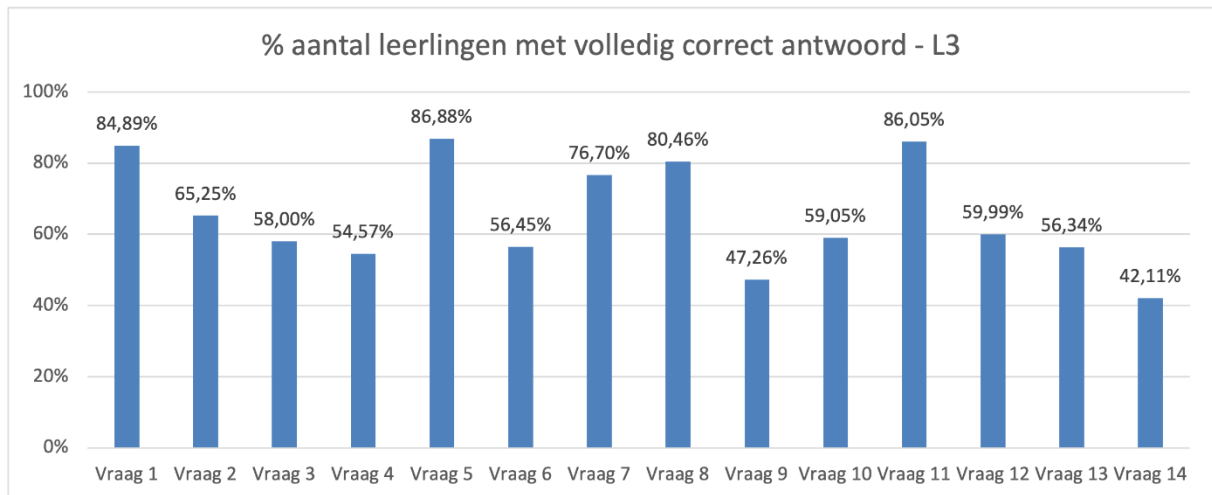
Leraren geven voor lage scores van een deel van hun leerlingen onder meer volgende verklaring:

- *Leerlingen die nog niet vlot kunnen technisch lezen, ondervinden vaak moeilijkheden met begrijpend lezen. Het niveau kan individueel erg hard verschillen in het derde leerjaar.*
- *Veel kinderen hebben het moeilijk met de woordenschat. Vooraf moet er voldoende tijd gespendeerd worden aan het verklaren van woorden en zinnen.*
- *De teksten (ook die van de klas) leunen vaak niet aan bij de behaalde leesniveaus van de kinderen.*
- *De combinatie van een beperkte woordenschat en een lager leesniveau zorgt wel voor problemen bij bepaalde kinderen.*
- *Werkhouding/ concentratie van sommige kinderen gaat achteruit en dit merk je ook bij de afname van een langere toets. Doorzetten en moeite doen tot op het einde van de toets is voor sommige kinderen zeer moeilijk.*

3 Resultaten per vraag

3.1 Algemene beschouwingen

Ofschoon de doelen allemaal in de leerlijnen voor het derde leerjaar staan, is het beheersingsniveau voor een aantal leerlingen blijkbaar nog onvoldoende om de vragen juist te beantwoorden. De volgende tabel illustreert dat sommige doelen nog helemaal niet bereikt zijn door een groot deel van de leerlingen.



Een derde van de vragen wordt zeer goed beantwoord en scoort rond 80 %. Vragen die direct of indirect verwijzen naar het herkennen van teksttypes of vormkenmerken scoren verrassend goed. Dat is het geval voor de vragen 5 en 7. In vraag 5 wordt rechtstreeks naar het teksttype gevraagd, in vraag 7 moeten de leerlingen al transfer maken op basis van vormkenmerken en dat scheelt 10%. Ook de vragen in verband met hoofdgedachte (vraag 8) en oorzaak-gevolgrelaties (vraag 11), hebben een onberispelijke score. Dat zijn verheugende vaststellingen.

Enkele vragen leveren een onverwacht lage score op:

- interpreteren van beelden (vragen 3 en 10),
- het achterhalen van de bedoeling van de schrijver (vraag 9),
- het maken van transfer (vraag 13).

Verder vallen de lage scores op bij de vragen 4 en vooral 14. Die resultaten moeten evenwel wat worden gerelativeerd. Deze vragen bestonden uit twee deelantwoorden voor telkens $\frac{1}{2}$ punt. In de grafiek staat echter alleen het percentage leerlingen met een volledig correct antwoord, dus 1/1. Leerlingen die slechts één deelvraag correct hadden werden niet mee opgenomen in het percentage. Bij de bespreking van vraag 14 wordt daar omstandiger op ingegaan.

3.2 Bespreking van enkele vragen die uitvielen

Wanneer tekst en beeld met elkaar in verbinding moeten worden gebracht, hebben bijna de helft van de leerlingen problemen. Zo moeten ze de tekst met 'Picknicktips' koppelen aan vraag 3.

In de tekst staat: "Kies een plekje dat niet in de zon ligt." Afbeelding A is de enige die geen schaduwplekje heeft. Bovendien zijn er twee (B en D) van de vier afbeeldingen waar een picknicktafel afgebeeld is.

In feite moeten de leerlingen slechts kiezen tussen de afleiders A en C.

3	In de tekst ' <i>Picknicktips</i> ' staat waar je op moet letten als je een geschikt plekje zoekt. Welk van de volgende plekjes is het minst geschikt?		
			
☐ A	☐ B	☐ C	☐ D

. / 1

Het antwoord C is wel de meest voorkomende fout, maar een bijna even groot aantal leerlingen heeft D aangekruist.

Vraag 6 peilt nog directer naar een verband tussen tekst en beeld door een ontbrekende stap op de foto's te benoemen. Ook dat resultaat is laag. Een leraar schrijft:

"Het verwonderde me dat vragen 6 en 14 zo slecht waren in mijn klas, terwijl ik op voorhand dacht dat dat gemakkelijk zou zijn. Kinderen zijn duidelijk veel te snel als ze foto's moeten beoordelen."

Die zwakke resultaten hebben ook mij (auteur van die vragen) verwonderd. Uit de resultaten blijkt dat dit nog extra aandacht verdient bij begrijpend lezen. Meer informatie in de inleidende tekst onder de titel '**De link tussen tekst en illustratie**'.

Bij vraag 4 speelt de achtergrondkennis van de leerlingen blijkbaar een rol bij de keuze van de antwoorden.

4	In de teksten vind je verschillende tips om het milieu te beschermen. Duid de twee juiste antwoorden aan.	
☐ A	papieren zakjes meenemen om afval in te doen	. / 1
☐ B	een fles water meenemen om je handen te wassen	
☐ C	geen wegwerpborden en bekertjes van plastic gebruiken	
☐ D	koude dranken fris houden in een tas	

Antwoord A hebben vrijwel alle leerlingen goed. Daar spoort de tekst met wat de leerlingen elders hebben geleerd. Voor het andere antwoord (C) moesten ze kiezen tussen opties uit de tekst die niet expliciet als milieutip worden genoemd. Zowel B als D worden in vrijwel gelijke mate gekozen.

10	Affiche: ' <i>De pottenlikkers</i> ' Welke verkooptruc wordt er gebruikt om meer boeken te verkopen?		
			. / 1

Voor kinderen van het derde leerjaar is het scheiden van fantasie en realiteit nog niet evident, evenmin het doorzien van feiten die niets meer zijn dan verdoken reclame. Zich een mening vormen of het reflecteren op eigen gedrag vereist metacognitieve competenties van de leerling. Het ligt daarom ook in de lijn van de verwachtingen dat vragen naar het beoordelen van een advertentie (vraag 10) en het geven van een mening (over anderen (vraag 12) of eigen gedrag (vraag 13) matig scoren.

13	Tekst: <i>'Feit of fabel'</i> Trek een kring rond je keuze.	
	Ik ontbijt 's morgens altijd - soms – meestal niet .	
	Wat leer je uit de tekst over jouw gedrag ? 	
		. / 1

De mate waarin ze al dan niet juist worden beantwoord heeft evenzeer met persoons-kenmerken als met leesvaardigheid te maken. Niettemin zijn ze een niet onbelangrijk aandachtspunt bij het verwerken en bespreken van leesteksten. Kinderen leren zich te wapenen tegen beïnvloeding door hen kritisch te leren omgaan met teksten die ze, gewild of ongewild, voorgeschoteld krijgen, is een sleutelelement voor het voortgezet leesonderwijs.

Bovendien raakt vraag 13 een van de meest fundamentele doelen van lezen: functionaliteit. Lezen moet het gevoel geven dat het ergens toe dient, in dit geval eigen gedrag spiegelen aan een beschrijvende tekst. Eén leerling geeft een bondig en oprecht antwoord: “Niks”. Een dergelijk antwoord is meteen een uitnodiging voor een bespreking aan de hand van gerichte vragen over de tekst.

