


Een boek voor twee

Een onderzoek naar het verwerven van strategieën voor begrijpend lezen via *peer tutoring* in de lagere school

Hilde Van Keer

'Iets in eigen woorden kunnen uitleggen aan anderen is de beste manier om te leren.' Het is een uitspraak die we wel vaker te horen krijgen van leraren die hun leerlingen met regelmaat kansen toespelen om te verwoorden wat zij aan het leren zijn. Onderzoek aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent wijst uit dat deze leraren het bij het rechte eind hebben. Twee schooljaren lang liep in een aantal basisscholen een experiment met als doel het begrijpend-leesonderwijs te vernieuwen en doeltreffender te maken. De aandacht werd daarbij verdeeld over twee innovatieve pijlers die in combinatie met elkaar een rol spelen. De eerste pijler van de vernieuwing betreft de expliciete instructie in begrijpend-leesstrategieën. Literatuur wijst bovendien uit dat interactie tussen leerlingen en het van en door elkaar leren eveneens van belang is bij begrijpend lezen. Daarom werd voor het inoefenen van de leesstrategieën de werkvorm *peer tutoring* als tweede innovatieve pijler ingevoerd. Bij deze vorm van coöperatief of samenwerkend leren is duidelijk sprake van een helpersrelatie tussen twee leerlingen: een leerling begeleidt een andere bij het verwerven of inoefenen van bepaalde leerinhouden. De vaststellingen in het onderzoek wijzen niet alleen uit dat de leerlingen die ondersteuning krijgen tijdens het lezen, er flink op vooruitgaan. Het gunstige effect is zo mogelijk nog groter bij de leerlingen die de begeleiding geven! Bovendien is er ook sprake van een duidelijk positief effect op het zelfbeeld van de begeleidende leerlingen.

ACHTERGROND

 at lezen in onze maatschappij een belangrijke plaats inneemt, zal door niemand worden tegengesproken. In het dagelijks leven van zowel kinderen als volwassenen wordt op allerlei plaatsen en momenten een beroep gedaan op het gebruik van schriftelijke taal. Leren lezen is dan ook

een van de belangrijkste leerprocessen in de basisschool. Evenmin tegen te spreken is echter dat niet elke leerling deze vaardigheid even makkelijk leert en beheerst. Lezen vergt immers tal van basiscompetenties waar kinderen moeite mee kunnen hebben, zoals het herkennen van letters en lettercombinaties, het maken van letter-klankkoppelingen, het synthetiseren van afzonderlijke klanken of klankgroepen en het

automatiseren van deze vaardigheden. Veel kinderen blijken echter vooral problemen te ondervinden met het ultieme doel van lezen, namelijk begrijpen wat er geschreven staat, en hebben het dan ook niet zo begrepen op begrijpend lezen.

Begrijpend lezen kan worden omschreven als het achterhalen van de betekenis of de bedoeling uit schriftelijke informatie. Ondanks de eenvoud van deze definitie gaat het hier om een uiterst ingewikkeld proces. Een tekst is immers niet zomaar een geheel van woorden die je één voor één moet doorspitten en er betekenis aan toekennen. Goede begrijpend-lezers doen meer dan enkel correct decoderen; ze oriënteren zich vooraf op de tekst, controleren hun leesbegrip tijdens het lezen en reflecteren over het leesproces. Wanneer het moeilijk wordt, hanteren ze strategieën om een tekst beter te begrijpen: ze activeren relevante voorkennis, maken voorspellingen op basis van deze voorkennis, passen hun leestempo aan de moeilijkheidsgraad van de tekst aan, onderscheiden hoofd- en bijzaken of herlezen moeilijke passages.

Algemeen wordt aangenomen dat drie aspecten in combinatie met elkaar het leesbegrip van kinderen en volwassenen beïnvloeden, namelijk

- (1) kenmerken van *de lezer* (zoals de technische leesvaardigheid, de beschikbare woordenschat, de voorkennis en de interesse van de lezer);
- (2) kenmerken van *de tekst* (zoals de moeilijkheidsgraad, de lengte en de opbouw van een tekst, maar ook de voorspelbaarheid van de informatie en de tekstinhoud);
- (3) kenmerken van *de context* waarin gelezen wordt (zoals de luidruchtigheid van de omgeving, het doel waarvoor wordt gelezen, de taakdruk en de beschikbare tijd).

Naast deze lezer-, tekst- en contextkenmerken kunnen al dan niet tegenvallende prestaties echter ook samenhangen met de wijze waarop de begrijpend-leesmomenten op school worden ingevuld. Waar het traditioneel in de meeste lessen om gaat, is het

EEN DIRECTEUR VERTELT

In het kader van een zorgbreed en zorgverdiepend beleid proberen wij binnen onze school steeds nieuwe mogelijkheden te vinden om kinderen onderwijs op maat aan te bieden. Vandaar dat we op zoek gingen naar manieren om tegemoet te komen aan verscheidenheid tussen kinderen.

