LANG ZULLEN ZE LEZEN! BEGRIJPEND LEZEN IN HET EERSTE LEERJAAR (GROEP 3)

Barbara Linsen & Saskia Timmermans

1 Inleiding

In de loop van het tweede trimester organiseerde ik in mijn klas een projectweek rond sprookjes. Dit was het ideale moment om de leestaak 'Mijn fotoboek'[1] *over Prins Jan uit te proberen bij mijn leerlingen. Het betekende een welkome afwisseling voor de lesjes uit onze leesmethode. Toen ik tijdens de introductie het verhaal vertelde van Prins Jan die alle foto's uit zijn lievelingsfotoboek had laten vallen, groeide de nieuwsgierigheid bij de leerlingen. Na dit inleidend verhaal verdeelde ik de klas in groepjes van twee. Ik zorgde ervoor dat er telkens een betere lezer bij een leerling zat die het wat moeilijker had met lezen. De leerlingen kregen de opdracht om het fotoboek van Prins Jan terug samen te stellen. Elke leerling kreeg daarbij andere foto's. Daardoor moesten de leerlingen samenwerken om de opdracht tot een goed einde te brengen. Ik moest de verschillende groepjes wel af en toe intomen om niet bij elkaar 'af te kijken' of om de foto's niet aan elkaar te laten zien. De opdracht was eigenlijk eenvoudig en werd ook zeer goed uitgevoerd. Het was mooi om te zien hoe Kenneth, één van de zwakste lezers van de klas, samen met Jeroen spontaan de tekstjes las en herlas om alle tekeningen uiteindelijk juist te rangschikken. De leerlingen vonden het fijn om de prins te kunnen helpen: als je de leerlingen weet te boeien voor een opdracht is deze al voor meer dan de helft geslaagd. Eerst dacht ik dat mijn leerlingen nog niet aan begrijpend lezen toe*

1 De leestaak 'Mijn fotoboek' staat beschreven in de bundel *Leesprikkels. Lesmateriaal voor begrijpend lezen in het eerste leerjaar (groep 3)*. Dit is volledig uitgewerkt lesmateriaal, gebaseerd op een nascholingsmodule die werd georganiseerd door het Steunpunt NT2 in de schooljaren 1998-1999 en 1999-2000. *Leesprikkels* is het eerste deel in de reeks Lees(s)lang. Deze reeks bundelt allerlei lesideeën voor functionele leestaken, en dit van het eerste tot en met het derde leerjaar. *Leesprikkels* biedt leerkrachten van het eerste leerjaar een aantal activiteiten aan die ze in het tweede en derde trimester kunnen gebruiken in de klas. Het vormt daardoor een samenhangend geheel met het tweede deel uit de reeks, Spelend Lezen. Hierin vinden leerkrachten lesideeën voor het derde trimester van het eerste leerjaar en ook voor het begin van het tweede leerjaar (groep 4). Het derde deel van de reeks, Leesschat, is bestemd voor leerlingen van het derde leerjaar (groep 5). In alle delen van Lees(s)lang staat functioneel en begrijpend lezen centraal. Het lesmateriaal van de reeks Lees(s)lang is uitgegeven door Garant (Leuven/Apeldoorn) en wordt verdeeld door Maklu-Distributie.

waren, en zeker leerlingen zoals Kenneth niet. Bij 'begrijpend lezen' denk je immers al snel aan 'een tekst met vraagjes erbij'. Nu ik heb gezien hoe begrijpend lezen er ook anders kan uitzien, wil ik dat zeker wat vaker doen in mijn klas.

Deze leerkracht uit het eerste leerjaar is niet de enige die opkeek toen ze voor het eerst *Leesprikkels* in handen kreeg. Begrijpend lezen wordt in het eerste leerjaar vaak gezien als iets voor 'later', iets waar de leerlingen pas aan toe zijn als ze al goed technisch kunnen lezen. In dit artikel willen we de lezer warm maken voor het belang van begrijpend lezen in het eerste leerjaar. Heeft het zin om met jonge en zwakke lezers aan leesbegrip te werken? Hebben de leerlingen daar wel zin in? In het tweede deel van het artikel gaan we vooral in op hoe dit begrijpend lezen in een eerste leerjaar eruit kan zien. Leerkrachten die zin hebben gekregen om met begrijpend lezen aan de slag te gaan, vinden er concrete tips en ideeën voor lessen. Aan het einde van onze bijdrage kan de lezer dan zelf oordelen: zin of onzin?

