

Plezier in begrijpend lezen

Begrijpend lezen is weinig populair, veel leerkrachten en leerlingen vinden het een rotvak. Maar wie het anders aanpakt, kan het plezier in lezen hervinden en de resultaten drastisch verbeteren. Succesfactoren zijn aandacht voor hardop (denkend) voordoen, leesstrategieën en structureel werken aan woordenschat. Maar het belangrijkste is misschien wel leesplezier creëren. In Enschede werkt het, waarom niet bij u op school?



Begrijpend lezen is kwestie van denken

Begrijpend lezen is de basis voor vrijwel alle schoolvakken. In deze special staan veel goede tips voor verbetering van het begrijpend lezen, maar de belangrijkste is: leer kinderen denken over wat ze lezen.

Bij een tekst over de bedreiging van de witbuikdolfijn moeten leerlingen bijvoorbeeld eerst enige notie hebben dat het om een zeedier gaat (achtergrondkennis vergroten) voordat ze een samenvatting gaan maken. Toch staan in de lessen begrijpend lezen vaak de leesstrategieën meer centraal dan de inhoud van de tekst. Een gemiste kans voor het voldoende begrip van de tekst èn voor het omhoog doen cirkelen van de spiraal: achtergrondkennis en woordenschat worden immers niet uitgebreid of verdiept.

door Karin van de Mortel

Iedereen onderschrijft het belang van goed begrijpend leesonderwijs. Onze hele school- en maatschappelijke carrière wordt beïnvloed door de vaardigheid de inhoud van een tekst te kunnen begrijpen. Maar hoe kunnen we het begrijpend leesonderwijs verbeteren? Welke doelen kunnen we stellen? Hoe kunnen we meten of we goed bezig zijn?

Een goede begrijpende lezer denkt na over de inhoud van de tekst en stelt zichzelf voor, tijdens en na het lezen voortdurend vragen. Begrijpend lezen is dus in de eerste plaats een denkproces en de lezer geeft in interactie met de tekst, daar aan betekenis. Dit betekenisverlenende proces is de essentie van lezen. Leerlingen moeten dus leren nadenken over de inhoud van teksten.

Achtergrondkennis en woordenschat (als spreekbuis van de achtergrondkennis) èn vlot technisch kunnen lezen zijn de pijlers onder tekstbegrip. Veel lezen is de belangrijkste bron van achtergrondkennis. Dat is geen vicieuze cirkel, maar een omhoog cirkelende spiraal: zij versterken elkaar. Zonder voldoende achtergrondkennis en bijbehorend begrippenkader over het onderwerp van een tekst, zal een leerling de inhoud niet kunnen begrijpen. Instructie over leesstrategieën heeft dan weinig zin. Het is beter leerlingen eerst achtergrondkennis te laten opdoen en/of deze te activeren door over het onderwerp te praten of nieuwe tekstbronnen erbij te betrekken (op papier of op internet). Zo raken ze ontvankelijk voor het begrijpen van een tekst.

AFBAKENEN

Natuurlijk streeft elke school naar betrokken en gemotiveerde leerlingen die met begrip kunnen lezen. Maar voor de dagelijkse praktijk vraagt dit doel om meer afbakening. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen heeft in *Over de drempels met taal en rekenen* (2008) aanbevolen om het 1F referentieniveau te hanteren. Dit houdt in dat 75 procent van de leerlingen eind groep 8 zakelijke, literaire en fictionele teksten kan lezen. Hiermee kunnen scholen hun schoolspecifieke doelen aanscherpen: bijvoorbeeld 75 procent van de leerlingen haalt een voldoende op de begrijpend lezen-toets en de Cito woordenschattoets. In de handleidingen bij *Tekstverwerken* (Wolters Noordhoff) zijn de interpretaties van de toetsen voorzien van een puntenstelsel, de toetsen van *Nieuwsbegrip* zijn voorzien van intervalscores. Naast dit type toetsen is het goed verder te kijken. Het afnemen van de Cito-toets begrijpend lezen voldoet namelijk voor de goede leerlingen, maar is vaak onvoldoende voor de matig tot zwak presterende. De Cito-toetsen zijn als signalerende mijlpalen. Ze geven aan wat de vaardigheden zijn op dat moment en maken analyses op groeps- en schoolniveau mogelijk. Maar ze zijn niet be-

Inhoud

Hardop denken

Een leraar die luistert naar de denkstappen van leerlingen, kan hun leesproces beter begeleiden. Nog mooier is het als juf zelf hardop denkt. Leer ze gerust afluisteren: het werkt. [Pagina 5](#)

Dat woord is van mij!

Een voldoende woordenschat is essentieel voor een succesvolle schoolcarrière. De meeste scholen weten dat inmiddels. Maar er blijkt meer nodig dan een woordmuur en vertelafels. Vijf tips voor goed woordenschatonderwijs. [Pagina 7](#)

Enschedeese successen

In Enschede is in 2007 een groot-schalig leesverbeterplan van start gegaan. Een van de deelnemende scholen is CBS Drakensteyn/locatie Vastertlanden. Aanvankelijk richtte deze school haar aandacht uitsluitend op technisch lezen. Inmiddels is er ook op het gebied van woordenschat en begrijpend lezen duidelijke vooruitgang. [Pagina 10](#)

Vrij, vrolijk, veel lezen

Het is muisstil, leerlingen hangen onderuit in de schoolbanken, de docent heeft alleen aandacht voor zijn boek en is zijn leerlingen haast vergeten..... het is de aanblik van een klas die bezig is met Vrij Lezen. [Pagina 13](#)

doeld om te analyseren welk type interventie nodig is voor risicoleerlingen. De inzet van verschillende evaluaties levert meer informatie op over hun denkproces: observaties, vragenlijsten, resultaten van verwerkingen en gesprekken completeren het beeld. Als een leerkracht wil weten hoe kinderen denken, moet hij met ze in gesprek. Laat hem maar eens met ze aan tafel gaan. Helaas is dat op de meeste scholen geen praktijk.

Relevante vragen in zo'n gesprekje zijn bijvoorbeeld: kan het kind het onderwerp ook verbinden aan de eigen leef- en ervaringswereld? Is het in staat om de belangrijkste punten van een passage aan te geven? Stelt het zichzelf vragen tijdens het lezen? Begrijpend lezen is denken en het denken is pas te volgen wanneer leerlingen

lees verder op pag. 4 >>



FOTO CPS

Actief lezen met leesstrategieën

Lezen om te begrijpen is meer dan je ogen over de tekst laten gaan. Lezen met begrip vraagt actief lezen, je moet iets doen met de tekst. Leesstrategieën helpen.

door Mariët Förrer

Om te lezen met begrip moeten lezers beschikken over voldoende kennis en woordenschat en moeten ze hun leesproces kunnen sturen. Dit artikel gaat over het sturen van het leesproces. Goede begrijpende lezers zijn actief met een tekst bezig en doen moeite om hem te begrijpen. Dat houdt bijvoorbeeld in dat ze weten waarom ze een tekst gaan lezen en wat ze er na het lezen mee willen doen. Maar ook dat ze een tekst al even doorkijken om te zien wat voor soort tekst het is en hoe deze is opgebouwd. Tijdens het lezen gebruiken zij leesstrategieën (zoals voorspellen of vragen stellen) om actief met een tekst bezig te blijven. Ze controleren regelmatig of ze nog

begrijpen wat ze lezen. Als dat niet zo is, weten ze wat ze moeten doen. Na het lezen gaan ze na of een tekst heeft opgeleverd wat ze hadden bedoeld en verwacht. Het sturen van het leesproces is de belangrijkste en overkoepelende leesstrategie en een doel van het begrijpend leesonderwijs. Leerlingen die dit kunnen, zijn zelfstandige lezers.

