

Gelaarsd, gespoord en geletterd!

Werk maken van functionele geletterdheid in de hele school

Nora Bogaert

Om te functioneren en goed te gedijen in de samenleving van vandaag moet je geregeld geschreven informatie verwerken en produceren. Het is een sleutelcompetentie geworden die je in een toenemend aantal situaties moet inzetten thuis, op het werk en in de brede omgeving van alledag. En het is een basiscompetentie voor wie als individu, op professioneel vlak en als (actief) burger in de kennismaatschappij zijn persoonlijke kennis en vaardigheden verder wil ontwikkelen. Ook op school is dat het geval. Deze competentie noemt men *functionele geletterdheid*.

FUNCTIONELE GELETTERDHEID

Functionele geletterdheid omvat lees- en schrijfvaardigheid, kennis van de linguïstische en sociolinguïstische conventies die

eigen zijn aan tekstsoorten en de *attitudes* nodig om op de gepaste manier teksten te gebruiken en te produceren. Functionele geletterdheid betreft zowel informatieverwerking als informatieverwerving.

Informatieverwerking verwijst naar het vermogen om zelfstandig betekenis te geven aan geschreven teksten en er de informatie uit te halen die je nodig hebt voor het doel dat je wilt of moet bereiken. Als het schrijven betreft, slaat verwerking op het vermogen om te verwoorden wat je wilt dat je 'lezer' weet, in antwoord op een vraag van zijn kant of om hem te laten doen wat je van hem verwacht.

Informatieverwerving verwijst naar het vermogen om zelfstandig informatie te lokaliseren en adequaat te selecteren wanneer omstandigheden dit vereisen of wanneer je dit zelf nodig of nuttig acht om adequaat te kunnen handelen. Je bent in staat om gebruik te maken van diverse informatiebronnen, in gedrukte vorm en via de nieuwe IC-technologieën.

Dat het met de geletterdheid niet zo goed gaat, werd de laatste jaren in internationaal onderzoek herhaaldelijk vastgesteld. (Voor

uitgebreidere informatie hierover kan je terecht bij twee publicaties van de Nederlandse Taalunie: Bohnenn e.a. (2004)

en Bogaert e.a. (2008).) Bij instap in het secundair onderwijs blijken veel jongeren problemen te hebben met het verwerken van informatieve teksten.

Met informatieve teksten kunnen omgaan is nu net een erg cruciale voorwaarde om op school mee te kunnen.

De dreiging om in de waterval terecht te komen en uit te stromen zonder kwalificatie is voor zwakke lezers heel reëel.

Vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs geldt dat zowel de taalontwikkeling als de cognitieve ontwikkeling van leerlingen in toenemende mate al lezend tot stand komt. Gaandeweg wordt het tekstmateriaal in de verschillende schoolvakken

moeilijker, vakspecifieker en/of abstracter. Zwakke lezers riskeren dan ook om in een negatieve spiraal te belanden: ze lezen niet graag omdat ze problemen hebben en ze vermijden daarom te lezen. Hierdoor lopen ze steeds meer achterstand op: op het vlak van geletterdheid en taalvaardigheid in het algemeen en wat leren en cognitieve ontwikkeling betreft. De dreiging om in de waterval terecht te komen en uit te stromen zonder kwalificatie is voor zwakke lezers heel reëel.

In de ontwikkelingsdoelen (basisonderwijs, B-stroom) en in de eindtermen (A-stroom, aso, tso en kso) is de vaardigheid tot informatieverwerking in verschillende vakgebonden en vakoverschrijdende

doelen nochtans uitdrukkelijk opgenomen. Wat kunnen we (beter en meer) doen om die opdracht ook waar te maken? Dat is de vraag van waaruit de recente publicatie *Aan het werk!* (Bogaert e.a., 2008) een

In het taalbeleid dat de school uittekent en ten uitvoer brengt, wordt geletterdheid als een actiepunt opgenomen.

stand van zaken opmaakt. Terwijl de overheid (zowel in Vlaanderen als in Nederland) een actief beleid voert ten aanzien van laaggeletterde volwassenen, kreeg het voorkomen van laaggeletterdheid bij kinderen en jongeren van 10 tot 18 jaar minder aandacht, zo stelt de opdrachtgever van de studie, de Nederlandse Taalunie. De Taalunie liet een werkgroep het probleem van laaggeletterdheid binnen het onderwijs in kaart brengen en voorstellen doen voor een preventieve aanpak.

AAN HET WERK!

Dit artikel is een poging om een preventieve aanpak uit te tekenen. Omdat schoolse geletterdheid een onontbeerlijke competentie is voor het functioneren als lerende (op school en in vervolgonderwijs), maar de complexiteit van het aangeboden (of te produceren) tekstmateriaal hoog is, wordt in dit artikel gepleit voor een vereniging van alle krachten op de school. Niet alleen de leerkrachten Nederlands (of Project Algemene Vakken – PAV) werken aan het bevorderen van geletterdheid, ook voor de leerkrachten van algemene, technische, muzische en praktijkvakken is het een belangrijke opdracht. In het taalbeleid dat de school uittekent en ten uitvoer brengt, wordt het als een actiepunt opgenomen.

Hoe zorgen we ervoor dat de leerlingen geletterd worden? Het antwoord hierop is kort en krachtig:

- (1) door veel succesvolle en leerrijke leeservaringen te organiseren aan de hand van functionele leestaken en kwaliteitsvolle teksten;
- (2) door veel succesvolle en leerrijke schrijfervaringen te organiseren aan de hand van functionele schrijftaken.

Nog steeds ziet de praktijk op de klasvloer er vaak heel anders uit. Lang niet alle leerkrachten zien het nut van lezen en schrijven in (*'in mijn vak is lezen/schrijven overbodig'*). Anderen vinden het onbegonnen werk (*'mijn leerlingen kunnen niet lezen/schrijven, dan laat ik ze ook niet lezen/schrijven'*). Velen beperken zich tot een schematisch overzicht van de leerinhoud en laten de leerlingen hier en daar wat woorden invullen. Van de 'veelheid' van ervaringen komt in dat geval niet veel in huis.

