

INTERCOMMUNAAL EXAMEN 2020 – 2021

BEGRIJPEND LEZEN IN DE BASISCHOOL

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

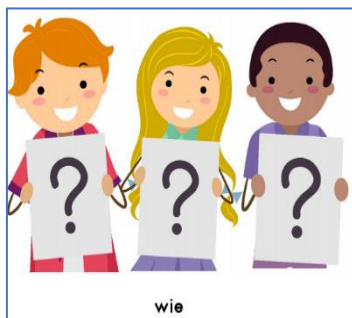
Op basis van titel en/of illustraties van het boek kan je de kinderen voorspellingen laten doen: waarover zou het verhaal gaan, wat kan er allemaal gebeuren, wat denk je daarvan... Door kinderen actief te laten meedenken over het mogelijke verloop, raken ze meer betrokken en leren ze nadenken over acties 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 (taal)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 labirint
- 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 lettertekens 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 verstevigt 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

¹ Hypertext: 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

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 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 bekwame 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.

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.

- 4) **Transfereren:** de leerling kan de vaardigheid zelfstandig aanpassen aan en uitvoeren in nieuwe contexten.

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