2 Begrijpend lezen: waarom al in het eerste leerjaar?

2.1 Leesplezier

Bij het begin van het schooljaar staan bijna alle eersteklassers te popelen om te leren lezen. In het kleuteronderwijs maakten ze al voorzichtig kennis met lezen en ze komen met huizenhoge verwachtingen naar het eerste leerjaar. Eindelijk zullen ze de ondertitels bij de tekenfilms op televisie zelf kunnen lezen! Eindelijk hoeven ze niet meer te wachten tot iemand hen kan voorlezen uit een boek dat ze meebrachten uit de bibliotheek. Eindelijk kunnen ze de verjaardagskaart die oma opstuurde, ontcijferen. Eindelijk... De teleurstelling is dan ook groot wanneer de leerlingen merken dat ze eerst de kaap van het téchnisch leren lezen moeten nemen, vooraleer ze kunnen begrijpen wat ze lezen en er ook plezier aan beleven. Ze moeten de klank-lettercombinaties onder de knie krijgen, woorden leren decoderen en snelheid ontwikkelen bij het (hardop) lezen. Wanneer de eerste aantrekkingskracht van het leren lezen na enkele weken leesonderwijs voorbij is, haken sommige kinderen af. Hun oorspronkelijke motivatie verdwijnt langzaam maar zeker. Lezen wordt herleid tot een technische aangelegenheid en van dat 'echte lezen' lijkt niet zo veel in huis te komen. Technisch lezen blijkt bovendien voor een aantal kinderen niet zo gemakkelijk te zijn: je moet er veel moeite voor doen, het gaat traag vooruit en met datgene dat je dan ontcijferd hebt, kun je eigenlijk nog niet veel aanvangen. En hoe moeilijker het technisch lezen is voor de leerling, hoe sneller zijn motivatie daalt en hoe trager het leesproces vordert.Om deze neerwaartse spiraal te doorbreken (of te voorkomen) is het belangrijk dat leerlingen ook in het eerste

leerjaar plezier beleven aan leren lezen. Ze moeten interessante en uitdagende leesactiviteiten aangeboden krijgen. Leesactiviteiten waarmee ze iets bereiken, leesactiviteiten waarin het lezen op het 'echte lezen' lijkt en waarin het gebruiksaspect van lezen centraal staat. Veel leerkrachten willen wel meer aandacht schenken aan dit begrijpend lezen, maar de methodes voor aanvankelijk lezen bevatten vaak te weinig van dit soort leestaken. Daarnaast wordt, zoals de getuigenis van de leerkracht eerste leerjaar aantoont, begrijpend lezen nog vaak beperkt tot 'het oplossen van vragen bij een tekst'. De leesopdracht 'Mijn fotoboek' en de les die de leerkracht beschrijft, tonen echter aan dat in deze les het begrijpen van geschreven taal ongemerkt binnensluipt. Om het fotoboek van prins Jan te kunnen herstellen, kunnen de leerlingen niet anders dan de zinnen écht te lezen en te begrijpen. Met techniek alleen komen ze er niet. Het zijn dit soort taken die kinderen eraan herinneren dat ze met die (soms moeizaam geleerde) letters en woorden écht iets kunnen doen. Wellicht motiveert hen dit om tijdens de 'technische lessen' beter hun oren te spitsen.

2.2 Vroeg begonnen... twee keer gewonnen

Natuurlijk is het niet alleen belangrijk dat leerlingen graag blijven lezen, ze moeten ook steeds beter kunnen lezen. Technisch lezen is daartoe een noodzakelijke, maar zeker geen voldoende voorwaarde. Een kind dat alle lettertjes kan verklanken en aan elkaar rijgen, is heus nog niet in staat om de boodschap uit een brief te halen of een film voor zijn ogen te zien afrollen als hij een verhaaltje leest. Door alleen maar hard aan de technische leesvaardigheid te werken in het onderwijs, lever je niet automatisch goede begrijpend lezers af. Een hoog AVI-niveau is nog geen garantie voor een goede begrijpend leesvaardigheid. Technisch lezen en begrijpend lezen zijn trouwens geen twee afzonderlijke stappen die je noodzakelijkerwijs na elkaar moet zetten. Het is natuurlijk wel zo dat een basis van technisch lezen noodzakelijk is om tot begrijpend lezen te komen, maar vele leerkrachten van het eerste leerjaar beamen dat het proces van technisch lezen niet helemaal voltooid moet zijn om al met begrijpend lezen te kunnen beginnen. Hoe sneller begrijpend lezen centraal komt te staan, hoe meer tijd de leerlingen krijgen om bijvoorbeeld op een natuurlijke manier leesstrategieën te ontwikkelen. Ze ondervinden dat het bijvoorbeeld volstaat om gericht te zoeken naar kernwoorden in een tekst voor het oplossen van een bepaalde taak, in plaats van de tekst woord voor woord te ontrafelen. Zeker voor leerlingen met een leesachterstand is het geen goed idee om hen al te lang in de fase van het geïsoleerde technisch leesproces te houden. Immers, hoe minder deze leerlingen het nut van lezen ervaren, hoe minder ze de behoefte zullen hebben om dit onder de knie te krijgen. Door hen steeds weer te confronteren met het gebruiksaspect van lezen zullen ook de zwakkere lezers