LEZEN EN SCHRIJVEN OM TE LEREN

Wordt er in de klas toch gelezen en geschreven, dan is het voor de leerlingen geen gemakkelijke karwei. Om te beginnen heeft dat te maken met de taal die bij het leren wordt gehanteerd. De vakken die op school worden gegeven, hebben tot doel de leerlingen in te wijden in een wereld die de alledaagse werkelijkheid overstijgt en de wetmatigheden en systemen die aan die werkelijkheid ten grondslag liggen, te doen ontdekken. Een abstraherend kijken naar de werkelijkheid gaat gepaard met een eigen taal, de zogenaamde cognitief-academische taal of schooltaal. Die bevat zowel vakspeci-

fieke als niet-vakspecifieke elementen en manieren van zeggen. Als leerlingen deze taal via onderwijs niet voldoende kunnen verwerven, dan komen ze in de problemen wanneer ze met vakteksten aan de slag moeten gaan. Bovendien vergt het verwerken van de informatie heel vaak cognitieve handelingen van hogere orde, bv. vanuit abstract perspectief opgezette gedachtegangen en redeneringen volgen, verbanden leggen en combineren, ordenen en herordenen, beoordelen, op de gepaste plaats integreren in je kennisbestand.

Verder zijn vakteksten niet altijd even 'publiekgericht'. De auteurs ervan zijn vakspecialisten en die schatten vaak onvoldoende in wat de lezer aan voorkennis in huis heeft. Dat heeft tot gevolg dat ze cruciale informatie achterwege laten, nalaten verbanden met signaalwoorden zichtbaar te maken, compacte en een nodeloos abstracte manier van zeggen gebruiken, vaktermen vaag definiëren of omschrijven in termen waarmee de lezer al evenmin vertrouwd is, verwijswaarden niet met de nodige zorg hanteren, veel figuurlijke taal gebruiken die interpretatie van de boodschap bemoeilijkt. In de tekst in kader 1 vind je een aantal van de genoemde problemen terug.

1

De mol

Onder de grond leven regenwormen, allerlei insectenlarven en de mol. De mol krijgen we bijna nooit te zien, de molshopen wel. Winter en zomer graaft de mol een uitgebreid netwerk van looppijpen en vluchtgangen. Soms bevinden de 'ritten' zich juist onder het bodemoppervlak. Waar de grond met de kop naar boven wordt gedrukt ontstaat een molshoop; verschillende hopen zijn het werk van één enkele mol.

Het dier is een echte veelvraat: per dag eet het meer dan zijn eigen gewicht aan voedsel! Regenwormen, kevers, insectenlarven, duizendpoten, spinnen en slakken staan op zijn menu. In het najaar, wanneer het voedsel schaarser wordt, werkt een mol het hardst en het aantal molshopen wordt steeds groter. In de winter worden er in onderaardse kamers voedselvoorraden aangelegd.

Het eigenlijke nest is bekleed met gras en bladeren. In het voorjaar wordt er nog een afzonderlijk kraamnest aan toegevoegd.

Het mannetje gaat op zoek naar een wijfje om te paren. Na een korte dracht werpt zij, meestal in de maand mei, vier of vijf naakte, blinde jongen. Deze groeien snel: na twee maanden zijn ze zelfstandig en worden ze het nest uit gejaagd. Elk lid van de mollenfamilie gaat op zoek naar een eigen jachtgebied en leeft verder solitair.

Een mol is goed aangepast aan zijn levens- en voedingswijze. Het gebit van deze insecteneter bestaat uit een rij puntige tandjes. De krachtige voorpoten worden gebruikt als gravende schoppen die de aarde opzij duwen. De hand met scherpe klauwen staat hol en wijst naar achter; een zesde vinger, het sikkelsbeentje naast de duim, verbreedt de hand.

Bij het zoeken naar voedsel wordt een mol geleid door het gevoel voor trillingen, het gehoor en de tastzin. Hij beweegt met zijn spoelvormige lichaam gemakkelijk in de ondergrondse tunnels. Een mol heeft geen oorschelpen, wel kan een huidplooi het oor tegen zand afsluiten.

Opdracht: Zoek het antwoord op de volgende vragen in de tekst.

1. *Waar leeft de mol?*
2. *Wat doet de mol winter en zomer?*
3. *Hoeveel eet de mol per dag?*
4. *Wat staat zoal op het menu van de mol?*
5. *Hoeveel jongen werpt het wijfje?*
6. *Wanneer worden de jongen meestal geboren?*
7. *Waarvoor gebruikt de mol zijn voorpoten?*
8. *Waardoor wordt de mol geleid bij het zoeken naar voedsel?*

Heel vaak komen teksten pas voor de propen aan het eind van het leerproces en zijn ze een herhaling in schriftelijke vorm van wat de leerkracht voordien heeft uiteengezet. Ze zijn bestemd voor het instuderen van de leerinhoud en als zodanig moeten ze intensief verwerkt worden. Op het moment van de lectuur hebben ze voor de lezer dus weinig of geen nieuws waarde meer. Is dat misschien

de reden waarom de auteur aan de tekst hierboven een aantal vragen toevoegt? Om leerlingen extrinsiek te motiveren voor het lezen van de tekst? Dan zouden de vragen van een andere aard moeten zijn. Ze vereisen niet eens een echte lectuur van de tekst, maar kunnen worden beantwoord door de tekst te scannen en termen die in de vraagstelling voorkomen te lokaliseren.

Of zijn ze bedoeld als een hulpmiddel om het inzichtelijk verwerken van de inhoud te bevorderen (wat je zou mogen verwachten bij een studeertekst)? Waarom zijn sommige vragen dan zo triviaal? Waarom wordt wel gewezen op de functionaliteit van de voorpoten van de mol en niet op de aangepastheid van zijn gebit? Waarom wordt niet naar alle te leren feiten gevraagd? Wat voor zin heeft een vragenreeks die niet bijdraagt tot het inzichtelijk verwerven van vakinhouden, noch tot lezen aanzet en tot begrijpend lezen

aanleiding geeft? Van een leerrijke schrijver-
varing is in dit voorbeeld al evenmin sprake.

WEERVOORSPELLERS, BEWUSTE VERBRUIKERS EN DNA-DETECTIVES IN ACTIE

Heel anders gaat het eraan toe in de onder-
staande aardrijkskunde- en wetenschapsles
(kaders 2 en 3)¹.

2

Zie ik daar een regenwolk?

De leerkracht aardrijkskunde daagt de leerlingen uit hun kennis van wolken uit te testen. Hij groepeerde de klas in viertallen en legt hen een foto van de wolkensituatie op acht plaatsen in België voor. Van de viertallen wordt gevraagd een advies te geven of op deze acht plaatsen een welbepaalde (vrijetijds)activiteit zal kunnen doorgaan.

Het ontbreken van eensgezindheid in de adviezen doet de vraag ontstaan of elke wolk wel regen geeft en of het uit elke wolk wel even hard en lang regent. De viertallen krijgen de opdracht om hun oorspronkelijke adviezen met behulp van een wolkencatalogus te evalueren en bij te stellen. Zo kunnen ze experts worden in de verschillende soorten wolken.