Bij het sturen van het leesproces zijn strategieën bruikbaar. Er zijn drie soorten: sturings-, lees- en fix-up- of herstelstrategieën. Het is goed om ze te leren gebruiken vanaf groep 1 en 2, te beginnen met leren luisteren. Het is handig in het team af te spreken welke strategieën en ze

ook consequent toe te passen in alle groepen, van groep 1 tot en met 8. Zo worden ze tot een routine voor de leerlingen. Bij het leren gebruiken speelt de leerkracht die hardop denkend voordoet een belangrijke rol. Dit wordt beschreven in het artikel op pagina 5.

STURINGSSTRATEGIEËN

Om hun eigen leesproces te leren sturen, kunnen leerlingen zichzelf de volgende vragen stellen. Voor het lezen: Waarom en hoe ga ik deze tekst lezen (leesdoel)? Waar denk ik dat deze tekst over gaat (oriëntatie op de tekst)? Wat weet ik daar al van (oproepen van aanwezige kennis en woordenschat)?

Tijdens het lezen zijn de volgende vragen nuttig: Lees ik actief (leesstrategieën gebruiken)? Begrijp ik de tekst (controle van begrip) en zo niet, wat doe ik dan (herstel-

lees verder op pag. 4 >>

<< **Begrijpend lezen**

vervolg van pag. 3

hun denken delen met de leraar. Het diagnostische gesprek is dan ook een manier om erachter te komen hoe leerlingen over een tekst denken en hoe ze die aanpakken. Pas dan kan een leerkracht beslissen welke en/of andere interventies noodzakelijk zijn.

MOTIVATIE

Om achtergrondkennis te vergroten is veel en veelsoortig lezen belangrijk. Maar is de leesomgeving hiervoor voldoende ingericht? De afname van een leesmotivatie- en interesselijst kan een goede bijdrage leveren aan méér lezen en zinvolle vervolggelassen: welke onderwerpen interesseren leerlingen (en welke niet), welk boek is echt top en waarom? Ruilen ze wel eens boeken? Wat moet er in de klas veranderen om lezen leuker te maken? Dit kan leiden tot motiverende leesactiviteiten: leerlingen lezen over hetzelfde

onderwerp een verschillend boek en gaan daarover in gesprek; een debat over een bepaalde kwestie; de grappige-woorden-pot en de leesthermometer.

Leerlingen zijn vaak meer gemotiveerd om diverse teksten, fictie én non-fictie te lezen. Bijvoorbeeld artikelen uit de krant, reclamefolders, aankondigingen van evenementen, songteksten en digitale berichten zoals e-mails. Betekenisvolle verwerkingsopdrachten die door samenwerkend praten en- of schrijven vorm krijgen, verdiepen het tekstbegrip (zie artikel pagina 13 van deze special). Tenslotte is om tekstbegrip te ontwikkelen een aantal andere zaken voorwaardelijk: voldoende (rooster-) tijd, goede leerkrachtvaardigheden, aansprekende teksten en een helder instructiemodel.

Het *Gradual Release of Responsibility Instruction* model is een effectief instructiemodel, waarbinnen de verantwoordelijkheid van de leerkracht geleidelijk naar de leerlingen

verschuift. Aanvankelijk doet hij als model het lesdoel hardop denkend, demonstrerend voor. Steeds meer nemen de leerlingen die vaardigheden over, totdat zij zelfstandig werkend, tot toepassen in staat zijn, ook bij teksten in andere vakgebieden. Het *modellen* is dé cruciale leerkrachtvaardigheid. De begripsmatig zwakke leerlingen worden in hun achtergrondkennis, woordenschat en leesstrategieën ondersteund door intensivering van de instructie (zie artikel pagina 5 van deze special). De ultieme test of leerlingen begrijpen wat zij lezen kan worden gevonden in de zaakvakken. Door begrijpend lezen te integreren in de zaakvakken kunnen de doelen van beide gemeten worden. Maar dan moet wel een doorgaande lijn worden beschreven van groep 1 tot en met groep 8 ten aanzien van de wereldoriënterende vakgebieden en ook van de begrippen waarvan men zeker wil dat de leerlingen die beheersen.

<<

<< **Actief lezen met leesstrategieën**

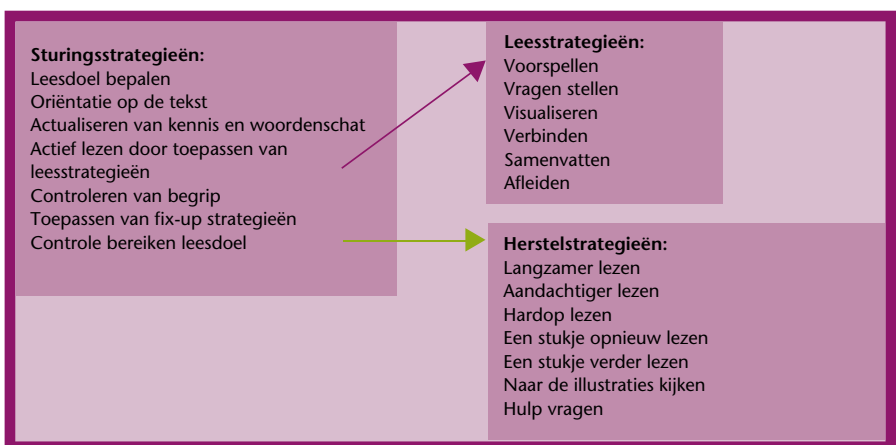
vervolg van pag. 3

strategieën gebruiken)?

Na het lezen kunnen leerlingen zich aanwennen om zichzelf te vragen of het doel dat ze zich gesteld hadden te controleren. Ik ging deze tekst lezen om ... is dat gelukt? En om zichzelf af te vragen: Wat ga ik doen met de tekst (controle van het leesdoel)?

HERSTELSTRATEGIEËN

Een zelfstandige lezer haakt niet af als hij een tekst niet begrijpt, maar zet herstelstrategieën in om het begrip te herstellen. Dit kunnen kinderen leren met behulp van de volgende aanwijzingen: Als ik de tekst niet meer begrijp, kan ik me afvragen vanaf welk punt ik hem niet meer logisch vond? Vanaf dat punt kan ik een stukje opnieuw lezen, langzamer en hardop. Ook is het nuttig om een stukje verder te lezen, mogelijk wordt het dan duidelijker? Of helpt het te kijken naar de illustraties die erbij staan? Misschien helpt het om een leesstrategie toe te passen? Hoe kan ik me voorstellen wat ik nu lees? Ik weet er



zelf al wat van, helpt dat om de tekst te begrijpen? Moet ik soms informatie uit verschillende stukjes tekst combineren? Moet ik tussen de regels door lezen en staat iets er niet letterlijk in? Wat is het belangrijkste van dit stukje? Vraag hulp als je er niet uitkomt.