voldoende energie willen investeren in het decodeerproces (Sandra, 1997). Andere leerlingen zetten zelf al snel de stap naar begrijpend lezen. Vaak zijn dit kinderen die thuis in een 'rijk leesmilieu' opgroeien en daar intensief met de vele gebruiksmogelijkheden van lezen en schrijven worden geconfronteerd. Voor de leerlingen die deze stap niet zelf zetten, is het belangrijk dat op school al zo vroeg mogelijk aandacht wordt besteed aan begrijpend lezen. De overgang tussen louter technisch lezen en écht begrijpend lezen, hoeft niet bruusk plaats te vinden tussen het eerste en tweede leerjaar. Leerlingen kunnen al veel eerder met het 'echte lezen' bezig zijn. En als de leerlingen in het tweede, derde of zesde leerjaar zitten, zullen ze alleen maar profiteren van die vroege start. Ze zullen beter kunnen lezen, ze zullen er meer plezier aan beleven en daardoor weer meer gaan lezen. Dat heeft dan weer als gevolg dat ze nog beter gaan lezen, en de opwaartse spiraal is ingezet. Dit kan natuurlijk alleen maar motiverend zijn voor de betrokken leerkrachten van de hogere klassen.De leerlingen die aan de slag gaan met de tekeningen en de bijhorende onderschriften uit het fotoboek van prins Jan, zijn niet uitsluitend met begrijpend lezen bezig. Ze zijn ook bezig met technisch lezen. Ze ontcijferen de woorden, plakken die aan elkaar tot zinnen, lezen en herlezen tot ze de juiste foto hebben gevonden, ontdekken misschien het belang van hoofdletters,... In dit soort leestaken bouwen ze zowel hun technische als hun begrijpend leesvaardigheid op. Meer aandacht schenken aan begrijpend lezen hoeft niet te betekenen dat de leerlingen minder snel evolueren op het vlak van technisch lezen. Kinderen leren immers beter lezen door veel te lezen.

3 Taakgerichte aanpak van begrijpend lezen in het eerste leerjaar

Vroeg werk maken van onderwijs begrijpend lezen is de boodschap. En daar kan een lagere school best zo snel mogelijk mee beginnen. Dit kan via een taakgerichte, functionele aanpak van begrijpend lezen. Door die aanpak sla je drie vliegen in één klap: de leerlingen gaan vooruit op het vlak van technisch lezen, ze komen tot leesbegrip en op de koop toe vinden ze dit alles erg leuk!In wat volgt beschrijven we uitgebreider de kenmerken van een goede, functionele leestaak: kinderen worden er in een situatie gebracht waarbij lezen een middel is om een motiverend doel te bereiken. Om dit doel te bereiken moeten de leerlingen de grenzen van hun leesvaardigheid aftasten aangezien de opdracht een bepaalde moeilijkheid bevat. De feedback die de leerkracht biedt tijdens het uitvoeren van de taak, is essentieel voor het leerproces van de leerlingen.

3.1 *Lezen is een middel. Lezen zit verstopt in de taak*

Voor een geoefend lezer is lezen steeds functioneel. Het is een noodzakelijk middel om een bepaald doel te bereiken. Denk maar aan het lezen van de instructies voor het installeren van een nieuw anti-virusprogramma op je computer, de wegwijzers aan de kant van de weg, de prijsetiketten in de winkels, de informatie die je op het internet opzoekt over nieuw didactisch materiaal, het genieten van een goede roman, ... Leerlingen die pas leren lezen en nog volop bezig zijn met het verwerven van de technische leesvaardigheid, verliezen het gebruiksaspect van lezen wel eens uit het oog. Het is echter belangrijk dat ook deze leerlingen ervaren dat lezen zinvol is. Zoals hiervoor reeds beschreven komt dit vooral hun motivatie ten goede.