Het was voor ons vooral een uitdaging om, naast de aandacht voor de technische aspecten van lezen, ook expliciet de begrijpend-leesvaardigheden op een gestructureerde en doeltreffende manier aan te pakken en om bij kinderen het leesplezier te stimuleren. Zowel de zwakke als de goede lezers moesten op hun eigen niveau en in hun eigen tempo aan hun trekken kunnen komen. Vanuit die optiek zijn we gestart met een klasoverschrijdende vorm van peer tutoring, waarbij de leerlingen uit de vijfde klas de kinderen uit het tweede leerjaar in een één-op-één-situatie ondersteunen bij het begrijpend lezen.

De resultaten van het project zijn zeer positief. De onderwijsmethode laat een gedifferentieerde benadering toe waarbij alle kinderen betrokken zijn en toch onderwijs op maat krijgen. Niemand hoeft de klas te verlaten of in een aparte groep te gaan zitten.

De kinderen vinden het leuk om te doen; ze kijken uit naar de leesmomen. Je ziet dat ze een heel actieve leerhouding aannemen. Er is veel interactie en de effectieve leertijd is veel groter dan in de klassituatie. Beide leerlingen profiteren van de samenwerking. Ze begrijpen de teksten beter en door de samenwerking verbeteren ze hun onderlinge relaties en hun sociale vaardigheden. Maar ook het zelfbeeld en het zelfvertrouwen van de kinderen worden versterkt. Ze groeien in verantwoordelijkheid en in zelfstandigheid. Sommige kinderen met leesmoeilijkheden overwinnen hun leesangst en doen via kleine stapjes succeservaringen op.

Heel belangrijk is dat kinderen de aangeleerde leesstrategieën ook kunnen toepassen in andere situaties en vakgebieden waarbij ze opdrachten moeten begrijpen en taal gebruiken, zoals bijvoorbeeld bij het instuderen van lessen, het oplossen van wiskundige vraagstellingen,...

We hebben ook toekomstplannen! Het is de bedoeling deze manier van werken uit te breiden naar de andere leerjaren. Het kan immers niet zijn dat kinderen na een jaar van gedifferentieerde benadering terug zouden vallen op de uniformiteit van vroeger. Daarom zullen beide leraren die het pionierswerk hebben verricht, op bepaalde momenten klasvrij worden gemaakt om als coach van het team te fungeren en hun deskundigheid te delen met collega's.

PEER TUTORING ... NIET NIEUW ...

Via de werkvorm *peer tutoring* worden kinderen op school ingezet om andere leerlingen te helpen met leren. Ten tijde van de Grieken en de Romeinen was dat al niet ongewoon en sinds die tijd is *peer tutoring* op verschillende momenten in het onderwijs herontdekt. Eind achttiende, begin negentiende eeuw bijvoorbeeld ontwikkelden de Britten Andrew Bell en Joseph Lancaster los van elkaar in India en Engeland een *tutoring*-programma om tegemoet te komen aan het probleem van het groot aantal leerlingen en het tekort aan opgeleide leraren. Het Bell-Lancaster-systeem had vrijwel onmiddellijk een grote impact op de onderwijspraktijk van die tijd. Door het groeiend aantal leraren en hun toenemende professionalisering verminderde omstreeks de tweede helft van de negentiende eeuw de interesse voor *peer tutoring*.

Pas in de jaren zestig werd de werkvorm in de Verenigde Staten opnieuw ontdekt. De historische en economische omstandigheden waren ondertussen echter in die zin veranderd, dat *peer tutoring* niet langer werd ingevoerd omwille van de mogelijkheid om met een beperkt aantal leraren toch grote groepen leerlingen te onderwijzen. Wel ging vanaf die periode de aandacht uit naar de mogelijkheden die *peer tutoring* biedt om in de klas tegemoet te komen aan de noden van alle kinderen en om de motivatie en de resultaten van kinderen met leerproblemen te verbeteren.

Ondertussen is *peer tutoring* vooral in de Verenigde Staten, Engeland en Israël een veel toegepaste werkvorm in het onderwijs. In Nederland en naar aanleiding van het onderzoek aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent ook in Vlaanderen trekt *peer tutoring* de laatste jaren meer en meer de aandacht.

beantwoorden van vragen bij een specifieke tekstinhoud. In dit productgerichte leesonderwijs wordt evenwel te weinig tijd besteed aan expliciete instructie over hoe je een tekst beter zou kunnen aanpakken om hem ook beter te begrijpen. Tot voor kort ging men er immers van uit dat de begrip- en leesvaardigheden bij leerlingen zich wel vanzelf zouden ontwikkelen als ze maar genoeg lezen. Nu wordt het echter steeds duidelijker dat de door goede 'begrijpers' spontaan gehanteerde strategieën voor veel leerlingen geëxpliciteerd moeten worden. Deze huidige procesgerichte visie op leesonderwijs met expliciete aandacht voor het gebruik van strategieën vinden we overigens terug in de eindtermen voor het lager onderwijs en in hedendaagse taalmethodes.