LEESSTRATEGIEËN

In het begrijpend leesonderwijs is het goed zes leesstrategieën centraal te stellen, gebaseerd op de theorie van de onderzoekers Fisher, Frey en Lapp: voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden.

Voorspellen is een inschatting maken

van wat er zou kunnen gebeuren op basis van beschikbare informatie. Dat kan voor en tijdens het lezen. Bij deze strategie hoort ook dat de lezer nagaat of de voorspelling die hij maakte, klopte of niet. *Zinnen die horen bij voorspellen*: Als ik de titel en de plaatjes zie, denk ik dat dit boek gaat over ...; Ik denk dat ik te weten zal komen of ... omdat ...; Ik denk dat het goed gaat aflopen omdat ...; Nu ik dit weet denk ik dat ... Kinderen kunnen ook leren zelf *vragen* bij teksten te *stellen*, zowel voor-, tijdens- als na het lezen. Zo blijven ze betrokken bij de tekst. *Woorden en zinnen die horen bij vragen stellen*: Hoe

Hardop oefenen met leerling in je kielzog

Een leraar die luistert naar de denkstappen van leerlingen, kan hun leesproces beter begeleiden. Nog mooier is het als juf zelf hardop denkt. Leer ze gerust afluisteren: het werkt.

door Aafke Bouwman

Een leerling die goed begrijpend leest, weet wat hij moet doen. Hij stuurt zijn eigen leesproces zonder steeds bewust na te denken over wat hij doet. Kinderen die daar moeite mee hebben, kunnen baat hebben bij een leraar die *modelt*, hardop denkt en voordoet. Door voor te doen geeft hij handvatten aan de

leerlingen die zo hun leesbegrip leren automatiseren.

Het nut van *modellen* in het begrijpend leesonderwijs is in 2008 uitgebreid aangetoond door de Amerikaanse onderzoekers Fisher, Frey en Lapp. Zij omschrijven het als het voortdurend leggen van verbanden tussen het denkproces van de lezer

en tekstbegrip. Ze onderscheiden drie fasen: voordoet, samen doen en zelf doen. In het begin zal de leraar strategieën demonstreren die leerlingen nodig hebben om een tekst beter te begrijpen (voor verschillende strategieën zie artikel pagina 3 van deze special). Tijdens de instructie lezen de kinderen de tekst mee.

Nadat de leraar het hardop denkend voorgedaan heeft, nodigt hij leerlingen uit deze strategieën samen met hem en met andere leerlingen te oefenen. Samen praten ze over de tekst en samen gaan ze het doen.

lees verder op pag. 6 >>



HUMANTOUCHPHOTO

komt het dat/kan het dat/werkt/gaat; Ik vraag me af wat hij bedoelt met ..; Ik vraag me af hoe het kan dat ; Ik vraag me af waarom hij dit gaat doen ...? Bij *visualiseren* vormt de lezer zich

een voorstelling van wat er in de tekst beschreven wordt. Hij gebruikt daarbij alle zintuigen (ogen, oren, neus, handen). Visualiseren houdt het lezen persoonlijk en zorgt er

eveneens voor dat de lezer betrokken blijft bij de tekst. *Zinnen die horen bij visualiseren:* Als ik dit lees, dan zie ik

lees verder op pag. 6 >>

<< **Hardop denken** vervolg van pag. 5

Dit werkt het beste als de leerlingen in tweetallen worden verdeeld en om de beurt hardop lezen en, vooral, hardop denken. De leraar luistert naar de denkstappen die de kinderen maken en helpt waar nodig. Na het lezen laat hij de klas in kleine groepjes in gesprek gaan over de tekst aan de hand van bepaalde vragen. Hij trekt zich in deze fase steeds verder terug. In de derde fase moeten de leerlingen namelijk laten zien in woord en geschrift dat zij de methodieken zelf kunnen toepassen, onafhankelijk van de leraar. Als het goed is, zijn ze nu zover dat ze de aangeleerde en geoefende strategieën in allerlei soorten teksten, bij begrijpend lezen maar ook bij de zaakvakken, kunnen toepassen.



HUMANTOUCHPHOTO

Succesvol modellen

- verplaats je in het denkproces van de leerling
- maak kleine stappen
- denk vanuit de ik-vorm
- houd het kort, beperk wat je zegt
- modellen is bruikbaar voor, tijdens en na het lezen
- maak zichtbaar dat je modelt: wijs naar je hoofd, benoem: ik denk nu....
- modellen is niet het stellen van vragen over en het uitleggen van de tekst
- oefen, er is veel tijd nodig om je denkproces functioneel hardop in te zetten
- modellen mag niet ten koste gaan van het leesproces en leesplezier

Een leraar die hardop denkt over een tekst maakt een leerling bewust welke strategieën nodig zijn om een tekst te begrijpen als deze te moeilijk wordt. De leraar fungeert als rolmodel. Hij maakt zijn denken zichtbaar: 'ik laat je meekijken in mijn hoofd' en 'kijk maar hoe ik het doe'. Als leerlingen eenmaal weten hoe ze een strategie moeten toepassen, is modellen niet meer geschikt. Het draagt dan weinig bij aan leesbegrip en kost vooral tijd.

<< **Actief lezen met leesstrategieën** vervolg van pag. 5

voor me ...; Als ik erbij zou zijn, dan zag ik ...; Ik ruik, voel, hoor, ...
Lezers begrijpen een tekst beter wanneer ze een *verband* kunnen leggen tussen de tekst en hun eigen kennis en ervaringen. Het helpt enorm als de lezer al wat van het onderwerp weet. *Zinnen die horen bij verbinden met de eigen ervaring:* Dit doet me denken aan die keer dat ik ...; Gaat het bij mij thuis ook zo ...; Mijn zus is heel anders, die zou nooit ...
Verbindingen met kennis die je al hebt: Over dit onderwerp heb ik op de tv gezien dat ...; Mijn juf heeft hierover al eens verteld dat ...; In een ander boek dat ik heb gelezen stond hier iets anders over ...

Het doel van een *samenvatting* is de veelheid van informatie in de tekst terug te brengen tot die punten die de lezer wil weten en onthouden. Wat hij van belang vindt, is afhankelijk van wat hij wil weten of waar hij naar op zoek is. *Zinnen die horen bij samenvatten:* Eerst ... dan ... en helemaal aan het eind ...; Er zijn drie manieren om ... namelijk ...; Kenmerken van ... zijn ...; Eerst gebeurde ... en daardoor ...; Een aantal mensen vindt ... en anderen zijn het daar niet mee eens want...

Afleiden is tussen de regels door lezen, interpreteren van wat niet letterlijk in de tekst staat, witte vlekken vullen. Afleidingen hebben ook te maken met het begrijpen van figuurlijk taalgebruik en metaforen. Het begrijpen van impliciete informatie is nodig voor

tekstbegrip. *Woorden en zinnen die horen bij afleiden:* De hoofdpersoon voelt ...; De schrijver vertelt niet ... maar ik weet dat ...; Er staat niet ... maar volgens mij ...; want ...; Als ik dit lees, zou het wel eens kunnen zijn dat ...
Wie bovenstaande strategieën consequent toepast met zijn leerlingen, zal merken dat de leerlingen actieve en zelfstandige lezers worden. <<

Dit artikel is gebaseerd op M. Förrer en K. van de Mortel, Lezen....Denken.... Begrijpen. Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs. CPS Onderwijsontwikkeling en advies, Amersfoort, 2010. Zie ook F. Fisher, N. Frey en D. Lapp, In a reading State of Mind. Brain Research, Teacher Modelling and Comprehension Instruction. International Reading Association, Newark, 2009.