Dat het formuleren van een antwoord in een volwaardige zin vaak ook nog een groot probleem is, mag geen hindernis zijn open vragen te stellen. Integendeel, ze bieden juist mogelijkheden om bij de verwerking van de leestekst aan formuleervaardigheid te werken vanuit een heldere behoefte bij de leerling: “*Hoe kun je dit beter zeggen? Hoe kun je dit anders zeggen? Schrijf dat dan zo ook op.*” Kinderen leren de verbinding te maken tussen gesproken en geschreven taal helpt hen flink vooruit een correcte zinnen te schrijven.

De slechte score (42 %) op vraag 14 heeft alles te maken met de dataverwerking. 42 % van de leerlingen heeft beide deelantwoorden juist beantwoord. Uit een analyse van de antwoorden van alle leerlingen uit vijf willekeurig gekozen klassen blijkt dat de score ruim

14	 Hoeveelheid suiker in een glas van 250 ml Welke drank bevat het meeste suiker? Duid twee juiste antwoorden aan. ☐ A fridrank (cola) ☐ B <u>appelsap</u> ☐ C sinaasappelsap ☐ D licht fridrank (cola zero)	
	. / 1	

boven 70% uitkomt als de leerlingen worden meegeteld die maar één antwoord gaven en dus een half punt kregen. Hetzelfde geldt voor vraag 4.

Tegelijk zijn de bedenkingen die we bij vragen 3 en 6 formuleerden ook hier van tel. In feite moeten de leerlingen slechts het aantal klontjes tellen in elke stapel om een goed antwoord te geven

4 Evaluatie

Een overgrote meerderheid van de leraren gebruikt voor de evaluatie van hun leesonderwijs de toetsen en bijhorende instructies van de taalmethode. Een aantal van hen geeft aan ook andere bronnen of eigen teksten te gebruiken voor de evaluatie.

Slechts in de mate dat er reflectie is op de bevindingen en eventuele bijsturingen volgen, zullen deze toetsen de leesvaardigheid bevorderen. Enkele leraren geven ook aan dat de beoordeling van het lezen gebeurt op grond van het resultaat van de uitvoering. Bij instructies is dat relatief eenvoudig, maar ook bij diverse schoolse opdrachten kan de leesvaardigheid worden beoordeeld op basis van het resultaat van de uitvoering. Dit is bovendien een interessante piste om de leerlingen te stimuleren op zoek te gaan naar sleutelwoorden of aan zelfevaluatie te doen en eventueel de tekst opnieuw en grondiger te lezen.

Ontwikkelen van de leesvaardigheid is steeds gebaat bij feedback die gericht is op een of een paar verbeterpunten, helder en kort geformuleerd. Bovendien is deze feedback nog meer succesvol als bij de aanvang en tijdens het leesproces aanwijzingen worden gegeven waarop zal worden gelet (leesdoel) en/of welke prestatie wordt verwacht (tempo bijvoorbeeld).

5 Besluit

Het derde leerjaar mag algemeen worden beschouwd als dé klas waar de verwerving van het technisch lezen haar beslag moet krijgen. Het overwinnen van de basisvaardigheden die het technisch lezen kenmerken, creëert ruimte voor het genieten van teksten en het verslinden van leesvoer. Wie die basisvaardigheden onder de knie heeft wordt immers niet meer gehinderd door leesvertraging en daarmee samenhangend het verlies van betekenis van wat men gelezen heeft. Leerlingen die om diverse redenen deze vaardigheden nog onvoldoende beheersen, moeten extra begeleid worden. Als ze nu die trein missen, zal gebrekkige leesvaardigheid verder de hele schoolloopbaan hypothekeren. Uitstel is geen optie meer.

Tijd maken voor het doorgronden van teksten is daarom ook buiten de 'leeslessen' een absolute noodzaak. Alle leergebieden bieden kansen om het bewustzijn te ontwikkelen dat lezen geen drempel maar een uitdaging is om toegang te krijgen tot kennis en tot leesplezier. Voorlezen van verhalen door de leraar kan helpen om dit bewustzijn te voeden maar kan in het derde leerjaar niet (meer) in de plaats komen van leesonderwijs. In de loop van het schooljaar kan voorlezen door de leraar nog bij wijze van modelleren maar het zou geleidelijk moeten opgaan in hardop lezen door medeleerlingen.

Hetzelfde geldt voor de lengte van teksten. Gaandeweg zou in het derde leerjaar het lezen van langere teksten in het aanbod moeten zitten. Niet alleen om vlotte lezers voldoende leesstof te geven, maar ook om alle leerlingen uitgebreider inhoud te leren vasthouden.

Geleidelijk kunnen de leerlingen expliciet leren hoe ze diverse leesstrategieën kunnen inzetten om bewust hun leesvaardigheid te ontwikkelen. Veel leraren wijzen op de problemen die zich in de klas stellen door de grote verschillen in leesvaardigheid (leesniveau) tussen leerlingen. De noodzaak om te differentiëren in (moeilijkheidsgraad van) teksten en hoe ermee om te gaan, kan ten dele worden ingevuld door peer-tutoring. Betere en zwakkere lezers in duo's worden er allebei beter van als ze samen de inhoud van een tekst verkennen en bespreken.

We sluiten graag af met vijf didactisch principes voor effectief begrijpend leesonderwijs zoals deze opgenomen zijn in de VLOR-publicatie *'Sleutels voor effectief begrijpend lezen, inspiratiegids voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs'*:

In effectief begrijpend leesonderwijs ...

- krijgen leerlingen betekenisvolle en uitdagende begrijpend leesteksten en opdrachten. De leerlingen lezen op een concreet doel te bereiken zodat ze gestimuleerd worden om de betekenis van de tekst te achterhalen. (FUNCTIONALITEIT)
- houden leraar en leerlingen diepgaande gesprekken over een tekst. Zowel de gesprekken tussen de leraar en de leerlingen als de gesprekken tussen leerlingen onderling zijn belangrijk. (INTERACTIE)
- leren de leerlingen om zelfstandig strategieën toe te passen als het begrijpen van een tekst moeilijk wordt. (STRATEGIE-INSTRUCTIE)
- wordt aandacht besteed aan het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen. (LEESMOTIVATIE)
- wordt in alle leergebieden gewerkt aan begrijpend lezen. (TRANSFER)

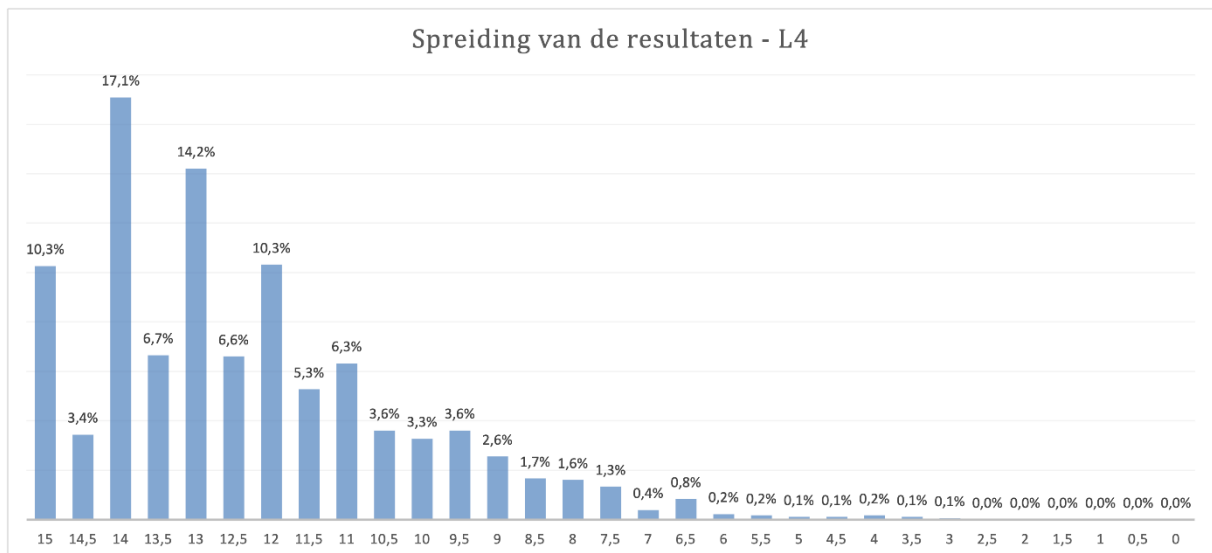
Velen van jullie, leraren, hebben de tijd genomen om op deze toets te reflecteren en om jullie ideeën aan ons mee te geven. Wij willen jullie daar nadrukkelijk voor bedanken, want we beseffen dat het niet evident is om hierin op het einde van het schooljaar de nodige tijd te investeren. Hopelijk kunnen jullie reflecties en bovenstaande feedback uw dagelijkse praktijk van het leesonderwijs in de toekomst vooruit helpen.

