

## Leesgroepjes in de basisschool *Ervaringen van een 'leesmoeder'*

---

*Het leesonderwijs op de basisschool staat volop in de belangstelling. Nederlandse leerlingen blijven achter in internationale vergelijkingen en bovendien profiteren veel allochtone leerlingen onvoldoende van het leesonderwijs. Regelmatig woedt er in de landelijke media een discussie over de vraag of kinderen wel genoeg lezen. In het programma van het Expertisecentrum Nederlands wordt bijzondere aandacht gegeven aan het begrijpend lezen van jongere kinderen. In een bijdrage in Moer 1996•4 reageerde Annerieke Freeman-Smulders kritisch op de ideeën van het Expertisecentrum. Amos van Gelderen sluit op deze discussie aan. Hij heeft enige jaren ervaring met het begeleiden van heterogene groepjes waarin het begrijpend lezen centraal staat op basisschool De Bron in de Amsterdamse Staatsliedenbuurt. Op basis van deze ervaringen beschrijft hij wat de mogelijkheden zijn van 'geïntegreerd tekstonderwijs': communicatief en adaptief lees- en taalonderwijs op de basisschool.*

---

Al vele jaren wordt gediscussieerd over de wijze waarop leesonderwijs op de basisschool het best vorm gegeven kan worden. Vanaf de jaren tachtig is steeds duidelijker geworden dat in het leesonderwijs sprake is van een gebrekkige didactiek. In plaats van te *instrueren* hoe teksten gelezen moeten worden, wordt op de meeste scholen voornamelijk *gecontroleerd* of leerlingen vragen bij teksten goed kunnen beantwoorden (Durkin 1978/1979; Van Gelderen 1987; Aarnoutse & Weterings 1995). Met het oog op de kerndoelen voor het taal- en leesonderwijs is het ook belangrijk geworden aandacht te beste-

den aan de *communicatieve aspecten* van lezen (bijvoorbeeld: weergeven van informatie uit een tekst, aanpassen van de manier van lezen aan een leesdoel, interpretaties en meningen geven naar aanleiding van een tekst). De vraag hoe zulke instructie in begrijpend lezen eruit moet zien en waar die uit moet bestaan, leidt soms tot felle discussies. Onlangs reageerde Freeman-Smulders (1996) op de aanpak die het Expertisecentrum Nederlands (Aarnoutse 1996) lijkt voor te staan: veel nadruk op het leren van strategieën voor het lezen. Zij ervaart deze aanpak als te eenzijdig en waarschuwt voor het aanleren van een onnatuurlijke leeshouding bij gebruik van gekunstelde teksten (teksten die geschikt gemaakt zijn voor toepassing van de leesstrategieën). Ook Bok (1996) heeft bedenkingen bij de voorstellen van het Expertisecentrum en legt nadruk op het gebruik van zogenaamde leerzame vragen. Dit zijn vragen die niet bedoeld zijn om het tekstbegrip van leerlingen *op de proef te stellen*, maar om hen te helpen de tekst *beter te begrijpen*.

### Heterogeniteit

Naast de kwestie 'wat houdt goede instructie in het begrijpend lezen in?' speelt nog een andere belangrijke kwestie, namelijk die van de meertalige klassen. Inmiddels is op veel basisscholen (in de grote en middelgrote steden) de van oorsprong Nederlandstalige leerling in de minderheid. De meerderheid van de leerlingen is vaak van allochtone komaf en verschilt op diverse punten van autochtone leerlingen. Velen hebben een achterstand op het gebied van woordenschat in het Nederlands en drukken zich mondeling gebrekkig uit. Ook op cultureel gebied zijn er grote verschillen tussen klasgenoten. Daarmee hangen verschillen samen qua kennis van de wereld, conceptuele kennis, waarden in het dagelijkse leven, houdingen tegenover leren (en lezen) op school en de interactie in de klas. Ook in meer algemene zin is heterogeniteit een belangrijk aandachtspunt. Tussen autochtone leerlingen bestaan immers ook grote verschillen, bijvoorbeeld in gezinsachtergrond, belangstelling, kennis, leervermogen en taalvaardigheid. De grote verschillen die bestaan binnen de hedendaagse leerlingpopulatie,



maken het noodzakelijk om veel aandacht te besteden aan 'onderwijs op maat'. Het onderwijs moet zich aanpassen aan de specifieke behoeften en leervermogens van de individuele leerlingen. Dit wordt ook wel *adaptief* onderwijs genoemd. Dit is ook de inzet van het *Weer Samen Naar School*-beleid (wsns).

In het volgende geef ik een beschrijving van werkwijzen en instructies in het begrijpend lezen in kleine heterogene leesgroepen. Door zulke groepen te begeleiden, heb ik ervaren dat onderwijs in begrijpend lezen veel meer omvat dan wat in de traditionele schoolklas en leesmethoden aan de orde komt. Ten eerste biedt de werkvorm mogelijkheden voor gedetailleerde instructie in het begrijpend lezen en kan tegelijkertijd recht gedaan worden aan de communicatieve aspecten van het leesproces. Ten tweede wordt ook recht gedaan aan de eisen voor adaptief onderwijs. Ten derde biedt de werkvorm een rijke leeromgeving voor diverse doelen van het taalonderwijs. Niet alleen begrijpend en technisch lezen komen aan bod, maar vooral ook woordenschat en mondelinge vaardigheden.

### Leesgroepjes als leeromgeving

Het gaat om een werkvorm met vier à vijf leerlingen en een begeleider ('leesmoeder', assistent of leerkracht), waarin op een intensieve wijze over het lezen gesproken wordt. Oorspronkelijk zijn deze groepjes opgezet voor het zogenaamde niveaulezen, een werkvorm waarbij leerlingen (meestal uit groepen 4 en 5) met een vergelijkbaar niveau van technisch lezen, geoefend worden in het verhogen van hun leestempo (vgl. Freeman-Smulders 1996). Op de school waar ik ervaring heb opgedaan – de Bron, een school in de Amsterdamse Staatsliedenbuurt – zijn de bakens verzet en ligt het accent op begrijpend lezen. Deze school heeft een hoog percentage allochtone leerlingen (plusminus tachtig procent). De werkvorm is dan ook in het bijzonder gericht op problemen van sprekers van het Nederlands als tweede taal. De groepjes zijn gemengd qua talige en culturele achtergrond van de leerlingen. In de gesprekken moet voldoende gelegenheid ontstaan voor het leerproces van alle leerlingen.