Anita snapt het

Anita de Vries, leraar op obs de Snippeling uit Deventer, heeft haar groep 7 eerder al geleerd dat samenvatten een goede strategie is om een tekst beter te begrijpen. Tijdens de instructie die is gericht op het oefenen denkt ze hardop. Ze gebruikt een tekst van januari 2010 uit Nieuwsbegrip: 'Help, een aardig mens. Ze leest de titel en legt kort uit: 'Een samenvatting bestaat uit de belangrijkste woorden en zinnen uit een tekst. Ik kijk eerst naar de titel en de kopjes en dan lees ik de tekst zelf. De belangrijkste zin van iedere alinea schrijf ik apart op. Als ik klaar ben, lees ik mijn samenvatting hardop voor aan Joey, mijn schoudermaatje. Ik begin.'

En Anita leest vervolgens de eerste alinea hardop voor. 'SIRE. De reclame is bedacht door Sire. Dat is een Stichting die geld krijgt van mensen om reclame te maken over dingen die zij belangrijk vinden. De bedenkers willen met de reclame laten zien dat mensen vaak aardiger zijn dan je denkt. Zo hopen ze dat mensen minder snel schrikken. Maar ook dat mensen zelf aardiger doen tegen mensen.'

Daarna modelt Anita: 'De zin- Dat is een Stichting die geld krijgt van mensen om reclame te maken over dingen die zij belangrijk vinden - is in deze alinea denk ik het belangrijkste, want de afkorting SIRE wordt uitgelegd. Deze onderstreep ik nu, want die heb ik nodig om de samenvatting te maken.'

Ze leest het kopje van de tweede alinea - Hoe aardig is

Nederland - en daarna de hele alinea. Vervolgens legt ze hardop uit aan de groep wat ze doet: 'Ik kies deze zin - ruim twee miljoen Nederlanders weet er niet goed raad mee als een onbekende een aardig gebaar maakt - voor mijn samenvatting, want daarin wordt uitgelegd waarom zoveel mensen in ons land, hè dat is Nederland, het lastig vinden als iemand iets aardigs doet. Klopt dat ook echt? Ik lees nog eens, ja, ik vind dat dit klopt bij het kopje.' Vervolgens gaan de leerlingen in duo's aan het werk om de overige alinea's om de beurt hardop denkend te lezen en beredeneerd een zin voor de samenvatting te kiezen. Anita loopt langs en gaat met enkele leerlingen in gesprek over hun zinskeuze. 'Jullie hebben de zin- Mensen negeren elkaar en zijn soms alleen met zichzelf bezig - onderstreept. Vertel eens waarom je dit de belangrijkste zin vindt.' Ze laat de denkstappen verwoorden en vraagt andere leerlingen te reageren op gemaakte keuzes. Een leerling: 'Ik heb in alinea twee een andere zin opgeschreven dan jij, juf: Mensen leven anoniemer, en dat past bij het kopje Hoe aardig is Nederland. Ik kon anoniemer eerst niet vinden in het woordenboek, toen zei Sarina dat ik bij anoniem moest kijken en nu weet ik het.' Tot slot leest Anita hardop haar eigen samenvatting voor. Anita: 'Ik denk dat ik in mijn samenvatting alle belangrijke zinnen van de tekst Help, een aardig mens heb opgeschreven, want ik snap mijn verhaal helemaal.' / AB

Modellen vraagt een goede voorbereiding op de tekst, waarbij de leraar zich probeert te verplaatsen in het denken van de leerling. Waar zal hij moeite mee hebben, wat zal hem motiveren en welke achtergrondkennis heeft hij al? Goed nadenken over de te stellen vragen, te leggen

verbindingen en te duiden woordbetekenissen is een sleutel tot succes. Er zijn overigens verschillende typen strategieën die de leraar kan inzetten tijdens het modellen: sturings-, lees- en herstelstrategieën. Ook woordleerstrategieën om achter de betekenis van een woord te komen zijn

geschikt. Meer over deze strategieën staat op pagina 3 van deze special. <<

Voor meer info, zie D. Fisher, N. Frey en D. Lapp, *In a reading state of mind*, Reading Association, Newark, 2008 en L. Ahlers en Karin van de Mortel *Begrijpend lezen*, CPS, 2009.

Het belang van eigenaarschap in woordenschatontwikkeling

Dat woord is van mij!

Een voldoende woordenschat is essentieel voor een succesvolle schoolcarrière. De meeste scholen weten dat inmiddels. Maar er blijkt meer nodig dan een woordmuur en vertel tafels. Vijf tips voor goed woordenschatonderwijs.

door Meike Aslander en Loes Hortensius

Mooi ingerichte klaslokalen met veel woorden aan de muur, vertel tafels, woordclusters en woordtrappen: basisscholen onderkennen dat woordenschatonderwijs belangrijk is. Toch leidt de aandacht die er aan

wordt besteed, niet altijd tot het gewenste resultaat. Het belangrijkste is namelijk dat kinderen eigenaar worden van de woorden die ze krijgen aangeleerd. Om dat te bereiken is het zinvol dat leerlingen zelf de juis-

te betekenis van een woord kunnen achterhalen met behulp van strategieën die ze krijgen aangeboden. Als de leerkracht dan ook nog als model

lees verder op pag. 8 >>

<< **Dat woord is van mij!**

vervolg van pag. 7

fungeert en de kinderen als het ware een kijkje in zijn hoofd gunt, groeit de kans op succes (zie artikel pagina 5 van deze special). En dat is essentieel omdat een beperkte woordenschat bijna altijd tot slechte schoolresultaten leidt. Wie daar echt iets aan wil moet doen, moet vroeg beginnen. Woordenschat in groep 1-2 is een goede voorspeller voor begrijpend lezen en schoolprestaties in latere schooljaren.

EIGENAARSCHAP

Het belang van eigenaarschap in het woordenschatonderwijs is onlangs voor het eerst geformuleerd door Nancy Frey en Douglas Fisher, leerkrachten en onderzoekers aan de San Diego State University in Californië (Verenigde Staten). Zij pleiten er voor dat leerlingen zelfsturend en onafhankelijk worden in het leren van woorden. En dat woordenschatonderwijs betekenisvol moet zijn. Pas dan kunnen leerlingen volgens Frey en Fisher een woord inpassen in hun eigen belevingswereld. Bovendien kunnen ze de kennis over hoe ze achter de betekenis van een woord kunnen komen gebruiken bij het leren van nieuwe woorden, binnen en buiten school, 24 uur per dag, in plaats van alleen maar nieuwe woorden aangeboden te krijgen in de groep. Frey en Fisher hanteren vijf uitgangspunten voor succesvol woordenschatonderwijs. Het moet doelgericht zijn (selecteer de juiste woorden), transparant (de leerkracht doet voor hoe zij met nieuwe woorden omgaat, *modellering*), bruikbaar (leerlingen leren sa-

men woorden gebruiken in gesproken en geschreven taal), persoonlijk (ze leren tevens nieuwe woorden toepassen in nieuwe situaties) en prioriteit hebben (een schoolbrede focus). De sleutel tot het verbeteren van de woordenschat is weten *welke woorden* kinderen vanzelf zullen leren en welke ze aangeleerd moeten krijgen. Dit vraagt een goede voorbereiding. Wil een leerkracht een boek voorlezen, dan haalt zij meestal van tevoren de moeilijke woorden uit de tekst. De volgende criteria zijn relevant bij die beoordeling:

- Representatie: staat het woord voor een belangrijk idee of concept in de tekst?
- Herhaling: komt het vaker voor in de tekst?
- Transfer: is het woord te gebruiken in spreken en schrijven/in verschillende vakgebieden?
- Contextuele analyse: als je de betekenis van het woord kunt afleiden uit de context, hoe je het niet specifiek aan te bieden.
- Structurele analyse: als je de betekenis van het woord kunt afleiden uit de structuur van het woord hoe je het niet specifiek aan te bieden.