3.4 Vierde leerjaar

1 Inleiding

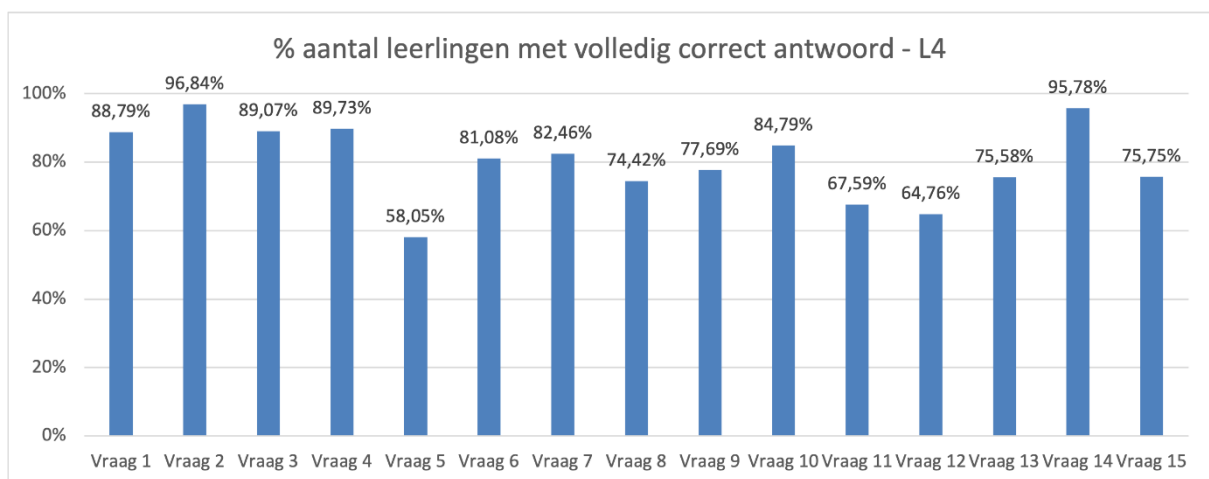
In het vierde leerjaar namen 1802 leerlingen in juni 2021 deel aan de IOK-toets begrijpend lezen. In deze toets zijn vragen opgenomen die peilen naar aspecten van het domein lezen uit het leerplan Nederlands. De toets vormt zo een representatief beeld voor dit domein.

2 Spreiding van de resultaten



De gemiddelde score op de toets is 12,3/15. De mediaan is 13/15.

3 Resultaten per vraag



4 Bespreking van enkele vragen

De meeste vragen werden goed tot uitstekend opgelost. De vragen 11, 12 en 5 scoorden relatief gezien wat lager.

11	Wat is het voorwerp met de kleinste inhoud dat in de tabel op pagina 4 genoemd wordt?	./ 1
		

Hier moet de leerling een instructie nauwgezet opvolgen. Hoewel in de vraag enkele duidelijke aanwijzingen gegeven worden over waar gezocht kan worden ('tabel' en 'pagina 4') struikelen enkele kinderen over de complexiteit van de vraag. Hier wordt het werkgeheugen van de leerling op de proef gesteld. Daarnaast moeten ook wiskundige begrippen leven: 'kleinste' en 'inhoud', en moet de leerling al in aanraking geweest zijn met een tabel en de wijze waarop die gelezen kan worden.

12	Zoek op in de tekst 'Feit of fabel'. Wat leren we uit een onderzoek uit 2017?	./ 1
	☐ A Mensen die meestal ontbijten hebben minder problemen met hun gewicht dan mensen die het ontbijt geregeld overslaan. ☐ B Mensen die niet ontbijten zijn 's middags sneller uitgeput dan mensen die wel ontbijten. ☐ C Mensen die familie zijn van een koning ontbijten graag. ☐ D Kinderen die niet ontbijten scoren slechter op bepaalde tests dan kinderen die wel ontbijten. 	

Om een antwoord op de vraag te zoeken, is het van belang dat leerlingen in staat zijn om bepaalde tekstgedeelten snel met de ogen te scannen. In de tekst staan drie jaartallen: 1999, 2013 en 2017. Zelfs als iemand de hele tekst niet gelezen heeft, is hij in staat om aan de hand van deze signalen snel een juist antwoord te vinden. Begrijpend lezen heeft namelijk ook te maken met het herkennen van belangrijke begrippen of opvallende gegevens, zoals hier de jaartallen. Gevorderde en oudere lezers (uiteraard niet de leerlingen van het vierde leerjaar) kunnen zich oefenen in het diagonaal lezen en scannen. Eens de leerlingen gaan studeren zal hen dat veel tijd besparen en kunnen zij grote hoeveelheden tekst snel doorgronden. In de lagere school leggen we de kiem. Wanneer deze vraag tijdens modelleren zou behandeld worden, zou de leraar de vraag kunnen stellen: hoe weet je in welk deel van de tekst je het antwoord zou kunnen vinden? Als de klas er zelf niet op komt, kan de leraar voordoen hoe hij/zij het aanpakt: kijk naar de jaartallen in de leestekst. Er komt slechts éénmaal het jaar 2017 in voor, dus zal het antwoord op de vraag heel dicht bij die 2017 te vinden zijn.

5	Orden de zinnen uit de tekst 'Karel eet geen worteltjes'. Wat eerst gebeurt krijgt een 1, wat daarna gebeurt een 2, dan komt een 3 en tenslotte een 4.	
	 Karel kijkt boos en moppert. Papa Konijn wordt boos. Karel wil geen wortels eten. Karel loopt weg uit het konijnenhol.	



./ 1

Chronologisch ordenen was de vraag die het laagst scoorde. Ook in andere leerjaren bleek dat chronologisch ordenen tegenviel. Om dit te kunnen doen, moet de leerling het hele verhaal grondig bestuderen en laten doordringen. Dit vraagt een sterke verbeelding en fantasie: de leerling moet in staat zijn om zich wat er in het verhaal gebeurt levendig voor te stellen en het verhaal in eigen woorden na te vertellen. Zoiets gaat zelden bij de eerste lezing. Het doorgronden van een tekst kost tijd en vraagt lezen en herlezen, en zeker van herlezen nadat het antwoord is gegeven. Klopt mijn antwoord met wat ik lees? Dit aspect van begrijpend lezen rekent op een grondige voorbereiding in de kleuterafdeling en de lagere klassen. Kinderen luisteren naar voorleesverhalen of vertellingen (passief) of vertellen over hun weekeinde, klasuitstap, creawerk of vakantie (actief). Dit zijn tal van kansen om de leerling te oefenen in het vaststellen van de chronologie.

5 Bevindingen en reflecties

We kregen uitgebreide feedback van 94 leraren. Vergeleken met de vorige jaren is dit een gevoelige toename, waarvoor van harte dank.

5.1 Representativiteit

Maar liefst 76,5% van de leraren vond de toets (grotendeels) representatief voor het domein begrijpend lezen, 2,2% van de leraren twijfelde en 6,4% van de leraren vond de toets niet representatief. Van alle inzendingen noteerden we 14,9% die geen mening hierover had.

Wat denken leraren die de toets representatief vonden? Zij vonden dat de toets hun aanbod in de klas dekte. Hij was op niveau, gevarieerd, duidelijk en afgestemd op de doelen uit het leerplan. Zowel strategieën als vaardigheden kwamen aan bod. Verschillende interessante teksten en tekstsoorten stimuleerden het leesplezier van de leerlingen. Leraren vonden de illustraties nuttig. De gebruikte brochure kon op goedkeurig rekenen. De vragen zouden volgens tal van leraren aansluiten bij het gebruikte onderwijsleerpakket. Wat opperden enkele leraren die de toets niet representatief vonden? Zij vonden de toetsen van het onderwijsleerpakket moeilijker dan deze toets. Er is iets teveel gevraagd in functie van non-fictie. De toets zou minder goed aansluiten op de leefwereld van de leerlingen. Belangrijke opmerking over het antwoord: de leerlingen zijn niet gestimuleerd om te antwoorden met een goede antwoordzin. Ook open vragen en tussen-de-regels-lezen ontbraken. Uiteraard vermijden de examenmakers teveel open vragen omdat dit de correctie bemoeilijkt. Tenslotte miste iemand de oorzaak-gevolgrelaties.