Er is geen vaste procedure voor het selecteren

van 'leesmoeders' en andere begeleiders op de Bron. Ouders worden gevraagd of melden zich vrijwillig aan. In principe is elke vrijwilliger (allochtoon of autochtoon) welkom, maar mensen die nauwelijks Nederlands spreken en/of lezen komen niet in aanmerking (en melden zich uiteraard niet aan). Ook voor de begeleiding wordt geen vaste procedure gevolgd. Er zijn tamelijke informele evaluaties en uitwisselingen tussen ouders en leerkrachten die bij de begeleiding betrokken zijn. Soms gebeurt dit plenair (bij de koffie, als de leesgroepjes klaar zijn). Zo is bijvoorbeeld een verkorte versie van dit artikel door alle begeleiders gelezen en naar aanleiding daarvan is gediscussieerd over de wijze waarop ieder te werk gaat. Leesouders hebben ook een belangrijke rol in de aanschaf van nieuwe leesboeken door de school. Regelmatig is er meer individueel overleg, bijvoorbeeld tussen een superviserende leerkracht en een ouder. In de loop der jaren is een trouwe groep vrijwilligers ontstaan die met plezier en ervaring groepjes begeleidt. Soms komen er nieuwe vrijwilligers bij en vallen anderen af. Leerkrachten uit de groepen 4 en 5 houden supervisie en vallen in bij groepjes waarvoor geen 'leesmoeder' is. In dit artikel zijn vier protocollen opgenomen uit één van mijn 'zittingen' als 'leesmoeder'. Het gaat om een groepje van tamelijk zwakke leerders in groep 4.

### **Geïntegreerd tekstonderwijs**

Niveaulezen kan omgezet worden in een werkvorm met aandacht voor allerlei doeleinden van het taalonderwijs. Het gesprek met leerlingen over teksten komt centraal te staan. Voorop staat begrijpend lezen: het zien van betekenissen in een tekst en het leggen van een verbinding met eigen kennis. Maar ook andere doelstellingen van het taal- en leesonderwijs komen aan bod, zoals:

- woordenschat;
- kennis over tekstkenmerken;
- taalbeschouwing;
- kennis van de wereld;
- technisch lezen;
- leesbevordering;
- mondelinge vaardigheden (zoals uitdrukken van meningen, gevoelens en ervaringen en omschrijven van woordbetekenissen en samenhangen).



Veel mondelinge en schriftelijke vaardigheden komen dus op een geïntegreerde wijze aan bod bij het lezen van een tekst, vandaar de naam 'geïntegreerd tekstonderwijs'. Het gesprek over de betekenis van aspecten van de tekst zodra men die tegen komt, biedt afwisselend mogelijkheden voor (onder andere) reflectie op de tekst, het oplossen van begripsproblemen, het toepassen van leesstrategieën en ontwikkeling van gespreksvaardigheden.

Als analogie kan het ideaal van natuuronderwijs à la Aristoteles dienen. Zoals Aristoteles (volgens de overlevering) zijn leerlingen mee naar buiten nam en over alles wat ze tegenkwamen en betekenis had, kwam te praten, zo neemt de groepsleider de leerlingen mee in de wereld van een tekst en bespreekt alles vanuit het perspectief van de betekenis, bijvoorbeeld: de functie van titels, afwijkende lettertypen, hoofdletters, punten en komma's, verwijzingen tussen zinnen, betekenissen van woorden, de werkelijkheid waarnaar deze verwijzen, de motieven van personen in het verhaal, de ervaringen die worden beschreven, de ervaringen die de leerlingen daaraan verbinden, hun meningen en hun reacties in het algemeen. Niet alles in dezelfde sessie uiteraard. De groepsleider kiest per keer waar de aandacht speciaal op gericht wordt. De ene keer zal er bijvoorbeeld systematisch gewezen worden op het herkennen en hoorbaar maken van de hele zin (van hoofdletter tot punt). De andere keer zal er meer aandacht uitgaan naar woordbetekenissen, verwijzingen tussen zinnen, of het gebruik van de directe rede. Een en ander wordt

bepaald door zowel kenmerken van de tekst (geeft de tekst voldoende aanleiding voor bespreking?), als door de vaardigheden van de leerlingen. Leerlingen die bijvoorbeeld veel moeite hebben met het verklanken, kunnen beter niet teveel lastig gevallen worden met de functies van titels of leestekens.

Er moet ook ruimte zijn voor het 'gewone' lezen. Zeker erg trage lezers moeten nog veel oefenen in het ontsleutelen van de woorden. In sommige groepjes wordt meer over het lezen *gesproken*, in andere moeten de leerlingen vooral veel (hardop) *lezen*.

### Doel van de werkvorm

Geïntegreerd tekstonderwijs is bedoeld als *intensivering* van het onderwijs met het oog op de technische leesvaardigheid, tekstbegrip, woordenschat en gespreksvaardigheden. De leesgroepjes (maximaal vijf leerlingen) bestaan voornamelijk uit leerlingen met een achterstand op een of meer van deze gebieden. Centraal staat het aanleren van een betekenisgerichte leeshouding en het delen van leeservaringen *tijdens* het lezen. De werkvorm kan vanaf groep 3 tot en met 5 toegepast worden (en waarschijnlijk ook in de bovenbouw, maar daar heb ik geen ervaring opgedaan). Het onderwijs kan met behulp van geïnstrueerde assistenten of (lees- en sociaalvaardige) leesouders gegeven worden. Dezelfde werkvorm is ook in grotere groepen te geven, maar doet dan waarschijnlijk een groter beroep op speciale leerkrachtvaardigheden.

De leerlingen ervaren in de groepjes dat aan het begrijpen van tekst veel energie moet worden besteed. Zo worden ze gewezen op kenmerken van en signalen in de tekst, waaraan ze normaliter geen aandacht besteden. Of ze moeten relaties leggen met hun eigen kennis en ervaring, iets wat veel leerlingen helemaal niet gewend zijn. Het is de bedoeling dat leerlingen *geremd* worden in het proces van gedachteloos doorlezen. Ze moeten merken dat bespreking en reflectie in een leesgroepje plezierige communicatie oplevert. Dit staat dus in contrast met het (op technisch lezen gerichte) 'kilometers maken', zoals bij 'niveaulezen' meestal gebeurt. Veel

leerlingen in de groepen 3, 4 en 5 zijn van zichzelf sterk geneigd zo snel mogelijk de leestaak 'af te maken'. Niet een goed begrip van de tekst, of het verwerven van nieuwe kennis staat bij hen voorop, maar het 'scoren' van zo veel mogelijk bladzijden. Een werkvorm die zich uitsluitend richt op het verhogen van de decodeersnelheid, kan dus gemakkelijk averechts werken! In plaats van het leesproces voor hen te vergemakkelijken, wordt een verkeerde leeshouding aangeleerd, die zowel voor het leesplezier als voor het tekstbegrip op termijn negatieve consequenties kan hebben. Geïntegreerd tekstonderwijs stelt zich dus ten doel tegenwicht te bieden aan het eenzijdig tempogegerichte lezen van kinderen.

### De taak van de begeleider

De begeleider functioneert als bepaler van het tempo, maar ook als medelezer, voorbeeldlezer, organisator van het groepsproces, stimulator van bijdragen van de leerlingen, signaleerder van moeilijkheden, vragensteller, hypothesesteller, helper en arbiter in kwesties van wat goed en fout is. De voornaamste taak van de begeleider is de eerste: bepaal het tempo waarmee de groep 'door de tekst wandelt' en sta stil op belangrijke momenten. De ene keer kan dat kort zijn, bijvoorbeeld om te bepalen of een woord of zin begrepen is, of om te zien of een oorzakelijk verband tot de leerlingen is doorgedrongen. De andere keer kan de onderbreking lang zijn, bijvoorbeeld omdat leerlingen geen idee hebben van een woordbetekenis en moeten proberen deze uit de context te raden, of omdat een passage allerlei reacties en eigen ervaringen oproept.