Naast het belang van expliciete instructie in leesstrategieën, blijkt ook het creëren van kansen tot interactie en samenwerking tussen leerlingen van belang te zijn bij begrip- en leeslessen. Het interactiepatroon in de traditionele begrip- en leeslessen (vraag van de leraar – antwoord van een leerling – evaluatie door de leraar) leidt bij vele leerlingen duidelijk tot het passief vertrouwen op de beoordeling en de interpretatie van de leraar. Met het oog op het vormen van bewuste lezers wordt van kinderen daarentegen juist verwacht dat ze een actieve rol opnemen en mogelijkheden bij het begrijpen van teksten zelf leren herkennen en aanpakken. Onderzoek toont aan dat activiteiten rond teksten waarbij interactie en samenwerking tussen leerlingen centraal staan, wel actieve betrokkenheid en het uitwisselen van opvattingen en interpretaties uitlokken, wat leidt tot een kwalitatief beter tekstbegrip.

Rekening houdend met de tekortkomingen van het traditioneel begrip- en leesonderwijs trachten we in ons onderzoek het leesonderwijs te vernieuwen en doeltreffender te maken door de combinatie van twee innovatieve pijlers, namelijk

- (1) expliciete instructie in leesstrategieën;
- (2) stimuleren van interactie over teksten via de werkvorm *peer tutoring*.

EXPLICIETE INSTRUCTIE IN LEESSTRATEGIEËN

Het doel van expliciete instructie in leesstrategieën is uiteraard dat de leerlingen actieve lezers worden doordat ze na verloop van tijd de aangebrachte strategieën spontaan toepassen bij het lezen van teksten. Dat houdt in dat de kinderen inzicht hebben in de strategieën die het leesbegrip mogelijk kunnen ondersteunen, in hoe die moeten worden toegepast en op welk moment in het leesproces ze kunnen worden ingezet. Vanuit deze optiek werd in het kader van het onderzoek aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent een lessenreeks met bijbehorende opdrachtkaarten ontwikkeld, waarin zes verschillende leesstrategieën expliciet en stapsgewijs aan bod komen:

(1) Voorkennis activeren

Aan de hand van deze leesstrategie leren de leerlingen dat het belangrijk is dat een lezer voor het lezen van een tekst de reeds aanwezige en relevante voorkennis activeert. Dit heeft als voordeel dat datgene wat daarna gelezen wordt, wordt ingekaderd in een groter geheel. Op die manier wordt de informatie beter begrepen en onthouden. In de lessenreeks leren de kinderen meer bepaald om, voordat ze een boek of tekst lezen, aan de hand van de titel en prenten te bedenken waarover het verhaal zou kunnen gaan. Daardoor leren ze zich bewust te worden van hun eigen kennis. Bij een geschikt beginwoord worden vervolgens zoveel mogelijk verwante woorden bedacht, die worden genoteerd in een woordspin. Door zich op deze wijze af te vragen waarover het boek gaat en na te gaan wat men hier al van weet, bereidt men zich voor op het echte lezen.

(2) Voorspellend lezen

Kinderen leren tijdens het lezen te voorspellen hoe het verhaal verder zal gaan en achteraf controleren of de voorspelling klopt. Bij deze strategie is het niet zozeer belangrijk dat het antwoord goed is, maar wel dat kinderen leren om zelf hun gedachten over het verhaal te laten gaan en met een vooruitziende blik te lezen. Ook deze vaardigheid zorgt ervoor dat kinderen wat ze lezen beter begrijpen en onthouden.

(3) Hoofdzaken onderscheiden

De leerlingen leren om *wie-, wat-, waar-, waarom-, wanneer-*vragen te beantwoorden en via het peilen naar deze hoofdzaken de kern van de tekst samen te vatten.

(4) Begrip van woorden bewaken en de betekenis achterhalen van woorden die men niet begrijpt

Aan de hand van deze strategie leren de leerlingen om na te gaan of zij alle woorden in de tekst wel begrijpen en – als dit niet het geval is – hoe zij achter de betekenis van een woord kunnen komen.

(5) Tekstbegrip bewaken en de betekenis achterhalen van zinnen of tekstfragmenten die men niet begrijpt

Aan de hand van de vijfde strategie leren de leerlingen controleren of zij de tekst nog wel begrijpen en om, als dit niet het geval is, de tekst langzaam te herlezen. Het gaat hierbij om begripsbewaking en het leren inbouwen van controlemomenten tijdens het lezen.

(6) Het soort tekst bepalen

Met deze strategie worden de leerlingen bewust gemaakt van het feit dat er verschillende soorten teksten bestaan, elk met hun eigen kenmerken. Bovendien wordt duidelijk gemaakt dat verschillende soorten teksten een verschillend leesgedrag vereisen.