De boerderij van oom Bas

Teken de boerderij van oom Bas

1. Dit is de boerderij van oom Bas.
2. Teken de deur links, daarnaast een groot raam.
3. Teken boven ook het raam van de slaapkamer.
4. Links naast het huis staat een boom.
5. Rechts staan drie dennen op een rij.
6. Er loopt een weg naar de deur.
7. Uit de schouw komt rook.
8. Naast de dennen staat een schuur.
9. In de schuur teken je de poort links.
10. Voor de schuur ligt een vijver.
11. In de vijver zwemmen drie eenden.
12. De zon schijnt.
13. Er zijn wel een paar wolkjes.
14. Kijk naar de boom naast de boerderij. Naast die boom staat het hondenhok.
15. De hond doet een dutje voor zijn hok.
16. Bij de vijver staat een boer.

Bij de activiteit 'De boerderij van oom Bas' moeten de leerlingen aan de hand van instructies een tekening van een boerderij afmaken. Ze zijn de hele tijd aan het tekenen en kleuren, maar ze beseffen niet dat ze ondertussen een leesoefening krijgen. Lezen zit dus als het ware 'verstopt' in de taak. Het is een noodzakelijk middel om de tekening van de boerderij juist te vervolledigen. Daarbij moeten de leerlingen niet alleen de tekst technisch kunnen lezen, ze moeten ook de tekst begrijpen om de tekening juist te kunnen vervolledigen. Door de functionaliteit van de leesopdrachten worden technisch en begrijpend lezen op een natuurlijke

manier aan elkaar gekoppeld. Zowel technisch als begrijpend lezen gaat vooruit. Leerlingen leren onder andere instructies lezen en interpreteren, ze leren teksten herlezen als ze het niet helemaal begrijpen, ze leren samenwerken met andere leerlingen, ze leren dat lezen ergens voor dient, ze leren doelgericht te zoeken in de tekst, ... Dit zijn stuk voor stuk doelen die vermeld staan in leerplannen en eindtermen. Relevante doelen dus, die als uitgangspunt dienen voor de leestaken.

3.2 Stil of hardop lezen?

Omdat de functionaliteit zo centraal staat bij de taakgerichte aanpak, zijn de leesopdrachten voornamelijk stilleesopdrachten. Hardop lezen komt enkel voor wanneer het noodzakelijk is voor het welslagen van de opdracht. Als geoefend lezer lees je immers ook enkel hardop wanneer je beschikt over een tekst waarover de andere niet beschikt. Bijvoorbeeld wanneer je een stukje uit de krant voorleest aan je huisgenoten of wanneer je een recept doorbelt naar je vriendin. Tijdens een bepaalde activiteit uit *Leesprikkels* spelen de leerlingen bijvoorbeeld Memory met tekst en tekeningen. Daar is het hardop lezen functioneel, aangezien de leerlingen pas dan kunnen controleren of de leerling die aan de beurt is, wel twee kaartjes neemt die bij elkaar passen. Wanneer, in het voorbeeld van 'De boerderij van oom Bas', er slechts één blad is met de instructies voor het tekenen van de boerderij en er zijn vier leerlingen die tegelijkertijd die boerderij moeten tekenen, is het heel functioneel als één leerling de tekst voorleest aan de anderen. Als alle leerlingen van het groepje echter de tekst hebben, wordt hardop lezen overbodig en dus onnatuurlijk. In het eerste geval is zowel voor de voorlezer als voor de luisteraar het hardop lezen cruciaal. Beiden zullen meer gemotiveerd zijn om het goed te doen. Opdat de leerlingen, en zeker de zwakke lezers, gemotiveerd zouden blijven, is het dus belangrijk om hardop lezen in een opdracht te doseren. Niet alleen omdat hardop lezen vaak niet functioneel is, maar omdat het - zeker voor zwakke lezers - demotiverend werkt. Deze leerlingen zijn zich bewust van het feit dat ze niet vlot lezen en willen daar liever niet steeds opnieuw mee geconfronteerd worden. Voor de andere leerlingen is het dan weer niet motiverend om naar een stuntelende lezer te luisteren. Het achterhalen van de betekenis wordt voor luisteraar én lezer dan erg moeilijk. Als er hardop gelezen moet worden, vinden we het essentieel dat leerlingen de kans krijgen om dit voor te bereiden. Je kan een tekst namelijk veel vlotter en mooier voorlezen als je die al een keer stil hebt kunnen lezen. Hardop lezen is dan al veel minder een stuntelende en hakkelende bezigheid en zal dus minder demotiverend werken, zowel voor de voorlezer als voor de luisteraar. Leerkrachten merken duidelijk dat leerlingen spontaan hardop lezen wanneer dit noodzakelijk is, bijvoorbeeld om hun antwoord te staven. Wanneer de leerkracht de leerlingen ondersteunt, kan hardop lezen ook functioneel zijn,