De begeleider is een medelezer die de tekst vaak net zo min kent als de leerlingen, maar ook een expert: kenner van woordbetekenissen, tekstschema's, de wereld, conventies van schrijftaal, etcetera. Zij of hij gedraagt zich ook als een expert en oefent een sterke sturing op het groepsproces uit, vooral in groepjes waarin het leesproces nog door allerlei kennistekorten wordt belemmerd. Zo kan een begeleider aan het begin van een sessie kort laten samenvatten wat er tijdens een vorige sessie is gelezen (zie afbeelding 1). Naarmate leerlingen vaardiger worden als

begrijpend lezers kan de begeleider zich wat meer terughoudend opstellen en meer aan de

### **Samenvatten: Waar ging het ook weer over?**

B: Vertel eens even waar dit verhaaltje over ging Amalia. Want eh ... ik heb dat natuurlijk niet eerder gehoord. Weet je dat nog, waar dit verhaaltje over ging?

Il: Dit is les 4.

Il: Jasmijn. Hier staat *Jasmijn en de dieren*.

B: Jasmijn en de dieren gaat het verhaaltje over... en gaat het verhaaltje altijd over dieren?

Il: Ja.

Il: Ja, het gaat altijd over dieren.

B: Want ik zie hier boven staan: 'ik lust geen spruitjes'.

Il: O ja, wacht even.

B: Dat lijkt me toch geen dier. Of wel?

[Leerlingen lachen]

Il: Ja, dit hoort er ook bij. [wijst op andere bladzijde] Die en die horen bij elkaar.

B: Die horen bij elkaar hè, dus dan zijn jullie al halverwege...

Il: Ja.

B: En het begint bij, eh, 'een eend snatert', dus dat is wel een dier. Maar wat was er daarvóór gebeurd? Amalia? Weet je dat nog?

Il: Eh, ze moest eh de bord met spruitjes opeten, maar dat lustte ze niet.

B: Aahhh...

Il: Toen ging ze papa een verhaaltje toen eten, eh spruitjes en [onverstaanbaar]

Il: En een voor de, eh eh, haar vader gaat, haar vader gaat steeds een verhaaltje zeggen en moet ze steeds, eh, een hapje nemen.

B: Moet ze steeds een hapje nemen en als ze

Il: Een spruitje.

B: En dan dan lust ze ze wel? Ja?

Il: Ja.

B: Dan gaat ze wel eten omdat ie dat verhaaltje vertelt?

Il: Ja

B: Oh, dat vind ik wel leuk. Nou Amalia. Lees jij dan maar dat eerste stukje daarboven. Op bladzijde 34.

leerlingen overlaten. Ook experts (als medelezers) kunnen zich vergissen en sommige dingen worden niet beslist door experts. De begeleider benut dit soort gelegenheden om zijn eigen autoriteit te relativeren. Niet alleen de leerlingen, maar ook de expert kan 'in zijn hemd gezet worden' zonder dat dat vervelende consequenties voor het groepsproces heeft. Dat bevordert de gelijkwaardigheid van de deelnemers en de geneigdheid om aan het gesprek een bijdrage te leveren. Ook de invloed van faalangst van leerlingen kan zo verminderd worden.

### **Samenstelling van de groepen**

De groepen worden zo samengesteld dat er per groepje geen grote verschillen bestaan in technische leesvaardigheid van de leerlingen. De snelheid waarmee leerlingen woorden kunnen ontsleutelen ('decoderen') en verklanken in de groepen 3, 4 en 5 varieert sterk. Sommigen lezen vrijwel elk woord spellend, anderen herkennen woorden bijna automatisch. Voor snelle lezers is het demotiverend te moeten wachten tot de langzamere klaar zijn met hun stukje. Andersom is het voor de langzame lezers bedreigend om door de snellere neerbuigend behandeld te worden. Wanneer de leessnelheid van leerlingen niet ver uiteen loopt, is het mogelijk teksten te kiezen die voor alle groepsleden afgestemd zijn op hun technische leesvaardigheid (vooral qua woordkeus en woord- en zinslengte). Het zogenaamde AVI-niveau van de boeken is een bruikbare indicator (zie echter ook 'selectie van teksten').

Homogenisering naar technische leesvaardigheid heeft overigens noch de bedoeling noch het gevolg dat de groepjes ook homogeen worden in *begripsvermogen*. Leerlingen met hetzelfde niveau van technische leesvaardigheid lopen nogal uiteen qua intelligentie, woordenschat en beheersing van het Nederlands. In verschillende studies is aangetoond dat het verband tussen technisch en begrijpend lezen niet erg hoog is (zie bijvoorbeeld Aarnoutse, Mommers, Smits & Van Leeuwe 1986).<sup>2</sup> Op het niveau van begrip is er dus geen sprake van homogenisering van groepjes. Overigens zijn de groepjes vaak samengesteld uit leerlingen van verschillende groe-

*Afbeelding 1: Eerste fragment uit een leessessie<sup>1</sup>*

pen. Voorlijke lezers uit groep 3 kunnen vaak goed meekomen met leerlingen uit groep 4 en langzame lezers uit groep 5 passen heel goed in een groepje met betere lezers uit groep 4.

### Selectie van teksten

Het beroep dat de teksten doen op woordenschat, voorstellingsvermogen en begripsvermogen van de leerlingen krijgt zorgvuldig aandacht. De teksten moeten mikken op de zogenaamde zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky 1978). De woordkeus ligt idealiter iets boven het niveau van de leerlingen. Dat wil zeggen: er moeten regelmatig woorden in voorkomen die niet geheel of geheel niet bekend zijn. Het onderwerp moet niet overbekend zijn, maar ook niet geheel buiten de alledaagse ervaringswereld van de leerlingen liggen. Qua begripsniveau dient de tekst voldoende stof te bieden om over na te denken en om nieuwe kennis op te doen of gelegenheid te bieden voor (nieuwe) verbeelding. De zinsbouw mag afwijken van het (mondelinge) idioom dat de leerlingen kennen, maar moet er ook niet te ver vanaf staan.