3

Zuren en basen

In de loop van een lessenreeks over zuren en basen krijgen de leerlingen de opdracht om uit te zoeken welke producten ze in hun dagelijks leven beter vermijden wegens slecht voor de gezondheid en het milieu. Ze kunnen dat achterhalen door bijvoorbeeld de zuurgraad van producten te testen. Hoe doe je dat? Materiaal en een handleiding voor de proeven worden aangeleverd. Op basis van de test doen de leerlingen een voorspelling over de schadelijkheid van de producten.

Kloppen hun voorspellingen? Om dat te weten te komen kan o.m. het aan dit onderwerp gewijde artikel in het tijdschrift van de mutualiteit goede dienst bewijzen.

De respectieve leerkrachten hebben hun les zo opgezet dat de leerlingen worden geconfronteerd met een opdracht (vraag-, probleemstelling, experiment) waarvoor hun kennis en vermogens niet toereikend blijken.

Een tekst lezen omdat je hem nodig hebt, is een veel minder onoverkomelijk karwei dan wanneer je leest omdat de leerkracht het oplegt.

Hierdoor ontstaat een nood aan informatie. Die kan worden gevonden in (een) door de leerkracht bijgeleverde (of door de leerlingen zelf te vinden) bron(nen). Het lezen dringt zich dus op als een *noodzakelijk middel* om te kunnen doen wat wordt vereist. De motivatie om met de tekst(en) aan de slag te gaan wordt opge-

wekt vanuit een intrinsiek ervaren behoefte. In *Zuren en basen* leidt dit tot het lezen van de instructies voor een experiment en vervolgens een tijdschriftartikel waarmee ze hun besluiten uit het experiment kunnen verifiëren. In de aardrijkskundeles leidt het tot het lezen van een wetenschappelijk-theoretische tekst, de wolkencatalogus.

De motivatie is des te groter als de vraag, de probleemstelling of de handeling door de leerlingen als relevant wordt (h)erkend.

Weten wat goed en slecht is voor je eigen lichaam of kunnen voorspellen of het al dan niet gaat regenen op de dag dat je iets plant: in beide gevallen is het besef van de relevantie een voldoende reden om over deze onderwerpen meer te weten te komen. Lezen is in de ogen van de leerlingen niet langer een door de leerkracht opgelegde bezigheid, maar iets wat zij zelf willen. De bereidheid tot mentale inspanning voor het verwerken van de vereiste informatie is een stuk groter. Een tekst lezen omdat je hem nodig hebt, is een veel minder onoverkomelijk karwei dan wanneer je leest omdat de leerkracht het oplegt. Dat is des te meer het geval als het een bezigheid is die moet leiden tot een tastbaar eindresultaat. Met een oppervlakkig lezen zonder betekenis te geven aan wat je leest, kom je er niet vanaf.

Ook in de DNA-les van kader 4 wordt een situatie geschapen waarin lezen ten dienste staat van een welbepaald doel. De leerinhoud wordt binnengebracht via een probleemstelling die misschien (nog) niet relevant is voor het werkelijke leven van de leerlingen maar toch motiverend wegens de uitdaging die met de rol van detectives gepaard gaat. Om die rol te kunnen opnemen, hebben ze informatie nodig.

4

Weten de leerlingen wat DNA is?

Vanuit de hele klasgroep komen verhalen over DNA-profielen uit de misdaadseries op de TV, tot leven gewekte dinosauriërs, gekloonde schapen, ...

Vervolgens legt de leerkracht de leerlingen een (beknopt) dossier van drie 'opsporingszaken' voor:

- uit een reeks tweelingen moeten de eeneiige tweelingen voor een wetenschappelijk onderzoek worden gedetecteerd;
- er moet worden bepaald of de verdachte van een inbraak ook de werkelijke dader is;

- uit de groep gegadigden voor een erfenis moeten de legitieme erfgenamen worden geïdentificeerd.

Die zaken moeten worden opgelost via interpretatie van de aangeleverde DNA-gegevens. De leerlingen gaan in onderzoeksteams van drie partners aan de slag, met behulp van een *Handleiding DNA-onderzoek* die de nodige algemene informatie over DNA en specifieke instructies voor het beoordelen van DNA-profielen bevat. Ze moeten hun besluiten en de onderbouwende argumenten ervoor in een kort verslagje neerschrijven.

De leerkracht circuleert en gaat met de onderzoeksteams in gesprek:

- *Wat zijn eeneiige tweelingen eigenlijk? Hoe denk je dat hun DNA eruit ziet?*
Hoe moet je dus te werk gaan? Waar zoek je naar?
- *Wat moet je doen in het onderzoek van de inbraak?*
Wat moet je precies uitzoeken? Wat moet je vergelijken?

Bij de bespreking van de resultaten laat de leerkracht alle groepjes hun keuze uitgebreid beargumenteren en hen de nodige verwijzingen doen naar de Handleiding. Vervolgens krijgen de leerlingen een verslaggeving te lezen over opzet en uitslag van de onderzoeken zoals die in het echte leven zijn uitgevoerd: hadden ze zelf voor de juiste aanpak gekozen?

Hoe meer je leest, hoe vlotter het lezen gaat. Door de leerlingen alleen aan het eind van een hoofdstuk teksten te doen lezen schep je eigenlijk nog niet genoeg leesgelegenheid om hun leesvaardigheid sterk uit te bouwen.

In de voorgaande en in veel van de komende lesvoorbeelden kan je vaststellen dat er in een zelfde les(senreeks) meerdere leesmomen-ten voorkomen en dat niet alleen 'wetenschappelijke' schoolboekteksten worden ingebracht, maar ook niet-specialistische, vulgariserende literatuur of teksten uit het dagelijks leven, o.m.

- krantenartikels en teksten uit (jeugd) tijdschriften;
- informatieve literatuur voor jongeren: jeugencyclopédieën, themaboeken;
- biografische verhalen en anekdoten over wetenschappers;

- 'lezersbrieven': klachten, vragen, ...;
- informatieve folders;
- fictieteksten (bv. historische jeugdro-mans).

Veel van deze tekstsoorten zijn een stuk toegankelijker dan de doorsnee schoolboektekst wegens verwijzing naar alledaagsere contexten, minder formeel taalgebruik, meer redundantie, gebruik van afbeeldingen, ... Daarbij komt nog dat voor bepaalde leesopdrachten niet alle informatie die een tekst biedt (even) relevant is en per se moet worden begrepen en verwerkt. Niet alle lezen is dus even veeleisend. Dat is een goede zaak voor minder sterke lezers en voor de anderen is het geen tijdverlies gezien de voordelen die alledaagsere teksten bieden voor een beter begrip van de vakinhouden.