bijvoorbeeld door hen bij het oplossen van een bepaald probleem gerichte vragen te stellen zoals: 'Hoe weet je dat je deze stoel rood moet kleuren?', 'Waar staat dat in de tekst?', 'Lees dit stukje eens hardop?', 'Staat er dat je de stoel rood moet kleuren of staat er iets anders?'. Bij functionele leestaken zul je al snel bij stillezen uitkomen, vermits dit in de meeste gevallen de natuurlijke manier van lezen is. Als je dit soort opdrachten toch nodeloos hardop laat lezen, neem je de betovering van de taak voor een deel weg. Leerlingen hebben dan al snel door dat het je om het lezen te doen is, en niet om bijvoorbeeld het vinden van de rover. Toch willen wij hier zeker niet suggereren dat hardop lezen helemaal achterwege moet worden gelaten in het eerste leerjaar: hardop lezen is immers een manier om na te gaan of de leerlingen een bepaalde tekst volledig én correct kunnen decoderen. In plaats van enkel het decoderingsvermogen te controleren, kunnen leerkrachten echter ook via begrips- en inhoudsvragen nagaan of de leerlingen de tekst wel volledig en goed hebben gelezen.

3.3 Veel lezen

Hoe meer de leerlingen lezen, hoe beter ze lezen. De verschillende leesopdrachten binnen een taakgerichte aanpak zijn dan ook zo opgebouwd dat de leerlingen veel moeten lezen, willen ze de taak tot een goed einde brengen. Dit kan op drie manieren verzekerd worden: door de lengte van de teksten, doordat de leerlingen veel herlezen bij het uitvoeren van de taken en doordat ze vaak stil lezen. Kinderen van een eerste leerjaar worden vaak op een leesdieet gezet dat veelal bestaat uit losse woordjes (woordrijtjes, flitskaarten, ...) of zeer korte, zorgvuldig uitgekiende tekstjes met een laag AVI-niveau. De woorden mogen slechts een bepaald aantal lettergrepen hebben en het aantal woorden in een zin is beperkt. Door te kiezen voor functionele teksten, hebben de teksten al een behoorlijke lengte. Ook de zinnen en woorden zijn soms net iets langer dan in de traditionele leesmethodes. De leerlingen lezen dus meer. En hoe meer je leest, hoe beter. Leerkrachten die voor het eerst met bijvoorbeeld de taken van *Leesprikkels* aan de slag gaan, vinden de teksten vaak te lang voor de leerlingen. Achteraf moeten ze echter toegeven dat leerlingen die lengte best wel aankunnen. Daarnaast kunnen taken zo opgezet zijn dat de leerlingen regelmatig terug moeten grijpen naar hun tekst, dat ze telkens stukken tekst moeten herlezen. In deze gevallen is herlezen ook weer functioneel, en moeten de leerlingen dit niet doen omdat de juf er nu eenmaal om vraagt. Meestal gaan de kinderen herlezen omdat iets nog niet helemaal duidelijk is, of omdat ze in een langere tekst gericht verschillende dingen moeten gaan opzoeken. Zo bevat *Leesprikkels* bijvoorbeeld een opdracht waarbij leerlingen voor een drietal kinderen het juiste medicijn moeten kiezen uit een reeks van acht medicijnen. In de beschrijvingen van de medicijnen zitten voldoende afleiders om de leerlingen

aan het twijfelen te zetten en ervoor te zorgen dat ze bepaalde beschrijvingen meerder keren zullen lezen, tot ze het 'beste' medicijn hebben gevonden voor de zieke patiënt. Ten derde zijn de meeste opdrachten stilleesopdrachten. Doordat de leerlingen stil lezen in plaats van hardop, verhoogt de effectieve leestijd automatisch. Daardoor kunnen de leerlingen in dezelfde tijd heel wat meer tekst verwerken dan wanneer ze dezelfde tekst hardop zouden lezen.