Erg belangrijk is dat de teksten een voor de leerlingen interessante inhoud hebben. Verhalen ('fictie') liggen in de eerste jaren meer voor de hand dan 'droge', zakelijke informatie. Mijn ervaring is dat veel jeugdliteratuur uit de jaren zeventig (en daarvoor) vaak ongeschikt is voor de huidige kinderen in een multiculturele school in de stad. Soms zijn verhalen nogal 'zwaar op de hand' of missen ze humor, soms beschrijven ze een wereld die niet (meer) goed herkenbaar is voor veel leerlingen (bijvoorbeeld: de boerderij, gezinsleven in de jaren zeventig), soms is er onnodig moeilijk en ouderwets taalgebruik. Modernere verhalen voldoen vaak veel beter, zowel wat betreft het taalgebruik (met name woordkeus en idioom), als wat betreft de inhoud en de toon van de verhalen. Humoristische en realistische passages waarin met weinig omslag van woorden rake typeringen worden gegeven van mensen en situaties zijn erg geschikt om leerlingen reacties te ontlokken in een leesgroepje. Er bestaan ook boeiend geschreven 'zakelijke' teksten voor kinderen die bruikbaar zijn, vooral vanaf groep 5. Ook

met gedichten, geschreven voor de leeftijdsgroep, kan goed gewerkt worden. In de bovenbouw zou men kunnen experimenteren met teksten met een wat formeler idioom (vooral in zakelijke/informatieve teksten).

Een selectie van teksten op AVI-niveau doet onvoldoende recht aan bovengenoemde criteria.<sup>3</sup> Teksten van een laag AVI-niveau bevatten soms te veel woorden die de leerlingen niet kennen, zodat het leesproces voortdurend onderbroken moet worden door gesprekken over woordbetekenissen. Ook is het mogelijk dat het onderwerp van zo'n tekst ongeschikt is voor de betreffende groep leerlingen, vanwege culturele achtergrond, sexe of vanwege de sfeer die het onderwerp oproept. Ook kunnen teksten met een laag AVI-niveau begripsmatig veel te eenvoudig zijn voor de leerlingen. Ze vormen dan geen uitdaging voor reflectie of voor het ontdekken van nieuwe kennis of leesstrategieën en geven geen stof voor interessante groeps gesprekken.

Voor het vinden van geschikte leesboeken voor een gegeven groepje bestaat geen vast recept. In de praktijk wordt telkens geëxperimenteerd met boekjes van verschillende AVI-niveaus en verschillende onderwerpen. Het is dus zaak om over een grote hoeveelheid verschillende – liefst zo modern mogelijke – leesboeken van alle AVI-niveaus voor het lezen in groepjes te beschikken. Per boek moeten er minstens vier exemplaren aanwezig zijn om te kunnen werken in een leesgroepje. Er zijn vermoedelijk weinig scholen waarvan de schoolbibliotheek op dit punt geen aanvulling behoeft! Gelukkig kunnen leesgroepjes ook met boeken uit de voeten die niet in alle opzichten even geschikt voor hen zijn (bijvoorbeeld qua onderwerp, woordkeus of moeilijkheid van het taalgebruik). Het is wat behelpen, maar de begeleider geeft de minder geschikte aspecten dan weinig aandacht. Slechts in uitzonderlijke gevallen blijkt een boek in een leesgroepje écht niet te gebruiken, bijvoorbeeld omdat het een te groot beroep doet op technische of begripsmatige vaardigheden, of omdat de leerlingen er 'niks aan' vinden.<sup>4</sup>

Leerlingen kunnen moeilijke teksten echter vaak redelijk begrijpen, ook al wordt niet van elk woord of kenmerk duidelijk wat de

betekenis is. Het is beter om regelmatig te experimenteren met wat moeilijker teksten, dan om leerlingen voortdurend met teksten op 'hun' AVI-niveau te laten werken. Zoals gezegd: boeken met lage AVI-niveaus vormen soms onvoldoende uitdaging voor de leerlingen en gaan op den duur ten koste van het leesplezier.

### **Varianten van de werkvorm**

De werkvorm kent verschillende varianten. Welke men toepast, hangt af van de samenstelling van de groep en de gevorderdheid in het technisch en begripvend lezen. In een les van 35 minuten kunnen diverse varianten voorkomen. Leerlingen die veel moeite hebben met het verklanken van eenvoudige zinnen, hebben baat bij meer 'pure' leestijd, met weinig onderbrekingen. Leerlingen die vlotter kunnen verklanken zijn gebaat bij meer afwisseling tussen lezen en bespreken. Eerst ga ik in op hardop- en stillezen, omdat deze activiteiten een belangrijke rol spelen bij het groepslezen. Daarna volgt een beschrijving van de basisvariant A: om de beurt hardop lezen. Andere varianten (B tot en met F) wijken op onderdelen van A af. De afwijkingen beschrijf ik kort.

### **Hardop- en stillezen**

Vaak wordt gedacht dat hardop lezen van tekst veel leerlingen belemmert te begrijpen wat ze lezen en dat stillezen daarom de voorkeur heeft. Uit onderzoek dat tot nu toe gedaan is op dit gebied (zie Wilkinson & Anderson 1995) komt echter een veel genuanceerder beeld naar voren. Stillezen en hardop lezen blijken in de praktijk van het groepslezen zowel voor- als nadelen te hebben. Er is geen reden om alleen voor het een te kiezen, ten koste van het ander (zie Kurvers 1996). Een belangrijk voordeel van hardop lezen is dat de begeleider goed kan waarnemen waar de leerling moeilijkheden heeft bij het lezen van tekst, zowel qua *verklanking* als *begrip*. Een nadeel is dat de aandacht die beginnende lezers moeten besteden aan verklanking, ten koste kan gaan van het zinsbegrip. Dit kan verzacht worden door geen nadruk te leggen op een correcte uitspraak in het leesgroepje en door een veilige sfeer.

Maar er moet ook toegewerkt worden naar stillezen, wanneer leerlingen dit op prijs stellen en aankunnen. Een belangrijk nadeel van stillezen is dat leerlingen te gemakkelijk kunnen vervallen in hun favoriete werkwijze: kilometers maken. Dit kan weer bestreden worden door korte passages te laten stillezen en de leerlingen te laten samenvatten en vragen stellen over wat ze niet begrijpen. De keuze voor tamelijk korte passages komt voort uit het probleem dat leerlingen nogal sterk uiteenlopen in hun leessnelheid. Bij korte passages hoeven leerlingen minder lang te wachten op anderen die nog niet klaar zijn met lezen (zie Wilkinson & Anderson 1995). In veel gevallen is afwisseling van hardop lezen en stillezen van tamelijk korte passages de beste optie.

### **Basisvariant A: om de beurt hardop lezen**

De hoeveelheid tekst die leerlingen per beurt lezen is afhankelijk van hun technisch leesvaardigheidsniveau. Moeizame lezers lezen per beurt hooguit vier zinnen; vlottere lezers lezen in dezelfde tijd al gauw een halve pagina. Bij het hardop lezen wordt gelet op de technische leesaspecten (verklanking van woorden, hoorbaar maken van interpunctie en vraagtekens), maar het is niet de bedoeling dat de leerlingen beoordeeld worden op hun voorleeskwaliteit. Nauwkeurige articulatie van woorden en expressieve intonatie van zinnen is niet het doel. Bedoeling is dat leerlingen *op hun eigen niveau* worden geholpen met het hardop uitspreken van woorden en zinnen. Er wordt op aangestuurd dat leerlingen begin en eind van een zin in hun leeswijze hoorbaar maken (bijvoorbeeld door pauzes). Het verwaarlozen van zinsgrenzen bij het lezen betekent dat leerlingen geen aandacht besteden aan de gedachte die in een zin wordt uitgedrukt. Nadruk op het hoorbaar maken van zinsgrenzen heeft dus direct te maken met het verbeteren van de leeshouding en het tekstbegrip. Het laten horen van de geleiding van zinnen (hoofd- en bijzin) hoort op termijn tot de doelstellingen. In de lagere leerjaren eisen de teksten dat nog niet, maar later (vanaf groep 5) is dat zeker wel het geval.