Het gaat hier om strategieën die voor, tijdens en/of na het lezen kunnen worden ingezet en dus het hele leesproces beslaan. De strategieën *vóór* het lezen hebben als doel de lezer optimaal voor te bereiden op de lectuur van een tekst. Strategieën *tijdens* het lezen hebben vooral tot doel de tekst zo goed mogelijk te begrijpen, het leesbegrip te controleren en het leesproces te reguleren. De strategieën *na* het lezen richten zich tot slot vooral op de evaluatie van het begrip van de gelezen tekst. Aan de hand van de strategieën uit de lessenreeks leren de kinderen dus zich te oriënteren op de tekst, na te denken over hun leesgedrag en hun leesproces te plannen, te bewaken, te evalueren en zo nodig bij te sturen om op die manier meer greep te krijgen op het leesbegrip. Allemaal vaardigheden die overigens duidelijk gerelateerd kunnen worden aan de vakoverschrijdende eindtermen 'leren leren'.

Peer tutoring is een vorm van samenwerking waarbij één leerling een andere leerling begeleidt bij het verwerven of inoefenen van bepaalde leerinhouden.

Elke les met betrekking tot expliciete instructie in leesstrategieën die in het kader van het onderzoek werd ontworpen, is uitgewerkt volgens het *directe instructie*-model. Dit model is gebaseerd op het inzicht dat de leraar eerst instructie geeft en voordoet hoe hij of zij tot een oplossing van een probleem komt. Daarna verwerken de leerlingen de aangeboden leerinhouden, aanvankelijk samen met de leraar en uiteindelijk zelfstandig. Tijdens de instructie krijgen de leerlingen zicht op waarom, wanneer en hoe een bepaalde leesstrategie moet worden toegepast. Dit wordt zichtbaar gemaakt doordat de leraar het gebruik van de leesstrategie hardop denkend voordoet. Hoe de leesstrategieën


op teksten kunnen worden toegepast, werd voor iedere strategie vastgelegd in een stappenplan op een strategiekaart. Deze kaarten bieden tijdens het leesproces structuur en visuele ondersteuning bij het oefenen van de verschillende strategieën en vormen dan ook een belangrijke houvast voor de leerlingen. Kenmerkend voor deze strategiekaarten is dat ze bij iedere tekst kunnen worden toegepast. In figuur 1 vind je een voorbeeld terug van de opdrachtkaart bij de leesstrategie 'voorspellend lezen'.

STIMULEREN VAN INTERACTIE OVER TEKSTEN VIA PEER TUTORING

Aangezien het creëren van kansen tot interactie en samenwerking tussen leerlingen een belangrijke rol speelt bij het bevorderen van het leesbegrip, werd in het onderzoek een tweede innovatieve pijler ingevoerd. Daarin staat samenwerken centraal. Er werd meer bepaald gekozen voor *peer tutoring*. Dat is een vorm van samenwerking waarbij één leerling een andere leerling begeleidt bij het verwerven of inoefenen van bepaalde leerinhouden. Er is daarbij duidelijk sprake van een helpersrelatie tussen een begeleidende en een begeleide leerling.

Binnen deze werkvorm kunnen nog twee varianten worden onderscheiden: de begeleidende leerling of *tutor* kan in een hogere klas zitten dan de begeleide leerling of *tutee* (klasoverschrijdend) of beide leerlingen kunnen klasgenoten zijn (klasintern). Belangrijk is dat het hier gaat om een één-één-relatie en dat de samenstelling van de koppels relatief stabiel is doorheen het schooljaar. In tegenstelling tot andere formele en informele situaties waarin kinderen elkaar in de klas of op de speelplaats helpen, wordt *peer tutoring* bovendien op een gestructureerde


FIGUUR 1: Opdrachtkaat bij de leesstrategie 'voorspellend lezen'



Naam:


Klas:


Titel:



Wat zal er gebeuren?
Ik voorspel.

Ik doe dit voor tijdens na het lezen.






Stap 1 : Lees een stukje van het verhaal.

Wat weet je al?

.....

Wat zal er gebeuren? 

Ik denk dat

.....


.....


Waarom denk je dat?

.....

Stap 2 : Lees wat verder.

Loopt het verhaal zoals ik had verwacht ?





Ik paste de strategie toe voor tijdens na het lezen.

KINDEREN VERTELLEN

FREDERIK (2e leerjaar): Ik kan nu beter lezen en Matias heeft mij geholpen. Als er bijvoorbeeld een punt staat, dan leert hij mij dat ik moet wachten. Of als ik een fout lees, dan zegt hij: "Lees dat nog eens opnieuw." Of hij toont mij voorbeelden. En hij zegt mij dat ik niet te rap mag lezen.

GERARD (2e leerjaar): Katrijn heeft mij geleerd hoe ik kan weten waarover de tekst gaat door te lezen en daar vragen bij te stellen.

SEBASTIAAN (2e leerjaar): Elsje heeft mij moeilijke woorden geleerd. En ze heeft mij geleerd om woorden die ik niet kan lezen, in stukjes te lezen. En ook rapper te lezen. En dat je ook moet letten op de uitroeptekens en op de hoofdletters. En we moesten ook samen vraagjes oplossen.

