

Leesonderwijs in Vlaanderen: van *hoera!* naar *aha!*

Kris Van den Branden

In dit artikel wordt een balans opgemaakt van wat het wetenschappelijk onderzoek te vertellen heeft over de stand van zaken van het leesonderwijs in Vlaanderen. Er wordt achtereenvolgens ingegaan op de volgende vragen:

- (1) Hoe staat het algemeen gesproken met de leesvaardigheid van leerlingen in Vlaamse scholen?
- (2) Wat zegt onderzoek ons over het bevorderen van leesvaardigheid in de kleuterschool?
- (3) Wat zegt onderzoek over het aanvankelijk leesonderwijs in het eerste leerjaar?
- (4) Wat zegt onderzoek over het bevorderen van leesvaardigheid in het lager en secundair onderwijs, meer bepaald met betrekking tot de gangbare lespraktijk en een efficiënte leesdidactiek?

Hier en daar verwijs ik naar het artikel van Schrauwen e.a. in *VONK* 32/3 (januari-februari 2003) en de woudmetafoor die zij gebruikten. Kwestie van door de bomen het bos te blijven zien ...

LEESVAARDIG?

In 2002 werden, met het nodige tromgeroffel, de resultaten van het internationale PISA-onderzoek naar de leesvaardigheid van onze 15-jarigen aan de pers voorgesteld. Vlaanderen werd heel even euforisch (*hoera!*): zijn jongeren bleken immers bij de absolute wereldtop te behoren op het vlak van leesvaardigheid. Zonder afbreuk te doen aan dit fraaie resultaat en aan de verdienste van het onderwijs daarin, kunnen we echter niet blind zijn voor het feit dat het niet al rozengeur en maneschijn was wat PISA over ons landsge-deelte uitstrooide. Zo bleek uit datzelfde onderzoek onder andere:

- (1) dat de verschillen tussen scores van leerlingen uit gezinnen met een hoge en lage socio-economische status relatief groot zijn in vergelijking met andere landen (het waren vooral de leerlingen uit Vlaamse gezinnen met een hoge socio-economische status die ongewoon hoge resultaten haalden in dit onderzoek; kinderen uit Vlaamse gezinnen met een lage socio-economische status deden het verontrustend minder);
- (2) dat de Vlaamse 15-jarigen niet graag naar school gaan, en ook niet graag lezen voor hun plezier;
- (3) dat de Vlaamse toetsresultaten voor *wetenschappelijke geletterdheid* (dit is de vaardigheid om informatieve en abstracte teksten begrijpend te lezen) heel wat minder goed blijken te zijn;

- (4) dat de Vlaamse jongeren vooral goed zijn in het lokaliseren van specifieke informatie in een tekst, maar een pak minder goed zijn in het reflecteren over de tekst en het interpreteren van de globale inhoud van de tekst.

De medaille die (terecht!) op de borst van ons Vlaams onderwijs werd gespeld, bevatte dus ook een keerzijde. Het is echter een keerzijde die ons veel kan leren over hoe het nog beter kan met ons leesonderwijs, en die onze spontaan opwellende *hoera!* misschien kan ombuigen in een eureka-achtige *aha!*

De inzet is in ieder geval zeer hoog. Zo leert het Vlaamse luik van het internationale IALS-onderzoek (Van Damme e.a., 1997) dat slechts 30% van onze jongeren aan het einde van hun secundair onderwijs voldoende functioneel geletterd zijn. Ook deze onderzoekers stellen vast dat Vlaanderen, naast een aantal goede lezers, ook veel ronduit zwakke lezers

De leerlingen die aan het einde van het secundair onderwijs geen basisniveau qua leesvaardigheid hebben opgebouwd, slagen er nadien niet meer in om een hoger vaardigheidsniveau te bereiken.

telt en dat met name het begrijpend lezen van informatieve teksten (in kranten, leerboeken, bijsluiters en dergelijke) ons blijkbaar moeilijk valt. Een aantal jongeren bouwen na het secundair onderwijs nog wel verder aan hun functionele geletterdheid, omdat ze hoger onderwijs gaan volgen en/of in hun maatschappelijk leven met een aantal belangrijke leestaken worden

geconfronteerd. Maar het onderzoek geeft tegelijk aan dat de leerlingen die aan het einde van het secundair onderwijs geen basisniveau qua leesvaardigheid hebben opgebouwd, er nadien niet meer in slagen

om een hoger vaardigheidsniveau te bereiken. De gevolgen voor hun functioneren op de arbeidsmarkt en in de samenleving zijn niet te onderschatten. Zo stellen de onderzoekers vast dat in Vlaanderen, veel meer dan in andere landen, werklozen laag geletterd zijn. Laaggeletterden hebben *“proportioneel veel meer kans om in de werkloosheid terecht te komen en daar te blijven”* (p. 97) en sectoren in de arbeidsmarkt waar tegenwoordig jobs verloren gaan, tellen relatief meer laaggeletterden.

Voor een regio die graag uitpakt met het feit dat haar enige echte grondstof de hersenen van haar bevolking zijn, en die zich wil profileren als het paradijs van het levenslang leren, zijn dit gegevens die om actie schreeuwen. Als wij niet naar een duale samenleving willen afglijden met de ‘happy few’ die alles hebben en alles kunnen, en vele anderen die het met véél minder moeten stellen, zullen wij ervoor moeten zorgen dat ons onderwijs niet de duale sector bij uitstek wordt.

‘MIJN LETTER’

OFTWEL: HOE LEESVAARDIGHEID BEVORDEREN IN HET KLEUTERONDERWIJS?

Leesonderwijs begint niet in het eerste leerjaar, het begint reeds in de kleuterschool. Kinderen wachten immers niet tot op 1 september van het jaar waarin ze naar het eerste leerjaar mogen gaan, om gefascineerd te raken door de wereld van letters en teksten. Met de term *ontluikende geletterdheid* wordt verwezen naar die fascinatie, maar ook naar de wijze waarop het kleuteronderwijs daarop kan inspelen, en meer zelfs, die fascinatie kan doen groeien. Op kleuterniveau worden, globaal gesproken, twee soorten doelstellingen nagestreefd:

- (1) *affectieve* doelstellingen die vooral tot doel hebben om de kleuter (verder) te motiveren voor het leren lezen;
- (2) *cognitieve* doelstellingen waarbij ernaar wordt gestreefd de kleuter een aantal basisinzichten en basisvaardigheden te laten opdoen die voor het aanvankelijk leesonderwijs van belang zijn.

Wat dat laatste betreft, gaat het bijvoorbeeld om een pril besef van leesrichting en van het klank-letterprincipe, en op het vlak van vaardigheden bijvoorbeeld om verfiind auditief waarnemen en het ontwikkelen van een verfiinde vingermotoriek.