Ook het verkeerd lezen en uitspreken van woorden moet signaleerd en verbeterd

### Hardoplezen: leesfout signaleren

B: Oh dat vind ik wel leuk. Nou Amalia.  
Lees jij dan maar dat eerste stukje daarboven. Op bladzijde 34.

[bladeren]

Il: [mompelend] vierendertig

B: Was jij weer een beetje op een andere plek aangekomen?

Il: [bevestigend] Huh

B: [wijst aan] Hier ... zo!

Amalia:[leest] 'Een eend snatert ... boos rond in het sloot. Die' [onverstaanbaar]

B: [onderbreekt] In ... in ... een. In ... wat staat daar? [leest] 'Een eend snatert boos rond in ...'

Amalia: 'het sloot'.

B: In út sloot? Staat daar 'út'?

Amalia: Eh .. 'een'.

Il: 'een'.

B: In een sloot hè? Weet je wat dat is, 'snateren'?

Amalia: Nnee.

#### *Afbeelding 2: Tweede fragment uit een leesessie<sup>1</sup>*

worden, niet alleen vanuit het oogpunt van technische leesvaardigheid (verbeteren van een slordige houding bij woordherkenning), maar vooral voor het *begrip* van de zin, het vergroten van de woordkennis en de mondelinge taalvaardigheid (zie afbeelding 2). Het verkeerd verklanken van woorden door leerlingen in de lagere leerjaren (vooral bij sprekers van Nederlands als tweede taal) duidt vaak op een gebrekkige kennis van woorden en zinsbouw in het mondelinge taalgebruik. Ook kan de aandacht gevestigd worden op woordklemtoon, nadruk in de zin en andere aspecten van de uitspraak (bijvoorbeeld vragende en stellende intonatie) die van belang zijn voor de betekenis van een zin. Moeilijkheden met het verklanken van een zin kunnen duiden op een probleem op begripsniveau en daarop is de werkvorm vooral gericht. De nadruk in het gesprek met de leerlingen ligt dus telkens (ook bij de technische aspecten) op de betekenis.

Het gesprek kan gaan over een groot aantal aspecten van de tekst en het leesproces. Enkele voorbeelden van onderwerpen die regelmatig

aan bod komen: woordbetekenissen, zinsmelodie, zinsklemtoon, betekenis van de hele zin, idiomatische uitdrukkingen, kennis van de wereld, relaties tussen zinnen, betekenis van grotere tekstgehele, signalen in de tekst en hun betekenis (bedoeling van titels, aanhangstekens, alinea's, 'lay out', tekeningen), voorstellen van gebeurtenissen, relateren van tekst aan eigen ervaringen, waardering van gebeurtenissen, ervaringen naar aanleiding van de tekst.

Het zal duidelijk zijn dat de begeleider nogal selectief moet zijn bij de bespreking van deze onderwerpen. De begeleider maakt zijn keuze op basis van twee omstandigheden:

- 1 de moeilijkheden die hoorbaar zijn in het hardop-lezen van elke individuele leerling;
- 2 de tekstuele moeilijkheden die zich voordoen (ook al zijn die niet hoorbaar). Ik geef hieronder van beide soorten omstandigheden een nadere uitleg van de werkwijze.

**HOORBARE MOEILIKHEDEN** Wanneer zich hoorbare moeilijkheden voordoen wordt de leerlingen zoveel mogelijk gelegenheid gegeven deze zelf op te lossen. Het volgende voorbeeld (confrontatie met een onbekend woord) laat zien hoe dit in zijn werk kan gaan. Vaak stokken leerlingen wanneer ze een onbekend woord moeten uitspreken. Sommige leerlingen wagen zich aan een decodeerpoging, maar komen niet tot een juiste verklanking. Andere leerlingen weigeren onbekende woorden uit te spreken. Wanneer leerlingen onbekende woorden tegenkomen, moet de begeleider dat meestal uitdrukkelijk signaleren, want de leerlingen doen dat vaak niet. Zo nu en dan moet de begeleider helpen, bijvoorbeeld door het woord te verklanken en de woordbouw toe te lichten.

Het woord wordt vervolgens onderwerp voor een gesprek (zie afbeelding 3). Hierin krijgt elke leerling de kans vermoedens over de betekenis van het woord te uiten. Er kan op gewezen worden dat de context informatie bevat waaruit de betekenis geraden kan worden. Soms is het ook de woordvorm die zulke informatie geeft. In dergelijke gevallen moeten de leerlingen uitgedaagd worden de betreffende informatie te gebruiken voor het raden van de woordbetekenis. Iedereen moet de gelegenheid krijgen daaraan deel te nemen

en mogelijke betekenissen te noemen. De leerlingen zijn meestal niet in staat tot het geven van een echte definitie; dat moet men ook niet van hen eisen. Ze zijn wel in staat vanuit hun eigen ervaringen voorbeelden te noemen die voor de woordbetekenis relevant zijn. Met enige hulp kunnen ze er toe

### Woordbetekenis achterhalen

B: In een sloot hè? Weet je wat dat is, 'snateren'?

Amalia: Nnee.

B: Nee? Snateren? Een eend snatert.

Il: Hm hm, met z'n ehhe...

Il: Met bek.

B: Met zijn bek, ja. En wat doet ie met z'n bek? ... Wat doet ie met z'n bek?

Il: Doet ie helemaal zo. [Maakt schuddende beweging met hoofd]

B: Doet ie zo alleen maar? Hm?

Il: Nee, dan gaat ie happen.

B: Gaat ie happen? Als een eend snatert dan hapt ie? Denk je dat? Denk jij dat ook, Luciana? Ja?

Il: [hard] Ja, het staat hier al [wijst op tekening].

B: Nani, wat denk jij? Ja, daar staat het. Daar staat dat ie iets aan het eten is zo te zien, maar... is snateren ook happen? Denk je dat Nani? Denk je dat ook, Ouahib? Maar het is niet zo. Snateren is het geluid wat een eend maakt. Met wat voor

Il: kwak

B: Wat voor geluid maakt ie?

Il: [veel gekwak]

B: Ja, kwak kwak. Dat klinkt nog vrij... vrij zachtjes, hè?

Il: Ja.

B: Maar als ie snatert, dan maakt ie heel veel lawaai (doet voor, hard) kwaak kwaak kwaak ...

Il: [lachen]

B: Dan is ie bóós ook hè? Dat hoor je, dan lijkt ie heel boos.

Il: Ja.

Il: [onverstaanbaar]

B: Kwaak kwaak kwaak. Ga verder, eh Amalia.

