
'JUF, IK STOP NIET MEER ALS IK LEES!'

Taakgericht Remediërend Lezen in de basisschool

Saskia Timmermans & Yvette van Eekelen

Zwakke lezers hebben het moeilijk op school. Aan de ene kant lukt het lezen niet zo vlot en aan de andere kant is lezen helemaal niet leuk. En dan ook nog uit de klas gehaald worden om extra te oefenen terwijl de andere kinderen leuke dingen gaan doen... Ja, lezen is echt stom!

Vanuit de vaststelling dat goede leesvaardigheid en leesplezier bij lezers vaak hand in hand gaan, is op het Steunpunt NT2 van de KU Leuven een project *Taakgericht Remediërend Lezen* van start gegaan waarbij verschillende aspecten van lezen geïntegreerd zijn. Bij traditionele leesremediëring wordt meestal voornamelijk aan technische leesvaardigheid gewerkt en daarbij worden leesbegrip en leesplezier vaak aan de kant geschoven. Leesbevorderingsprogramma's daarentegen kunnen bekritiseerd worden omdat ze de leesattitude wellicht wel positief beïnvloeden maar nauwelijks tot een verhoging van de leesvaardigheid van zwakke lezers leiden. Op het Steunpunt NT2 is nu lesmateriaal ontwikkeld waarbij de leesvaardigheid van leerlingen wordt verbeterd door hen motiverende, uitdagende leesopdrachten aan te bieden binnen een functionele context. Verhoging van leesvaardigheid en leesbevordering bij zwakke lezers in één klap dus.

1 EEN TAAKGERICHTE BASISAANPAK IN DE REGULIERE KLAS

Leesremediëring is natuurlijk pas aan de orde nadat er een voldoende leer- en leesrijke omgeving gecreëerd is in de reguliere klas. Door een *taakgerichte* basisaanpak kan de leerkracht in de klas zo'n optimaal leesklimaat realiseren (zie literatuuroverzicht m.b.t. 'taakgericht onderwijs' op het einde van deze bijdrage). Dit houdt in dat de leerkracht de leerlingen permanent de kans geeft om zich als actieve lezers op te stellen. Alle leerlingen dienen voldoende mogelijkheden te krijgen om al doende te leren lezen.

Waar dat nodig blijkt tijdens dit proces dienen ze in voldoende mate ondersteund te worden door de leerkracht. Een leesrijk en stimulerend klasklimaat is immers een voorwaarde om tot verhoging van leesvaardigheid en leesplezier te komen. De klasleerkracht dient kortom eerst te bepalen hoe het reguliere leesaanbod afgestemd kan worden op de leerlingen en hoe in de klas een bijdrage geleverd kan worden aan het voorkomen van leesproblemen. Pas daarna kan nagegaan worden of bepaalde leerlingen met leesproblemen wellicht toch in aanmerking komen voor remediëring in kleine groepjes buiten de klas.

2 VOOR WELKE LEERLINGEN?

Helaas is het nog steeds zo dat niet alle leerlingen optimaal kunnen profiteren van het leesonderwijs in reguliere onderwijssituaties. Sommige leerlingen komen onvoldoende tot lezen en hebben meer ondersteuning nodig dan de klasleerkracht redelijkerwijs kan bieden.

Bij de groep leerlingen met ernstige en hardnekkige lees- en spellingproblemen komt de leesvaardigheid niet op gang of ontwikkelt zich nauwelijks. De leerkracht dient zich in zulke gevallen bewust te zijn van de grenzen van zijn/haar eigen deskundigheid en draagkracht en moet voor deze kinderen eventueel op zoek gaan naar externe ondersteuning. De behandeling van dergelijke problemen vraagt immers een deskundigheid die we niet altijd van een klasleerkracht kunnen verwachten. Gelukkig betreft het hier een relatief kleine groep leerlingen.

Een tweede, grotere groep leerlingen wordt gekenmerkt door een algemene niveauachterstand met betrekking tot lezen. Deze leerlingen tonen met andere woorden een relatieve leeszwakte. Ze hebben echter voldoende lees- en spellingstechniek om op termijn het leesvaardigheidsniveau van functionele geletterdheid te bereiken. Voor deze leerlingen kan lezen in een maximaal leesrijke en ondersteunende omgeving een extra uitdaging vormen. Deze leerlingen vormen de doelgroep van het project *Taakgericht Remediërend Lezen* van het Steunpunt NT2. Na een korte, maar intensieve periode van leesremediëring zou het voor hen mogelijk moeten zijn om beter te kunnen profiteren van het reguliere leesonderwijs in de klas. Tegelijkertijd is het de bedoeling dat door de remediëring ook hun leesplezier wordt bevorderd en hun leesmotivatie geprikkeld. In kleine groepjes kunnen voor hen optimale kansen gecreëerd worden om al doende te leren lezen.