5.2. Wat leren we uit deze toets?

Sommige leraren gaven aan dat ze best ook kortere leesteksten kozen, zij vonden de brochurevorm interessant. Enkelen willen meer aandacht geven aan chronologisch ordenen.

In scholen met taalarme of anderstalige leerlingen botsen heel wat leraren met de praktische problemen die deze leerlingen ervaren. Vaak is hun taalbasis te zwak om vlot begrijpend te lezen. Preteaching vinden zij een goede werkvorm om deze leerlingen toch mee te krijgen. Sommige leraren denken dat ze vaker een voorbespreking van de leestekst zullen organiseren en dat ze meer met meerkeuzevragen willen werken. Leerlingen moeten ook geoefend worden om minder snel over de tekst heen te glijden. Alleen al het te snel lezen van een opdracht leidt voor sommige minder sterke lezers tot problemen en fouten. Maar uiteindelijk is niet 'juist' of 'fout' de essentie van begrijpend lezen, de essentie is doordringen tot in het hart van een tekst en die ten gronde begrijpen, er vat op krijgen. De toets is slechts een kort controlemoment. Ook op materieel vlak lezen we opmerkingen: leraren geven aan dat hun woordenboeken verouderd zijn of dat er te weinig van op de school zijn.

5.3 Wat is moeilijk bij begrijpend lezen?

De beperkte woordenschat van taalarme of anderstalige leerling stelt de leraren voor een probleem. Bij deze leerlingen is het beperkte niveau van technisch lezen bij een aantal leerlingen een hinderpaal. Als ze in sommige onderwijsleerpakketten geconfronteerd worden met saaie en/of te lange teksten die niet bij hun leefwereld aansluiten is de problematiek compleet. Ook het zoeken van de hoofdgedachte, het onderscheiden van de hoofd- en bijzaken en het tussen-de-regels-lezen is moeilijk. Leerlingen zijn er niet altijd met hun gedachten bij, wat leidt tot oppervlakkig lezen. Leerlingen dienen te leren werken met sleutelwoorden en -begrippen (zie de commentaar op vraag 12). Meer en meer beseffen de leraren dat in het hedendaags leesonderwijs de aandacht voor het werken met leesstrategieën cruciaal is. Dit is ook een belangrijke succesfactor. Tenslotte geven leraren aan dat een leerling die geleerd heeft om goede vragen bij een tekst te bedenken al blijk geeft van een redelijk groot tekstbegrip.

5.4 Evalueren van begrijpend lezen

De meeste leraren zeggen dat ze vooral de toetsen van het onderwijsleerpakket gebruiken. Sommigen gaan een stapje verder en maken zelf toetsen voor begrijpend lezen in functie van wereldoriëntatie. Andere controlemomenten vinden plaats tijdens een mondelinge bevraging of bij klassikale leergesprekken over teksten.

5.5 Hoe stimuleer je begrijpend lezen?

Leraren geven aan dat veelvuldig lezen van gevarieerde teksten uit de leefwereld en op het niveau van de leerlingen werkt. Concrete acties zijn bijvoorbeeld kwartierlezen, boekpromotie, vrij lezen in boeken uit de bibliotheek, vertellen en voorlezen. De leraar doet ertoe, dit mantra dringt de laatste jaren sterk door in de geesten van de mensen die met onderwijs bezig zijn. Waarom neem je niet de kans om samen met de leerlingen een leestekst te doorgronden via modelleren? Er is niets mis met een leraar die dit doet, want hij sluit perfect aan bij de zone van de naaste ontwikkeling. Doe voor, laat de leerlingen nadenken, laat ze leren uit hun vergissingen, bevestig hen als ze het begrepen hebben, bemoedig. Uiteraard komt er daarna een tijd dat de leraar zijn leerlingen gaandeweg los laat, omdat zij 'het' geleerd hebben. Een ruime, gevarieerde klas- of schoolbibliotheek plus (indien praktisch haalbaar) het regelmatig bezoek aan een lokale openbare bibliotheek is het fundament van een goede leesopvoeding. In een openbare bibliotheek doe je zoveel meer dan boeken kiezen. Auteurs openen er de ogen van de leerlingen. Ook andere media dan boeken verrijken er het aanbod. En het stimuleert de leerlingen om ook buiten de lessen om veel te lezen. Lezen is ook gediend met een rijke voedingsbodem: goed wereldoriënterend onderwijs stimuleert het lezen van non-fictie, en een rijke creatieve klascultuur waar de fantasie zijn plaats krijgt, doet dit met het lezen van fictie. Leerlingen kunnen ook tonen dat ze een tekst begrepen hebben door er bijvoorbeeld over te tekenen of vertellen, of door de inhoud schematisch voor te stellen.

6 Besluit

Hoewel begrijpend lezen internationaal gezien minder goed scoorde (zie recente testresultaten), valt het op dat de scores voor deze specifieke toets opvallend hoog zijn. De vooropgestelde doelen zijn gevarieerd en gebaseerd op het leerplan van OVSG. Dit geeft aan dat de meeste scholen in het werkgebied van IOK zich terdege inspannen om deze doelen met zoveel mogelijk leerlingen te behalen. Een dikke pluim voor de schoolteams.

Veel leraren geven aan dat het voorbereidend gesprek met de leerlingen zinvol was, zeker om woordenschat op te frissen en om leesstrategieën te gebruiken. Een leraar die het goede voorbeeld geeft is nog altijd een krachtige positieve factor in het leerproces.

Het enige echt zwakke puntje in de resultaten had te maken met het chronologisch ordenen. Hier is in veel scholen extra aandacht zinvol. Uiteraard is dit aspect ook in te oefenen bij luisteren en spreken, dus niet alleen bij lezen. Je kan de leerlingen trainen om in hun relaas aandacht te hebben voor wat eerst gebeurde en wat daarna. Dit helpt ook bij het begrijpend lezen.

Kernelementen bij goed begrijpend lezen-onderwijs zijn: aandacht voor woordenschat als voorwaarde voor een goed tekstbegrip, toepassing van gevarieerde leesstrategieën, stimulering van interesse en motivatie en aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen.

Wie plezier heeft in lezen, leest graag en veel. Wie graag leest, ontdekt zaken die zijn of haar leefwereld ingrijpend veranderen. Van leeswereld naar leefwereld en omgekeerd. Wie graag en veel leest, kan goed begrijpend lezen. Uiteindelijk komt het erop neer dat wie leest innerlijk moet beleven wat hij of zij leest. Het moet de ziel beroeren, blij of droevig maken, een behoefte aan informatie of communicatie vervullen.

We sluiten graag af met vijf didactisch principes voor effectief begrijpend leesonderwijs zoals deze opgenomen zijn in de VLOR-publicatie 'Sleutels voor effectief begrijpend lezen, inspiratiegids voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs'.

In effectief begrijpend leesonderwijs ...

- krijgen leerlingen betekenisvolle en uitdagende begrijpend leesteksten en opdrachten. De leerlingen lezen op een concreet doel te bereiken zodat ze gestimuleerd worden om de betekenis van de tekst te achterhalen. (FUNCTIONALITEIT)
- houden leraar en leerlingen diepgaande gesprekken over een tekst. Zowel de gesprekken tussen de leraar en de leerlingen als de gesprekken tussen leerlingen onderling zijn belangrijk. (INTERACTIE)
- leren de leerlingen om zelfstandig strategieën toe te passen als het begrijpen van een tekst moeilijk wordt. (STRATEGIE-INSTRUCTIE)
- wordt aandacht besteed aan het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen. (LEESMOTIVATIE)
- wordt in alle leergebieden gewerkt aan begrijpend lezen. (TRANSFER)