Il: [onverstaanbaar]

gebracht worden deze voorbeelden te veralgemeniseren en met andere woorden de betekenis aan te duiden. Uiteindelijk geeft de begeleider met enkele duidelijke voorbeelden aan wat de contextuele betekenis van het woord is. (In hogere groepen kan wellicht ook de buiten-contextuele betekenis aan de orde komen.)

Het gesprek over halfbekende of onbekende woordbetekenissen kan meer of minder uitgebreid zijn. Bij veel werkwoorden (bijvoorbeeld: 'grinniken', 'gluren', 'glimlachen', 'ijsberen', 'hurken', 'hinkelen') is het efficiënt (en vermakelijk) een woordbetekenis te laten uitbeelden (met gebaren, mimiek en/of geluid) in plaats van een verbale uitleg van de betekenis. Het doel is om leerlingen door hun betrokkenheid bij het gesprek meer gelegenheid te geven om de woordbetekenis te memoriseren dan wanneer simpelweg volstaan wordt met het geven van een definitie of een synoniem. Voor veel onbekende woorden is het nodig leerlingen vaker te vragen naar de betekenis (bijvoorbeeld vijf minuten later en de volgende dag weer een paar keer). Het blijkt dat veel leerlingen na twee of drie maal herhaling niet in eigen woorden de betekenis kunnen produceren. Sommigen hebben zelfs geen idee meer wat de betekenis is. Het ontbreekt hen vaak aan kennis over de wereld, waarin de woordbetekenis een plaats heeft (bijvoorbeeld een stadskind dat nog nooit een bospad gezien heeft, weet het woord 'pad' ook niet te plaatsen). Daarom moet zoveel mogelijk context gegeven worden bij de bespreking van woordbetekenissen.

NIET HOORBARE MOEILIKHEDEN Regelmatig vraagt de begeleider naar moeilijke woordbetekenissen, uitdrukkingen en passages, ook al is niet hoorbaar geweest dat de leerling de betekenis niet kent. De begeleider stelt vragen over bijvoorbeeld: verwijzing met voornaamwoorden ('wie is die «hij?»), betekenis van hoofdstuktitels, accenten, komma's, uitroeptekens, cursivering, alinea's, gebruik van zinsmelodie, etcetera. Reacties van andere leerlingen worden zoveel mogelijk aangemoedigd. Langzamerhand moet de kritisch vragende rol van de begeleider overgenomen worden door de groep leerlingen. Als het goed is, gaan de leerlingen zelf anticiperen op

Afbeelding 3: Derde fragment uit een leessessie<sup>1</sup>

de vragen die de begeleider kan gaan stellen en maken ze er een sport van hem vóór te zijn. Dan heeft men in ieder geval bereikt dat leerlingen zelf kunnen aangeven waar in een tekst begripsproblemen kunnen ontstaan.

### **Variant B: oefenen in zelfcontrole**

In deze variant wordt eveneens om de beurt hardop gelezen, maar leerlingen moeten na elk gelezen stukje tekst (omvang afhankelijk van leesvaardigheidsniveau) zelf aangeven of ze het goed gelezen hebben. Indien ze dat vinden en de anderen zijn het daarmee eens, wordt het hardop lezen hervat. Indien ze een fout gemaakt hebben (opgemerkt door henzelf of een ander) worden ze in de gelegenheid gesteld deze fout te herstellen. De begeleider draagt er zorg voor dat de bij A genoemde twee aandachtspunten (hoorbare moeilijkheden en belangrijke tekstkenmerken) de vereiste aandacht krijgen.

### **Variant C: de begeleider als model**

De begeleider leest bepaalde stukken hardop om een idee te geven hoe de tekst verklankt kan worden en om als model te dienen. Dit heeft twee voordelen: leesbevordering en demonstratie van strategieën.

In de eerste plaats is het voor leerlingen prettig om voorgelezen te worden door een ervaren lezer. Deze lezer heeft immers de expertise om de interpretatie van een tekst hoorbaar te maken door gebruik van allerlei expressieve technieken (intonatie, pauzering, theatrale mimiek en stemgebruik). Bij het luisteren worden leerlingen ontlast van het soms lastige decodeerwerk en krijgen ze bovendien een kant en klare interpretatie voorgelegd. Dat maakt het begrijpen (en waarderen) van de tekst voor hen waarschijnlijk makkelijker. Daarvoor is ook empirisch bewijs (zie Palinscar & Brown 1984; Brand-Gruwel, Aarnoutse & Van den Bos 1995).

In de tweede plaats kan de begeleider het hardop lezen ook onderbreken om strategieën te demonstreren voor het oplossen van begripsproblemen. Hierbij kan hij voorbeelden geven van hoe een lezer zijn leesproces onderbreekt, wanneer het begripsproces stopt. Het is niet

de bedoeling dat hieruit vaste procedures worden afgeleid. De begeleider demonstreert simpelweg hoe hij constateert dat zich een begripsprobleem voordoet en welke denkprocessen in dit specifieke geval tot een oplossing van het probleem leiden. Enkele voorbeelden van processen ('strategieën') die aan bod kunnen komen, zijn: vragen stellen ('Hoe kan dat nou? Net stond er toch dat...'). 'Wie is dat nou weer?' 'Wat betekent dat woord?'), samenvatten ('Dit stukje ging dus over...'), teruglezen ('Waar stond dat ook weer?'), voorspellen ('Dat zal straks wel worden uitgelegd', 'Dat loopt niet goed af!') en afleiden van woordbetekenissen uit context. Belangrijk is dat de begeleider de onzekerheid van dit soort denkprocessen niet verhuult, maar juist in alle openheid laat blijken. Soms faalt ook de volwassen lezer, heeft hij/zij iets over het hoofd gezien, iets te slordig gelezen, iets verkeerd begrepen of een te wilde gok gemaakt. Soms ook faalt de tekst en niet de lezer. Teksten zijn niet altijd even doorzichtig en sommige bevatten zelfs onbegrijpelijke tegenstrijdigheden. Erkenning van deze problemen kan bevrijdend werken voor jonge lezers die bang zijn hun gedachten te uiten – of zelfs maar te beginnen aan een hypothese over een tekst – omdat ze hun falen voorzien en dit interpreteren als fouten waar ze geheel alleen verantwoordelijk voor zijn (en door de anderen voor gehouden worden). Door een onfeilbaar model voor te houden, wordt deze faalangst alleen maar versterkt en wordt bovendien een onrealistisch beeld van het leesproces gegeven. Tekstbegrip is geen kwestie van 'goed' of 'fout', maar van zoeken naar een adequate interpretatie. Dit kan leiden tot een bevredigende oplossing, maar soms blijft er ook een marge van onzekerheid. Alleen wanneer leerlingen zich bewust worden van deze realiteit – en in staat zijn de onzekerheid op de koop toe te nemen – ontwikkelen ze zich tot zelfstandige en kritische lezers die geen genoegen nemen met een eerste indruk, maar deze op allerlei manieren controleren.