3 OPZET VAN HET PROJECT

Het lesmateriaal van het project *Taakgericht Remediërend Lezen*¹ is bedoeld om kleine groepjes leerlingen een intensieve, taakgerichte 'leesimpuls' te geven. Dit gebeurt gedurende een korte periode buiten de reguliere klas. Het materiaal is ontwikkeld om gebruikt te worden in groepjes van vier leerlingen. De belangrijkste reden hiervoor is dat de leerkracht in zo'n kleine groep maximale ondersteuning kan bieden. De samenstelling van het groepje ligt niet vast voor één schooljaar, maar slechts voor een periode van vier weken. Het gaat immers om een tijdelijke 'injectie', een korte extra impuls. In deze periode wordt gedurende twaalf lessen rond een bepaald thema gewerkt. Inmiddels zijn op het Steunpunt NT2 twee thema's ontwikkeld: *De Dolle Dierenkrant* voor het tweede leerjaar en *Een heel bijzondere familie* voor het derde leerjaar.

4 UITGANGSPUNTEN BIJ DE ONTWIKKELING VAN HET LESMATERIAAL

Het lesmateriaal van het project *Taakgericht Remediërend Lezen* is gebaseerd op een taakgerichte aanpak van taalvaardigheidsonderwijs. De belangrijkste uitgangspunten van het project worden hieronder kort weergegeven.

4.1 Functioneel lezen

Lezen is natuurlijk niet alleen het netjes kunnen uitspreken van een klank/letterkoppeling (decoderen), maar lezen is bovenal de vaardigheid om doelgericht informatie uit teksten te verwerken. Leerlingen moeten leren inzien dat lezen in uiteenlopende situaties toegang geeft tot relevante informatie waarmee iets gedaan kan worden. Volgens de vernieuwde eindtermen voor het basisonderwijs moeten ze immers *functioneel geletterd* worden.

Natuurlijk dient ook bij zwakke lezers dit gebruiksaspect van lezen, het functionele, centraal te staan. In elke lesactiviteit van het project wordt daarom met een bepaald doel gelezen. Dat varieert van het samenstellen van een *Dolle Dierenkrant*, waarvoor artikels geselecteerd (en dus goed gelezen) moeten worden, tot het oplossen van een puzzel om het geheim van Oom Grikkelnak te weten te komen of het winnen van een spel.

Als we ervan uitgaan dat lezen gebruikt wordt als middel om informatie uit teksten te halen, heeft het weinig zin ons alleen in leestechische zin op leestaken te richten en ons tot 'verklankingsonderwijs' te beperken. Aandacht voor decodeervaardigheden is noodzakelijk, maar snel en automatisch decoderen is geen voldoende voorwaarde om tot goede leesvaardigheid te komen. Een goede technische leesvaardigheid is met andere woorden niet zaligmakend, zolang de informatie uit de teksten niet daadwerkelijk begrepen wordt.

In het lesmateriaal *Taakgericht Remediërend Lezen* komen de technische aspecten van lezen pas specifiek aan de orde zodra een beperkte technische leesvaardigheid een negatieve invloed heeft op het overbrengen van de boodschap. In de activiteit *Nieuwslezers gezocht!* wordt bijvoorbeeld expliciet de aandacht gevestigd op het belang van leestekens, tempo en intonatie bij het voorlezen van het nieuws uit *De Dolle Dierenkrant*. Alleen als de nieuwslezer erin slaagt duidelijk en correct voor te lezen, zijn de overige leerlingen immers in staat om quizvragen over het nieuws te beantwoorden.

4.2 Motivatie

Zwakke lezers lezen trager, ze verliezen de betekenis van wat ze lezen sneller uit het oog en moeten te vaak stukjes opnieuw lezen omdat ze er nauwelijks iets van begrijpen. Lezen wordt voor hen een teleurstellende en demotiverende bezigheid. Ze ervaren weinig of geen leesplezier en hun motivatie om toch te leren lezen gaat zienderogen achteruit. Kinderen met leesmoelijkheden hebben dan ook een flinke stimulans nodig om tot een verbetering van hun leesvaardigheid te komen. Het simpelweg vereenvoudigen van het leesaanbod, zoals vaak gesuggereerd wordt, is echter geen zinvolle

oplossing voor dit probleem. Het is immers nog maar de vraag of zwakke lezers hierdoor daadwerkelijk beter leren lezen en erin slagen functioneel geletterd te worden.

