

## Zin in lezen!

### Krachtige leeromgevingen voor begrijpend lezen in het eerste leerjaar?

**Saskia Timmermans**

#### Uit het leven gegrepen

TOM (7jaar): Mama, ik heb het lesje uit mijn boek helemaal gelezen!  
 MAMA: Flink, Tom! En, waarover ging het?  
 TOM: Maar neen, dat moesten we niet weten van de juf!

Voor Tom blijft lezen beperkt tot *technisch lezen*. Technisch lezen vormt weliswaar een noodzakelijke voorwaarde om tot lezen te komen, maar de uiteindelijke doelen van ons leesonderwijs zijn *begrijpend lezen* en liefst ook *leesplezier*. Hiervan vinden we bevestiging in de eindtermen: leerlingen moeten in staat zijn om informatie te achterhalen in voor hen bestemde teksten, zij moeten die informatie kunnen ordenen en zich hierover een oordeel vormen.

Als leerkrachten met zoveel mogelijk van hun leerlingen de eindtermen willen behalen aan het einde van de lagere school, dan lijkt vroeg werk maken van begrijpend lezen de boodschap. De vraag is of leerkrachten van het eerste leerjaar ook deze mening zijn toegedaan. Slagen ze erin hun technisch leesonderwijs aan te vullen met begrijpend lezen? Dit is een van de vragen die het uitgangspunt vormden voor het Centrum voor Taal en Onderwijs<sup>1</sup> (K.U.Leuven) om

een kleinschalig implementatie-onderzoek op te zetten van een aanpak begrijpend lezen in het eerste leerjaar.

In dit artikel beschrijven we een deel van de onderzoeksresultaten en maken we op basis daarvan een stand van zaken van het aanvankelijk begrijpend leesonderwijs in Vlaanderen op.<sup>2</sup> Vervolgens bespreken we het lesmateriaal *Leesprikkels: lesmateriaal voor begrijpend lezen in het eerste leerjaar*. Met dat lesmateriaal proberen we een antwoord te geven op de vraag: hoe kan je werken aan begrijpend lezen vanaf het prille begin?

#### WAT DENKEN LEERKRACHTEN EERSTE LEERJAAR OVER LEESONDERWIJS?

Het onderzoek vond plaats bij leerkrachten eerste leerjaar in 20 Nederlandstalige basisscholen, verspreid over de Vlaamse rand

rond Brussel. De bedoeling was om in de eerste plaats meer inzicht te krijgen in het denken en doen van leerkrachten over leesonderwijs. Zij werden hierover persoonlijk geïnterviewd. De dataverzameling vond plaats in de periode maart - juni 2001.

Gevraagd naar het einddoel van hun leesonderwijs, antwoordt de helft van de leerkrachten eerste leerjaar dat dat zowel technisch als begrijpend lezen is. Een minderheid heeft het in dit verband uitsluitend over technisch lezen of leesplezier. Uit hun toelichting bij *hoe* ze dit einddoel trachten te bereiken, blijkt echter dat de meeste aandacht uitgaat naar technisch lezen en het minst naar begrijpend lezen. Er is dus een duidelijke spanning tussen wat leerkrachten beschrijven als finale doelstelling van hun leesonderwijs in het eerste leerjaar en de acties die ze daarvoor ondernemen.

#### LEERKRACHTEN VINDEN TECHNISCH LEZEN PRIORITAIR

Technisch lezen is een prioriteit in het eerste leerjaar, en het is ook voor alle leerkrachten duidelijk waarvoor het staat. Het wordt belangrijk geacht voor de kinderen, en het is voor leerkrachten heel goed te onderwijzen en te controleren. Werken aan technisch lezen betekent veiligheid voor leerkrachten (onafhankelijk van het aantal jaren ervaring als

**Werken aan  
technisch lezen  
betekent  
veiligheid voor  
leerkrachten.**

leerkracht). Technisch lezen is immers een techniek die aangeleerd kan worden door er uitleg over te geven en de techniek in te oefenen... Het is noodzakelijk dat de methode vrij nauwgezet wordt gevolgd, aangezien het vrij specialistische materie betreft. Leerkrachten zijn verantwoordelijk

voor het aanleren van technisch lezen, maar als leerlingen hierbij achterop hinken, is dat volgens de leerkrachten de verantwoordelijkheid van de leerlingen zelf.