KATRIJN (5e leerjaar): Ik weet nu ook beter hoe ik kan begrijpend lezen. Voor ik *peer tutoring* deed, heb ik eigenlijk nooit aan al die dingen gedacht, zoals bijvoorbeeld 'Wat staat er nu in de tekst?' en zo en dan was dat ook eigenlijk moeilijk. Maar met *peer tutoring* leer je dat je eerst de titel en de prentjes moet bekijken en nadenken waarover de tekst zou gaan. Dan begin je te lezen, bijvoorbeeld het eerste stukje, en dan kan je vertellen wat er al gebeurd is en misschien wat er verder nog zou gebeuren. En ik vind dat dat helpt om een tekst beter te begrijpen. En dat helpt ook voor Gerard, mijn leerling uit het tweede leerjaar, als ik zo'n vragen stel.

SILKE (5e leerjaar): Ik heb ook eigenlijk zelf problemen met begrijpend lezen. Maar door *peer tutoring* is dat nu een klein stukje gemakkelijker voor mij, omdat ik een stukje begrijpend lezen voor Fatima moest geven. En dat ging dan ook soms beter. Omdat ik geleerd heb om vragen te stellen of als ik iets niet begrijp het opnieuw te lezen of als ik een woord niet begrijp wat verder te lezen omdat daar soms wat meer uitleg in staat.

DAAN (5e leerjaar): Ik heb het karakter van Birger beter leren kennen en een beetje geduldiger leren zijn.

en systematische manier ingebed in de klasorganisatie en gaat aan het samenwerken een speciale voorbereiding en instructie vooraf.

In het kader van het onderzoek werd de klasoverschrijdende vorm van *peer tutoring* gedurende twee schooljaren uitgeprobeerd in de tweede en vijfde leerjaren van verschillende Vlaamse lagere scholen. Daarbij werkten vaste leerlingparen uit het vijfde en het tweede leerjaar een schooljaar lang één- tot tweemaal per week samen aan opdrachten rond strategisch begrijpend lezen. De leerling uit de vijfde klas had daarbij als opdracht de leerling uit het tweede leerjaar te helpen en te ondersteunen.

VOORBEREIDING OP DE TUTORROL VOOR DE VIJFDEKLASSERS

Aangezien blijkt dat *peer tutoring* lang niet zo effectief is wanneer de oudste leerlingen onvoorbereid aan hun taak als *tutor* beginnen, werd voor de vijfdeklassers een reeks van voorbereidende lessen uitgewerkt. Daarin maakten ze zich een waaier aan vaardigheden eigen waarmee ze tijdens de leesmomenten aan de slag konden. Tijdens deze voorbereidende lessenreeks leerden de vijfdeklassers uiteraard eerst de doelen en de opzet van het project kennen, alsook hun taken en verantwoordelijkheden daarin. Verder staken ze op hoe je via een actieve luisterhouding aan een jongere leerling je interesse kan laten blijken, hoe je een leesmoment best kan starten en afsluiten, hoe je kan bijhouden en evalueren wat je tijdens een leesmoment hebt gedaan, hoe je fouten van een jongere leerling op een correcte manier verbetert, hoe en wanneer je complimentjes kan geven en hoe je op een goede manier hulp kan bieden. Tussendoor maakten ze ook kennis met de leerlingen van de tweede klas, eerst tijdens een klasoverschrijdende uitstap, spel- en/of knutselnamiddag en daarna in een interview met hun leesmakker.

In het onderzoek werden de lessen met betrekking tot de *tutor*vaardigheden gekenmerkt door een verscheidenheid aan werkvormen. Belangrijk daarbij was vooral het onderling uitwisselen van ervaringen, opvattingen en ideeën, alsook het gebruik van rollenspel. Rollenspelen blijken immers een effectief middel te zijn om de *tutor*vaardigheden duidelijk zichtbaar te maken en ze te laten bekliven. Vervolgens


werden de aan bod gekomen competenties ingeoeft. Dat kon tijdens een werkelijk contact met de tweedeklassers of aan de hand van werkbladen die de kinderen indivi-

dueel of – liever nog – in groep bespraken. In figuur 2 vind je een voorbeeld van een werkblad bij de les in verband met het geven van complimentjes.


FIGUUR 2: Werkblad in verband met het geven van complimentjes

Naam:

Klas:



Hoe word ik een goede leesmakkert?
Als het goed gaat ...



Als het goed gaat, geef ik een pluimpje!

Wanneer kan ik dat precies doen?



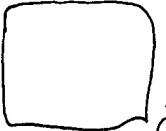

.....



.....

.....


.....


Wat kan ik zeggen?











Wat kan ik doen?









DE LEESMOMENTEN MET EEN LEESMAKKER

Na de voorbereiding van de vijfdeklassers maakten beide deelnemende klasgroepen via expliciete instructie uitgebreid kennis met de hierboven beschreven leesstrategieën. Iedere leesstrategie werd na de aanbreng in de klas gedurende een aantal weken ingeoeft aan de hand van de strategiekaarten tijdens *peer tutoring*-activiteiten.

De vijfdeklassers leerden de leesstrategieën toe-passen bij een jonger kind en op die manier leerden ze die ook functioneel gebruiken bij zichzelf.