HET LEZEN EN SCHRIJVEN 'PREPAREREN'

Functioneel is het lezen (en schrijven) zonder uitzondering in alle verdere voorbeelden die in dit artikel worden gepresenteerd. Lezen en schrijven over nog niet bekende onderwerpen zijn geen gemakkelijke karweien. Dat de leerlingen lezen en schrijven vanuit een behoefte (en niet omdat het nu eenmaal moet) maakt de drempel al een stuk lager. Maar soms zijn verdere maatregelen onontbeerlijk om het proces succesvol te laten verlopen.

Een van die maatregelen is van preventieve aard. Het gaat erom ervoor te zorgen dat de leerlingen voldoende voorkennis van taal en van de wereld in huis hebben zodat die kan worden ingezet om betekenis te geven aan de komende tekst en de taal op te pikken die ze voor hun schrijven nodig hebben. In vol-

gende voorbeelden besteden de respectieve leerkrachten veel zorg aan deze terreinpreparatie.

De leerkracht houtbewerking (kader 5) maakt er een punt van dat de leerlingen van de verschillende technieken die ze leren, een technische fiche in handen krijgen en die in een map verzamelen en ordenen. Geregeld verwijst hij de leerlingen naar die map, laat hen bepaalde informatie terug opzoeken vooraleer ze een nieuwe techniek aangereikt krijgen, doet gegevens vergelijken, enz. In de fiche die bij onderstaande les hoort, komen uitingen voor als *'Parana heeft een aantrekkelijke nerf en een mooie streeptekening'* of *'Douglas pine is kwastvrij, duurzaam en gemakkelijk te bewerken'*. Bewust van het feit dat heel wat van zijn leerlingen niet heel taalvaardig zijn en de wereld van houtsoorten voor de hele klas vooralsnog een grote onbekende is, zet hij de les als volgt op:

5

Houtstalen

De leerkracht houtbewerking geeft de leerlingen een overzicht van de praktijkopdrachten die ze het komende jaar zullen uitvoeren. *Kan je om het even welke houtsoort voor die opdrachten kiezen? Waarom niet? Waarop moet je letten bij het kiezen van een houtsoort?*

De klas wordt gegroepeerd in viertallen. Elk viertal krijgt een reeks onbenoemde houtstalen. De leerkracht vraagt hen die uitvoerig te bekijken en betasten en in eigen woorden te beschrijven wat ze zien en voelen en op basis hiervan voor elke praktijkopdracht de volgens hen meest geschikte houtsoort te bepalen. De leerkracht circuleert, luistert over de schouders mee en helpt bij het verwoorden als dat nodig blijkt, zonder al te vervallen in vaktaal.

Daarna krijgen de groepjes de opdracht de houtstalen te beschrijven in preciezere termen door gebruik te maken van een folder die doe-het-zelfzaken aan hun klanten aanbieden. Zo komen ze uit bij termen als *gemakkelijk splijten, splinteren, buigzaam, gemakkelijk te bewerken, bestendig tegen*

vocht, decoratief, gemakkelijk spijkerbaar en krijgen ze de nodige informatie om de houtstalen onder te brengen in de categorie hard- dan wel zacht-hout. Weer circuleert en observeert de leerkracht terwijl de leerlingen bezig zijn betekenis te geven aan de informatie uit de folder. Misschien moeten ze hun keuze uit de vorige fase nu wel bijstellen.

Vervolgens vergelijken de groepjes hun bevindingen met de *technische fiche* die de leerkracht ter beschikking stelt: daarin worden de houtsoorten benoemd en in vaktermen beschreven.

Als afsluitende opdracht krijgen de leerlingen zes e-mails met vragen van klanten aan een houthandel over de beste houtkeuze voor een voorwerp dat ze willen maken. Ze moeten die schriftelijk beantwoorden. Voor de eerste mail is een schrijfkader voorzien. De leerlingen bedenken samen het wat ze in het antwoord schrijven. De overige e-mails worden verdeeld en in duo's beantwoord.

De confrontatie met de fiche wordt zorgvuldig en doelgericht voorbereid. De terreinpreparatie bestaat uit twee stappen. Eerst is er een moment waarin de klas de houtsoorten actief en intensief kan 'belevén'. Dat legt een eerste en belangrijke laag kennis. Het taalgebruik dat met de beleving gepaard gaat is, van alledaagse aard en dus toegankelijker en gemakkelijk te verwerven. Als onbekende woorden vallen is het niet zo moeilijk om die te begrijpen omdat ze verwijzen naar wat hier en nu gezien en gevoeld wordt. Dat moment van actieve ervaring bereidt de klas voor op een volgende tussenstap: die waarin

taal wordt ingebracht waarmee de vakbegrippen in de volgende fase zullen worden gedefinieerd. Het terrein is dan geprepareerd voor het lezen van de in vakjargon gegoten tekst.

In het voorbeeld van kader 6 gebeurt de terreinpreparatie eveneens in twee momenten. In een eerste moment putten de leerlingen uit hun alledaagse kennis. In een tweede moment leggen ze hun gezamenlijke alledaagse kennis naast de informatie die te halen is uit een populair tijdschrift. Pas dan komt de theoretische tekst op tafel.

6

Succesvol ondernemen

De leerlingen krijgen de opdracht te brainstormen over het oprichten van een eigen onderneming. Hoe zouden ze er een succes van kunnen maken? Ze schrijven eerst individueel hun ideeën in het hun toegewezen deel van een placemat², wisselen die ideeën daarna binnen hun viertal uit en schrijven de ideeën waarover ze het eens zijn in het middenstuk van de placemat neer.

Even later legt de leerkracht hen ter inspiratie enkele ondernemersverhalen voor die in een populair tijdschrift zijn gepubliceerd. Wat maakt deze ondernemingen zo succesvol? De leerlingen proberen ingrediënten voor succesvol ondernemerschap af te leiden uit de verschillende verhalen en vullen hun oorspronkelijk lijstje hiermee aan.

Om na te gaan in hoever ze geslaagd zijn in hun opdracht krijgen de leerlingen vervolgens een theoretisch tekstje te lezen waarin ze kennis maken met de vier succesfactoren (product, prijs, plaats, promotie) en dat ze binnen de gevormde viertallen in duo's lezen. Op basis van die informatie gaan ze na of en hoe de verschillende geïnterviewde ondernemers die factoren hebben ingezet.

Dan krijgen de leerlingen de opdracht hun eerste plannen voor het oprichten van een onderneming terug onder de loep te nemen. De tekst in de placemat krijgt zijn definitieve vorm.