Technisch lezen wordt door sommige leerkrachten niet alleen als een noodzakelijke, maar ook als een voldoende voorwaarde voor begrijpend lezen beschouwd. Als de basis van technisch lezen goed is, komt begrijpend lezen vanzelf. Het zou kunnen dat leerkrachten begrijpend lezen niet vroeger aan bod laten komen omdat dit meestal nog niet expliciet of slechts beperkt gebeurt in de methode en leerkrachten die methode niet in vraag stellen. De omgekeerde redenering, namelijk dat intensief oefenen op begrijpend lezen ook beter technisch lezen voor gevolg heeft, wordt vrijwel niet aanvaard.

Meer dan de helft van de leerkrachten brengt het AVI-niveau van de leerlingen in kaart. Dat is volgens hen vooral handig omdat ze zo een objectieve kijk krijgen op hun klas. Toch zijn er enkele leerkrachten die bedenkingen hebben bij het tempo waarin de AVI-testen moeten worden afgenomen. Juist lezen is voor hen belangrijker dan snel lezen. Eén van hen verwoordt het als volgt: *"Sorry, dan heb ik liever een kind dat maar tien woorden leest en alles correct, dan één die twintig woorden leest en tien fouten. Die hebben dezelfde score!"* Een meerderheid van leerkrachten verplicht de leerlingen om boekjes te lezen op hun AVI-niveau.

Het AVI-niveau van de kinderen is ook in vele scholen het richtsnoer om groepjes kinderen in te delen voor niveaulezen. Niveaulezen wordt over het algemeen op een traditionele manier georganiseerd: minstens eenmaal, soms tweemaal per week zitten leerlingen in homogene niveaugroepjes bij elkaar om

beurtelings luidop een tekstje te lezen. Volgens deze leerkrachten heeft niveaulezen heel wat voordelen: het biedt de leerlingen extra oefenkansen voor technisch lezen; het is stimulerend dat de leerlingen naar een hogere niveaugroep kunnen overgaan; alle leerlingen komen op hun eigen niveau aan bod en de homogene groepjes zijn vooral voor zwakke lezers positief. Volgens andere leerkrachten zijn de nadelen van niveaulezen te situeren op het vlak van de groeperingsvorm: homogene groepen zijn nadelig voor zwakkere lezers, of anders geformuleerd, een zwakke lezer is beter af in heterogene groepjes aangezien hij zich daar kan optrekken aan een sterkere lezer.

Voor de leerkrachten in de interviews is duidelijk waarvoor technisch lezen staat. Veel minder consensus en duidelijkheid is er over begrijpend lezen en leesplezier. De leerkrachten lijken hier minder greep op te krijgen: de meesten vinden begrijpend lezen wel belangrijk, maar ze geraken het er bijvoorbeeld niet over eens wanneer leerlingen aan begrijpend lezen toe zijn of wat begrijpend lezen precies inhoudt. In verband met leesplezier is het duidelijk dat motivatie voor sommige leerkrachten de motor is (hoe meer leesplezier je bij de leerlingen aanwakkert, hoe meer – en hoe beter – ze zullen lezen), en voor andere leerkrachten het resultaat (als leerlingen kunnen lezen, dan vinden ze het leuk). Deze grote variatie in ideeën heeft in de eerste plaats ook een grotere variatie aan acties op het vlak van de aanpak van zwakke lezers, vrij lezen, huistaken enz. tot gevolg.

### ZORG OM ZWAKKE LEZERS

Een zwakke lezer is volgens de meeste leerkrachten vooral een leerling met technische leesproblemen. Weinig of geen leerkrachten geven extra begrijpend lezen-

oefeningen aan zwakke lezers, zelfs als hun probleem als een probleem van begrijpend lezen wordt beschreven.