3.4 Motiverend doel

Lezen in het eerste leerjaar is geen gemakkelijke klus. Wanneer de leerlingen echter motiverende opdrachten krijgen aangeboden, die nauw aansluiten bij hun leefwereld en hun interesses, zullen ze minder snel afhaken. De klasleerkracht voelt heel goed aan met welk soort opdrachten en inhouden hij zijn leerlingen kan boeien. Sommige leerlingen zijn wild van sprookjes en zullen graag een identiteitskaart van verschillende sprookjesfiguren maken. Andere leerlingen willen dan weer liever van alles te weten komen over dinosaurussen of over hun favoriete muziekgroepje.

3.5 Uitdaging is troef

Om vorderingen te kunnen maken, is het noodzakelijk dat leerlingen geconfronteerd worden met dingen die ze eigenlijk nog niet kunnen, met een uitdaging waar ze eventjes moeten mee worstelen, anders leren ze weinig bij. Deze moeilijkheid wordt binnen het taakgericht onderwijs ook gedefinieerd als de 'kloof' of het leerpotentieel van een taak. Als leerlingen een taak moeten uitvoeren die zich precies op hun niveau bevindt en die bijgevolg geen enkele moeilijkheid of uitdaging bevat, zullen ze weinig bijleren. Een goede taak binnen taakgericht leesonderwijs is dan ook een taak die de leerling uitdaagt om de grenzen van zijn leesvaardigheid te verleggen. Lezen is een zeer ingewikkeld proces, waar een heel aantal deelprocessen bij komt kijken. Elke lezer doorloopt die processen op een andere manier, afhankelijk van zijn voorkennis op de verschillende domeinen (letterkennis, klank-letterkoppelingen, woordbetekenissen, grammatica, tekstopbouw, kennis van de wereld, taalvaardigheid, ...). Dit is ook al zo bij jonge lezers. Elke leerling start vanuit een andere beginsituatie wanneer hij aan een tekst of taak begint. Voor elke leerling ligt de kloof dus op een ander punt in de taak. En elke leerling zal dus op zijn eigen niveau iets bijleren. Op die manier is in de taakgerichte aanpak de differentiatie in alle taken ingebouwd. Vanwege het leerpotentieel dat van een moeilijkheid uitgaat, is het aangewezen om technische leesmoeilijkheden uit de tekst niet zonder meer te verwijderen. In de teksten mogen dus zeker letters, letterclusters of woordsoorten voorkomen die de leerlingen op

dat moment nog niet verworven hebben. Ook woorden die voor sommige leerlingen onbekend zijn, kunnen aan bod komen. Heel wat van deze woorden en letters kunnen de leerlingen ontcijferen door de context waarin ze voorkomen. De kennis van de wereld en taalvaardigheid waarover leerlingen beschikken, helpt hen om te achterhalen wat er precies staat. Wanneer de leerlingen bijvoorbeeld de schat van Piraat Haak moeten zoeken op een schatkaart, zullen ze bij het lezen van onbekende woorden automatisch in de 'piratensector' gaan zoeken en zullen ze kunnen vermoeden dat de aanwijzingen in elk geval iets te maken hebben met de elementen die op de kaart staan. Woorden als 'links', 'rechts', 'boven' en 'onder', of 'roeiboten', 'kasteel', 'graven' liggen dan veel meer voor de hand dan 'lift', 'kalender', 'borstel' of 'koken'. En omdat piraten met heuse 'schepen' varen en niet met ordinaire 'boten', zullen leerlingen ook het woord 'schip' kunnen lezen in die context, ook al hebben ze de 'sch' nog niet geleerd. In een contextloos woordrijtje zou dat misschien heel wat moeilijker gaan. Wanneer leerlingen er met hun eigen kennis en vaardigheden niet komen, kunnen ze moeilijkheden vaak overwinnen door samen te werken met andere leerlingen. Twee weten immers altijd meer dan één. Binnen taakgericht leesonderwijs wordt dan ook vaak voor heterogeen groepswerk gekozen. Een goede taak zorgt er bovendien voor dat de leerkracht de handen vrij heeft om de leerlingen te ondersteunen.