De leesmakkers van de tweede en vijfde klas lazen meer bepaald één à twee maal per week samen op een vast ingeroosterd moment. Dat intensieve werken was van belang opdat de leerlingen de attitude zouden verwerven om de verschillende stappen bij het toepassen van een strategie zelfstandig uit te voeren

en om tot resultaten te komen die van blijvende aard zijn. Bovendien kon enkel op die manier gewerkt worden aan een solide integratie van de aangebrachte strategieën.

Tijdens de *peer tutoring*-momenten hadden de leerlingen uit de vijfde klas als taak het leesproces van de tweedeklassers te bewaken. De tweedeklassers lazen de teksten, maar het waren de vijfdeklassers die in het oog moesten houden waar het fout liep of wanneer het moeilijk werd. Zij moesten dan beslissen om op het goede moment en met een gepaste leesstrategie tussen te komen, hulp te bieden, een vraag te stellen,... Zij leerden de leesstrategieën dus toepassen bij een jonger kind en op die manier leerden ze die ook functioneel gebruiken bij zichzelf.

De vijfdeklassers haalden hun leerlingen bij iedere leestijd uit de klas op en namen ze mee naar hun vaste leesplek in de klas, op

de gang, in een vrij lokaal,... Ze lazen tijdens die momenten een aantal vaste teksten die speciaal voor de lessenreeks in verband met de strategieën werden geselecteerd. Deze teksten werden zo gekozen dat het gebruik van de aangebrachte strategie er daadwerkelijk wordt door uitgelokt en gemakkelijk kan worden toegepast aan de hand van de strategiekaart. Daarbovenop waren er ook leesmomenten waarin de koppels lazen uit zelfgekozen boekjes waarop de strategieën aan de hand van de strategiekaarten werden toegepast. Die boekjes werden uit de school- of klasbibliotheek of als wisselcollectie uit de plaatselijke openbare bibliotheek gehaald. Uit het onderzoek blijkt vooral het zelf uitkiezen van boeken zeer populair te zijn bij de tweedeklassers. De kinderen rapporteren dat het lezen in de boeken veel leuker is dan het lezen in het leesboek uit de gehanteerde taalmethode. Voorwaarde was echter dat, met het oog op het stimuleren van het leesplezier, een brede verscheidenheid aan leuke en aantrekkelijke boekjes op school aanwezig was.

ROL VAN DE LERAAR

Bij de voorbereidende lessenreeks voor de vijfdeklassers, maar ook bij de expliciete instructie in begrijpend-leesstrategieën was de rol van de leraar in het kader van het onderzoek helder geformuleerd. De bedoeling was respectievelijk om de vijfdeklassers goed voor te bereiden op hun taak als *tutor* en alle leerlingen te informeren over welke strategieën tekstbegrip kunnen bevorderen, alsook over waar, wanneer en hoe deze kunnen worden toegepast.

Tijdens de *peer tutoring*-activiteiten leek de leraarrol op het eerste gezicht minder

Peer tutoring biedt de mogelijkheid om te differentiëren en alle kinderen onderwijs op maat te bieden, zonder de zwakke lezers in een uitzonderingspositie te plaatsen door ze bijvoorbeeld uit de klas te halen.

duidelijk uitgesproken. Het was echter van groot belang dat de leraar tijdens deze lees-

momenten niet van het toneel verdween. Integendeel, alle betrokken leraren speelden een actieve rol door vragen te beantwoorden, in te spelen op moeilijkheden, de tijd te bewaken, de leeskoppels te begeleiden en de leerlingen te voorzien van de nodige feedback. Ook werd achteraf steeds samen met de vijfdeklassers gereflec-

teerd over het verloop van de leesmomen-

ten. Een aspect dat aan de *peer tutoring*-activiteiten voorafging en eveneens tot de taak van de betrokken leraren behoorde, was het samenstellen van goed functionerende leeskoppels, rekening houdend met het leesniveau en de persoonlijkheid van de tweede- en vijfdeklassers. Wanneer beide klassen niet evenveel leerlingen telden, werd een beperkt aantal groepjes van drie samengesteld of werd het tekort aan leerlingen in een klas aangevuld met leerlingen uit een parallelklas of uit een hogere klas. Ook de rest van de praktische organisatie lag in handen van de participerende leraren. Zo was het bijvoorbeeld van belang om samen vooraf een vast moment in de week in te roosteren voor het werken in leeskoppels, te zorgen voor voldoende 'leesvoer' en op zoek te gaan naar ruimten die geschikt zijn om op een rustige manier samen te lezen.

DOELGROEP

In het onderzoek ging de aandacht uit naar tweede- en vijfdeklassers. Ook klassen met een groot aantal allochtone leerlingen werden met succes in de studie opgenomen. Alle leerlingen en hun klasleraren werden in het innovatief project ingeschakeld. De werkvorm *peer tutoring* biedt immers de mogelijkheid om te differentiëren en alle kinderen onderwijs op maat te bieden, zonder de zwakke lezers in een uitzonderingspositie te plaatsen door ze bijvoorbeeld uit de klas te halen. In een aantal deelnemende scholen werd ook de taakleraar of de leraar zorgverbreding in het project betrokken om de klasleraren te ondersteunen bij het begeleiden van de leeskoppels tijdens de *peer tutoring*-activiteiten.