### **Variant D: beschouwing van tekstkenmerken**

Er wordt uitgebreider stil gestaan bij een tekstkenmerk dat de leerlingen nog niet (of

weinig) onder de aandacht gekregen hebben. Dit is een vorm van taalbeschouwing naar aanleiding van de tekst. De kinderen leren woorden die ze nodig hebben om over tekstkenmerken te kunnen spreken. Vermoedelijk helpt deze 'meta-talige' kennis leerlingen ook bij hun eigen leesproces en het denken daarover. Er wordt gesproken over de *naam* van kenmerken (bijvoorbeeld: 'titel', 'aanhalingsteken', 'komma', 'alineea', 'zin', 'hoofdstuk', 'lettertype', 'inhoud') en over de *functie* ervan ('Waarom staat dat daar?' 'Wat betekent het?' 'Hoe kun je het gebruiken?' 'Hoe moet je het uitspreken als dat kenmerk er staat?'). Opnieuw is het de bedoeling dat dit gebeurt in een groepsgebesprek, waarbij bijdragen van alle leerlingen worden aangemoedigd.

Uitleg van de functie van de kenmerken moet zoveel mogelijk aansluiten bij de bewoordingen van de leerlingen zelf. (Bijvoorbeeld: 'in een alineea wordt een apart stukje van het onderwerp verteld', 'de titel zegt waar het stukje over gaat', 'als iets tussen aanhalingstekens staat, dan wordt dat gezegd door iemand uit het verhaal'.) Zo mogelijk wordt de vraag naar naam en functie van het kenmerk in dezelfde les herhaald. Ook in volgende lessen moet zulke herhaling van de leerstof naar aanleiding van het lezen plaatsvinden. Maar teksten gebruiken vaak verschillende conventies. Aanhalingstekens worden bijvoorbeeld verschillend vormgegeven en soms worden ze helemaal niet gebruikt voor de directe rede. Sommige boekjes gebruiken geen hoofdstuktitels, hebben geen inhoudsopgave, etcetera. Op dergelijke verschillen tussen boeken kunnen de leerlingen regelmatig gewezen worden.

### Variant E: eigen ervaringen

Het leggen van verbanden tussen teksten en de eigen ervaringen van leerlingen is een van de belangrijke aspecten van het begrip lezen. Ook is het van belang voor de leesbevordering. Gebeurtenissen in een tekst kunnen door vergelijking met eigen ervaringen meer tot leven gewekt worden (zie afbeelding 4). Bovendien is het serieus nemen van de eigen ervaringen van leerlingen in een gesprek van belang voor hun actieve participatie. Leerlingen die weten dat er met belang-

### Tekst interpreteren

B: Kwaak kwaak kwaak. Ga verder, eh Amalia.

Il: [onverstaanbaar]

Amalia: Waar was ik?

B: [leest voor] 'Een eend snatert boos rond in een sloot.'

Amalia: [leest] 'Die mensen... of ze... nu klein zijn of groot... eten zelf lekker patat. Ik wou dat ik... dat hhhhhad. Degeh... mij geven ze al... maar oud brood.'

B: 'Mij geven ze', en wat staat er daarna? Mij geven ze ...

Amalia: 'Alléén... maar oud brood.'

B: 'Alleen maar oud brood', en wat vindt die eend daarvan?

Il: Lekker.

B: Vindt ie dat wel lekker, die, dat oude brood?

Il: Nee!

Il: [in koor] Nee!

Il: Hij wil liever petatjes.

B: Ja. Ik denk het ook, hij wil liever petatjes.

Il: [hogelijk verbaasd] Petatjes?

B: Jaah, ze eten zelf, al die mensen zijn, die eten lekker petat, staat er

Il: huhhh

B: En mij geven ze alleen maar... oud brood, toch? Dat staat er.

Il: Oud brood.

[veel geluiden]

B: Ga verder, eh Ouahib.

### Afbeelding 4: Vierde fragment uit een leessessie<sup>1</sup>

stelling naar hun ervaringen wordt geluisterd, zijn bereid tot het leveren van een eigen bijdrage. Dat geeft gelegenheid voor de bevordering van mondelinge vaardigheden. Leerlingen moeten dus regelmatig in staat gesteld worden tot een wat uitgebreider verwoording van eigen ervaringen, waarbij ze zich zo duidelijk mogelijk uitdrukken. De andere groepsleden (begeleider en leerlingen) worden in de gelegenheid gesteld vragen te stellen en te reageren, zodat voldoende duidelijk is wat deze bedoelt ('betekenisonderhandeling', zie bijvoorbeeld Van den Branden 1995). De begeleider vraagt soms expliciet om ervaringen. Bijvoorbeeld bij de uitleg van woordbetekenissen is het beroep op de erva-

ringen van de leerlingen van groot belang ('Heb je wel eens gezien dat...?' 'Ben je wel eens geweest in...?'). Vooral wanneer het gaat om woorden die verder reiken dan de kennis van de wereld van de meeste leerlingen, kan het belangrijk zijn ervaringskennis in vergelijkbare situaties op te roepen.

### **Variant F: stillezen**

Zo nu en dan worden stukken stilgelezen door de hele groep, waarna de leerlingen uitwisselen wat ze hebben gelezen en begrepen. Leerlingen worden aangemoedigd vragen te stellen over de dingen die ze niet begrepen tijdens het lezen. De werkwijze is verder dezelfde als bij de variant met hardop lezen. Alleen gaat het bij het stillezen om signalering van problemen *achteraf* en is de begeleider meer aangewezen op wat de leerlingen zelf naar voren brengen. Leerlingen die ervaring hebben met variant A weten goed wat van hen verwacht wordt. De begeleider is uiteraard vrij om zelf allerlei aspecten van de gelezen passage onder de aandacht te brengen, waaraan de leerlingen misschien voorbij zijn gegaan. Vanwege de verschillen in leesnelheid van de leerlingen moeten vaak tamelijk korte passages (ongeveer een bladzijde) geselecteerd worden, om de wachttijden voor sommige leerlingen te bekorten.

### **Tot slot**

De hierboven beschreven varianten van geïntegreerd tekstonderwijs zijn voor het grootste deel gebaseerd op mijn ervaringen met leesgroepjes met leerlingen met zeer verschillende talige en culturele achtergronden. Ik kan weinig zeggen over de toepasbaarheid van dit soort onderwijs in allerlei omstandigheden van schoolse en culturele aard. Weliswaar heb ik geput uit diverse bronnen (vooral uit onderzoek en vakdidactiek) over het begrip lesonderwijs. Ik noem hieronder enkele omstandigheden die naar mijn mening doorslaggevend zijn voor het slagen van de bedoelingen van geïntegreerd tekstonderwijs.