Er is maar één van de bevroagde leerkrachten die haar eigen onderwijsaanpak als mogelijke oorzaak beschrijft van eventuele problemen bij de leerlingen. De andere leerkrachten zoeken de oorzaak eerder bij de leerlingen zelf (anderstalige achtergrond, concentratieproblemen...).

Leerkrachten confronteren de zwakke lezers van hun klas niet of zo weinig mogelijk met moeilijkheden in teksten en/of opdrachten. Enerzijds zou men kunnen veronderstellen dat dit gebeurt vanuit een argwaan ten aanzien van bepaalde moeilijkheden of uitdagingen in teksten of opdrachten. De leerkrachten lijken bang dat de leerlingen bij al te moeilijke teksten geen succeservaringen kunnen opdoen. Anderzijds zijn de leerkrachten ook bekommerd om het welbevinden van de betrokken leerlingen.

***Motivatie is voor sommige leerkrachten de motor en voor andere leerkrachten het resultaat.***

### LEERKRACHTEN VINDEN BEGRIJPEND LEESONDERWIJS NIET EVIDENT

Uit de intenties van leerkrachten bij de omschrijving van het einddoel van hun leesonderwijs, blijkt duidelijk dat ze zowel technisch als begrijpend lezen belangrijk vinden. Toch stellen we vast dat slechts bij een minderheid onder hen extra inspanningen gebeuren ten aanzien van begrijpend lezen. Het betreft hier initiatieven zoals niveaulezen waarbij de leerlingen mogen stillezen. Een aantal leerkrachten geeft toe dat stillezen bij hen weinig of niet gebeurt.

***"Ik moet horen of ze het wel correct lezen, want dat technisch lezen moet er eerst goed ingeklopt worden."***

Een leerkracht getuigt hierover: *"Een kindje van het eerste leerjaar kan moeilijk stillezen hoor. Dat stillezen, dat is goed voor hogere klassen. (...) Ik moet horen of ze het wel correct lezen, want dat technisch lezen moet er eerst goed ingeklopt worden."*

Begrijpend lezen is volgens sommige leerkrachten complex en bijgevolg moeilijk te beïnvloeden. Je kan het enkel stimuleren en niet echt aanleren. Dat

zie je ook in de manier waarop leerkrachten tegen het toetsen van begrijpend lezen aankijken. Er kan niet vastgesteld worden of de leerkrachten de intentie hebben om begrijpend lezen op dezelfde manier (op even regelmatige tijdstippen en met genormeerde toetsen) te controleren als technisch lezen. Ze vinden het trouwens moeilijker te omschrijven hoe en waarom ze begrijpend lezen controleren. Dat begrijpend lezen complex is, kan ook afgeleid worden uit het feit dat sommige leerkrachten de tekst van hun toetsen begrijpend lezen vooraf voorlezen en verklaren, om zo al te veel problemen bij de leerlingen te vermijden.

De veronderstelling van leerkrachten dat technisch lezen en begrijpend lezen twee opeenvolgende processen zijn, kan verstrekkende gevolgen hebben. Bijvoorbeeld in verband met het bereiken van doelstellingen zou dit kunnen betekenen dat technisch lezen wél en begrijpend lezen niet voor iedereen haalbaar is. Of dat begrijpend lezen bijvoorbeeld enkel gereserveerd zou zijn voor sterkere lezers. Zo getuigen een aantal leerkrachten dat toetsen begrijpend lezen enkel betrouwbare resultaten opleveren bij sterke lezers, of dat stillezen enkel

voor de betere lezers is (en leerkrachten zich bijgevolg bij zwakke lezers voornamelijk concentreren op technisch lezen), of dat er bij sterke lezers wel (maar bij zwakke lezers niet) vrij flexibel mag omgesprongen worden met AVI-scores, bijvoorbeeld voor wat de keuze van boekjes betreft enz.