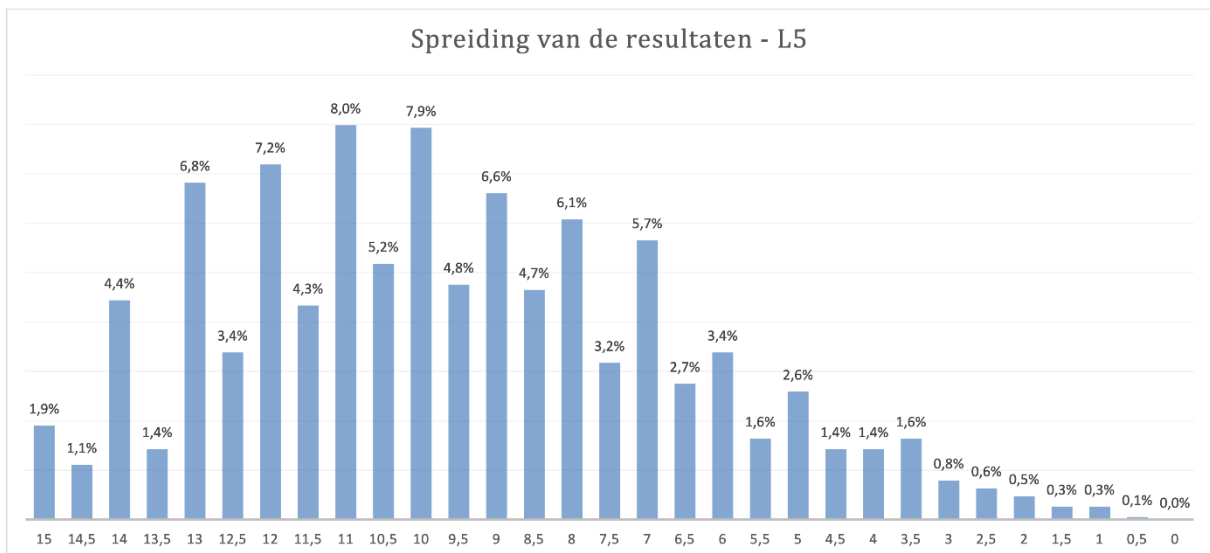
3.5 Vijfde leerjaar

1 Inleiding

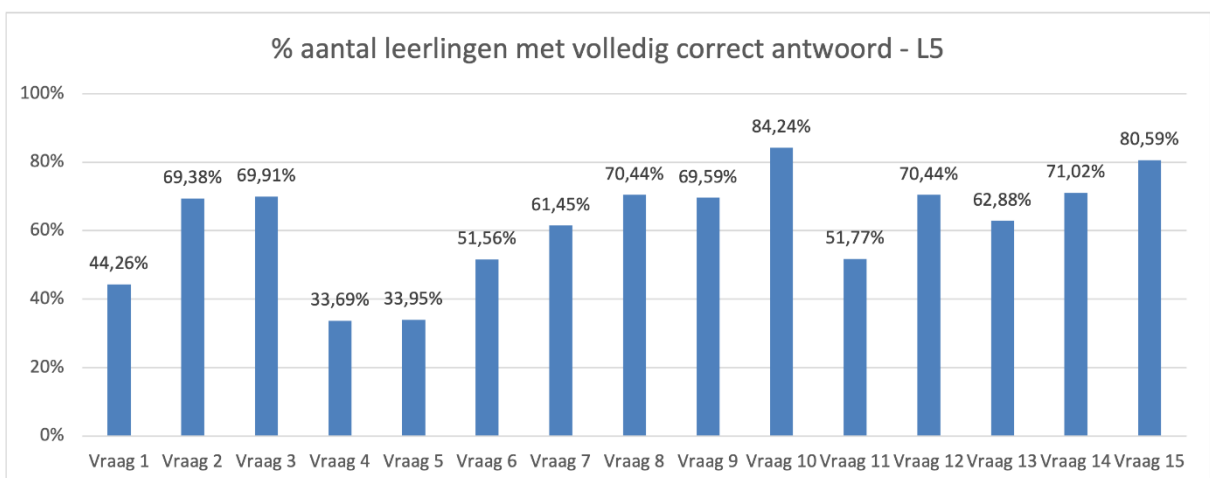
De IOK-toets van 2021 richtte zich in het leergebied Nederlands op het domein lezen. Bij de uitwerking ervan baseerden we ons op een selectie van de leerplandoelen uit het OVSG-leerplan. De teksten werkten we uit in het thema 'Vandaag maak jij het klimaat van morgen', waarvoor we een speciale editie van de 'Kids-krant' maakten. Ook de toets van het 6^{de} leerjaar baseerde we op deze teksten. Voor het beantwoorden van de vragen mochten de leerlingen een woordenboek gebruiken en notities toevoegen aan de teksten.

Aan het examen werden twee, niet onmiddellijk op elkaar aansluitende lestijden besteed. Een eerste lestijd werd benut voor het klassikaal verkennen van de nieuwsbrief, zonder dat de leerlingen over de toets beschikten. Na deze verkenning kregen de leerlingen een tweede lestijd om de toets individueel te maken. De leerlingen die wat meer tijd nodig hadden, kregen daarvoor een aanvaardbare extra tijd.

2 Grafiek 1: spreiding van de resultaten



3 Grafiek 2: resultaten per vraag



Bij de resultaten per vraag (grafiek 2) vallen de lage scores bij een aantal vragen op. We moeten die evenwel wat relativeren. Het betreft hier het aantal leerlingen met een volledig

correct antwoord, dus 1/1. De vragen die minder scoorden bestonden dikwijls uit twee deelvragen. Leerlingen die slechts één deelvraag correct hadden, werden niet mee opgenomen in het percentage.

4 Bespreking van enkele vragen

4	In de tekst uit het boek 'Blinker en de blixvaten' lezen we het woord 'mieter' in de zin: <i>"Doe niet kinderachtig, Bokkers, en mieter dat vat snel in het sop, zodat we rechtsomkeer kunnen maken."</i> Welk woord van de 4 onderstaande woorden heeft een andere betekenis dan 'mieter'?	/ 1
☐ A duw ☐ B kieper ☐ C dump ☐ D foeter		

Deze vraag scoorde 33,69%. Ze toetst het woordbegrip dat af te leiden valt van voorafgaande en volgende zinnen. Dit is wellicht een strategie die niet zo vaak wordt geoefend in de klassen. Het grondig lezen en begrijpen van de opdracht is bij deze vraag cruciaal. Een foute interpretatie van deze instructie is eveneens een verklarende factor bij deze vraag.

5	Marc De Bel heeft in zijn boek 'Blinker en blixvaten' aandacht voor milieuvervuiling.' Over welke soort tekst gaat het hier?
	☐ A nieuws ☐ B school- of studietekst ☐ C instructie ☐ D fictie Waarom kies je voor dit antwoord?

Deze vraag scoorde 33,95 %. De meest voorkomende foute keuze is deze voor nieuws en in minder voorkomend geval voor school- of studieteksten. Het begrip fictie is wellicht bij een aantal leerlingen niet gekend. Een andere mogelijke verklaring is dat de associatie tussen milieuvervuiling en nieuws sterk is. De exacte reden(en) dat de afleiders sterk gewerkt hebben, valt evenwel niet af te leiden uit de toetsanalyse.

10	Noteer mening of feit achter de zinnen.	
	Vlaanderen verbruikt 768 miljard liter per jaar. Of ruim 2 miljard liter per dag. Kortom, voor elk wat wils. Veel leesplezier!	
		/ 1

Deze vraag behaalde de zeer hoge score van 84,24%. De begrippen 'mening' en 'feit' zijn dus goed gekend bij onze leerlingen en kunnen in echte situaties worden toegepast.

5 Bevindingen en reflecties

We ontvingen van 83 leraren feedback op de toets van het vijfde leerjaar. Dat is een grote meerderheid die de toets bij hun leerlingen afnamen. Velen van jullie hebben dus de tijd genomen om ons feedback te geven, waarvoor we jullie van harte willen bedanken. We verwerken deze feedback en zijn ervan overtuigd dat jullie feedback onze toetsen in de toekomst nog performanter zullen kunnen maken.

5.1 Representativiteit

Over het algemeen geven de leraren zeer lovende commentaren op de toets. De meesten vinden dat de toets representatief is en de teksten en de vragen aantrekkelijk. Heel wat leraren geven aan nieuwe inzichten gekregen te hebben en zeggen meer aandacht te willen besteden aan begrijpend lezen.

73% van de leraren vindt de toets representatief voor het domein begrijpend lezen. 13% vindt dat niet en 14% heeft geen eenduidige mening.

5.2 Wat leren we uit deze toets?

Heel wat leraren geven aan dat de toetsvragen herkenbaar zijn. Ze voelen zich daardoor in hun aanpak bevestigd.

Een aantal van hen vermeldt wel dat ze de methode die ze momenteel gebruiken aan een kritisch blik willen onderwerpen. Zij voelen aan dat de methode begrijpend lezen best niet blindelings gevolgd wordt en dat er zich bijstellingen aandienen. Het leerplan en nieuwe inzichten rond begrijpend lezen kunnen daarbij uitgangspunten vormen.

Leraren geven ook aan dat ze hun leerlingen meer willen stimuleren om vragen en opdrachten grondiger te lezen. Zij leggen daarbij de link naar andere leergebieden, waar dit ook wel eens problemen oplevert.

Een aantal leraren geeft aan dat de leerlingen het krantje een fijne werkvorm vonden. Langere en meer diverse teksten gebruiken om de doelen van begrijpend lezen te realiseren, is een ander inzicht dat verschillende leraren rapporteerden.

5.3 Wat is moeilijk bij begrijpend lezen?

Veel leraren stelden vast dat de leerlingen moeite hebben met het correct lezen en interpreteren van de opdrachten van de IOK-toets. In een aantal scholen en klassen is deze manier van evalueren niet gebruikelijk. Zij geven aan dat de leerlingen het niet gewend zijn om langere teksten te moeten verwerken. Ook meerdere teksten tegelijkertijd over één onderwerp gebruiken om opdrachten uit te voeren, is iets wat in hun klas bijna nooit gebeurt.