Dat de studie zich beperkte tot tweede- en vijfdeklassers heeft vooral te maken met praktische en onderzoeksmatige overwegingen. Niets belet leraren echter om het werken aan de verwerving van begrijpend-leesstrategieën via de werkvorm *peer tutoring* door te trekken doorheen de hele lagere school.

RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

Uit de literatuur kan worden besloten dat de ervaringen met *peer tutoring* in het buitenland succesvol zijn. Zowel de leeftijdsgroepen als de vakgebieden waarin *peer tutoring* wordt toegepast, zijn zeer divers. Naast die brede toepassingsmogelijkheden vallen bovendien de positieve effecten op, zowel op het vlak van de leerprestaties als op het vlak van het emotioneel en sociaal functioneren van kinderen.

LERAREN VERTELLEN

Elke leerling boekt vooruitgang, zowel op het vlak van technisch lezen als op het vlak van begrijpend lezen (LERAAR 2E LEERJAAR).

De leerlingen hebben volgens mij meer plezier gekregen in het lezen (LERAAR 2E LEERJAAR).

Een aantal kinderen die vroeger echt niet graag lezen, grijpen nu toch al eens spontaan naar een boekje tijdens een vrij moment en dat op zich vind ik al heel positief (LERAAR 2E LEERJAAR).

Ik ben de juf van Frederik en we hebben een tijd geleden vastgesteld dat hij een zware vorm van dyslexie heeft. Hij las absoluut niet graag en had veel angst om te lezen, maar het is een bijzonder intelligent kind met een zeer creatief denkvermogen. Toen ik onlangs met Frederiks mama praatte, liet ze me weten dat hij dolenthousiast was over zijn *tutor* van het vijfde leerjaar en over het project. Frederik gaat nu wel aan het lezen en bovendien met veel enthousiasme (LERAAR 2E LEERJAAR).

In september ben ik met de gedachte vertrokken: 'Baat het niet, dan schaadt het niet'. Nu ben ik ervan overtuigd dat het echt geholpen heeft. Bij de zwakke lezers is de leesvaardigheid op alle vlakken toegenomen. Aan het begin van het vijfde leerjaar had ik bijvoorbeeld twee leerlingen die geen AVI 6 behaalden. Aan het eind van het vijfde haalden ze met alle gemak AVI 9. Daaruit besluit ik: 'Oefening baart kunst'. De knappe lezers hebben ook hun sociale vaardigheden verruimd (LERAAR 5E LEERJAAR).

Wij vinden de *peer tutoring*-activiteiten heel bijzonder omdat de leerlingen zelf verantwoordelijkheid opnemen en leren om met jongere kinderen om te gaan (LERAAR 5E LEERJAAR).

Ook de eerste resultaten uit het Gentse onderzoek zijn veelbelovend: de kinderen die expliciete instructie hebben gekregen in leesstrategieën en die strategieën hebben ingeoeft in *peer tutoring*-koppels, boeken op het vlak van begrijpend lezen een significant grotere vooruitgang dan kinderen van wie het leesonderwijs niet werd geïnnoveerd aan de hand van beide pijlers. Die vooruitgang werd vastgesteld bij de leerlingen die geholpen werden, maar in nog grotere mate bij de vijfdeklassers die als tutor optraden. Wellicht illustreert dat het gezegde dat *'zelf mogen onderwijzen de beste manier is om iets te leren'*. Bij de *tutors* die met een jonger kind samenwerkten, waren er bovendien een duidelijke positieve verandering in verband met het zelfbeeld en positieve gedragsveranderingen als meer zorgzaamheid en verantwoordelijkheidsgevoel waar te nemen. Bij de jongste leerlingen werd daarenboven een verbetering in de technische leesvaardigheid vastgesteld.

Ook zwakkere lezers uit het vijfde leerjaar bleken in staat te zijn jongere leerlingen bij te staan in het lezen van teksten en het inoefenen van leesstrategieën. Zowel de zwakke als de sterke leerlingen kwamen in het onderzoek in hun eigen tempo en op hun eigen niveau aan hun trekken. Ook bij de zwakke lezers werden de positieve veranderingen in leesbegrip en zelfbeeld vastgesteld. Dat wijst erop dat deze vernieuwing voor scholen een mogelijkheid kan inhouden tot het bieden van zorg op maat en het realiseren van een zorgbreed beleid.

Zowel de onderzoeksresultaten als de reacties van de kinderen en de leraren tonen aan dat *peer tutoring* de mogelijkheid biedt om in interactie 'begrijpender' te lezen.

Hilde Van Keer
Aspirant bij het FWO – Vlaanderen
Universiteit Gent
Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2
9000 Gent
hilde.vankeer@rug.ac.be



Bibliografie

Aarnoutse, C.A.J.: Onderwijs in lezen. In: A.J.W.M. Thomassen, L.G.M. Noordman & P.A.T.M. Eling (red.): *Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1991, p. 223-251.

Almasi, J.F.: The nature of fourth graders' socio-cognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussion of literature. *Reading Research Quarterly* 30 (1996), p. 314-351.