Een fundamentele discussie in dit verband draait om wat de kleuter moet kunnen vooraleer hij in het eerste leerjaar zijn intrede doet. Deze discussie impliceert de vraag wat er eventueel in het kleuteronderwijs moet onderwezen worden. De discussie is een typisch voorbeeld van hoe de groei die succesvolle kleuters ('de happy few') in hun ontwikkeling laten zien, kan uitgroeien tot een prestatie die iedereen zou moeten kunnen voorleggen. Ja, inderdaad, kinderen die opgroeien in een thuisklimaat waar boeken op de boekenplank staan, de ouders vaak voorlezen, en er regelmatig met boodschappenlijstjes gezwaaid wordt, zullen vaak spontaan een basisinzicht verwerven over waar geschreven taal voor dient, en beginnen plots letters (niet alleen die van hun eigen naam, ook die van K3) te schrijven en te herkennen. Deze kinderen leren vaak in het eerste leerjaar lezen alsof het kinderspel is of ze kunnen het al lang voor ze daar belanden. Bij kinderen die – wat ontluikende geletterdheid betreft – in minder fortuinlijke omstandigheden opgroeien, zal dat proportioneel minder het geval zijn, hoewel hier natuurlijk niet in zwart-wit-termen mag worden gedacht.

De vraag voor het onderwijs is of bijvoorbeeld een pril stadium van auditieve analyse (klankgehele in afzonderlijke klanken kunnen opsplitsen) en/of synthese (het omgekeerde) mag uitgroeien tot een voorwaarde om aan het eerste leerjaar te mogen beginnen. Concreter: moeten kleuters allerlei werkblaadjes met oefeningen op analyseren en synthetiseren kunnen oplossen om 'klaar' te zijn voor het eerste leerjaar? Een aantal instrumenten die momenteel in Vlaanderen worden gebruikt om de schoolrijpheid van kinderen aan het einde van het kleuteronderwijs te testen, lijken daarvan uit te gaan. Dat is onterecht. Uit veel onderzoek (zie bv. Bus, 1995) is immers gebleken dat sommige kinderen pas tot auditieve analyse en synthese overgaan als gevolg van het aanvankelijk leesonderwijs dat ze genieten.

De TAL (*Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager Onderwijs*), die ontwikkeld werd door het Steunpunt NT2 (nu: Centrum voor Taal en Onderwijs – nvdr) en waarvan via wetenschappelijk onderzoek vaststaat dat hij een zeer goede voorspeller is van het succes van leerlingen in het eerste leerjaar, bevat geen enkel item rond dit soort van metalinguïstische basiskennis. De TAL toetst in welke mate de kleuter eenvoudige zinnestels en boodschappen die typisch voorkomen in het eerste leerjaar, begrijpt. In het *Referentiekader NT2* (Van den Branden e.a., 2001), een lijst van minimumdoelstellingen voor taalvaardigheid Nederlands die allochtone leerlingen op het einde van het kleuteronderwijs moeten halen om in het eerste leerjaar naar behoren te kunnen functioneren, wordt qua ontluikende geletterdheid de nadruk gelegd op de motivatie tot leren lezen (kinderen moeten vooral zin krijgen om te leren lezen!) en het opbouwen van enkele elementaire inzichten rond de functies en basisvormen (bv. leesrichting) van geschreven taal.

Het kleuteronderwijs moet ervoor zorgen dat alle kinderen een rijk aanbod aan verhalen, prentenboeken, versjes, boodschappenlijstjes enz. krijgen.

Het kleuteronderwijs moet er dus in de eerste plaats voor zorgen dat alle kinderen, ongeacht hun thuistaalachtergrond en ongeacht hoeveel boeken er door hun ouders worden gelezen, een rijk aanbod aan verhalen, prentenboeken, versjes, boodschappenlijstjes enz. krijgen, zodat zij allen willen leren lezen en van het nut en de zin van geschreven taal doordrongen zijn: met geschreven taal kan je dingen othouden, kan je boodschappen versturen, kan je leuke verhalen keer op keer herkauwen enz.

'IK KAN HET!'

OFTEWEL: AANVANKELIJK LEESONDERWIJS GEWIKT EN GEWOGEN

Het eerste leerjaar is voor kinderen een magisch jaar, zeker tijdens de eerste weken, als het wonder van het lezen zich (eindelijk) voltrekt. Toch ebt de magie na een aantal weken voor heel wat kinderen weg, namelijk als de leerlingen aan de monotonie van technisch lees oefeningen ten prooi vallen. Technisch lezen vormt uiteraard een belangrijke basisvoorwaarde voor goed begrip lezen. Wie niet goed technisch leest, kan dit hoogstens proberen te compenseren via andere strategieën (zoals radend lezen), maar zal het gevaar lopen qua leessnelheid en leesbegrip in de problemen te raken. Dat een snelle interventie bij leerlingen bij wie het leren lezen niet vlot van start wil gaan, gewenst is, blijkt uit heel wat internationaal onderzoek. Voor heel wat kinderen kan een snelle interventie, waarbij intensievere

ondersteuning wordt geboden (bv. één-op-één-interactie tussen leerling en leerkracht of interactie in kleine groepjes), de aanvankelijke startproblemen gauw rechtzetten. Een beperkt aantal kinderen ('dyslectici') zullen hardnekkige technisch-leesproblemen blijven ervaren. Hiervoor is gespecialiseerde hulp nodig buiten de school en moeten binnen de school maatregelen genomen worden om met het probleem om te gaan.

Hoe belangrijk het timmeren aan een goede basis qua technische leesvaardigheid ook is, toch mogen begrip lezen (de vaardigheid waar het uiteindelijk om draait) en leesplezier niet uit het oog verdwijnen, ook niet in het eerste leerjaar. In het Vlaams basisonderwijs, net als in vele andere regio's ter wereld, bestaat de neiging het belang van het puur technische decoderen te overschatten. Dit vertaalt zich in de klaspraktijk in een onevenredig aandeel in het onderwijsaanbod dat aan technisch lezen wordt toebedeeld, o.a via het nog steeds alomtegenwoordige niveau-lezen en de keuze van boekjes op basis van AVI-niveaus, en aan de waarde die aan toetsen voor technisch lezen wordt toebedeeld. Denk terug aan de metafoor in Schrauwen e.a. (2003): de kinderen mogen het echte woud niet in, maar moeten oefenen op kunstmatige taken in een neppark. Op leerlingniveau leidt dit tot een grote groep van kinderen die lezen geen prettige bezigheid vindt, het als een lastig karwei ervaart en er een laag competentiegevoel aan overhoudt. Bovendien worden heel wat kinderen helemaal niet of onvoldoende voorbereid op de vaardigheid waar het uiteindelijk om draait: begrip lezen.

Hoe belangrijk het timmeren aan een goede basis qua technische leesvaardigheid ook is, toch mogen begrip lezen en leesplezier niet uit het oog verdwijnen.