3.6 Ondersteuning

De moeilijkheid in een leesopdracht of tekst kan een leerling overbruggen door de taak samen met een medeleerling 'te lijf te gaan'. Kinderen leren beter wanneer ze mogen samenwerken. Het stillezen zelf is uiteraard een individueel proces, het oplossen van de opdracht of het controleren van de juiste antwoorden daarentegen kan in duo. Of leerlingen kunnen per twee samenwerken van bij het begin van de opdracht. Dit is een samenwerkingsvorm die een leerkracht vlot kan organiseren. Het samenstellen van duo's gebeurt uiteraard op heterogene basis. Ook bij groepswerk blijft de rol van de leerkracht essentieel. Door stimulerende hoe-, wat, waar-, wanneer- en andere open vragen naar aanleiding van het gelezene te stellen, zet de leerkracht bij de leerling een denkproces in gang. Hij verplicht de leerling om de tekst te lezen, te herlezen en op die manier te bewijzen dat hij in staat is tot begrijpend lezen. De leerling is dus een actieve leerder die zelf aan het werk wordt gezet. De leerkracht geeft hem daarbij het nodige zelfvertrouwen.

4 Tot slot

Uit al het voorgaande mag blijken dat begrijpend lezen in het eerste leerjaar in elk geval zinvol is, zoniet noodzakelijk. Het zijn juist beginnende lezers die betekenisvolle taken nodig hebben, om hen het leuke en het nuttige van lezen te laten ervaren. De lezer heeft ook een beeld gekregen van hoe taken voor begrijpend lezen in het eerste leerjaar eruit kunnen zien. We kunnen ze beschrijven als grote-mensentaken op kindermaat. In plaats van instructies voor het bedienen van een GSM, zijn het instructies voor het in elkaar steken van speelgoed of een recept dat erom vraagt om uitgeprobeerd te worden. Geen 'Tagliatelli a la Romana' maar wel een eenvoudig recept voor 'Heksensoep'. Niet zomaar de dagelijkse krant lezen, maar wel de juiste titel vinden bij het passende artikel over dinosauriërs. Leerkrachten bij wie het kriebelt om de aanpak ook eens uit te proberen, vinden in het kadertje achteraan dit artikel alvast concrete tips en aandachtspunten. Heb je er al zin in?

Uit de tekst: Sandra, D. (1997). Heeft een goede lezer ook maar een half woord nodig? Van leesonderzoek naar leesonderwijs. Vonk 27/2, 3-17.

---

2 De inhoud van dit artikel is ook van toepassing op leerlingen van een vergelijkbaar niveau in het buitengewoon (speciaal) onderwijs. Om het lezen te vergemakkelijken, kiezen we ervoor om deze verwijzing niet telkens te herhalen. De ervaringen van leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs met lezers die de basisbeginselen van het technisch lezen onder de knie hebben, zijn gelijklopend met de reacties van leerkrachten uit het eerste leerjaar, tweede en derde trimester.
Dit is een aangepaste versie van een artikel dat reeds eerder verscheen in Colpin, M., Ramaut, G., Timmermans S., Van den Branden, K., Vandenbroucke, M. & Van Gorp, K. (2002) (Red.) *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sideeën voor het basisonderwijs.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Waarmee rekening houden bij het zelf ontwikkelen van opdrachten begrijpend lezen?