NASCHOLINGSAANBOD

Werken aan begrijpend lezen via peer tutoring in de basisschool

Omdat uit onze contacten met scholen steeds vast naar voor komt dat er grote belangstelling is voor de manier waarop de methodiek *peer tutoring* bij het oefenen van strategieën op het vlak van begrijpend lezen concreet vorm kreeg binnen het hierboven beschreven onderzoeksproject, heeft het nNED (d.i. het netwerk Nascholing & Educatieve Dienstverlening, verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent) het initiatief genomen om een nascholingsmodule uit te werken over dit onderwerp.

Tijdens het schooljaar 2001-2002 konden er zo al een 15-tal schoolteams kennismaken met de aangereikte werkvormen en leermaterialen. De module bestaat uit drie schooloverstijgende nascholingssessies waarin wordt ingegaan op de manier waarop deze aanpak geïmplementeerd kan worden op de eigen school, gevolgd door twee schoolgebonden sessies die het mogelijk maken dieper in te gaan op de – tijdens het concreet uitproberen met de eigen klassen – opduikende knelpunten en leervragen.

Tegelijk schrijven de medewerkers aan het onderzoeks- en nascholingsproject momenteel ook een handboek en twee geïllustreerde begeleidende leesboekjes uit voor de leerlingen van het tweede en van het vijfde leerjaar. Dit pakket zal tegen het einde van het schooljaar 2001-2002 aangekocht kunnen worden bij uitgeverij Garant, zodat ook andere, geïnteresseerde schoolteams kunnen kennismaken met de uitgewerkte methodieken en materialen.

Ook tijdens het schooljaar 2002-2003 zullen er trouwens opnieuw een aantal nascholingsreeksen georganiseerd worden vanuit het nNED. Wie er zeker bij wil zijn, doet er goed aan zich op tijd aan te melden op onze wachtlijst. Van zodra de nieuwe data voor deze nascholingsreeksen bekend zijn, zullen wij die in eerste instantie meedelen aan diegenen die eerder dit schooljaar reeds hun belangstelling hebben laten blijken, maar om praktische redenen niet meer konden deelnemen aan de nascholing.

Wie informatie wenst te ontvangen over het boek en/of zich wenst aan te melden voor de nascholing, kan dat door een mail met de precieze vraag te sturen naar nNED@rug.ac.be of door te faxen naar (09)264 91 47. Voor toekomstige informatie kan u ook telefonisch contact opnemen met Dirk Gombeir, coördinator van het nNED, op (09)264 91 22.

Alvermann, D.E.: Classroom talk about texts. Is it dear, cheap or a bargain at any price? In: B.M. Taylor, M.F. Graves & P. Van Den Broek (eds.): *Reading for meaning. Fostering comprehension in the middle grades*. New York: Teachers College Press, 2000, p. 170-192.

Bentz, J.L. & L.S. Fuchs: Improving peers' helping behavior to students with learning disabilities during mathematics peer tutoring. *Learning Disability Quarterly* 19 (1996), p. 202-215.

Fantuzzo, J.W., J.A. King & L.R. Heller: Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school adjustment. *Journal of Educational Psychology* 84 (1992), p. 331-339.

Fuchs, D., L.S. Fuchs, P.G. Mathes & D.C. Simmons: Peer-assisted learning strategies. Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal* 34 (1997), p. 174-206.

Fukkink, R., S. Van der Linden, A. Vosse & K. Vaessen: *Stap Door! Handleiding*. Utrecht: Sardes, 1997.

Gambrell, L.B., S.A. Mazzoni & J.F. Almasi: Promoting collaboration, social interaction and engagement with text. In: L. Baker, M.J. Dreher & J.T. Guthrie (eds.): *Engaging young readers. Promoting achievement and motivation*. New York: The Guilford Press, 2000, p. 119-140.

McCarthy, S.J., J.V. Hoffman & L. Galda: Readers in elementary classrooms. Learning goals and instructional principles that can inform practice. In: J.J. Guthrie & D.E. Alvermann (eds.): *Engaged reading. Processes, practices and policy implications*. New York: Teachers College Press, 1999, p. 46-80.

Paris, S.G., B.A. Wasik & J.C. Turner: The development of strategic readers. In: R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (eds.): *Handbook of reading research. Vol. II*. New York: Longman, 1991, p. 609-640.

Topping, K.J.: *The peer tutoring handbook. Promoting cooperative learning*. London: Croom Helm, 1988.

Van Keer, H.: Met twee is beter dan alleen. Hoe tweede- en vijfdeklassers elkaar helpen om een tekst beter te begrijpen. *EGO-Echo* 4/1 (2001), p. 19-22. [Tijdschrift van het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs Leuven.]

Veenman, S.: Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel. *Pedagogische Studiën* 69 (1992), p. 242-269.

Walraven, M.: *Instructie in leesstrategieën. Problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*. Amsterdam: Paedologisch Instituut, 1995.

Weterings, A.C.E.M. & C.A.J. Aarnoutse: De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën* 63 (1986), p. 387-400.