SAMEN STERK

Lezen en schrijven hoeven geen individuele aangelegenheid te zijn. Je kunt leerlingen in verschillende vormen samen aan het werk zetten en daardoor de kans vergroten dat ze in hun opdracht slagen. Deze praktijk werd ook al toegepast in de voorgaande lesvoorbeelden.

Twee koppen begrijpen meer en beter dan één. Ook is het zo dat lezers die met elkaar aan de praat gaan over wat ze lezen er beter in slagen om betekenis te geven aan nieuwe woorden en aan complex geformuleerde passages, waardoor ze dus ook meer greep krijgen op de inhoud van de tekst. De succeservaringen die de leerlingen als gevolg hiervan opdoen, bevorderen hun competentiegevoel en versterken hun motivatie. De spiraal gaat dan draaien in opwaartse richting: ze lezen liever omdat ze er minder moeite mee hebben en daardoor lezen ze meer. Ook schrijven lukt beter op die manier. Voor de leerkracht biedt die interactie de mogelijkheid om misvattingen of misverstan-

den op het spoor te komen en kan hij ingrijpen als die de uitvoering van de opdracht in gevaar brengen.

De meest doordeweekse vorm van samenlezen is het gezamenlijk (bv. in tweetallen) doorlopen van de tekst en het samen speuren naar en benoemen van de relevante informatie voor het te realiseren doel. Of de leerlingen nemen eerst de tekst individueel door en gaan op zoek naar de informatie die ze nodig hebben. In een tweede ronde moet het resultaat van het individuele moment vergeleken worden met dat van de partner. Indien ze grote verschillen vaststellen, moeten ze met elkaar aan de praat gaan en de eigen oplossing beargumenteren, om tot een eensgezind resultaat te komen. Deze oefening leidt geregeld tot het gezamenlijk herbekijken van passages die ze verschillend hebben geïnterpreteerd en tot het beter doorgronden van wat de tekst werkelijk zegt.

*Twee koppen
begrijpen meer en
beter dan één.*

Het risico dat sterkere leerlingen het leesproces gaan domineren, waardoor anderen afhaken of gewoon 'meeliften', wordt in het volgende voorbeeld geminimaliseerd. Er zijn

ook werkvormen die de intensiteit van de samenwerking verhogen. In kader 7 vind je hiervan een voorbeeld.

7

Steppe en toendra

In de les aardrijkskunde loopt een lessenreeks over het landschap. Alle typen natuurlijke landschappen zijn reeds aan de orde gekomen, behalve steppen en toendra. De leraar daagt de leerlingen uit om te achterhalen welke natuurlijke landschappen nog moeten worden toegevoegd om het overzicht te vervolledigen. Als duidelijk is dat het gaat om de steppe en de toendra, krijgen ze de opdracht de kenmerken van deze twee landschappen te achterhalen door aan de slag te gaan met verschillende bronnen, o.m. jeugdcyclopedieën/informatieve boeken met veel visueel materiaal en bijkomende toelichting.

De leerlingen worden in tweetallen gegroepeerd. Leerling A van elk paar krijgt de bronnen over de toendra. De leerkracht heeft de leerlingen A voorzien van een werkblad met een aantal vragen:

- o Waar op de aarde vind je toendra's?*
- o Wat voor klimaat heerst er?*
- o Vind je bomen en planten in de toendra?*
- o Leven er dieren? Hoe overleven ze er?*
- o Leven er mensen?*
- o Hoe overleven ze er?*

Leerling B krijgt de bronnen met betrekking tot de steppe en een zelfde soort vragenlijst als leerling A.

In een tweede ronde moeten leerlingen A en leerlingen B toendra en steppe met elkaar vergelijken. Daartoe moeten ze eerst de respectieve kenmerken aan elkaar rapporteren en dan de overeenkomsten en verschillen identificeren. Het resultaat moet ingebracht worden in een schrijfkader:

Op bepaalde punten lijken toendra en steppe erg op elkaar.

Dit zijn de kenmerken die ze gemeenschappelijk hebben:

1. Toendra's en steppen zijn beide te vinden in
2. en
3. en
4. en

Er zijn ook heel wat verschillen tussen toendra en steppe.

Dit zijn de punten waarop ze verschillen:

1. In de steppe, maar in de toendra
2.
3.

De opdracht is zo opgevat dat elk lid van het duo een eigen deeltaak krijgt en het doel van de uiteindelijke opdracht slechts kan worden bereikt als de beide partners hun deeltaak hebben uitgevoerd. Geen van de partners kan zich zonder gevolgen aan de samenwerking onttrekken, noch kan een van beide het leeswerk monopoliseren. De interactie is intens en uitgebreid: de partners moeten duidelijk zicht krijgen op de informatie die de ander heeft verworven, het eens worden of een kenmerk al dan niet geldt voor de beide landschappen en beslissen in welke bewoordingen ze hun besluiten in het gezamenlijke Venndiagram inbrengen. Merk op hoe de leerkracht via een werkblad hiertoe ondersteuning biedt: de vragen op het werkblad helpen de leerlingen focussen op de relevante gegevens, in de veelheid aan informa-

tie en visueel materiaal waar ze zich doorheen moeten werken.

In de interactie ontstaan kansen om interpretaties bij te stellen of ontbrekende informatie vooralsnog op te sporen:

- *Heb jij niks gevonden over dieren? Welke soorten leven er in de steppen?*
- *Staat er in jouw stuk dat er weinig of veel mensen wonen in de steppen?*
- *Staat er in jouw stuk waar toendra's te vinden zijn?*

Heeft de ander daarop geen antwoord klaar omdat hij de betreffende passage niet had begrepen, dan kunnen beide partners samen proberen aan die passage betekenis te geven.

Nog verregaander is de samenwerking in de PAV-les van kader 8.

8

Samen school maken

In een project rond leerlingenparticipatie moet de klas eensgezind tot beslissingen komen over het samenleven op school. Kennis over manieren van democratische besluitvorming ontbreekt. Die kunnen ze vinden in de vier bronnen die de leerkracht aanlevert. De klas is gegroepeerd in viertallen. De bronnen worden verdeeld over de leden van het team, die hun eigen bron eerst individueel kunnen doornemen, maar dan gekoppeld worden aan een lid van een andere groep die dezelfde bron heeft toebedeeld gekregen. Aan de hand van een werkblad met richtende vragen helpen de leden van de nieuwe groepjes elkaar om de informatie te begrijpen en 'expert' te worden in de besluitvormingswijze die in hun tekst wordt uiteengezet: hoe ze wordt georganiseerd, wat de voordelen en wat de nadelen zijn. Samen bereiden ze zich ook voor op de expertrol die ze zullen moeten opnemen in hun oorspronkelijke groep, door te beslissen hoe de informatie het duidelijkst kan worden verwoord en gepresenteerd.