#### **LEERKRACHTEN VINDEN LEESPLEZIER NOODZAKELIJK**

Leesplezier is voor alle leerkrachten een belangrijke doelstelling. De acties die ze ondernemen om het leesplezier van hun leerlingen te verhogen, zijn heel gevarieerd en ook gericht op het motiveren van de kinderen. Bijna alle leerkrachten lezen regelmatig voor; er zijn slechts enkele leerkrachten die hier naar eigen zeggen geen tijd voor hebben. Volgens hen genieten de meeste leerlingen hiervan en is dit voor de leerlingen vooral een stimulans om zelf te lezen.

Vrijwel alle leerkrachten geven de leerlingen de kans om vrij te lezen. Meer dan de helft van de leerkrachten brengt regelmatig een bezoek aan de openbare bibliotheek en/of maakt regelmatig gebruik van het aanbod in de klas/schoolbibliotheek. Veel leerkrachten benadrukken in dit verband het belang van voldoende variatie in het boekenaanbod. Van hieruit wordt dan bijvoorbeeld aan boekpromotie gedaan, waarbij leerlingen vertellen over wat ze gelezen hebben en zo andere leerlingen aanzetten tot lezen, of worden leerlingen aangezet om stil te lezen etc. Enkele leerkrachten geven als huistaak een motiverend boekje mee waarin leerlingen vrij kunnen (stil) lezen.

***Vrijwel alle leerkrachten geven de leerlingen de kans om vrij te lezen.***

## LEESPRIKKELS: TECHNISCH LEZEN, BEGRIJPEND LEZEN EN LEESPLEZIER GEÏNTEGREERD



Leerkrachten hebben duidelijk vrij strakke ideeën over het lees-onderwijs in het eerste leerjaar en tasten rond de aanpak van begrijpend lezen vaak in het duister. *Leesprikkels: Lesmateriaal voor begrijpend lezen in het eerste leerjaar*, kan hen daarin ondersteuning bieden.

*Lezen zit als het ware 'verstopt' in de taak.*

*Leesprikkels* bevat 30 stilleesactiviteiten voor het tweede en derde trimester van het eerste leerjaar. In *Leesprikkels* wordt geïntegreerd aan technisch lezen, begrijpend lezen en leesplezier gewerkt. Dit gebeurt op een taakgerichte, functionele manier: in een veilig klasklimaat worden kinderen bij elke activiteit in een situatie gebracht waarbij lezen een middel is om een motiverend en relevant doel te bereiken. Lezen zit als het ware 'verstopt' in de taak, en leerlingen zijn zich er niet van bewust dat ze, bijvoorbeeld wanneer ze de tekening van *De boerderij van oom Bas* aan het afmaken zijn, ook moeten lezen.

**TOM IS ZIEK**



Het is vier uur.  
Tom komt thuis van school.  
Hij voelt zich ziek.  
Mama ziet dat hij een rood hoofd heeft.  
Ze legt haar hand op zijn hoofd.  
Jij bent ziek, zegt ze, je hebt koorts.  
Mama belt de dokter.  
De dokter zegt dat zij pas  
om acht uur komt.  
Dat duurt nog lang.  
Mama zoekt in de kast met pillen.  
Ze wil Tom iets tegen de koorts geven.  
Welk doosje moet ze nemen?

## WELK DOOSJE?



## NOG MEER ZIEKEN!



Jolien zit in de kleuterklas.  
Jolien is ziek.  
Ze zit in een hoek van de klas.  
Haar neus is vuil.  
Ze heeft een zakdoek.  
En Jolien rilt van de kou.  
Juf Eef ziet Jolien.  
Wat mag ze Jolien geven?

Wat is er met Samir?  
Hij hoest en hoest.  
De hele dag.  
Soms drinkt hij water.  
Maar dat helpt niet.  
Hij hoest nog altijd.  
En hij moet naar zijn werk.  
Wat nu?  
Wat krijgt Samir?



Jonas doet aan sport.  
Elke dag.  
Hij speelt voetbal.  
Hij zwemt.  
Hij fietst naar school.  
Hij speelt ook basket.  
Maar op een dag heeft hij keelpijn.  
En toch wil hij sporten.  
Wat geef je aan Jonas?