Uit een onderzoek dat Timmermans in 2003 aan het Steunpunt NT2 heeft uitgevoerd, blijkt dat veel leerkrachten van het eerste leerjaar het moeilijk hebben om precies te duiden waar begrijpend lezen voor staat en hoe ze die vaardigheid kunnen bevorderen. Het gevolg is dat deze leerkrachten, als kinderen het lastig hebben met begrijpend lezen, dat aan allerlei externe redenen wijten, maar vooral niet aan hun eigen aanpak: het kind is anderstalig, het kan zich niet concentreren, de ouders stimuleren het kind thuis niet genoeg enz. De hete aardappel wordt met andere woorden doorgeschoven. Het is in dit opzicht veelbetekenend dat Leseman (2000) in een grootschalig Nederlands onderzoek vaststelt dat de relatie tussen de talige interactie in het thuismilieu (tussen kind en ouders) en de technisch leesprestaties van een kind in de loop van de basisschool afneemt. De relatie tussen diezelfde gezinsprocessen en de begrijpend-leesvaardigheid neemt daarentegen toe.

Om deze patronen te verklaren, vertrekt Leseman van de volgende hypothese: hoe effectiever de school, hoe kleiner de invloed van het gezin. Met andere woorden: naarmate de kwaliteit van het leesonderwijs hoger is in termen van bestede tijd en het gebruik van effectieve methodes, zal het gemiddelde leesniveau van de leerlingen toenemen, en doet het er steeds minder toe of je nu uit een gezin bovenaan de socio-economische ladder of een gezin onderaan afkomstig bent. Voor technisch lezen blijkt dat op dit moment reeds het geval te zijn: Leseman wijt dit overigens niet alleen aan de kwaliteit en kwantiteit van het technisch leesonderwijs in onze contreien, maar ook aan de redelijk doorzichtige fonologische structuur van het Nederlands. Voor begrijpend lezen zien we echter een zorgwekkend patroon opduiken, dat voor Vlaanderen in tal van andere onderzoeken (Nicaise, 2001;

Rymenans e.a., 1996; ook het bovenvermelde PISA-onderzoek) telkens weer opduikt: kinderen uit lagere socio-economische milieus doen het veel slechter dan kinderen uit hogere socio-economische milieus. Met andere woorden: de kwaliteit van ons begrijpend-leesonderwijs is blijkbaar (nog) niet hoog genoeg om aan alle leerlingen, ongeacht hun thuissituatie, gelijke kansen tot ontplooiing te bieden.

Nochtans ontbreekt het in de didactische literatuur niet aan sprankelende ideeën om de kwaliteit van ons leesonderwijs in functie van leesplezier en begrijpend lezen op te krikken. Veel van deze ideeën tonen overigens aan dat werken aan leesplezier en begrijpend lezen de aandacht voor technisch lezen helemaal niet hoeft uit te sluiten. Zo toont het ELLO-project (Effectief Lerend Lezen Ondersteuningsprogramma¹; zie Grysolle, 2002) en toont heel wat onderzoek (Vernooy & Bus, 1997) dat een vroegtijdig interventieprogramma voor zwakke lezers meer kan zijn, ja zelfs, meer *moet* zijn dan training op het puur technisch lezen. Zo biedt een auteur als Depondt (2002) al jaren waardevolle alternatieven voor het traditionele niveaulezen waarin kinderen niet veel meer doen dan een tekstje op hun technisch leesniveau hardop voor te lezen zonder zich om de inhoud van het gelezene te moeten bekommeren.

De hoofdgedachte achter elk van de bovenvermelde ideeën is dezelfde: om de functionele leesvaardigheid van leerlingen te bevorderen, moeten zij veelvuldig in situaties gebracht worden waarin zij echt functioneel moeten

De kwaliteit van ons begrijpend-leesonderwijs is blijkbaar (nog) niet hoog genoeg om aan alle leerlingen, ongeacht hun thuissituatie, gelijke kansen tot ontplooiing te bieden.

lezen en waarin zij daarvan kunnen genieten. Het aanbieden en vormgeven van een leesrijk klimaat is dus een uitdaging voor elke school (Colpin e.a., 2002). In zulk een leesrijk klimaat (het grote woud!) horen o.a. regelmatig voorlezen (Leysen, 2002), vrij lezen (Buys, 2002), regelmatig bibliotheekbezoek, boekreclame en -besprekingen, en vooral het begrijpend lezen van interessante en gevarieerde teksten thuis. Het opbouwen van zulk een leesrijk klimaat gaat overigens veel verder dan het verzorgen van een

Het aanbieden en vormgeven van een leesrijk klimaat is een uitdaging voor elke school.

aantal begrijpend-leeslessen tijdens het vak Nederlands of taal. Het is een opdracht die alle vakken doordringt, zeker in het secundair onderwijs waar informatieverwerking en -verwerking via geschreven bronnen een prominente plaats in het school- en maatschappelijk leven van de leerlingen inneemt.

Het is tevens een opdracht met duidelijke en noodzakelijke linken naar andere aspecten van taalvaardigheidsonderwijs. Begrijpend-leesvaardigheid hangt immers sterk samen met mondelinge taalvaardigheid. In de zogenaamde 'simple view' van Hoover en Gough (1990) wordt zelfs gesteld dat begrijpend lezen als vaardigheid afhangt van de vaardigheid in technisch lezen (decoderen) en van het (mondelinge) taalbegrip. Uiteraard is dit een simplistische voorstelling van

zaken, temeer omdat technisch lezen en mondelinge taalbegrip op hun beurt complexe vaardigheden zijn, maar dit neemt niet weg dat veel onderzoek deze these lijkt te bevestigen. Voor wie de begrijpend-leesvaardigheid van leerlingen wil verhogen, is het bevorderen van de mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen dus geen overbodige luxe. Ook het uitbreiden van de kennis van de wereld van de leerlingen kan op dit vlak verrijkend werken: het is namelijk geweten dat lezers makkelijker tot begrijpend lezen komen indien zij een tekst lezen over een onderwerp of wereld waarmee ze vertrouwd zijn.

'WE GAAN EEN TEKST LEZEN ...'

OFTEWEL: HOE ZIET HET LEESONDERWIJS ER IN VEEL (NIET ALLE!) KLASSEN UIT?

Tijdens de afgelopen tien jaar is er behoorlijk wat onderzoek verricht in de Lage Landen naar de gangbare praktijk van het leesonderwijs, vooral dan in het secundair onderwijs. Via dit onderzoek kan geëvalueerd worden in welke mate onze onderwijspraktijk reeds de kenmerken van een leesrijk klimaat vertoont. Hoogeveen en Bonset (1998) die het wetenschappelijk onderzoek rond het schoolvak Nederlands van de laatste decennia verzamelden, hangen een vrij pessimistisch beeld op:

"Vragen beantwoorden bij teksten is de meest frequente onderwijsleeractiviteit, waarbij de vragen vooral mikken op reproductie en identificatie van expliciet in de tekst aanwezige gegevens. Daarnaast komen losse woordenschat- en spellingsoefeningen in de context van het leesonderwijs aan de orde. In dit alles wordt de methode trouw gevolgd. Lees- en zoekstrategieën, en een

top-down aanpak van het lezen komen in het [...] beschreven onderwijs nauwelijks voor. In het algemeen lijkt het leesonderwijs niet gericht op het bereiken van duidelijk omschreven leerdoelen maar meer op het toetsen van het tekstbegrip van de leerlingen. Hiertegenover staat slechts dat leraren leesonderwijs belangrijk vinden, er relatief veel tijd aan besteden, en dat in hun retoriek ten aanzien van het leesonderwijs enkele aanzetten tot vernieuwing aanwezig zijn."