Terug in hun basisgroep presenteren de partners 'hun' respectieve informatie en vragen de luisteraars zolang om toelichting en aanvulling tot iedereen greep krijgt op het geheel van de informatie. De aldus 'gepoolde' informatie wordt vervolgens gebruikt om te beslissen welke besluitvorming het groepje zal hanteren in het vervolg van het project. Ze moeten dit kenbaar maken via een engagementsverklaring die door alle teamleden wordt ondertekend en aan het prikbord wordt opgehangen.

Wetende dat ze de rol van expert moeten opnemen in ronde 2 van de opdracht en hun informatie op dat moment helder en begrijpelijk moeten kunnen verwoorden, zijn de minder goede lezers sneller geneigd om begripsproblemen in de ronde 1-groep aan te kaarten. Het gesprek dat gevoerd wordt om die problemen op te lossen, geeft ook de andere teamleden de kans om hun begrip van de tekst te verhogen en hun deskundigheid over het onderwerp te vergroten.

S.O.S!

Maar soms raken (taal)problemen niet uit de wereld zonder dat je zelf tussenkomt. In een interactieve cultuur kan dat op heel natuurlijke manier verlopen.

9

De lekkende kraan

Na een reeks praktijklessen in verband met het herstellen van een lekkende kraan hebben de leerlingen een uitgeschreven en geïllustreerd stappenplan gekregen en gezamenlijk overlopen. Nu krijgen ze de opdracht om op internet op zoek te gaan naar een (of meerdere) beschrijving(en) over het herstellen van lekkende kranen op doe-het-zelfwebsites zoals BRICO, Praxis en GAMMA.

Met zijn tweeën gaan ze na in hoever de gekozen beschrijving overeenstemt met wat ze zelf geleerd hebben in de klas en met hun stappenplan: *wat staat er meer? Wat staat er niet? Wat staat er anders?* Deze vergelijking moet uiteindelijk leiden tot een gefundeerde beslissing welke van de drie teksten het interessantst/duidelijkst is om mee in hun technische map te worden opgenomen.

De leerkracht circuleert en komt tussen als een leerling of een team vastloopt of problemen signaleert:

- *Is er iets dat jullie niet begrijpen? Is er iets dat jullie niet weten?*
- *Wat denken jullie dat X betekent? Kunnen jullie niets vinden in of bij de tekst dat helpt om dat woord te begrijpen? Hoe wordt dat in de twee andere teksten gezegd? Hoe staat dat in jullie stappenplan? Zou dat hetzelfde betekenen?*

In een klassikaal moment gaat de leerkracht met de klas in gesprek over hun bevindingen. Hij overloopt systematisch voor elk van de drie beschrijvingen: *wat staat er meer? Wat staat er niet? Wat staat er anders?*

Dan wordt in overleg een beslissing genomen: welke van de drie teksten is het interessantst/duidelijkst om samen met het stappenplan in hun technische map te worden gestopt?

De rol die de leerkracht opneemt, is die van bemiddelaar: hij herverwoordt niet zelf de moeilijke passages, hij geeft niet zelf de betekenis van een woord, maar zet door zijn vragen de leerlingen ertoe aan om op zoek te gaan naar aanwijzingen in de tekst (context e.d.), om gebruik te maken van de visuele informatie bij de tekst, om de vorm van het woord te analyseren, om hun (alledaagse) kennis in te zetten en zo hun problemen zelf op te lossen. Hij komt ook enkel tussen als dat echt nodig is.

In de les biologie van kader 10 worden de leerlingen ondersteund met de verschillende praktijken die in het voorgaande ter sprake zijn gekomen: ze krijgen een richtend werkblad, er is visueel materiaal voorhanden en de leerkracht medieert tijdens de uitvoering van de leesopdracht. Wat de leerkracht biologie hier nog aan toevoegt, is een actie na het lezen.

10

Buigen en strekken

In het kader van de les rond het bewegingsapparaat krijgen de leerlingen de opdracht een experiment met de arm uit te voeren dat leidt tot de vulling van het begrip 'gewricht' en de soorten gewrichten. Duo's worden gevormd en krijgen een werkblad:

- *Zoek uit welke verschillende bewegingen je met je arm kan uitvoeren en op welke punten die beweging precies gebeurt.*
- *Ken je de naam van die punten? Zoek ze op de afbeelding van het menselijk skelet.*
- *Voel je verschil in de bewegingen die je kunt maken of zijn ze gelijk?*

Op basis van een informatieve tekst kunnen ze daarna de juistheid van hun hypothesen controleren. De tekst beschrijft de verschillende onderdelen en soorten gewrichten en reikt hier en daar wat vakterminologie aan (*gewricht, gewrichtskom, gewrichtskop, ...*). De platen van geraamte en spierstelsel waarop de belangrijkste onderdelen zijn benoemd en de afbeeldingen bij de tekst zijn hulpmiddelen om de betekenis van nieuwe termen te achterhalen.

De leerkracht circuleert en ondersteunt de groepjes die moeilijkheden ondervinden bij het begrijpen van de tekst en het verwerken van de informatie. Zo laat hij bijvoorbeeld het groepje dat vastloopt op het woord 'rekbaarheid' (van de gewrichtsbanden) de link leggen met de verwante term 'uitgerekt' uit de tekst en 'rekken'. Bij een van de groepjes beluistert hij de gedachtewisseling over 'knobbel' tot hij zeker is dat het woord correct wordt begrepen:

LL1: (leest af) *'Het ene bot van een gewricht heeft aan het uiteinde een knobbel (of kop) en aan het andere een kom'. Wat wil dat zeggen, een knobbel?*

L12: *Euhm, ... (kijkt in de tekst) Er staat 'kop' bij tussen haakjes. Staat dat ook niet op de tekening, 'kop'?*

L13: *Euhm, ja ... Dit hier is 'de gewrichtskop'.*

L12: *Ja, ... natuurlijk...: een knobbel, dat ken ik. Dat is zoals hier (wijst op de knobbel van zijn pols).*

Lk: *Heel goed.*

Als de afgesproken tijd om is, wordt de opdracht klassikaal besproken. De leerkracht laat de tweetallen vertellen wat ze hebben ingevuld in de tabel en wat ze na het lezen van de tekst hebben aangevuld/gecorrigeerd. Naast vragen als *Hoe zijn jullie tot dat antwoord gekomen? Waar staat die informatie? Hoe staat dat in de tekst? Wat betekent dat eigenlijk?*, gaat de leerkracht ook heel concreet in op bepaalde passages in de tekst:

Lk: *Hoe zegt men in de tekst dat het gewrichtssmeer ervoor zorgt dat de kop en de komt niet te vlug slijten?*

L11: *'Het smeer voorkomt slijtage.'*

Lk: *Wat betekent dat precies? (...)*

Lk: *Klopt het dat van de 600 spieren in ons lichaam maar een klein deel skeletspieren zijn? Nee? Waar vind je dat in de tekst?*

L12: *'Het merendeel van de spieren hebben de taak beweging mogelijk te maken. Die noemt men de skeletspieren.'*

Lk: *Zegt men in de tekst dat de gewrichtsbanden gemakkelijk scheuren?*

L13: *Nee, er staat: 'Die zijn heel taai en rekbaar, maar als ze te veel worden uitgerekt gaan ze scheuren.'*

Zijn de nieuwe vaktaalwoorden en wetenschappelijke manieren van zeggen die in de tekst voorkwamen echt begrepen? In het gesprek gaat de leerkracht dit na door via vraag en antwoord voortdurend heen en weer te pendelen tussen alledaagse vormen van spreken en het wetenschappelijk-abstract taalgebruik dat in de tekst wordt

gehanteerd. Tegelijk zorgt hij hiermee voor de verankering ervan, namelijk door die nieuwe stukjes taal onder de aandacht van de leerlingen te brengen en hen de woorden en uitdrukkingen zelf te doen gebruiken. Eens verworven kan die kennis bij latere leestaken als voorkennis worden ingezet.

WAT IN DE TAALVAKKEN?

In het onderstaande kader vat ik de principes samen die in het voorgaande naar voren zijn geschoven:

1. Schep veel leessituaties tijdens de les, en kies hiervoor kwaliteitsvolle teksten. Zorg dat de teksten die je je leerlingen te lezen geeft in voldoende mate zijn afgestemd op hun talig niveau en hun achtergrondkennis.
2. Laat het lezen voortvloeien uit een probleemstelling of doe-opdracht die informatie verwerven noodzakelijk maakt. Een goede leestaak heeft een functioneel doel, zoals dat ook in het werkelijke leven het geval is: je leest een tekst om iets te kunnen doen, om iets te weten te komen dat je nodig hebt of dat je interesseert, om een probleem op te lossen of om een beslissing te nemen.
3. Bereid het pad naar een moeilijkere, abstractere tekst via inhoudelijke en talige terreinpreparatie. Dat kan door voorafgaande mondelinge interactie en/of door gebruik te maken van teksten die geschreven zijn in alledaagsere, toegankelijke, minder specialistische taal.
4. Geef hulpmiddelen bij moeilijke teksten of een grote hoeveelheid aan informatie: verhelderende afbeeldingen, een structurerend werkblad, focussende vragen, een voorgestructureerde tabel.
5. Zet de leerlingen samen aan het lezen en gebruik hiertoe werkvormen die ervoor zorgen dat de leerlingen met elkaar over de tekst aan de praat gaan, samen betekenis geven aan de tekst en de informatie verwerken ten dienste van het doel.
6. Observeer actief. Kom tussen bij problemen en vragen: ga met de leerlingen een gesprek aan waarin je hen door gerichte vragen op weg helpt om dat zelf te doen.
7. Besteed aandacht aan het 'product' van de leesactiviteit (de oplossing, het antwoord, ...) maar vraag ook op basis van welke informatie de leerlingen daartoe gekomen zijn. Laat hen na leesactiviteiten die daartoe aanleiding geven ook reflecteren over de manier waarop ze hebben gelezen of hadden moeten lezen: scannend, skimmend, intensief, globaal?
8. Schep geregeld situaties waarin functioneel moet worden geschreven: om informatie te kunnen vasthouden voor een volgende (stap in een) opdracht, om verworven informatie te kunnen doorgeven aan groepsgenoten, om voorkennis op een rijtje te zetten, om informatie uit bronnen of uit het leerboek op een actieve manier te verwerken, om het geleerde toe te passen in een nieuwe probleemstelling of in een authentieke situatie.

Geletterdheid ontwikkelen is een doelstelling die ook op het lijstje van de taalleerkrachten staat. In de methodes krijgen het lezen en schrijven van zakelijke teksten een steeds ruimere plaats. Maar bepaalde principes uit het kader hierboven zouden in de taalvakken sterker uit de verf kunnen komen.

De leerkrachten taal hebben een grote vrijheid in de keuze van de teksten die ze de leerlingen aanbieden, zonder dat hun leerplandoelen hierdoor in de verdrukking komen. Ze kunnen van die vrijheid profiteren

door heel bewust en gericht te kiezen voor inhoudelijk sterk motiverende teksten, die ingebed worden in probleemstellingen die het lezen noodzakelijk maken en intense interactie uitlokken. De keuze kan daarbij gestuurd worden door de zorg om de leerlingen vaardiger te maken in het begrijpen en verwerken van teksten waarmee zij in hun leven (school, verdere opleiding, werkvloer, ruime samenleving) (zullen) worden geconfronteerd. De keuze kan anderzijds ook ten dienste staan van de andere vakken. Het voorbeeld in kader 11 maakt duidelijk wat ik hiermee bedoel.

11

Hoe komt het dat panda's en gorilla's en neushoorns stilaan verdwijnen?

De leerlingen hebben een reeks teksten te lezen gekregen over het uitsterven van een aantal diersoorten, telkens vanuit de vraagstelling hoe het komt dat het dier in kwestie bedreigd wordt. Deze teksten reiken een portie basiskennis aan over dieren die voor het vak biologie zeer relevant is, inclusief vaktermen als *voedsel*, *zich voortplanten*, *leefgebied*, *huid/vacht*, *struik*, *exemplaar*, *zoogdier*. Het zijn noodzakelijke opstapjes voor toekomstig abstracter vakjargon als *voedselketen*, *evolutie*, *proces*, *voedselconcurrentie*.

Vervolgens moeten de leerlingen in drietallen de verschillende 'waaroms' van uitsterven 'in het algemeen' op een rij zetten, op een werkblad met een kolom 'oorzaak' en een kolom 'gevolg'. Deze opdracht levert de leerlingen een verhelderende context voor de begrippen *oorzaak*, *gevolg*, *factor* en eigenschap en geeft deze termen en zeer prominente plaats in het geheel van de taak.