Vraag 1: Is lezen noodzakelijk? Wordt er veel gelezen?Maak de opdracht niet te voorspelbaar.- Een doolhof-opdracht zoals 'Wijs Tim en Tom de weg naar het ijsje', kunnen de leerlingen ook uitvoeren zonder de bijhorende tekst te lezen. Tenzij er bijvoorbeeld meerdere wegen naar het ijsje mogelijk zijn en de leerlingen enkel in de tekst kunnen achterhalen hoe Tom en Tim precies moeten wandelen... - De leerlingen instructies laten lezen van een spel dat ze al kennen, loont de moeite niet. Ze zullen al snel het spel beginnen te spelen zonder de instructies te lezen.- Wanneer de leerlingen zelf een clown moeten tekenen, en de instructies hiervoor beperken zich tot de gangbare clownkenmerken (rode neus, bloem op de hoed, geruite strik, ...), dan is de kans groot dat de leerlingen dit ook kunnen zonder dat ze de tekst lezen. Door de clown in de tekst heel eigenaardige kenmerken toe te bedelen, zijn de leerlingen wel verplicht om de tekst te lezen.
Stop voldoende afleiders in de tekst, zodat de leerlingen de tekst ook écht moeten lezen en begrijpen. - Wanneer de leerlingen een tekening van een clown moeten inkleuren, gaan ze al snel op zoek naar woorden als bijvoorbeeld 'paarse neus'. Als er echter staat 'onze clown heeft geen paarse neus, maar wel een groene', zijn ze beetgenomen als ze zich enkel door de woorden 'paarse neus' laten leiden en niet de hele zin lezen. - De afleiders kunnen ook zitten in het materiaal dat je aanbiedt, bijvoorbeeld bij knutsel- of kookopdrachten. Als je de leerlingen enkel dat materiaal bezorgt dat ze effectief nodig hebben voor de opdracht, loop je kans dat snuggere leerlingen zelf uitdokteren wat ze ermee moeten doen (dit gevaar loop je zeker als de leerlingen weten wat het eindproduct moet zijn). Overbodig materiaal aanbieden kan dan helpen: door het lezen van de tekst moeten de leerlingen er zelf achter komen dat ze bijvoorbeeld schaar en lijm niet nodig hebben.- Zorg ervoor dat de leerlingen geen voorbeeld hebben waarvan ze kunnen afkijken. - Als je vooraf het huisje toont dat ze moeten tekenen, dan is de kans groot dat de leerlingen jouw voorbeeld gaan natekenen en de instructies niet meer hoeven te lezen. - Wanneer de leerlingen een eenvoudig hapje moeten maken in de vorm van een mannetje, zorg er dan voor dat de bijhorende tekeningen niet alles verklappen, maar dat lezen noodzakelijk blijft.

Vraag 2: Is de opdracht motiverend en relevant?- Gebruik teksten uit tijdschriften en boeken geschreven voor kinderen uit de leeftijdscategorie van jouw leerlingen.- Speel in op de interesses van het moment van de leerlingen. Als klasleerkracht ben je het best geplaatst om te weten waar je je leerlingen het meest kan mee prikkelen: in de ene klas is dat met een activiteit rond planeten, in de andere klas met een taak over dinosaurussen en in nog een andere klas hebben vooral stripverhalen succes.- Zorg ervoor dat de opdracht duidelijk blijft. Wanneer de leerlingen bijvoorbeeld de juiste onderschriften bij tekeningen moeten plaatsen, is het noodzakelijk dat deze tekeningen duidelijk voldoende van elkaar verschillen (bv. drie prentjes van pratende personages zijn moeilijk van elkaar te onderscheiden), zodat de opdracht eenduidig te interpreteren is.- Zorg ervoor dat het aandeel van lezen in de opdracht groot genoeg blijft. Vooral bij teken- en doe-opdrachten is het gevaar groot dat de leerlingen veel van de (kostbare) tijd besteden aan tekenen of knutselen in plaats van aan lezen. Maak de opdrachten dus niet te moeilijk op het vlak van tekenen of knutselen. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld alles moeten tekenen wat er in de tekst staat, vraagt dit erg veel tijd. Als ze enkel moeten aanvullen wat de tekenaar vergeten is, zullen ze al minder lang aan het tekenen zijn.

Vraag 3: Is de opdracht voldoende uitdagend?- Maak de taak voldoende moeilijk en ga niet enkel uit van wat jij als leerkracht denkt dat de leerlingen kunnen. Vaak hebben ze immers meer in hun mars.- Laat nog voldoende technische leesmoeilijkheden staan in de tekst. Zo kunnen de leerlingen ook op dit vlak nog iets bijleren.- Vereenvoudig de teksten pas nadat je de taak al eens hebt uitgeprobeerd. Pas dan weet je zeker dat ze echt te moeilijk was.

Vraag 4: En de zwakste lezers?- Vereenvoudig de teksten pas nadat de zwakke lezers de taak al eens hebben geprobeerd. Pas dan weet je zeker dat ze echt te moeilijk is.- Ga na of deze leerlingen over de nodige kennis van de wereld beschikken om deze taak op te lossen en activeer deze, indien nodig, vooraf.- Zorg ervoor dat de activiteit voldoende motiverend is voor de zwakste lezers.- Laat een zwakke lezer samenwerken met een sterkere lezer.- Zorg ervoor dat deze leerlingen blijvend ondersteund worden zonder dat de rest van de klas moet wachten. Geef hen bij het actief rondlopen extra aandacht.