Uit: Hoogeveen en Bonset (1998)

Hoogeveen en Bonset maken zich vooral zorgen over het feit dat al dat vraagjes stellen aan de hand van gelezen teksten een heel enge invulling inhoudt van tekstbegrip. Het leidt er ten eerste toe dat het overgrote deel van de leeslessen opgebouwd is rond slechts één enkele tekst. En dat terwijl wij in de realiteit steeds vaker omringd worden door meerdere teksten, gebruik moeten maken van verschillende bronnen, die bronnen met mekaar moeten vergelijken om tot de informatie te komen die we wensen. Het vraagjesonderwijs richt zich bovendien vooral op het identificeren en het reproduceren van bepaalde tekstgegevens en tekstgedeelten; het richt zich met andere woorden vooral op het vinden van informatie die letterlijk in de tekst staat. Maar bij begrijpend lezen komt veel meer kijken: gegevens op verschillende plaatsen in de tekst met mekaar combineren, verbanden leggen, linken met kennis van de wereld en info buiten de tekst, de impliciete bedoelingen van de auteur proberen af te leiden enz. Dat een aantal Vlaamse jongeren in het PISA-onderzoek heel goed blijken te zijn in het terugvinden van letterlijke informatie, kan net een gevolg zijn van het feit dat ze hierop in het vraagjesonderwijs zo sterk gericht en getraind worden. De vraag kan echter gesteld worden waarin ze dan wel zo goed

zijn geworden: in het letterlijk terugvinden van informatie in een tekst (tekstbegrip in enge zin) of in het beantwoorden van een bepaald soort vragen die bij teksten worden gesteld?

Wat erger is: een heel aantal jongeren blijkt veel minder of helemaal niet te profiteren van het geboden 'tekstje-vraagjes'-onderwijs. Dit soort leesonderwijs is er volgens Hoogeveen en Bonset "vooral op gericht leerlingen voor te bereiden op toetsen, er is geen aandacht voor de vraag op welke wijze ze tot beheersing zouden moeten komen, zelfs niet van dit tekstbegrip-in-engere-zin. Het onderwijs is met andere woorden toetsgericht en niet ontwikkelingsgericht". (p. 232) Daaraan kan toegevoegd worden dat dit soort onderwijs voor veel leerlingen (vooral voor de zwakkere lezers) helemaal niet motiverend, functioneel of interessant is: dat heeft niet alleen te maken met de werkvorm, maar ook met het feit dat de meeste teksten worden gekozen door de leerkracht of door het schoolboek en niet inspelen op een informatiebehoefte van de leerlingen zelf.

Uiteraard moeten we met dit soort conclusies altijd opletten dat niet alle onderwijsactiviteiten over dezelfde kam worden geschoren. Het merendeel van de studies

waarop Hoogeveen en Bonset zich baseerden, is in Nederland uitgevoerd. In Vlaanderen kunnen we niet voorbijgaan aan de vaststelling dat tijdens het afgelopen decennium, alvast in de hoofden van veel leerkrachten, begeleiders, materiaalontwikkelaars enz. een stuk ommezwaai naar functioneel leesonderwijs gemaakt is. In het *VONK*-thema-nummer rond de beoordeling van schoolboeken (28/4, maart-april 1999) waren de beoordelaars van totaalmethodes voor de eerste graad secundair dan ook niet zo pessimistisch als Hoogeveen en Bonset: in een aantal methodes voor 1A-klassen bleken alvast goede aanzetten te zitten om ruim aandacht te besteden aan leesonderwijs en werd er veel verder gegaan dan alleen maar vraagjes stellen bij teksten. Bij de methodes voor de 1B-klassen van de eerste graad was het echter huilen met de pet op. Dat is uiteraard wel zorgwekkend, vooral in het licht van de opmerkingen van Leseman hierboven: net die leerlingen die het meeste

nood hebben aan kwalitatief hoogstaand onderwijs, moeten het stellen met slechte methodes waarin met tekstmateriaal wordt gewerkt dat hopeloos verouderd is, en waar geen sprake is van duidelijke leerlijnen of aandacht voor leesstrategieën (Wyns, 1999). In datzelfde nummer bleek dat ook in veel methodes voor het basisonderwijs nog veel werk aan de winkel is: saaie teksten, veel 'opkappen' van vaardigheden in deelaspecten, geen duidelijke leerlijnen, en meer van dat fraais ... (Stevens, 1999).

Het is in dit opzicht interessant om even stil te staan bij de criteria die de *VONK*-beoordelaars destijds gebruikten om de kwaliteit van het onderdeel 'lezen' in de methodes te evalueren. Deze criteria geven immers aanwijzingen over waar het in het leesonderwijs zou moeten om draaien, en waar materiaalontwikkelaars in de toekomst (nog) beter op moeten letten:

Criteria voor de beoordeling van het onderdeel 'lezen' in de totaalmethodes Nederlands voor de eerste graad secundair onderwijs

Is er aandacht voor:

- het lezen van verschillende tekstsoorten (vgl. de eindtermen);
- verschillende manieren van lezen (bv. globaal, zoekend, voorspellend, studerend lezen);
- het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van de tekst;
- het onderscheid tussen feiten/meningen, mededelingen/voorbeelden;
- de relatie tussen tekstelementen (bv. oorzaak/gevolg ...), zowel expliciet als impliciet;
- de bedoeling en het referentiekader van de schrijver;
- de functie van vormelijke kenmerken zoals beeld, lay-out, indeling in alinea's het beoordelen van de gelezen tekst;
- de kenmerken van een aantal tekstsoorten;
- het gebruik van informatiebronnen en -systemen.

Uit: *VON(K)- Werkgroep Schoolboeken* (1999)

De punten waar de schoolboekenjury aandacht aan besteedt, wijzen op het belang van de zogenaamde *top down*-benadering: daarbij wordt een begrijpend-leestekst globaal verwerkt en vanuit een bepaald overkoepelend doel. Het is de benadering die Hoogeveen en Bonset zeer sterk missen in de geobserveerde klaspraktijk. Tegenover *top down* staat de *bottom up*-benadering, die vertrekt vanuit de kleinere elementjes waaruit een tekst bestaat en van daaruit probeert op te stijgen naar het geheel. Het een hoeft het ander niet per se uit te sluiten, maar het is duidelijk dat een leesaanpak die te sterk focust op deelaspecten van een tekst, de leerling met zijn neus platdrukt op de stam van een boom, eerder dan hem over het plan van het woud te laten reflecteren.

DOELGERICHT LEZEN

OFTEWEL: OP ZOEK NAAR EEN EFFICIËNTERE LEESDIDACTIEK

Leesonderwijs heeft als doelstelling leesbegrip in brede zin te bevorderen, gepaard gaand met leesplezier. Leesbegrip in brede zin slaat op de vaardigheid van de leerling om met het oog op het bereiken van een bepaald doel, zelfstandig informatie te verwerven en verwerken die in een geschreven tekst wordt aangeboden, en op die verwerkte informatie (in functie van het te bereiken doel) te reflecteren of ermee te handelen.