Leerlingen moeten ook de grenzen van hun leesvaardigheid aftasten aangezien elke opdracht een bepaalde moeilijkheid of kloof bevat. De moeilijkheidsgraad van een taak ligt iets boven het competentieniveau van de kinderen, waardoor ze uitgedaagd worden om de taak aan te vatten. Het kan bijvoorbeeld zijn dat de opdracht bij een tekst moeilijk is, zoals in de activiteit *Tom is ziek*. De leerlingen moeten dan het juiste medicijn zoeken voor verschillende zieke kinderen. Dat is geen eenvoudige opdracht, en ook qua technisch lezen zijn de meerlettergrepige woorden in de beschrijvingen van de medicijnen niet eenvoudig. Omwille van het motiverende karakter van de opdracht gaan de kinderen echter graag aan de slag met deze activiteit.

Aangezien de kloof een belangrijk leerpotentieel betekent voor de leerlingen, vormt ze een noodzakelijk onderdeel van elke leestaak. De leerkrachten moeten hun leerlingen alle kansen geven om, als actieve leerders, de taak zelfstandig uit te voeren en zelf problemen te signaleren. Daarnaast focust de leerkracht, wanneer hij een leerling helpt om de moeilijkheid binnen een taak te overbruggen, op de essentie van de taak, namelijk begrip lezen. Door stimulerende hoe-, wat-, waar-, wanneer- en andere open vragen naar aanleiding van het gelezene zet hij bij de leerling een denkproces in gang. Dat gebeurt bij alle taken uit *Leesprikkels*, zelfs de meest eenvoudige, zoals bijvoorbeeld *Mijn fotoboek*. In deze taak stellen de leerlingen een fotoboek samen door tekstjes te lezen en er de juiste foto bij te plaatsen. In de leerkrachten-

handleiding bij deze taak worden enkele suggesties gedaan voor mogelijke vragen ter ondersteuning van de leerlingen. In deze vragen staat de inhoud telkens centraal: *Waarom kleef je deze foto op die plaats? Waar zie je dat in de zin? Weet je niet welke tekening hier hoort? Lees de zin eens. Heb je een tekening die daarbij past? (...)*

## SAMENGEVAT

Dit artikel is een bundeling van de belangrijkste bevindingen van een kleinschalig, kwalitatief onderzoek bij twintig leerkrachten eerste leerjaar met de bedoeling meer inzicht te krijgen in hun denken over en doen tijdens leesonderwijs. Terwijl een meerderheid van de leerkrachten zowel technisch als begrip lezen als finale doelstellingen van hun leesonderwijs beschrijven, blijkt uit hun gerapporteerde acties dat technisch lezen toch prioritair is. Over begrip lezen en leesplezier leven heel verschillende percepties bij de leerkrachten. Dit gebrek aan eenduidigheid heeft een grote variatie aan gerapporteerde acties voor gevolg. Leerkrachten hebben duidelijk nood aan ideeën en ondersteuning om in het eerste leerjaar al echt aan begrip lezen te werken. *Leesprikkels* kan daarbij een hele hulp betekenen.

***Leerlingen moeten de grenzen van hun leesvaardigheid aftasten aangezien elke opdracht een bepaalde kloof bevat.***

Saskia Timmermans  
Centrum voor Taal en Onderwijs  
saskia.timmermans@arts.kuleuven.be

## Noten

- 1 *Het Centrum voor Taal en Onderwijs (nieuwe naam vanaf januari 2006, voorheen Centrum voor Taal en Migratie - Steunpunt NT2) is een universitair centrum verbonden aan de K.U.Leuven dat al sinds 1990 het taalvaardigheidsonderwijs Nederlands in Vlaanderen ondersteunt door middel van onderzoek, de ontwikkeling van materialen en het bieden van begeleiding en nascholing. Het CTO werkt samen met scholen, bedrijven, organisaties en overheden die werk willen maken van taalonderwijs Nederlands.  
Vernieuwde website: <[www.cteno.be](http://www.cteno.be)>*
- 2 *Het volledige onderzoeksverslag, waarin ook de andere onderzoeksvragen uitgebreid besproken worden, is te raadplegen op <[www.cteno.be](http://www.cteno.be)>.*