Een goede juf heeft diverse 'zeefjes' en kijkt nog eens kritisch naar de woorden die ze geselecteerd heeft. Als ze in het dagelijks taalgebruik voorkomen, komen ze vanzelf aan bod in kringgesprekken of gespreksituaties in de klas. Dat zijn de zogenoemde *basiswoorden*. Andere woorden zijn vakspecifiek, zoals cacao of kronkelen. Een kind 'moet' het kennen, maar het voldoet niet aan de transfereis: het komt maar

heel weinig voor. Juf moet het natuurlijk uitleggen als het nodig is om het verhaal te begrijpen, maar ze moet het niet centraal zetten. Dan blijven er woorden over die het niveau van dagelijkse gesprekken te boven gaan, boeken- en krantenwoorden bijvoorbeeld. Juist die zijn geschikt om aan te leren in het woordenschatonderwijs. Ze overstijgen het dagelijkse taalgebruik van de kinderen, zijn toe te passen in verschillende vakgebieden, staan voor een belangrijk concept en komen vaker voor in het verhaal (zie figuur 1). Selecteer niet teveel woorden: twee à drie woorden per les is voldoende.

Bij het *transparant* maken van woordenschatonderwijs gaat het om *modellering*, dat wil zeggen dat een juf leerlingen laat zien en horen hoe zij omgaat met onbekende woorden (zie artikel pagina 5 van deze special). Niet alleen leren kinderen haar aanpak nadoen om achter de betekenis van woorden te komen. Ze leren ook nieuwsgierig te zijn naar woorden en een houding en strategieën om de betekenis van woorden te achterhalen. Bij het modellen kan een leerkracht gebruik maken van de context, van de opbouw van woorden (morfologie, woorddelen, woordstructuur, woordfamilies) of van bronnen (woordenboeken, internet, enzovoort). Woordenschatdidactiek bestaat dus niet alleen uit het aanleren van woordbetekenissen, maar ook uit voordoen van strategieën die leiden tot probleemoplossend gedrag.

INTERACTIE

Na het voorlezen en het behandelen van moeilijke woorden, is het volgens Frey en Fisher goed als kinderen *over het verhaal* mogen *praten*. Dit is nodig voor dieper begrip, maar ook om de woorden in te passen in hun eigen belevingswereld. Als een kind het woord kan verbinden met de woorden die hij al kent, dan krijgt het betekenis en wordt het van hem zelf. Omdat een kind het woord dan herhaald tegenkomt, blijft het ook langer hangen. Praten over verhalen gaat niet vanzelf, de leerkracht moet dit vorm geven door spelletjes te organiseren of gesprekken: het naspelen van een verhaal aan een verteltafel, een eigen boekje maken naar aanleiding van

Welke woorden onderwijzen?**Woorden kunnen in drie lagen worden verdeeld**

Beck, McKeown & Kucan (2002)

figuur 1



HUMANTOUCHPHOTO

een verhaal of herhaald voorlezen. Om ervoor te zorgen dat het werken met woorden *persoonlijk* wordt, is het belangrijk om aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen. Ze moeten er zélf mee werken. De hele dag krijgen leerlingen dan ook de gelegenheid om onbekende woorden aan te dragen. Ze geven de betekenis zoveel mogelijk in hun eigen woorden weer en eventueel met ondersteuning van zelf gekozen plaatjes. Een manier om dit bij te houden is bijvoorbeeld een klassikaal woordenschrift of zelfs een

persoonlijk woordenschrift. Wanneer de focus op woordenschat *schoolbreed* is zullen de resultaten stijgen. De manier van werken moet routine zijn voor alle leerkrachten. Daarnaast is een taalrijke omgeving van groot belang, de omgeving moet kansen bieden om bezig te gaan met woordenschat. Maar: een woordmuur is alleen effectief, als er ook iets mee gedaan wordt!

De vijf uitgangspunten van Frey en Fisher zorgen voor structuur in het

woordenschatonderwijs. Maar er is meer nodig. Structuur is ook belangrijk in continuïteit: zorg ervoor dat iedere keer (onbekende) woorden op dezelfde manier worden behandeld. Zo kunnen leerlingen steeds dezelfde stappen doorlopen. En blijf scherp op woordenschat, niet alleen in de onderbouw, maar ook in de hogere groepen. Al is de vertelafel dan al afgeschaft, ook in groep 8 blijven voordoen, interactie en *zelfstandig* toepassen van belang.

<<

Eerst begrijpen, dan doen!

Het begrijpend leesonderwijs wordt aantrekkelijker, maar is het ook efficiënter? *Nieuwsbegrip* en *Kidsweek* zijn motiverend, maar onvoldoende om alle leerlingen de juiste vaardigheden te leren. Beter is het situaties te creëren waarin kinderen leren om te gaan met teksten, omdat ze anders hun repetitie niet halen of hun stukje voor de schoolkrant niet geplaatst wordt.

door Ed Koekebacker

Voorheen was begrijpend lezen vooral een kwestie van vragen beantwoorden bij een tekst. Instructie vooraf ontbrak, op z'n best werden er opzoek- en denkvragen onderschei-

den. Als een leerling er niet uitkwam, was het parool: lees maar goed wat er staat. In wezen zei de leraar: laat maar zien dat het je lukt. Sinds het proefschrift van C.A.J. Aarnoutse in

1982 staat in de begrijpend leesmethoden het aanleren van leesstrategieën met behulp van geselecteerde

lees verder op pag. 10>>

Enschedese successen breiden zich uit

Denken als een kind leidt tot beter lezen

In Enschede is in 2007 een grootschalig leesverbeterplan van start gegaan. Een van de deelnemende scholen is CBS Drakensteyn/locatie Vastertlanden. Aanvankelijk richtte deze school haar aandacht uitsluitend op technisch lezen. Inmiddels is er ook op het gebied van woordenschat en begrijpend lezen duidelijke vooruitgang.

door Karin van Breugel en Monique Marreveld

CBS Basisschool Drakensteyn is deelnemer van het eerste uur aan het leesverbeterplan in Enschede (43 scholen, 10.000 leerlingen, 2006-2010). En met succes. Aanvankelijk haalde slechts 65 procent van de leerlingen eind groep 8 een voldoende niveau bij begrijpend lezen, maar na een half jaar ligt dat percentage al op 80 procent. Het Enschedese

project haalde eerder al een goede pers door spectaculaire verbeteringen bij het technisch lezen. Bij de start voldeed slechts 73 procent van de leerlingen op alle scholen aan het eind van groep 8 aan de landelijke norm voor voldoende vaardig lezen. Inmiddels is dat 98 procent. Gerard Regeling, intern begeleider op Drakensteyn en ambulante begelei-

der van Steunpunt Onderwijszorg (wsns): 'Statistisch gezien is ongeveer vijf procent van de leerlingen dyslectisch; zij zullen het beoogde niveau waarschijnlijk nooit behalen. Zo bezien doet Enschede het dus boven verwachting.'