Het vooropstellen van een duidelijk doel bij elke leeshandeling in het onderwijs is in vele opzichten van belang: ten eerste wordt op die manier voor de leerlingen beklemtoond dat een tekst geen doel op zich is, maar dat

het lezen ervan een middel is om bepaalde doelen (zoals genot ervaren, kennis verwerven, handelingen kunnen stellen op basis van handleidingen enz.) te bereiken. Lezen op school doe je met andere woorden niet om vraagjes te leren beantwoorden, maar om functioneel geletterd te worden.

Lezen op school doe je niet om vraagjes te leren beantwoorden, maar om functioneel geletterd te worden.

In de 21^{ste} eeuw houdt functionele geletterdheid in dat elk individu in staat moet zijn om zowel informatief-educatieve teksten (bv. kranten, studieteksten, informatie van de overheid), amuserend-sociale teksten (bv. ansichtkaarten, brieven, populaire tijdschriften) en instrumenteel-praktische teksten (bv. handleidingen, instructies, bijsluiters) te lezen. De onderzoeken waarmee we dit artikel begonnen, vertrokken vanuit toetsen die aantoonde dat veel leerlingen aan het eind van het secundair onderwijs die doelstellingen niet halen. Er bestaat bovendien heel wat onderzoek dat aangeeft dat ook de leerlingen zelf sterk beseffen waar hun zwakke plekken liggen (voor een goede samenvatting, zie Hoogeveen & Bonset, 1998). Het soort onderzoek bijvoorbeeld waarbij 18-plussers die het secundair onderwijs hebben verlaten, zelf aangeven welk soorten teksten ze niet kunnen lezen ook al zijn die belangrijk voor hen. Vooral een heel aantal informatief-educatieve teksten (de krant, teksten in leerboeken en informatieve tijdschriften, polissen en belastingbrieven) worden als lastig ervaren, maar ook handleidingen (bijsluiters, instructieboekjes) en moeilijke formulieren (het aanrijdingsformulier) staan op het lijstje van de favorieten waaraan het onderwijs meer aandacht had moeten besteden (zie o.m. Daems e.a., 1990).

Doelgericht, functioneel lezen van zulke relevante teksten moet dan ook een veel prominenter plaats krijgen in ons leesonderwijs (Bogaert, 2000). En als we zulke

De belangrijkste vragen moeten niet na het lezen van een tekst gesteld worden, maar ervoor.

teksten aan leerlingen geven, moet dat vanuit een vanzelfsprekend bij die tekst horend doel gebeuren. Met een boutade: de belangrijkste vragen moeten niet na het lezen van een tekst gesteld worden, maar ervoor. Wat moet ik of

wil ik te weten komen en welke bronnen zou ik daarvoor kunnen raadplegen? Kiezen voor echt lezen (kiezen voor de trek naar het echte woord) kan alleen maar de betrokkenheid van de leerling bij het onderwerp en de tekst vergroten, en de kans vergroten dat de leerling mentale energie investeert in het proberen begrijpen van de tekst, en het verleggen van zijn eigen grenzen op dat gebied. Om dit met een kleine anekdote te illustreren: een leerkracht Nederlands derde graad bso vertelde me onlangs dat haar leerlingen veel gemotiveerder meededen met de lessen sinds zij ervoor had gekozen met hen tijd te steken in het begrijpend lezen van het (moeilijke!) boekje dat voorbereidt op het theoretisch rijexamen.

STRATEGISCH LEZEN

Doelgericht lezen leidt tot strategisch lezen. Een strategie is immers niets meer of minder dan een mentaal plan om een bepaald doel te bereiken. Het lastige aan lezen is dat er geen heilige recepten (en dus geen heilige strategieën) bestaan. Het is niet zo dat een bepaald doel altijd gelijk staat met een bepaald mentaal plan. Wij lezen niet alle krantenartikelen of gebruiksaanwijzingen op

dezelfde manier. De variatie in de leesprocessen die we aangaan, is een gevolg van de variatie in tekstkenmerken (de ene gebruiksaanwijzing is veel beter geschreven dan de andere, de ene bevat tekeningen en de andere niet), de doelen die we onszelf stellen (het ene artikel lezen we om ons te amuseren, het andere om ons zeer gedetailleerd te informeren), de voorkennis die we hebben enz. Functioneel geletterd zijn houdt in dat je op flexibele wijze je mentaal plan kunt aanpassen aan de leesopdracht waarmee je geconfronteerd wordt.

Veel didactici pleiten ervoor om binnen leesonderwijs bewust op leerprocessen en leesstrategieën in te gaan. Eerder dan altijd maar weer exemplarische oefeningen te maken en teksten te lezen, moeten leerlingen bewust leren stilstaan bij wat ze aan het doen zijn, hoe ze dat doen (Stevens, 1999) en wat daarvan het effect is, in de eerste plaats voor henzelf en voor het doel dat ze willen bereiken. Otter (1993) komt in haar onderzoek tot de conclusie dat je niet per se leesvaardiger wordt door alleen maar veel te lezen: je moet wat je leest actief verwerken. Dit is een component die vaak ontbreekt in het leesonderwijs, zelfs binnen leesonderwijs dat veel nadruk legt op het aanbrengen van leesstrategieën. Meestal gebeurt dat aanbrengen van leesstrategieën trouwens op een redelijk 'schoolse' wijze: de strategie wordt uitgelegd en gedemonstreerd, de leerlingen oefenen erop en proberen in een laatste fase de strategie op nieuwe teksten en in combinatie met andere strategieën toe te passen. Redelijk *bottom up* dus, zou je kunnen zeggen.

Functioneel geletterd zijn houdt in dat je op flexibele wijze je mentaal plan kunt aanpassen aan de leesopdracht waarmee je geconfronteerd wordt.

Het is opvallend dat de vele experimentele onderzoeken naar het effect van dergelijk strategieënonderwijs geen eenduidig positieve resultaten op leesvaardigheid tonen (geen *hoera!*) Dat heeft met een heel aantal dingen te maken, maar vooral ook met het steeds weer opduiken van het zogenaamde *transferprobleem*: het feit dat leerlingen niet in staat zijn om wat ze aan de hand van de ene tekst of aan de hand van directe instructie hebben geleerd, spontaan toe te passen op andere teksten. Experimenteel onderzoek kan ons gelukkig heel wat leren over wat dat transferprobleem veroorzaakt:

- (1) *het probleem van de ideale tekst*. Leesstrategieën (zoals hoofd- van bijzaken onderscheiden, verbindingswoorden interpreteren, van tussentitels gebruikmaken enz.) worden binnen strategieënonderwijs vaak gedemonstreerd en ingeoefend aan de hand van modelteksten, waarmee het nut van de strategie mooi kan worden geïllustreerd. Helaas voldoen heel wat authentieke teksten hoegenaamd niet aan dat model.
- (2) *het probleem van de geïsoleerde strategie*. Vaak worden strategieën los van mekaar ingeoefend. Dat laat de leerling toe om zich volop te concentreren op die ene strategie, zonder zich druk te hoeven maken om de andere strategieën die bij het lezen van een tekst van belang zijn. Dit manifesteert zich het sterkst in die gevallen waarin leerlingen een tekst moeten lezen om een strategie uit te voeren. Het probleem is echter dat bij levensechte leestaken een lezer precies in staat moet zijn om verschillende strategieën geïntegreerd toe te passen en dat proces ook nog eens op een hoger niveau moet kunnen monitoren.
- (3) *het probleem van het relatieve gewicht van strategieën*. Leerlingen moeten vooral leren om het belang van bepaalde leesstrategieën te wegen al naargelang van de tekst die ze voor zich hebben liggen of het doel dat ze willen bereiken. Door strategieën los van mekaar aan te bieden en in te oefenen wordt te weinig aan leerlingen gevraagd om het relatieve belang van 'hoofdzaken onderscheiden' versus 'verbindingswoorden voor oorzaak-gevolgrelaties interpreteren' in te schatten, en aan den lijve te ondervinden.
- (4) *het probleem van het nut en de motiverende kracht*. Leerlingen zijn nog altijd het meest geneigd om zich een strategie eigen te maken als die hen merkbaar voordeel of nut oplevert. Helaas worden strategieën vaak ingeoefend aan de hand van tekstopdrachten die niet rechtstreeks aansluiten bij de leesbehoeften van de leerlingen.
- (5) *het probleem van de pietluttige strategie*. Soms blinkt strategieënonderwijs uit in het zich druk maken om hele kleine deelaspecten die in teksten slechts bijzonder weinig tot de globale betekenis bijdragen. Dat leidt de leerlingen alleen maar van de essentie van de tekst af.

Een aantal van de bovenvermelde gebreken gelden grosso modo ook voor de wijze waarop het onderwijs rond tekstsoorten en tekstenmerken is uitgewerkt. Het lijkt dan ook aangewezen om wat er aan instructie omtrent leesstrategieën en tekstenmerken in het leesonderwijs wordt ingebouwd, zo effectief mogelijk uit te bouwen. Daarbij kunnen de volgende vuistregels handig zijn.

ENKELE VUISTREGELS

- (1) Vertrek vanuit de interesse van leerlingen bij het kiezen van een tekst.
- (2) Vertrek vanuit een aantrekkelijk leesdoel dat voor de leerlingen duidelijk is, en dat tot tekstbegrip in brede zin moet leiden.
- (3) Probeer expliciete instructie of expliciete informatie omtrent tekstkenmerken en leesstrategieën te vermengen met het leesproces van de leerlingen. Maak met andere woorden de afstand tussen uitleg en toepassing in een echte leessituatie zo klein mogelijk. De ideale situatie ontstaat waarschijnlijk wanneer expliciete info over een leesstrategie of tekstkenmerk het antwoord kan bieden op een vraag of een probleem waar de leerlingen tijdens hun begrijpend-leesproces tegenaan lopen.
- (4) Stimuleer dat leerlingen hun leesproces hardop verwoorden, niet alleen na het lezen, maar ook tijdens (en zelfs ervoor door bijvoorbeeld op basis van de titel of een illustratie te voorspellen waarover ze denken dat de tekst zal gaan).
- (5) Geef een focus op deelaspecten van een tekst of deelaspecten van een leesproces steeds een plaats (en nut) binnen het bereiken van het overkoepelend leesdoel.
- (6) Zorg voor veel variatie in de keuze van teksten.
- (7) Werk vooral met strategieën die op heel veel teksten van toepassing kunnen zijn en die het globale leesdoel dienen.

Wat dat laatste betreft, vermeld ik even een aantal interessante (en blijkbaar effectieve) strategieën waaraan Van Keer (2001) in haar onderzoek aandacht besteedde:

- (1) voorkennis activeren, bv. aan de hand van de titel oproepen wat je al over het onderwerp weet;
- (2) voorspellend lezen: voor en tijdens het lezen proberen vooruit te kijken op basis van wat je al gelezen hebt;
- (3) hoofdzaken onderscheiden: aan de hand van een aantal basisvragen de kern van de tekst (of van een tekstgedeelte) samenvatten;
- (4) begrip van woorden, zinnen en tekstfragmenten bewaken en de betekenis

achterhalen van dingen die men niet begrijpt;

- (5) het soort tekst bepalen en je bewust blijven van het feit dat verschillende tekstsoorten verschillende soorten leesgedrag vereisen.

Het blijft bij dit alles bijzonder belangrijk de leerling niet zozeer als een uitvoerder te benaderen, maar als een probleemoplosser. Uiteindelijk is het begrijpend lezen van functionele teksten in grote mate te vergelijken met het oplossen van (tamelijk complexe) problemen. Het gaat er dan ook om de leerlingen voldoende ruimte te geven dergelijke problemen te lijf te gaan en uit die pogingen te leren.

Uiteindelijk is het begrijpend lezen van functionele teksten in grote mate te vergelijken met het oplossen van (tamelijk complexe) problemen.

In dit verband wil ik nog verwijzen naar het Quest-project (Broadfoot e.a., 2000) waarbij op grote schaal de leesprestaties van Engelse en Franse leerlingen werd getoetst. De

Engelse leerlingen waren beter voor begrijpend lezen, vooral wanneer het ging om het leggen van verbanden en het reflecteren op de tekst op een hoger niveau. De onderzoekers wijten dit vooral aan het feit dat het Engelse onderwijs-systeem haar leerlingen, in vergelijking met het

sterk gestructureerde en drill-achtige Franse onderwijs, meer ruimte laat om zich als ondernemende probleem-oplossers en wereldverkenners op te stellen. De Engelse leerlingen mogen veel meer echte functionele leesdaden stellen, terwijl de Fransen vaker voorgekauwde trucjes uitvoeren die de leerkrachten hun hebben geleerd. *"It would seem that the English emphasis on teaching language through using it, rather than the French emphasis on more mechanistic methods, has significant advantages."* (p. 203) [Het ziet ernaar uit dat de Engelse nadruk op het leren van taal door taal te gebruiken veel voordelen heeft in vergelijking met de Franse nadruk op meer mechanistische methodes.]

INTERACTIEF LEESONDERWIJS

Lezen hoeft geen eenzame bezigheid te zijn. Integendeel, het scheppen van veel kansen tot interactie met andere lezers of met de leerkracht kan aanleiding geven tot het bespreken van teksten en leesprocessen, en kan op die manier bijdragen tot leesbegrip alsmede een toegenomen vaardigheid en

inzicht in hoe leesbegrip tot stand kan komen. En tot meer fun. Het is dan ook geen toeval dat in vele aanpakken van lees-onderwijs die internationaal hoge ogen gooien, het samen werken rond en samen bespreken van teksten wordt opgevoerd als een basisingrediënt van een goede lees-didactiek.