Verschillende leraren vermelden dat het voor anderstalige leerlingen zeer moeilijk is om de teksten technisch te kunnen lezen. De inhoud van de teksten begrijpen en de vragen correct beantwoorden, is voor hen een quasi onmogelijke opgave.

Een aantal leraren stelt zijn eigen didactische aanpak in vraag en geeft tegelijkertijd ook aan dat het zeer moeilijk is om op de grote verschillen in technisch leesniveau en begrijpende leesvaardigheden tussen de leerlingen een adequaat antwoord te vinden. Differentiëren bij begrijpend lezen wordt dan ook als één van de grootste moeilijkheden beschouwd. Vooral voor de leerlingen met grote leerachterstand voor begrijpend lezen is het zeer moeilijk om gemotiveerd te blijven.

5.4 Evalueren van begrijpend lezen

De meeste leraren gebruiken de toetsen van de methode om het begrijpend leesonderwijs te evalueren. Een aantal van hen maakt ook zelf toetsen. Heel wat leraren maken een grondige foutenanalyse bij de toetsen begrijpend lezen. Dit geeft hen de nodige inzichten in de vorderingen van de leerlingen en biedt inspiratie om de antwoorden na de toets met de leerlingen grondig na te bespreken. De leerlingen krijgen op die manier een beter inzicht in hun fouten en aanpak.

5.5 Hoe stimuleer je begrijpend lezen?

Leraren gebruiken diverse methodieken om hun leerlingen warm te maken voor het begrijpend leesonderwijs. Een aantal zegt veel aandacht te besteden aan 'voordoen' en 'modeling'. Hun eigen enthousiasme voor (begrijpend) lezen motiveert de leerlingen. Leraren stimuleren de leerlingen voor (begrijpend) lezen door bezoeken aan de bibliotheek, boekbesprekingen, voorleesactiviteiten en methodieken als 'kwartierlezen' in het lesaanbod te integreren.

Het blijft voor veel leraren een belangrijk werkpunt om ook in de andere leergebieden aandacht te besteden aan begrijpend lezen. Actualiteit koppelen aan begrijpend leesonderwijs (via de methode 'Leesbegrip' bijvoorbeeld) benoemt een aantal leraren als een interessante insteek. Eén leraar vermeldt ook het belang van samenwerking. Leerlingen kunnen terecht veel van mekaars aanpak leren.

6 Besluit

De toets begrijpend lezen bracht voor een aantal leraren nieuwe (en vernieuwde) inzichten. Begrijpend lezen is veel meer dan vraagjes oplossen bij een tekst. Het vraagt een goed technisch leesniveau en inzicht in strategische vaardigheden om teksten te kunnen selecteren, ordenen, beoordelen qua betrouwbaarheid en functionaliteit om ze doelgericht in te kunnen zetten.

Met deze toets hebben we geprobeerd om de meest recente inzichten rond begrijpend lezen aan bod te laten komen. Begrijpend lezen houdt in dat leerlingen leren denken over de inhoud van een tekst, relaties leren leggen tussen delen van een tekst en door gebruik te maken van achtergrondkennis betekenis leren geven aan de inhoud ervan. Naast kenniselementen en vlot kunnen lezen vormen leeststrategieën belangrijke hulpmiddelen of gereedschap voor het denken tijdens het lezen en helpen ze de lezer om betekenis te geven aan een tekst. Voorbeelden van leesstrategieën zijn voorspellen, verbinden, samenvatten, afleiden, relaties zien, ...

In de toets werd gepeild naar het toepassen van een aantal leesstrategieën. In die zin hopen we ook dat de toets kan bijdragen aan het verder uitbouwen van het begrijpend lezen.

We willen alle leraren van het vijfde leerjaar bedanken voor hun deelname aan de toets en de tijd die ze namen om hun feedback neer te schrijven. Jullie reflectie helpt ons om onze eigen inzichten te vergroten en de kwaliteit van de IOK-toetsen verder te versterken.

We sluiten graag af met vijf didactisch principes voor effectief begrijpend leesonderwijs zoals deze opgenomen zijn in de VLOR-publicatie 'Sleutels voor effectief begrijpend lezen, inspiratiegids voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs':

In effectief begrijpend leesonderwijs ...

- krijgen leerlingen betekenisvolle en uitdagende begrijpend leesteksten en opdrachten. De leerlingen lezen op een concreet doel te bereiken zodat ze gestimuleerd worden om de betekenis van de tekst te achterhalen. (FUNCTIONALITEIT).
- houden leraar en leerlingen diepgaande gesprekken over een tekst. Zowel de gesprekken tussen de leraar en de leerlingen als de gesprekken tussen leerlingen onderling zijn belangrijk. (INTERACTIE).
- leren de leerlingen om zelfstandig strategieën toe te passen als het begrijpen van een tekst moeilijk wordt. (STRATEGIE-INSTRUCTIE).
- wordt aandacht besteed aan het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen. (LEESMOTIVATIE).
- wordt in alle leergebieden gewerkt aan begrijpend lezen. (TRANSFER).

3.6 Zesde leerjaar

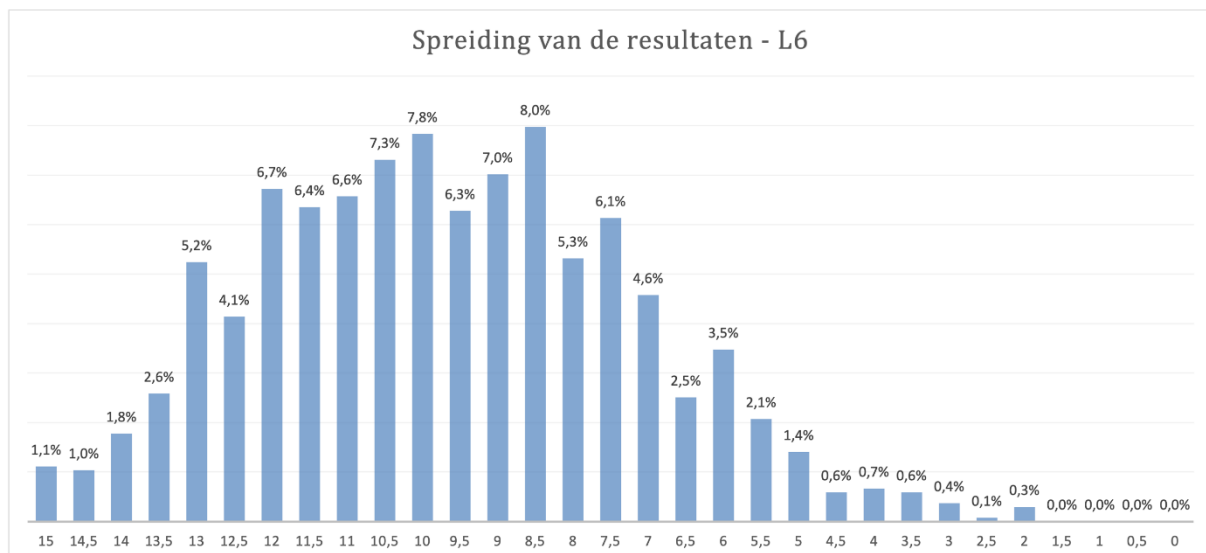
1 Inleiding

De IOK-toets 2021 stond in het teken van begrijpend lezen. Allen zijn we het eens over het belang van begrijpend lezen. Het is immers een belangrijke vaardigheid zowel in functie van de algemene ontwikkeling als in functie van de verdere onderwijsloopbaan. Onderzoeken stellen echter vast dat het niet de goede weg op gaat met het begrijpend lezen. Bovendien geven leraren in de feedback aan dat begrijpend lezen een moeilijk leerstofonderdeel is en blijft. Momenteel zijn er slechts een beperkt aantal leerlingvolgtoetsen rond begrijpend lezen ter beschikking. Veelal vragen deze ook veel tijd in afname. Met de IOK-toets 2021 willen we inspelen op deze nood maar ook een reflectie op gang brengen rond het thema 'begrijpend lezen'.

Binnen de derde graad is er gekozen om te werken met een bronnenboekje rond het thema klimaat. Dit thema werd als positief ervaren. Een leraar omschreef het als een actueel en relevant thema dat aansluit bij de leef- en belevingswereld van de leerlingen. Het werken met een bronnenboekje heeft als voordeel dat er gewerkt kon worden met korte tekstfragmenten en verschillende tekstsoorten. Nadeel evenwel is dat het voor sommige kinderen toch heel wat leeswerk vraagt.