De werkvorm stelt hoge eisen aan de begeleiding, zowel qua leesvaardigheid als qua sociale en didactische vaardigheden. Veel is dus

afhankelijk van de inzet, de motivatie en de vaardigheden van de deelnemende begeleiders (meestal vrijwilligers). Het is bovendien van belang dat de begeleiders op hun beurt begeleid worden door leerkrachten van de school. De bedoelingen, technieken, en de pedagogische inbedding van de werkvorm moeten de 'leesmoeders' duidelijk gemaakt worden. Dat stelt weer eisen aan het schoolteam en aan zijn mogelijkheden om een en ander duidelijk te formuleren in mondelinge en schriftelijke instructies. Idealiter wordt het begeleiden van groepjes ook regelmatig geobserveerd en nabesproken door leerkrachten, zodat de begeleiders beter weten wat van hen verwacht wordt. Wanneer aan voorwaarden zoals deze niet voldaan is, loopt men het risico dat menig leesgroepje blijft steken in een plichtmatig rondje hardop-lezen, waarin voor de centrale doelstelling – het beter leren begrijpen en waarderen van teksten – onvoldoende plaats wordt ingeruimd.

Ook is het van belang dat er op de school een klimaat heerst met veel aandacht voor leesbevorderende activiteiten, voldoende geschikte boeken en bereidheid om te improviseren met de ruimte en de tijd voor de verscheidene groepjes die aan de werkvorm deelnemen. Ook de bereidheid om jaargroep overstijgende leesgroepjes te maken – en dus de roosters in verschillende klassen hierop af te stemmen – is van belang. Leerlingen uit verschillende jaargroepen hebben vaak baat bij deelname in hetzelfde leesgroepje (zie 'samenstelling van de groepen'). Echt adaptief onderwijs impliceert in dit geval dat er flexibel wordt omgegaan met de onderscheiden jaargroepen. Ook een hoger geluidsvolume dan normaal moet men zo nu en dan op de koop toe nemen. Tenslotte: lang niet alle 'leesmoeders' zijn er altijd (en op tijd). Begeleiders moeten dus vervangen kunnen worden door anderen en soms moet er opgeroepen worden tot meer discipline.

De invoering van geïntegreerd tekstonderwijs zal op veel scholen niet van de ene dag op de andere kunnen geschieden. Wel heb ik de indruk dat veel scholen op dit moment bereid zijn in deze richting te experimenteren. Sommige zijn daar ook al mee bezig. Ik hoop dat de hierboven beschreven ervaringen daar-

bij als hulpmiddel dienen en bruikbaar zijn bij het nader expliciteren van de eigen doelstellingen van het begrijpend leesonderwijs. De bedoeling van dit stuk is om te inspireren. Voor teams die adaptief en communicatief onderwijs in begrijpend lezen voorstaan en die bereid zijn tot experimenteren, zijn de hierboven beschreven uitgangspunten en varianten zeker bruikbaar.

## Noten en literatuur

- 1 De vier protocolpassages in dit artikel zijn allemaal afkomstig uit één zitting en sluiten direct op elkaar aan. Het gaat om een groepje van tamelijk zwakke lezers in groep 4. De begeleider (ikzelf) had dit groepje nog niet eerder gehad en viel midden in een verhaal. ('B' = Begeleider; 'naam spreker' = identificeerbare leerling; 'll' = niet-identificeerbare spreker).
- 2 In de landelijke peiling voor het taalonderwijs wordt bij leerlingen van groep 5 een correlatie van slechts .45 tussen technisch en begrijpend lezen gevonden (Sijstra 1995, p. 166). Dit betekent dat er slechts twintig procent gemeenschappelijke variantie is tussen deze vaardigheden.
- 3 In Staphorsius en Verhelst (1997, p. 162) wordt bijvoorbeeld aangetoond dat teksten met hetzelfde AVI-niveau qua conceptuele moeilijkheid sterk uiteen kunnen lopen. Deze auteurs pleiten dan ook voor aparte indexen voor de technische moeilijkheid (zoals het AVI-niveau) en de conceptuele moeilijkheid (het zogenaamde CLIB-niveau, een leesbaarheidsindex die door het CITO is ontwikkeld).
- 4 Het is hier niet de plaats om een uitgebreide lijst van voorbeelden van geschikte leesboeken te geven. Wat geschikt is wordt niet alleen bepaald door het boek, maar ook door de groep leerlingen. Toch zijn er wel enkele 'hits' te noemen die in vrijwel elk groepje goed bruikbaar zijn. Om een indruk te geven noem ik er enkele: *Erge Ellie en Nare Nellie* van Rindert Kromhout, *Lang haar uit een flesje* van Truus van Waardenburg, *Potje spoken* van Paul van Loon, *De zwarte bende* van Leonie Kooiker.

Aarnoutse, C., 'Op weg naar beter onderwijs in de Nederlandse taal' in: *Moer* 1996•1, jrg. 28, blz. 4-12.

- Aarnoutse, C., M.J.C. Mommers, B.W.G.M. Smits & J.F.J. van Leeuwe, 'De ontwikkeling en samenhang van technisch lezen, begrijpend lezen en spellen' in: *Pedagogische studien*, 63, 1986, blz. 97-110.
- Aarnoutse, C.A.J. & A.C.E.M. Weterings, 'Onderwijs in begrijpend lezen' in: *Pedagogische Studiën*, 72, 1995, blz. 82-101.
- Bok, A., 'Leren lezen met leerzame vragen' in: *Moer* 1996•1, jrg. 28, blz. 21.
- Brand-Gruwel, S., C.A.J. Aarnoutse & K. v.d. Bos, 'Het verbeteren van tekstverwerkingsstrategieën bij zwakke lezers via lezen en luisteren' in: *Pedagogische Studiën*, 72, 5, 1995, blz. 340-356.
- Branden, K. van den, *Negotiation of meaning in second language acquisition: a study of primary school classes* Leuven, KUL, 1995.
- Durkin, D., 'What classroom observations reveal about reading comprehension instruction' in: *Reading Research Quarterly*, 14, 4, 1978-'79, blz. 481-538.
- Freeman-Smulders, A., 'Zinvol leren lezen' in: *Moer* 1996•4, jrg. 28, blz. 180-191.
- Gelderen, A. van, *Taalbeschuwing bij het begrijpend lezen; een beschrijving van programma's en suggesties* Enschede, SLO, 1987.
- Kurvers, J., 'Alfabetiseringsonderwijs aan allochtone volwassenen; een reactie op Sandra' in: *Spiegel*, 14, 2, 1996, blz. 39-52.
- Palincsar, A.S. & A.L. Brown, 'Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities' in: *Cognition and Instruction*, 1, 2, 1984, blz. 117-175.
- Sijstra, J., *Verantwoording van de taalpeiling halvenvege het basisonderwijs 1989* Arnhem, Cito, 1995.
- Staphorsius, G. & N.D. Verhelst, 'Indexering van de leesteknik' in: *Pedagogische Studiën*, 74, 1997, blz. 154-164.
- Vygotsky, L.S., *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978.
- Weterings, A.C.E.M. & C.A.J. Aarnoutse, 'De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen' in: *Pedagogische Studiën*, 63, 1986, blz. 387-400.
- Wilkinson, I.A.G. & R.C. & Anderson, 'Socio-cognitive processes in guided silent reading: a micro-analysis of small-group lessons' in: *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 1995, blz. 710-740.