Uit mijn eigen doctoraatsonderzoek (Van den Branden, 1996/2000) bleek dat als leerlingen samen een moeilijke tekst proberen te doorgronden, ze tot een hoger tekstbegrip komen dan wanneer ze zich alleen doorheen de tekst moeten worstelen. Dit effect was vooral merkbaar in heterogene groepen (die uit hogertaalvaardige en lagertaalvaardige leerlingen bestond), omdat de interactie rond de te lezen tekst daar intensiever was, en blijkbaar aan beide groepen leerlingen kansen bood om uit de gezamenlijke bespreking te leren.

In het *peer tutoring*-project van Van Keer (2001) werd bewust gekozen voor groepen van twee leerlingen wiens leesvaardigheid heel sterk van mekaar verschilden (namelijk een leerling van het tweede leerjaar en een leerling van het vijfde leerjaar basisonderwijs), in die mate dat de meest leesvaardige de rol van tutor op zich nam. Het *peer tutoring*-model gaat uit van het wederzijdse profijt dat voor de betrokken leerlingen ontstaat. De meer bedreven lezer kan op een leerlingvriendelijke manier hulp bieden, dingen uitleggen of demonstreren. Voor de minder bedreven lezer kan dat een belangrijke modelfunctie vervullen, terwijl de meer bedreven lezer op die manier gestimuleerd wordt om op een bewuster niveau

Het samen werken rond en samen bespreken van teksten wordt opgevoerd als een basisingrediënt van een goede leesdidactiek.

met een aantal van de door hem – veelal impliciet verworven – leesvaardigheden en leesstrategieën om te gaan. *“Iets in je eigen woorden kunnen uitleggen aan anderen is de beste manier om te leren”*, stelt Van Keer als een van de belangrijkste conclusies uit haar onderzoek.

Het samen bespreken van een tekst kan in tal van werkvormen ingebouwd worden en verhoogt de kans dat leerlingen niet alleen hun voorlopig tekstbegrip verwoorden, maar ook de wijze waarop ze dat hebben bereikt. In een aantal leesmethodes wordt daarbij benadrukt dat leerlingen moeten gericht worden op het gezamenlijk bespreken van de hoofdlijnen van een tekst. Leerlingen kunnen zo, aan de hand van de bespreking van een goed gekozen en interessante tekst, van mekaar en van hun leerkracht veel leren over welke strategieën je allemaal kun toepassen om het koren (de hoofdgedachten) van het kaf te scheiden.

In sommige methodes wordt een langere tekst in een paar grote stukken gekapt en wordt elk stuk gezamenlijk besproken wat de hoofdlijnen betreft. Een eerste bespreking volgt al na het bekijken van de titel en de illustraties: daarbij wordt de voorkennis van de leerlingen rond het onderwerp geactiveerd, wordt het leesdoel geëxploreerd, en de verwachtingen die de leerlingen hebben omtrent de inhoud van de tekst. Vervolgens wordt na elk groot onderdeel halt gehouden en wordt samen besproken wat de hoofdzaken waren, hoe je die uit de tekst kon halen, en wordt ook voorspeld wat er in de rest van het verhaal zal te lezen zijn. Het is een stramien dat toepasbaar is op zowel verhalende als niet-verhalende teksten en waarbij de bespreking van interpretaties die niet met de tekst stroken, even belangrijk is als interpretaties die wel met de tekst stroken. Voortdurend worden de tekstbesprekingen getoetst

aan het leesdoel: vanuit dat doel kan immers bepaald worden of er op sommige momenten niet veel gedetailleerder moet worden gelezen of dat met het bijhouden van de grote lijnen kan worden volstaan.

Interactief leesonderwijs kan op zeer veel verschillende manieren worden gerealiseerd. Er zijn werkvormen waarbij leerlingen ieder slechts een deel van de schriftelijke informatie moeten lezen en vervolgens de opgedane info aan andere leden van de groep of de rest van de klas moeten doorgeven (mondeling of schriftelijk). Als alle info bij mekaar wordt gelegd, kan vervolgens een overkoepelende taak worden uitgevoerd. In deze werkvorm vinden we opnieuw het lezen en het daarna aan een ander uitleggen terug. Er zijn ook werkvormen waarbij leerlingen zich samen rond één tekst of een verzameling van teksten scharen en die teksten samen gebruiken om tot een gezamenlijk werkstuk te komen. Om te voorkomen dat één leerling de boel domineert, kan met verschillende rollen worden gewerkt (zoals in de CLIM-methodiek, waarbij de ene leerling tijdsbewaker is, de andere voorzitter, nog een andere infomeester enz.; zie Paelman, 2000). Een andere mogelijkheid: het eindproduct waarnaar de leerlingen moeten toewerken, is vrij complex en uitdagend en vereist verschillende vaardigheden, verschillende vormen van voorkennis, de consultatie van verschillende soorten bronnen (bv. een werkstuk waarbij op basis van geschreven info, internetinfo en een korte videofilm een dossier moet worden samengesteld met tekst, illustraties en een mondelinge voorstelling).

Onderzoek dat peilt naar hoe leerlingen functioneren in dergelijke groepswerken (bv. Van den Branden & Van Gorp, 2000; Callebaut e.a., 2003) toont aan dat leerlingen van rond de 12 jaar en ouder zeer goed in

staat zijn om constructief samen te werken, te reflecteren op schriftelijke informatie en toe te werken naar een eindproduct. Opvallend is dat de leerkracht hierbij vaak oogst

Daag leerlingen uit met een motiverend en complex probleem, dat overleg, intensieve informatieverwerking en -verwerking vereist en groepjes stijgen soms boven zichzelf uit.

wat hij zaait: geef leerlingen een simpele leestaak die weinig denk-, probleemoplossend of creatief werk vereist, en de leerlingen haspelen het ding zo snel mogelijk af en houden zich voor de rest bezig met andere zaken. Daag leerlingen echter uit met een motiverend en complex probleem, dat overleg, intensieve informatieverwerking en -verwerking vereist en groepjes stij-

gen soms boven zichzelf uit. Essentieel blijft, ook bij dit laatste soort groepswork, de rol van de leerkracht. Hij zal vaak degene moeten zijn die leerlingen weer op het goede pad helpt, herinnert aan eerdere ervaringen, de orde in de groep herstelt, even hardop nadenkt of verwoordt hoe een bepaald probleem kan worden opgelost. De ideale gids

in het echte veld, zouden Schrauwen e.a. (2003) zeggen.

Als voorwaarden zoals een uitdagende taak en goede ondersteuning bij het opzetten van groepswork niet zijn vervuld, kan deze werkvorm soms averechts werken. In dat geval kan een goed uitgewerkte klassikale aanpak betere resultaten opleveren, vooral als de leerkracht vertrekt vanuit hoge verwachtingen naar zijn leerlingen toe (Rymens e.a., 1996) en veel aandacht besteedt aan het leesproces van de leerlingen. U ziet, ook in het onderwijs draait het niet alleen om wat je doet, maar ook vooral om hoe je het doet.