Voor technisch lezen werden heldere, ambitieuze doelen geformuleerd, de leestijd werd uitgebreid (in groep

<< **Eerst begrijpen, dan doen!**
vervolg van pag. 9

teksten centraal. Leerlingen ervaren dit als uitermate saai. Anno 2010 gebruiken steeds meer scholen *Nieuwsbegrip* en *Kidsweek (junior) in de klas* als alternatief voor een methode. Het aantal strategieën dat aangeleerd

reiken: de aangeleerde leesstrategieën toepassen in alle situaties waarbij teksten een rol spelen.

TRANSFER

Leerlingen die moeite hebben met het zelfstandig toepassen van leesstrategieën ervaren problemen op twee gebieden. Ten eerste verloopt

Van begrijpend lezen naar omgaan met teksten

wordt, is beperkt tot de meest essentiële. De teksten gaan over actuele onderwerpen. Inmiddels voldoen beide, door extra voorzieningen, ook aan de kerndoelen voor begrijpend lezen. Gebruikers melden dat de teksten kinderen aanspreken: 'begrijpend lezen is weer leuk'. De vraag is of dit voldoende is om het doel van het begrijpend leesonderwijs te be-

bij hen het proces van aanleren van de vaardigheden moeizaam. Recent wordt veel waarde gehecht aan de rol van de leraar die hardop denkend voordoet hoe ze toegepast worden (zie artikel over *modelling* op pagina 5 van deze special). Maar dit is niet makkelijk en veel leraren doen het niet of gebrekkig, waardoor voldoende resultaat uitblijft. De

ROB NIEMANTSVEDRIET



3 vierhonderd minuten per week en in de groepen 4-6 honderdtachtig minuten), de instructie verbeterd en de motivatie gestimuleerd. 'Elke dag beginnen alle leerlingen bovendien twintig minuten met stillezen. De zwakke leerlingen krijgen dan extra instructie met behulp van de Ralfimethode. Zij mogen later stil lezen.'

WOORDENSCHAT

Woordenschatonderwijs en begrijpend lezen werden een half jaar geleden ter hand genomen. Regeling: 'In alle groepen bieden de leerkrachten dagelijks twee nieuwe woorden aan. Voor elk woord is een kaart, die op de "woordmuur" wordt gehangen. De leerkracht zegt de betekenis niet voor zoals hij vroeger deed. Hij leert de leerlingen hoe ze de betekenis zelf kunnen achterhalen. Bruikbare strategieën zijn bijvoorbeeld ontrafelen, synoniemen zoeken en verder lezen in de tekst. Als de betekenis duidelijk is, wordt dat op de kaart geschreven, plus een omschrijving en een illustratie. Als het kaartje eenmaal op de woordmuur hangt, mogen de leerlingen zinnen bedenken waarin het woord gebruikt wordt – steeds in een andere context. Bij acht zinnen verdwijnt het kaartje van de

woordmuur; dan is het voldoende herhaald en ingeslepen. Soms duurt dat een dag, soms meer dan een week. Maar op deze manier beklijft het veel beter en vindt er echt transfer plaats.'

INSLIJTEN

Begrijpend lezen is grondig aangepakt en dan met name de manier waarop leerkrachten met de instructie omgaan. In het verleden werkte Drakensteyn met een methode waarin maar liefst 27 strategieën aangeboden werden. 'Dat was onoverzichtelijk voor leerkracht en leerling', aldus Regeling. 'Ik heb wel eens onderzocht wie begrijpend lezen leuk vond. Slechts vijftien procent was positief, de meeste vonden het een rotvak om te geven en om te krijgen. Daarom hebben we gezegd: gooi alle ballast overboord. We leren leerlingen alleen de belangrijkste strategieën: visualiseren, voorspellen, voorkennis activeren, samenvatten en vragen stellen.' Het grote knelpunt - al formuleert Regeling het meer Cruyffiaans - was wel dat leerkrachten moesten leren anders te werken. Regeling: 'Een leraar is gewend uit te leggen wat iets betekent en leerlingen te vertellen wat ze moeten doen. Daar wordt hij

voor betaald, zou je kunnen zeggen. De zelfwerkzaamheid van het kind vergroten is veel effectiever. Maar het vergt andere competenties van de leerkracht. En dat is wennen.' Het vergt bovendien een lange adem. 'Verbeteringen met begrijpend lezen kosten meer tijd, omdat ze veel meer te maken hebben met een verandering in leerkrachtgedrag, in instructievaardigheden.'

De leraren van cbs Drakensteyn leggen nu, tekst in de hand, strategieën expliciet uit, op het niveau van het kind, en doen ze voor, leren ze bewust aan leerlingen. Regeling: 'Voor de gemiddelde en zwakke kinderen (c, d, en e-niveau) is benoemen en zeggen "hoe het moet" niet genoeg. Ze nemen dat niet over. Maar als jij het voordoet, doen ze met je mee. Door het modellen zien ze hoe het werkt (zie ook artikel pagina 5 van deze special). Daarna kunnen ze ermee gaan oefenen, zelfstandig of in kleine groepjes. In groepjes van vier kan de betere leerling als expert het weer aan zijn medeleerlingen voordoen, terwijl de leerkracht ondertussen verlengde instructie geeft aan de zwaksten. En

lees verder op pag. 12 >>



ondersteuning die zij nodig hebben op dit punt, ontbreekt vaak in de methoden.

Ten tweede komen deze leerlingen niet tot transfer van strategieën: wat ze geleerd hebben, passen ze alleen toe bij opdrachten binnen de begrijpend leesmethode en niet bij leestaken daarbuiten. De leraar zal daar bewust aandacht aan moeten geven. Bijvoorbeeld door de strategie die centraal staat in een les begrijpend lezen, ook expliciet toe te passen op een tekst die dezelfde dag bij een ander vak aan de orde is. Zo wordt een eerste, begeleide stap naar transfer gezet.

Een verdergaande mogelijkheid is om de zaken om te draaien: uitgaan van teksten voor bepaalde vakken en daar leesstrategieën aan koppelen die voor het begrip van die specifieke teksten nodig zijn. Het begrijpend

lees verder op pag. 12 >>

<< **Denken als een kind**

vervolg van pag. 11

uiteindelijk als de leerlingen een strategie voldoende vaak oefenen en toepassen, raakt ze ingesleten en gaan ze haar geautomatiseerd toepassen.' Einddoel is transfer van de strategieën naar zaakvakken, wat Regeling betreft. In het rooster is er op Drakensteyn al mee begonnen. Regeling: 'Eens in de week doen de leerlingen *Nieuwsbegrip* en leren ze strategieën aan, en eens in de week moeten ze die strategieën op andersoortige teksten toepassen: verhalende teksten, gedichten, uit verschillende bronnen, van de oude methode tot *Nieuwsbegrip XL*. De middag van diezelfde tweede dag gebruiken ze de boeken van de zaakvakken met het leesschema van begrijpend lezen erbij, waar alle stappen weer op staan. Zo kan transfer tot stand komen.'