Als je ervan uitgaat dat leerlingen leren lezen door het te doen, moet je hen dingen laten doen die ze nog niet kunnen, anders leren ze weinig bij. Leestaken dienen daarom ook voor zwakke lezers steeds een bepaalde moeilijkheid, een kloof te bevatten. Die kloof kan zich zowel op inhoudelijk vlak voordoen (de tekst bevat nieuwe informatie) als op cognitief vlak (de leerling moet iets met de tekst doen wat hij nog niet kan).

Zodra leesopdrachten een doel hebben dat uitdagend en motiverend is, blijken zelfs zwakke lezers de confrontatie te willen aangaan. In ons lesmateriaal is dit principe onder meer uitgewerkt door telkens een specifieke informatiebehoefte te creëren. De leerlingen zien zich met andere woorden voor een 'probleem' gesteld dat ze kunnen en willen oplossen. Zij zijn zo in de ban van het bedenken van mogelijke oplossingen, dat zij nauwelijks beseffen dat ze hiervoor relatief moeilijke, schoolse leestaken moeten uitvoeren. Lezen is in zo'n 'probleemsituatie' natuurlijk en noodzakelijk: de leestaak komt op een natuurlijke wijze aan de orde en is een voorwaarde voor het volbrengen van de opdracht. Samen willen ze immers wel een piratenfeest organiseren, een echte krant samenstellen of uitvogelen waar de aap zich op school verstopt heeft.

Ook op het inhoudelijke vlak is er aandacht voor motivatieverhogende aspecten. Het lesmateriaal bevat aansprekende teksten voor kinderen van het tweede en derde leerjaar, die onder meer afkomstig zijn uit recente uitgaven van gerenommeerde kinderauteurs, door de *Kinderjury* bekroonde boeken en op de doelgroep gerichte tijdschriften zoals *Zonnestraal* en *Okki*. Daarnaast zijn de activiteiten een uitwerking van een thema (*De Dolle Dierenkrant* of *Een heel bijzondere familie*), dat als een rode draad terugkeert in de opdrachten. Door de inbedding in thema's blijven de leerlingen gemotiveerd: ze zijn betrokken bij het verhaal en zijn nieuwsgierig naar wat er bijvoorbeeld de volgende keer met hun hulp aan Victor Vogel, de hoofdredacteur van de krant, gebeurd is.

4.3 Principe van verdeelde informatie

Interactie tussen leerlingen blijkt een geschikt hulpmiddel te zijn om eventuele moeilijkheden bij het uitvoeren van een leesopdracht te overwinnen. In het lesmateriaal is daartoe bij een groot aantal activiteiten gebruik gemaakt van het principe van *verdeelde informatie*. Dit houdt in dat iedere leerling een aantal teksten leest waarin informatie staat die de anderen niet hebben. Elke leerling wordt als het ware tot expert gemaakt met betrekking tot die informatie. Alle informatie is echter van even groot belang om de gezamenlijke opdracht te kunnen uitvoeren.

Aangezien elke individuele inbreng noodzakelijk is voor de groep, kan vermeden worden dat de sterkere leerlingen de zwakkere domineren en wordt interactie over de inhoud van de teksten gegarandeerd. Pas als alle leerlingen van de groep de specifieke informatie uit hun teksten uitgewisseld hebben en de informatiekloof overbrugd is, kan de taak feitelijk uitgevoerd worden. Omdat het in ieders belang is dat de juiste, relevante informatie uit de teksten gehaald wordt, motiveren de leerlingen elkaar om de relatief moeilijke teksten toch goed te lezen.

Een dergelijke aanpak biedt ook legio differentiatiemogelijkheden voor zowel sterkere als zwakkere lezers. Een relatief sterke, snellere leerling krijgt bijvoorbeeld meer teksten te lezen, maar is toch nog afhankelijk van de andere, zwakkere lezers voor informatie uit teksten die hij niet gelezen heeft. Een relatief zwakke leerling leest het aantal teksten dat hij op dat moment aankan, ongeacht het aantal teksten dat de andere leerlingen lezen. Hij bezit immers ook specifieke kennis, die evengoed van belang is voor het eindresultaat van de groep.