CONCLUSIE

Voor een efficiënte leesdidactiek die zoveel mogelijk leerlingen helpt om voor hun 18 functioneel geletterd te zijn, blijken volgens de huidige stand van zaken van het wetenschappelijk onderzoek de volgende ingrediënten onontbeerlijk te zijn:

INGREDIËNTEN VOOR EEN EFFICIËNTE LEESDIDACTIEK

- (1) Een zeer doordachte en gevarieerde selectie van *teksten*. Teksten ...
 - die beantwoorden aan de functionele leesdoelen die echt relevant zijn voor leerlingen in de school en in het maatschappelijk leven;
 - die leerlingen interesseren, die hen begeistere, die ze graag willen lezen;
 - die ergens toe dienen, die het antwoord kunnen zijn op een bepaalde vraag of het middel om een functioneel doel te bereiken;
 - die van allerlei aard, lengte en vorm zijn (oftewel: maak van uw klas een jungle van infobronnen).

- (2) *Taken* die op een natuurlijke en functionele wijze bij deze teksten horen, en die een actieve verwerking van de tekst vereisen. Taken ...
- die dus meer vragen van de leerling dan alleen maar het terugvinden van bepaalde stukjes letterlijke info;
 - die de leerling – al naargelang het doel – de globale bedoeling van de auteur en de grote essentie van de tekst of de essentie van tekstgedeelten doen achterhalen;
 - die de leerling aanzetten om verbanden met andere teksten, met zijn eigen kennis van de wereld, en met andere brokken info te leggen;
 - die de leerling uitdagen zijn eigen grenzen op het vlak van leesvaardigheid te verleggen.
- (3) Mogelijkheden voor de leerling om in *interactie* over de leestaak te treden, met andere leerlingen en de leerkracht. Interactie ...
- die de leerling – zo nodig – verder kan motiveren om de leestaak aan te (blijven) pakken;
 - die de leerling (vooral diegene die het het meest nodig heeft) helpt, ondersteunt om de betekenis van de tekst of tekstgedeelten te begrijpen;
 - die erop gericht is hardop te reflecteren over hoe je bepaalde lees-handelingen stelt;
 - die leerlingen (en niet alleen de meest taalvaardige) de kans geeft om zijn leeservaring, of wat hij aan info uit het lezen heeft gehaald, door te geven of uit te leggen.

Zullen we daar al mee beginnen en liefst niet alleen in het vak Nederlands?

Kris Van den Branden
 Centrum voor Taal en Onderwijs
 K.U.Leuven
kris.vandenbranden@arts.kuleuven.be

Noot

1. *ELLO is een vroegtijdig interventieprogramma voor kinderen die na ongeveer twee maanden leesonderwijs in het eerste leerjaar al een achterstand in het leren lezen hebben.*

Bibliografie

Bogaert, N. (2000). Bevordering van leesvaardigheid bij autochtone en allochtone leerlingen in Vlaanderen. In: *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Stichting Lezen Reeks 1. Delft: Uitgeverij Eburon, p. 57-67.

Broadfoot, P. e.a. (2000). *Promoting quality in learning. Does England have the answer? Findings from the Quest project*. London: Cassell.

Bus, A. (1995). *Geletterde peuters en kleuters*. Amsterdam: Boom.

Buys, H. (2002). "Ik verveel me nooit als ik lees!" Vrij lezen in de lagere school. In: M. Colpin e.a. (2002), p. 129-152.

Callebaut, I. e.a. (2003). De 'i' van interactief? ICT in het basisonderwijs. Paper ingediend voor de Sociolinguïstische Conferentie Lunteren 2003.

Colpin, M. e.a. (red.) (2002). *Leesrijk school- en klasklimaat: een schat aan le(e)s-ideeën voor het basisonderwijs*. Leuven: Garant.

Daems, Fr., Rymenans, R. & Leroy, G. (1990). *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs. Wat vindt 'men' ervan?* Interimrapport 1. Wilrijk: Universitaire Instelling Antwerpen.

Depondt, L.: "Toen ik het boek stil las, hoorde ik je stem opnieuw." Voorlezen en stil lezen: alternatieven voor en binnen niveau lezen? In: M. Colpin e.a. (2002), p. 79-86.

Grysolle, R. (2002). ELLO. Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma. In: M. Colpin e.a. (2002), p. 71-78.

Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

[Zie ook: <http://taaluniversum.org/onderwijs/onderzoek>]

Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). *The simple view of reading. Reading and writing 2*, p. 127-160.

Leseman, P. (2000). Mondelinge en geletterde routes naar leesvaardigheid en schoolsucces. In: D. Schram e.a., *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Stichting Lezen Reeks 1. Delft: Uitgeverij Eburon, p. 13-34.

Leysen, A. (2002). Over de kracht van het voorgelezen woord. Een pleidooi voor voorlezen in 13 argumenten in 11 werkvormen. In: M. Colpin e.a. (2002), p. 159-180.

Nicaise, I. (2000). Onderwijs en sociale achterstelling: opnieuw ontwaken uit de al te mooie wensdroom? *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid 2000-2001/5-6*, p. 383-392.

Otter, M. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm.

Paelman, F. (2000). Coöperatief Leren in Multiculturele Groepen (CLIM). Werken aan de status van de leerlingen. *EGO-echo* 3/2, p. 28-31.

Rymenans, R. e.a. (1996). *Effectiviteit van Vlaamse secundaire scholen*. Eindrapport. Antwerpen: Universitaire Instelling Antwerpen, 1996.

Schrauwen, W., Stevens, M. & Van den Hauwe, J. (2003). Over taalleren en leesonderwijs. *VONK* 32/3, p. 3-11.

Stevens, M. (1999). Nieuwe wijn of nieuwe zakken? Nieuwe taalmethodes Nederlands voor de lagere school. *VONK* 28/4, p. 70-95.

Van Damme, D. e.a. (1997). *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven: Garant.

Van den Branden, K., Van den Nulft, D., Verhallen, M. & Verhelst, M. (2001). *Referentiekader vroege tweedetaalverwerving. Een referentiekader voor doelstellingen rond vroege NT2-verwerving in Nederland en Vlaanderen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Van den Branden, K. (1996). Begrijpe wie kan! Over onbegripsproblemen bij leerlingen en hoe ermee omgaan. *Spiegel* 15/2, p. 31-47.

Van den Branden, K. (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes. *Reading Research Quarterly* 35/3, p. 426-443.

Van den Branden, K. & Van Gorp, K. (2000). How to evaluate CLIM in terms of intercultural education. *Intercultural education* 11, p. 42-51.

Van Keer, H. (2001). Een boek voor twee. Een onderzoek naar het verwerven van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring in de lagere school. *VONK* 31/2, p. 4-16.

Vernooy, K. & Bus, A. (1997). *Leesprogramma's voor risico-kinderen: een verkenning*. Delft: Uitgeverij Eburon.

VON(K)-Werkgroep Schoolboeken (1999). Criteria voor de beoordeling van de totaalmethodes Nederlands voor de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom). *VONK* 28/4, p. 14-25.

Wyns, L. (1999). Methodes Nederlands voor de B-stroom van de eerste graad secundair onderwijs. Huilen met de pet op! *VONK* 28/4, p. 58-67.