Hoe krijgt Regeling het voor elkaar dat de leerkrachten hun instructievaardigheden (verder) ontwikkelen? Regeling: 'Onderdeel van het leesverbeterplan zijn bovenschoolse trai-



FOTO CPS

<< **Eerst begrijpen, dan doen!**

vervolg van pag. 11

leesonderwijs wordt zo zinvoller en de transfer wordt bevorderd. Maar het doet wel een groter beroep op de vaardigheden van leraren. Het betekent immers dat begrijpend lezen als 'vak' verdwijnt. Methodieken die het omgaan met teksten op de hierboven beschreven manier ondersteunen, ontbreken tot nu toe, evenals nascholing in het gebruik ervan. Wie dat wil, kan toch al aan de slag door situaties te creëren waarin kinderen het als vanzelfsprekend ervaren dat bepaalde vaardigheden nodig zijn om een tekst te begrijpen. Deze zogenoemde toepassings-situaties kunnen in of buiten school gezocht worden.

LEZEN ÉN TOEPASSEN

Een aantal leraren is al creatief in het bedenken van toepassings-situaties. Zij laten leerlingen, individueel, in

duo's of in groepjes een tekst lezen en *verslag* doen van de inhoud aan de hele groep. Leesstrategieën die hierbij een rol spelen zijn ophelderen van onduidelijkheden tijdens het lezen, onderscheiden van hoofd- en bijzaken, samenvatten. Kinderen vinden het ook vaak uitdagend hun *mening* te geven over de inhoud van een tekst. Dezelfde leesstrategieën als hiervoor genoemd spelen een rol, aangevuld met het leggen van relaties tussen de inhoud van de tekst en eigen opvattingen.

Een aanstaande *repetitie* kan ook een goede aanleiding zijn voor het oefenen van vaardigheden begrijpend lezen. Leerlingen kunnen een 'spiekbriefje' maken voor een repetitie over teksten van een bepaald vak. Ze moeten dan onderscheid maken in hoofd- en bijzaken en samenvatten, belangrijkste vaardigheden met in dit geval een helder doel. Wanneer in de tekst verschillende elementen met elkaar worden vergeleken is het

maken van een schematische weergave van overeenkomsten en verschillen ook een vaardigheid die geoefend kan worden. Het laten maken van verslagen, teksten, opiniërende stukken voor de *schoolkrant*, de website van de school, de muurkrant in de klas combineert leesstrategieën met stelactiviteiten. Kinderen vinden het vaak leuk, ze leren spelenderwijs. Ook vrij lezen of samen lezen kan aangrijpingspunten bieden voor het oefenen van vaardigheden. Sommige leraren laten bijvoorbeeld een leesrups maken: iedere lezer schrijft zijn mening over het boek en hoe hij het ervaren heeft, op een segment van de rups. Relaties tussen inhoud en eigen ervaringen en meningen, samenvatten zijn allemaal voorbeelden van strategieën die hierbij ingezet worden.

Begrijpend leesonderwijs als apart vak maakt zo plaats voor het adequaat leren omgaan met teksten in zinnvolle toepassings-situaties.

<<

ningsbijeenkomsten voor specifieke doelgroepen, bijvoorbeeld leerkrachten van groep 3, van de middenbouw of schoolleiders en ib'ers. In aanvulling daarop coach en ondersteun ik leerkrachten. Ik doe bijvoorbeeld klassenconsultaties waarbij ik meestal video-opnames maak. Die beelden zijn ongelooflijk bruikbaar om goede feedback te geven. Leerkrachten zien dan gewoon terug dat ze soms vervallen in "oud instructiegedrag" en dat is heel verhelderend.'

METEN=WETEN

Regeling is ook voorstander van veelvuldig meten. 'We doen de Cito-toets begrijpend lezen minimaal twee keer per jaar. Bij klassen waarvan we zagen dat het bijvoorbeeld in januari niet zo goed liep als we verwachtten, deed ik extra consultaties om leerkrachten

weer scherp te krijgen en dat werkte. Bij de tweede meting in juni bleek dat de kinderen in vier maanden gewoon acht maanden "gegroeid" waren.' Voor woordenschat, technisch en begrijpend lezen geldt: je moet als leerkracht met je neus op de feiten worden geduwd. Regeling zorgt daarom dat het onderwerp voortdurend op de agenda blijft staan, in team- en bouwvergaderingen. Zo worden de periodieke toetsresultaten van alle groepen met het hele team besproken. In alles is de toon van de communicatie heel belangrijk. 'Zowel op bovenschools niveau als in ons eigen team is het credo "not tot blame, not to shame". Collega's bekritisieren elkaar dus niet. Iedereen realiseert zich dat ze gezamenlijk verantwoordelijk zijn

voor het eindresultaat. Als het bij een leerkracht niet zo lekker loopt of als de resultaten tegenvallen, bieden collega's hulp aan en komen ze met ideeën en suggesties. Dit leesverbeterplan heeft niet alleen gezorgd voor betere leesresultaten, maar heeft ook enorm bijgedragen aan het gevoel van solidariteit en aan de openheid in het team.'

<<

Het leesverbeterplan in Enschede is gestart vanuit de taalpilots in opdracht van VCO, Consent, basisschool Al ummah, basisschool van de Enschedese Schoolvereniging en het Steunpunt Onderwijszorg Enschede; projectleiding CPS Onderwijsontwikkeling en advies; wetenschappelijk advies dr. Kees Vernooij, lector Hogeschool Edith Stein; begeleiding schoolbegeleidingsdienst Expertis.

Rust en resultaat met vrij, vrolijk, veel lezen

Het is muisstil, leerlingen hangen onderuit in de schoolbanken, de docent heeft alleen aandacht voor zijn boek en is zijn leerlingen haast vergeten..... het is de aanblik van een klas die bezig is met Vrij Lezen.

door Lucia Fiori & Judith Richters

We weten wat werkt om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren, namelijk aandacht voor woordenschat, vlot technisch lezen en leesstrategieën. In het werken aan die ingrediënten schieten docenten soms echter hun doel voorbij. Leerlingen komen nog maar nauwelijks toe aan het daadwerkelijk lezen en verliezen er bovendien het plezier in. Zo gaat een krachtig wapen verloren in de strijd om een betere leesvaardigheid, namelijk het maken van leeskilometers. In het project *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* worden leerlingen via het vergroten van het leesplezier, gestimuleerd om die kilometers te maken. Anneke Smits, verbonden aan de Hogeschool Windesheim en wetenschappelijk adviseur van het project, zegt hierover: 'Het is net als leren fiet-

sen; dat doe je door het te doen. Leren lezen doe je ook door het te doen.' Uitgangspunt van *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* is aansluiten bij de interesses van de lezer. Als dat lukt, ontstaat er leesplezier en raken leerlingen gemotiveerd. Ze willen leeskilometers maken en dat resulteert in een grotere woordkennis, een bredere achtergrondkennis en een betere leesvaardigheid. Grondleggers van de aanpak zijn Marzano en Pilgreen, die tot significante resultaten kwamen in de Verenigde Staten. In Nederland is *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* in 2009 en 2010 uitgeprobeerd en bijgesteld op drie middelbare scholen in vmbo-1 en havo-3. Met succes. Zo constateerde het Augustinuscollege in Groningen dat de uitleencijfers met sprongen omhoog zijn gegaan.