4.4 Feedback door de leerkracht

Als de kloof in de leestaak voor bepaalde leerlingen toch te groot blijkt te zijn, moet de leerkracht de functie van begeleider vervullen. Hij ondersteunt hen zodanig, dat ze zelf in staat zijn om de kloof te overbruggen. Zo'n leerkracht zal dus vooral vragen stellen die het denkproces van de leerlingen stimuleren en ondersteunen. De bedoeling van ondersteuning is nooit de eigenlijke moeilijkheid van de taak voor de leerlingen weg te nemen, want dan leren de leerlingen niets bij. Een leerkracht die taakgericht werkt, biedt steeds hulp waar die nodig is, maar zet leerlingen zoveel mogelijk zelf aan het werk bij het uitvoeren van de activiteiten.

Bij de ondersteuning van de leerlingen staat de tekst altijd centraal. De informatie die nodig is om de opdracht uit te voeren, moet telkens opgezocht worden in de tekst en is ook alleen maar daar te vinden. De leerkracht kan en moet zich beperken tot het geven van inhoudelijke feedback door telkens terug te verwijzen naar de tekst. Discussiëren op basis van kennis van de wereld is niet zinvol, want het antwoord op de leestaken is altijd in de tekst te vinden.

Zoals we gezien hebben, zijn leerlingen actieve leeders en kunnen ze heel wat zelf. Ook bij leesremediëring zijn zij degenen die het werk moeten doen. Daarom is het erg belangrijk dat de leerkracht bij problemen niet te snel ingrijpt en geen ellenlange, klassikale uitweidingen geeft. Het voornaamste is dat elke leerling binnen de beschikbare tijd zoveel mogelijk zelf kan lezen. Dat wil zeggen: geen tijd verspillen door op elkaar te moeten wachten, maar gewoon heel veel lezen. Lezen is immers een vaardigheid en die verwerf je al doende.

5 TOT SLOT

Samenvattend kunnen we zeggen dat zwakke lezers door samen veel, verschillende, motiverende en uitdagende leestaken uit te voeren, beter kunnen leren lezen. De leerkracht speelt tijdens dit proces een zeer belangrijke rol. Hij vervult de rol van deskundige, staat achter de leerling en kijkt over diens schouder mee. De leerkracht weet hoe het leesproces in zijn werk gaat, ziet wanneer een leerling problemen heeft en biedt ondersteuning terwijl de leerling bezig is de moeilijke taak te volbrengen. Het uiteindelijke leren gebeurt echter altijd door de leerling. Al doende leert hij beter lezen...

NOOT

- 1 Een meer uitgebreide versie van dit artikel met concrete voorbeelden van het lesmateriaal is verschenen in *Vonk* 28/5 (mei-juni 1999), p. 3-10.

LITERATUUR M.B.T. TAAKGERICHT ONDERWIJS

Nadere informatie over de theoretische uitgangspunten en praktische uitwerking van taakgericht onderwijs treft u aan in de volgende publicaties:

Bogaert, N.: Van de delen naar het geheel of van het geheel naar de delen? Een analytische aanpak van taalvaardigheidsonderwijs. In: J. Van Iseghem & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de achtste conferentie*. Leuven: Acco, 1995, p. 135-142.

Colpin, M., B. Linsen & K. Van Gorp: Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs in de basisschool. In: *Gids voor het basisonderwijs*. Diegem: Wolters/Kluwer, 1997, p. 149-175.

Gorp, K. Van: Taakgericht taalonderwijs. Een kijkje achter de schermen. In: J. Van Iseghem & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de achtste conferentie*. Leuven: Acco, 1995, p. 143-149.

Gorp, K. Van & B. Linsen: Lezen, dat doe je 'gewoon'! Een taakgerichte aanpak 'lezen'. In: P. Nieuwenhuijsen (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de negende conferentie*. Utrecht: APS, 1996, p. 131-140.

'In de lijn van de leerder - Taakgericht taalonderwijs.' Themanummer *Moer* 1997/6.

Linsen, B.: De NT2-praktijk in het Vlaamse onderwijs. Een kijkje in de klas. In: J. Van Iseghem & H. de Jonghe (red.): *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de achtste conferentie*. Leuven: Acco, 1995, p. 151-159.

VON-Werkgroep NT2: *Taakgericht taalonderwijs. Een onmogelijke taak?* Reeks *Taalcahiers*. Deurne: Plantyn, 1996.