In de terugblik op de taak gaat de leerkracht met de klas in gesprek over de begrippen *oorzaak* en *gevolg*, *factor* en *eigenschap* om hun betekenis op basis van de concrete gevallen van uitsterving scherp te krijgen.

Zoals je ziet, is de bedoeling niet dat je lessen een duplicaat van de vaklessen worden. Het lezen van vakteksten hoort thuis in de les van het betreffende vak en moet daar met de nodige voorzorgen en ondersteuning worden uitgevoerd. Door taken voor te leggen

met betrekking tot bedreigde diersoorten, uitzonderlijk intelligente dieren of extreem eigenaardige planten, bouw je bruggen naar het vak biologie. Door de leerlingen het verhaal van de zoektocht van Howard Carter naar het graf van Toetanchamon te vertellen,

doe je hetzelfde voor het vak geschiedenis. Het gaat erom motiverende leestaken te verzinnen waarin algemene schooltaalwoorden in een verhelderende context voorkomen en die een funderende laag aan kennis en taal aanbrengen ter voorbereiding van het abstracter kijken en praten over de wereld in de schoolvakken.

Ook de Moderne Vreemde Talen zouden een rol kunnen spelen in deze wegbereidende actie. Over de taalvakken heen zouden afspraken kunnen worden gemaakt om op gezette tijden een thema te behandelen of een project op te zetten dat een inhoudelijke

opstap is naar een bepaald schools kennisdomein.

Natuurlijk heb je als taalleerkracht nog iets belangrijks toe te voegen aan het verhaal van hierboven. Je opdracht is ook het onbewuste leren dat in de leestaken al doende tot stand komt te expliciteren (en eventueel te benoemen) zodat de leerlingen beter in staat zijn het geleerde naar nieuwe situaties te transfereren. Een aantal ideeën over hoe de reflectie kan aansluiten op een motiverende leestaak vind je in kaders volgende drie kaders 12-14.

12

Kholkhol

In een verhaal over Djha (een ietwat eerbiedwaardiger Arabisch equivalent van Tjil Uilenspiegel) komt het Arabisch woord 'kholkhol' voor dat verwijst naar een voorwerp met een belangrijke rol in de intrige: het is een enkeljuweel waarvan Djha met een list de prijs stevig wil verlagen.

De leerlingen die het woord kennen, mogen even niet meepraten. *Als je het woord niet kent, wat doe je dan om de betekenis te ontdekken?* De leerkracht gaat met de klas aan de praat over de gegevens die de tekst aanlevert en hoe ze door daarvan gebruik te maken stapsgewijs dichterbij de betekenis komen. *Wie doet nu een gok?* De eventuele kenners van het woord beoordelen de poging van hun klasgenoten.

13

Coca-Cola

Naar aanleiding van een leesopdracht in verband met de huidige ingrediënten van Coca-Cola die binnen een beperkt aantal minuten moet worden uitgevoerd, stelt de leerkracht vast dat leerlingen te intensief lezen. Hij legt het werk stil en stelt de vraag of het nodig is de hele tekst grondig door te nemen. De klas komt tot het besef dat ze vlug over de tekst moeten overlopen en daarbij op zoek gaan naar bepaalde woorden. *Wat voor woorden zouden dat in dit geval kunnen zijn?*

In de terugblik op de taak introduceert de leerkracht een naam van dat soort lezen (scannend) en laat de leerlingen verwoorden wat je dan precies doet, o.m. naar welbepaalde woorden zoeken.

Affiche

De leerlingen hebben de redactie van een themanummer van een jongerentijdschrift op zich genomen en het nummer is nu klaar. Ze kiezen ervoor om het te presenteren aan schoolgenoten, leerkrachten en hun ouders. In groepjes ontwerpen ze een affiche en schrijven ze een uitnodigingskaart. In aansluiting op deze schrijfsituatie gaat de leerkracht met de klas aan de praat over de kwaliteiten die deze schrijfproducten moeten hebben om bij een publiek van buitenstaanders interesse voor hun project op te wekken. Een reeks criteria komen op het bord. De groepjes krijgen de opdracht om hun producten door te schuiven naar een ander groepje leerlingen die het nalezen en beoordelen op basis van de criteria. Een tweede schrijfronde volgt. Hierna komt een tweede controle, die nu ook de juiste schrijfwijze en de welgevormdheid van de zinnen betreft. De eindproducten worden voorgesteld aan de klas en ingebracht in een afficheontwerp.

AAN HET WERK MET VEREENDE KRACHTEN!

Aan het begin van dit artikel heb ik gepleit voor een vereniging van alle leerkrachten op de school om de uitdaging aan te gaan en geletterdheid in de lespraktijk van alle vakken een belangrijke plaats te geven. Werken aan geletterdheid brengt de vakdoelen niet in het gedrang. Het tegendeel is waar. Door veel succesvolle en leerrijke leeservaringen te organiseren aan de hand van functionele lees- en schrijftaken bevorderen leerkrachten in één beweging ook de kwaliteit en de duurzaamheid van het leren. Vakoverschrijdende doelen varen er eveneens zeer wel bij.

In deze bijdrage heb ik acht principes voorgesteld waarvan ik denk dat ze van leerlingen geletterde mensen kunnen maken. Laaggeletterdheid heeft zeer veel kwalijke gevolgen. Laaggeletterden krijgen te maken met allerlei vormen van uitsluiting en opsluiting binnen de eigen kring. Er zijn relatief veel ouderen in die laaggeletterde groep, maar volgens verschillende onderzoeken is ook het aandeel jongeren aanzienlijk. Het ligt binnen ons bereik om het probleem te lijf te gaan. Samen kunnen we zorgen voor leerlingen die gelaarsd, gespoord en geletterd de samenleving kunnen binnenstappen. Met vereende krachten.

Nora Bogaert
Centrum voor Taal en Onderwijs
nora.bogaert@arts.kuleuven.be

Noten

1. Veel van de aangehaalde voorbeelden zijn gebaseerd op bestaand materiaal:
 - uit Sesam en Tatami
www.cteno.be > secundair > materiaal
 - uit het Bronnenboek 2de en 3de graad tso/bsc
www.steunpuntgok.be > secundair > materiaal > lesmateriaal > bronnenboek > lessen
2. Zie www.steunpuntgok.be > secundair > materiaal > lesmateriaal > bronnenboek > interactieve werkvormen.

Bibliografie

Bogaert, N., Devlieghere, J., Haquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S. & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/functionele_leesvaardigheid

Bohnenn, E., Ceulemans, C., Van de Guchte, C., Kurvers, J. & Van Tendeloo, T. (2004). *Laaggeletterd in de Lage Landen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/geletterd_in_de_lage_landen/