'De cijfers van dit jaar zijn, terwijl we nu nog maar vijf maanden draaien, al verdrievoudigd ten opzichte van vorig jaar', aldus mediathecaris Joke Boonstra-Klungers.

HOBBY

In *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* is er sprake van vijf stappen. De leerlingen weten wat hun interesses zijn en geven dat aan (1). De vraag is daarbij niet 'wat vind je leuk om te lezen?', maar 'wat vind je leuk?'. Docenten onderzoeken met de leerlingen welke onderwerpen hen aanspreken. Hiervoor kunnen vragenlijsten worden gebruikt over hobby's of favoriete tv-programma's, maar ook een klassengesprek over

lees verder op pag. 14>>

<< **Rust en resultaat**

vervolg van pag. 13

genres, hobby's, helden en dergelijke werkt goed. Vervolgens kiezen de kinderen leesmateriaal dat aansluit bij hun interesse (2). Sites zoals *boekzoeker.org* of *leestipmachine.nl* kunnen hen verder helpen bij het vinden van passend leesmateriaal. De docent en de mediathecaris spelen dan een belangrijke rol. Zij kunnen immers het niveau van een leerling inschatten en de juiste boeken helpen kiezen, hetgeen teleurstellingen kan voorkomen. Overigens bleken leerlingen in dit project ook bereid teksten boven hun niveau te lezen, zolang ze maar aansloten bij hun interesses.

Tijd om ongestoord te kunnen lezen (3) is een derde belangrijke stap. Het doet er toe hoe vaak en hoe lang leerlingen lezen, maar ook de rust en de ruimte waarin gelezen wordt telt. Optimaal is driemaal per week een leesmoment van minimaal dertig minuten. Een nieuwe gewoonte kweken vraagt routine en in een 'leesroes' raken vergt minimaal twintig minuten. Om deze stap te kunnen realiseren is medewerking van de schoolleider cruciaal; er moet namelijk ruimte in het rooster gecreëerd worden voor deze drie leesmomenten. Sommige scholen kozen voor mentoruren, andere voor uren zelfstandig werken of de lessen Nederlands of andere talen. Schoolleiders bleken vindingrijk. Bovendien bleken docenten na de eerste ervaringen met het project zoveel vertrouwen in de aanpak te hebben dat zij vrijwillig een half uur afstonden voor vrij lezen. *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* werd gefinancierd met reguliere - of kwaliteitsgelden. Lezen alleen is niet genoeg. *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* laat zien dat het effect heeft als leerlingen hun reactie op het leeswerk opschrijven of vastleggen (4). Individuele verwerking resulteert in meer kennis. Deze stap is essentieel, maar lijkt tegenstrijdig met het vrije karakter van de leesaanpak. Binnen het project is daarom gezocht naar korte, krachtige en prikkelende opdrachten, die meerwaarde voor de leerlingen zouden hebben. Opdrachten waar de leerlingen graag hun boek voor neerlegden waren bijvoorbeeld maak een nieuwe flaptekst, vergelijk jezelf met een personage uit het boek,

verzin een andere titel, stuur een boze brief of een fanmail naar een personage, bedenk een ander vervolg of maak een promokaart voor het boek. Tenslotte moesten leerlingen samen interactief aan de slag met de informatie (5). Wat is er aanstekelijker dan met elkaar te praten over wat je gelezen hebt! Het draagt bij aan de verwerking van wat gelezen is en wakkert het leesplezier weer aan. Leerlingen inspireren elkaar om verder te lezen.

**ESSENTIËLE
VOORWAARDEN**

Uit de ervaringen van het Augustinus College, het Reggesteyncollege en het Mariscollege is gebleken dat behalve het bovenstaande stappenplan de randvoorwaarden minstens zo belangrijk zijn voor het gewenste succes. Zo staat of valt de aanpak met het beschikbaar zijn van voldoende aantrekkelijke boeken. Dit kan heel goed georganiseerd worden door samenwerking met de openbare bibliotheek. Hierbij is een sleutelrol weggelegd voor de mediathecaris. Een andere randvoorwaarde is dat leerlingen écht vrij moeten zijn om te lezen voor hun plezier, zonder dat ze aan hun boekenlijst hoeven te denken of aan een boekverslag. Dit is voor docenten vaak een onwennige situatie. Zoals een van de deelnemende docenten zichzelf afvroeg: 'Wil ik controleren of wil ik dat ze leeskilometers maken?'

De drie scholen die met de pilot *Vrij, Vrolijk, Veel Lezen* hebben meegedaan, zijn zo enthousiast dat ze de pilot na een half jaar verbreed hebben naar alle brugklassen (vmbo, havo en vwo). Een belangrijke motivatie was dat de ervaring dat zelfs notoire niet-lezers (ook dyslectici) aangestoken raakten door het lees-



HUMANTOUCHPHOTO

virus en het ene boek na het andere verslonden. De leerlingen maakten daadwerkelijk leeskilometers! Paula van de Brug, docent van het Reggesteyncollege in Nijverdal: 'Leerlingen komen veel meer met boeken in aanraking. Ze zijn gewoon bezig met lezen, wat ze normaal niet zouden doen.' Ook met de onverwachte effecten is ze blij: meer rust in de klas, een positiever gedrag van leerlingen en het feit dat zij haar leerlingen, en de leerlingen elkaar, beter leert kennen. Taalcoördinatoren ervaren de aanpak als een verademing om op zo concrete wijze met taalbeleid aan de slag te kunnen gaan en resultaat te boeken.

<<

Conferentie Vrij Vrolijk, Veel Lezen, 1 december 2010. Meer info Lucia Fiori, CPS, L.Fiori@cps.nl.

didaktief

OPINIE EN ONDERZOEK VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK

Deze special over begrijpend lezen is geschreven en gefinancierd door CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

Coördinatie:	Els Loman en Monique Marreveld
Auteurs:	Meike Aslander, Aafke Bouwman, Karin van Breugel, Lucia Fiori, Loes Hortensius, Ed Koekebacker, Marriët Förrer, Karin van de Mortel, Judith Richters
Eindredactie:	Monique Marreveld
Omslagfoto:	CPS
Vormgeving:	FIZZ reclame + communicatie

De special is verschenen in Didaktief, oktober 2010, en is verkrijgbaar bij de redactie van Didaktief, redactie@didaktief.nl.

Voor meer informatie over specials kunt u zich wenden tot de redactie van Didaktief, Molukkenstraat 200, 1098 TW Amsterdam, tel. 020 – 59 000 99, fax 020 – 59 000 98, www.didaktief.nl.

De redactie dankt de volgende sponsor:
CPS Onderwijsontwikkeling en advies
Postbus 1592
3800 BN Amersfoort
www.cps.nl



CPS

Onderwijsontwikkeling en advies