In de vraagstelling is er gepoogd om een brede waaier van doelstellingen gericht aan bod te laten komen waarbij ook de nodige aandacht is gegaan naar het gebruik van strategieën, hoewel dit niet altijd eenduidig te toetsen valt. We hebben ook gekozen voor een mix van multiple choice-, gesloten en open vragen.

Voor het zesde leerjaar namen 1354 leerlingen deel aan de toets. De gemiddelde score is 9,7/15 of 64,7% en de mediaan 10/15. Er is een brede spreiding van de resultaten (zie grafiek 1). De minimumscore was 2/15. Vijftien leerlingen haalden een maximumscore van 15/15.

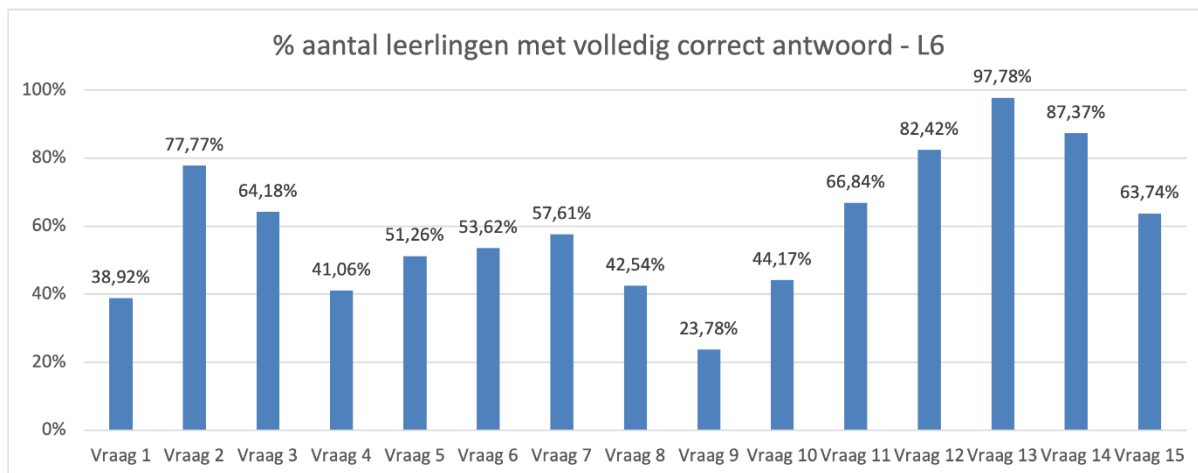


2 Grafiek 1: Spreiding van de resultaten

Bij de resultaten per vraag (grafiek 2) vallen de lage scores bij een aantal vragen op. We moeten die evenwel wat relativeren. Het betreft hier het aantal leerlingen met een volledig correct antwoord, dus 1/1. De vragen die minder scoorden bestonden dikwijls uit twee

deelvragen. Leerlingen die slechts één deelvraag correct hadden werden niet mee opgenomen in het percentage.

3 Grafiek 2: % aantal leerlingen met volledig correct antwoord



Daarnaast gaven leraren ook terecht enkele opmerkingen bij de complexe formulering van enkele vragen. We komen hier bij de vraagsgewijze bespreking nog op terug.

4 Bespreking van enkele vragen die uitvielen

1	In welke teksten kan je een antwoord vinden op deze vragen?	
	Waar kan je informatie krijgen over 'Operatie Proper'? Waarom is de mens schuldig aan het verdwijnen van verschillende diersoorten? 	
		./1

Slechts 38,9 procent van de leerlingen gaf zowel voor deelvraag A als deelvraag B een correct antwoord. De meeste leerlingen hadden deelvraag A wel correct beantwoord maar waren bij deelvraag B misleid. In plaats van te antwoorden op de overkoepelende vraag 'In welke teksten kan je een antwoord vinden op deze vragen?', gaven de leerlingen een antwoord op de eigenlijke vraag zelf. Zo kregen we antwoorden zoals:

- Omdat mensen hun leefgebied vernietigen.
- Mensen kappen bossen om steden te bouwen.
- ...

Veel leraren gaven terecht ook aan dat dit voor de leerlingen een heel onduidelijke en verwarrende vraag was.

4	In de laatste zin schrijft Marc De Bel: 'Opdracht volbracht ... Nee, alles in orde ... Geen problemen ... Ja, tot straks in de Megadance.'	
	Waarom gebruikt de schrijver in deze zin beletseltekens (...)? 	
		./1

Vraag 4 scoorde 41,1 procent van de leerlingen correct. Het beletselteken an sich maar ook als term is voor de meeste kinderen geen parate kennis. Vermoedelijk zijn een aantal kinderen hierop afgehaakt. Bij de correcte antwoorden zagen we dat een aantal leerlingen de omschrijving van een beletselteken gaven. Anderen, het merendeel kan zich evenwel verbeelden dat het hier om een telefoongesprek ging.

Leerlingen die deze vraag juist hebben, bezitten de vaardigheid om zich in te leven in de geschetste situatie en context. Een belangrijk element om verhalen te begrijpen.

5	Marc De Bel schrijft in de vierde zin: <i>'Zij heeft makkelijk praten! Ik zie hier godverdomme geen steek!' vloekt de spierenbundel.</i>	
	Naar wie verwijst 'Zij'? Naar wie verwijst 'de spierenbundel'? 	
		.1

51,3 procent van de leerlingen heeft beide deelvragen correct. Deze score geeft aan dat het toch belangrijk is om tijdens tekstbesprekingen voldoende aandacht te blijven besteden aan verwijswaarden. Voor een goed tekstbegrip is het immers noodzakelijk dat je bij verwijswaarden weet over wie het gaat.

9	Noem twee voorbeelden die volgens de auteur van de tekst 'De Kempense zandgrond is gevoelig voor droogte' effect kunnen hebben op het droogteprobleem in de Kempen.	
		
		.1

23,8 procent van de leerlingen had deze vraag volledig correct. Heel wat kinderen gaven één juist antwoord. Hierdoor geeft de 23,8 procent een wat vertekend beeld. Het is weliswaar zo dat dit een complexe vraag was voor leerlingen van het zesde leerjaar.

15	Formuleer de hoofdgedachte van de tekst 'Zorgwekkend dieren nieuws' in één zin.	
		
		.1

Vraag 15 scoorde vrij behoorlijk. 63,74% van de leerlingen gaven een correct antwoord. Leraren gaven evenwel aan dat ze het moeilijk vinden om dergelijke open vragen te

verbeteren. Het is echter een bewuste keuze om in de toets van het zesde leerjaar ook een aantal open vragen te stellen omdat dit van de leerlingen toch een andere vorm van denkvermogen vraagt.

5 Bevindingen en reflecties

Naast de resultaten, vroegen we de leraren om ook feedback te geven op de toets op basis van een aantal vragen. Een grote meerderheid van de leraren, namelijk 71 heeft dit ook effectief gedaan. We willen jullie daar uitdrukkelijk voor bedanken, want we beseffen dat het niet evident is om hier op het einde van het schooljaar de nodige tijd voor te investeren. Het biedt ons materiaal om onze volgende toetsen nog beter te kunnen afstemmen op de klasrealiteit, gekoppeld aan de doelen van het leerplan. Bovendien biedt deze terugkoppeling die gebaseerd is op jullie input ook aanzetten tot verdere reflectie omtrent begripdend lezen.

5.1 Representativiteit

Een vijftigtal leraren vinden de toets representatief. Vier leraren niet en een aantal leraren geven aan dat ze een aantal vragen wel maar ook een aantal vragen niet of minder representatief vinden. Dus over het algemeen vonden de meeste leraren de toets representatief voor het domein begripdend lezen. Ook geven de leraren aan dat de scores in de lijn van de verwachtingen liggen.

Enkele leraren vermelden het belang van het bewust maken van leerlingen van verschillende tekstsoorten. Dit onderbouwt ook de keuze om te werken met een bronnenboekje waarin we verschillende tekstsoorten hebben opgenomen. Een aantal leraren gaf wel aan dat er met betrekking tot de tekstsoorten soms - afhankelijk van de methode - een andere terminologie wordt gebruikt.

Het werken met een bronnenboekje heeft voor- en nadelen. Het is over het algemeen iets moeilijker voor de leerlingen. Enerzijds gewoon omwille van de hoeveelheid tekst maar anderzijds ook omdat ze zich gericht moeten oriënteren doorheen het bronnenboekje. Bovendien vraagt het ook veel tijd om het rustig door te nemen. Het voordeel is natuurlijk wel dat binnen een bepaald thema kan gewerkt worden, dat er verschillende tekstsoorten kunnen aangereikt worden en dat er ook een aantal strategieën gebruikt moeten worden door de leerlingen bij het beantwoorden van de vragen.

Leraren geven wel aan dat begripdend lezen moeilijk is en blijft voor de leerlingen. Ze merken hierbij op dat het ook dikwijls bij het correct lezen en interpreteren van de vragen misloopt. Het vraagt een blijvende aandacht.

5.2 Wat leren we uit deze toets?

De toets zet leraren aan tot kritische reflectie op hun eigen praktijk. Sommige leraren gaven aan om in de toekomst meer in te zetten op een aantal concrete doelen zoals oorzaak-gevolg, verwijswaarden, figuurlijk taalgebruik ... Anderen gaven aan om meer aandacht te besteden aan verschillende tekstsoorten, waaronder bijvoorbeeld ook wervende teksten. Dit ook vanuit de vaststelling dat vanuit sommige methodes het begripdend lezen te eng gericht is op fictie/verhalen. Daarnaast werden er een aantal reflecties naar didactisch aanpak gemaakt. Zo gaf een leerkracht aan dat in hun gehanteerde methode de teksten bij begripdend lezen in kortere stukken worden verdeeld. Het is inderdaad aangewezen om voor het realiseren van bepaalde doelen ook met langere teksten, kranten of tijdschriften te werken. Als tip kunnen we hierbij meegeven dat nieuwsbrieven van de gemeente, de afvalkranten van IOK, informatieblaadjes van de jeugddienst, ... ideaal materiaal zijn om begripdend lezen binnen een realistische context te laten plaatsvinden.

Ook is het belangrijk om blijvend aandacht te hebben voor strategieën zoals het activeren van de voorkennis, het grondig lezen en interpreteren van de vragen en het controleren van de antwoorden. Strategieën en vaardigheden waar de leerlingen doorheen heel hun voordeel mee kunnen halen.

Kort willen we nog uitdrukkelijk wijzen op het belang van voorkennis omdat dit natuurlijk ook bepalend is voor de mate waarin de leerlingen teksten begrijpen. Zo gaf een leraar aan dat 'leerlingen die interesse tonen in wereldoriëntatie én een grote algemene kennis hebben, alle vragen foutloos oplossen'. Het is sowieso een feit dat kinderen die rond het thema milieu een grote interesse hebben, bevooroordeeld zijn bij het maken van de toets. Ons sterkt het in de gedachte om te zorgen dat leerlingen in de basisschool een brede waaier aan ervaringen kunnen opdoen rond verschillende thema's.

5.3 Wat is moeilijk bij begrijpend lezen?

Verscheidene leraren geven aan dat het vinden van juiste en goede teksten moeilijk is. Hiermee wordt bedoeld teksten die boeiend zijn voor leerlingen maar ook voldoende uitdagend. Het vinden van degelijke gevarieerde, korte teksten die aansluiten bij de leerstof en bij de leefwereld van de leerlingen vormt een uitdaging. Verschillende leraren verwijzen hiervoor ook naar onder andere 'Nieuwsbegrip' (www.nieuwsbegrip.be). Maar er zijn zeker ook nog andere mogelijkheden zoals de Kits-krant (www.kits.be), Wablieft-krant (www.wablieft.be) ...

Andere leraren geven aan dat het motiveren van leerlingen een uitdaging vormt. Heel wat leerlingen ervaren begrijpend lezen immers als saai, als een sleur, ... Initiatieven rond het stimuleren van het leesplezier zijn daarom zeker op zijn plaats. Heel wat leraren verwijzen hierbij onder meer naar kwartiermakers (www.willewete.be/kwartiermakers). Meestal nemen plaatselijke bibliotheken ook initiatieven naar scholen om het lezen en leesplezier aan te wakkeren. Vraag er zeker naar. Graag lezen en veel lezen hebben ongetwijfeld een positieve impact op het begrijpend lezen.

Het met effect remediëren van leerlingen waarbij het begrijpend lezen moeizaam verloopt blijkt ook moeilijk te zijn. Een leraar stelt het als volgt: 'Het blijft moeilijk om de cognitief zwakkere leerlingen die weliswaar goed technisch kunnen lezen, toch de boodschap in een tekst of de hoofdgedachte in een tekst te laten achterhalen.' Het is dus belangrijk om niet enkel in te zetten op leesplezier maar ook via directe instructie, modellering, het aanbrengen van bepaalde strategieën leerlingen handvatten aan te reiken om ... Begrijpend lezen komt niet vanzelf maar vraagt ook gericht onderricht.

Enkele leraren kaarten ook het probleem aan van begrijpend lezen bij anderstalige leerlingen. Voor hen vormt begrijpend lezen nog een grotere uitdaging. Op de website 'Lezen met begrip' van de UCLL vind je hiervoor enkele tips en aandachtspunten. (<https://www.lezenmetbegrip.ucll.be/hoe-begrijpend-lezen-met-anderstalige-leerlingen>)

5.4 Hoe evalueer je begrijpend lezen?

Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid. Het evalueren ervan is niet anders. De meeste leraren geven aan dat ze begrijpend lezen vooral evalueren vanuit de toetsen uit de methode soms aangevuld met eigen toetsen of externe toetsen zoals de OVSG-toets. Zicht krijgen op waar de leerlingen staan voor begrijpend lezen en of ze voldoende ontwikkelen op dit vlak, gebeurt best via een combinatie van toetsing, observatie en reflectie. Op die manier wordt er zo breed mogelijk geëvalueerd. Zo geven sommige leraren aan dat ze ook mondelinge feedback geven doorheen de dag vanuit observaties. We willen hierbij inderdaad het belang benadrukken van directe feedback. Het is een krachtig instrument om een

gerichte terugkoppeling te doen naar leerlingen. Ook het werken met meer formatieve evaluaties waarbij de toetsen begrijpend lezen uitgangspunt vormen voor individuele of gezamenlijke bespreking, kunnen bijdragen tot het optimaliseren van het begrijpend lezen.

5.5 Hoe stimuleer je het begrijpend lezen?

De meeste leraren nemen verschillende initiatieven om het begrijpend lezen te stimuleren. Deze gaan vooral in functie van het leesplezier. De onderliggende gedachte hierbij is dat graag lezen aanzet tot veel lezen waardoor leerlingen oefenen in het begrijpend lezen. Het stimuleren van het lezen van boeken, het aanzetten tot bibliotheekbezoek, kwartierlezen zijn allerhande initiatieven die hierop inspelen.

Daarnaast duiden heel wat leerkrachten ook op belang van voorleesmomenten, ook in het zesde leerjaar. Het creëert een rustmoment en een verbondenheid, het samen opgaan en wegdromen in een boek, een andere realiteit.

6 Besluit

Begrijpend lezen is een belangrijke vaardigheid zowel voor de algemene ontwikkeling als voor de verdere schoolcarrière van leerlingen. Het is een fundament voor verdere ontplooiing en ontwikkeling. Het zesde leerjaar sluit hierbij een belangrijke fase af waarbij leerlingen gegroeid zijn van het herkennen van letters in de kleuterschool over het eigen maken van de technische vaardigheid komen tot het evolueren naar volwaardige begrijpende lezers die de nodige competenties hebben om het secundair onderwijs aan te vatten.

Toch stellen we vast dat heel wat leerlingen moeite hebben met begrijpend lezen maar ook dat we als leraar het ook moeilijk hebben met het instrueren van begrijpend lezen. We lopen soms vast op een aantal hindernissen zoals het gebrek aan tijd, aan goede en uitdagende teksten, aan evaluatiemateriaal... De meeste scholen proberen via allerhande acties in te zetten op leesplezier om op die manier de leesmotivatie te verhogen. Daarnaast is ook gerichte instructie belangrijk bij het begrijpend lezen.

We sluiten graag af met vijf didactisch principes voor effectief begrijpend leesonderwijs zoals deze opgenomen zijn in de VLOR-publicatie 'Sleutels voor effectief begrijpend lezen, inspiratiegids voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs':

In effectief begrijpend leesonderwijs ...

- krijgen leerlingen betekenisvolle en uitdagende begrijpend leesteksten en opdrachten. De leerlingen lezen op een concreet doel te bereiken zodat ze gestimuleerd worden om de betekenis van de tekst te achterhalen. (FUNCTIONALITEIT)
- houden leraar en leerlingen diepgaande gesprekken over een tekst. Zowel de gesprekken tussen de leraar en de leerlingen als de gesprekken tussen leerlingen onderling zijn belangrijk. (INTERACTIE)
- leren de leerlingen om zelfstandig strategieën toe te passen als het begrijpen van een tekst moeilijk wordt. (STRATEGIE-INSTRUCTIE)
- wordt aandacht besteed aan het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen. (LEESMOTIVATIE)
- wordt in alle leergebieden gewerkt aan begrijpend lezen. (TRANSFER)