

MET TWEE IS BETER DAN ALLEEN!

Hilde Van Keer & Bieke Ampe

1 Inleiding: uitgangspunten

Dat lezen in onze samenleving een cruciale rol speelt, zal niemand betwisten. Het is dan ook één van de belangrijkste sleutelvaardigheden die in de basisschool geleerd worden. Niet elke leerling leert echter even makkelijk lezen. Vooral met het ultieme doel van lezen, namelijk begrijpen wat er geschreven staat, blijken vele kinderen problemen te ondervinden. Het achterhalen van de betekenis en de bedoeling die vervat zit in geschreven woorden, zinnen en teksten wordt op school bovendien vaak veel minder expliciet aangebracht dan het technische leesproces. Toch blijkt dat dit minstens even belangrijk is: onderzoek toont aan dat begrijpend lezen een uiterst complex en actief proces is, dat evengoed een systematische en expliciete aanpak en begeleiding vergt.

Duidelijk is dat bekwame lezers zich vooraf oriënteren op een tekst, hun leesbegrip controleren en bewaken tijdens het lezen en zowel tijdens als na het lezen reflecteren over het leesproces. Wanneer het fout gaat, kunnen zij op een flexibele en doelbewuste manier beroep doen op een reeks strategieën die toelaten beter grip op de tekst te krijgen: ze activeren relevante voorkennis, maken voorspellingen, passen hun leestempo aan, onderscheiden hoofd- en bijzaken, herlezen moeilijke passages, ... Zeker is echter dat we er niet zonder meer van uit kunnen gaan dat elke leerling deze strategieën zelf "ontdekt". Daarom is expliciete instructie voor begrijpend lezen noodzakelijk: leerlingen moeten inzicht verwerven in wat een vaardige lezer doet wanneer hij een tekst leest en probeert te begrijpen.

Vanuit die optiek, werd aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent een innovatieve begrijpend-leesaanpak op poten gezet die het expliciet aanleren en inoefenen van strategieën voor begrijpend lezen tot doel heeft. Centraal in deze innovatie staan twee pijlers, namelijk *expliciete instructie in leesstrategieën* enerzijds en het *creëren van kansen tot interactie en samenwerking tussen leerlingen* anderzijds. Wat betreft deze tweede pijler, stond meer bepaald de werkvorm "peertutoring" centraal. Bij deze vorm van coöperatief of samenwerkend

leren is duidelijk sprake van een helpersrelatie tussen twee leerlingen: een leerling begeleidt een andere bij het verwerven, inoefenen of herhalen van bepaalde leerinhouden of vaardigheden.

2 Expliciete instructie in leesstrategieën

Met expliciete instructie in leesstrategieën willen we alle leerlingen aanzetten tot meer strategisch lezen. Dat betekent dat kinderen uiteindelijk zelfstandig moeten kunnen bepalen welke leesstrategie kan aangegrepen worden om het begrijpen van teksten te bevorderen. Bovendien moeten de leerlingen ook in staat zijn om deze autonoom toe te passen en het gebruik te evalueren. Dat alles houdt in dat hen stapsgewijs inzicht moet worden bijgebracht in: welke strategieën kunnen ingezet worden om het leesbegrip te ondersteunen, hoe die strategieën moeten worden toegepast en op welke momenten in het leesproces ze kunnen worden ingezet. In dat verband werd in het kader van het onderzoek een lessenreeks ontwikkeld, waarin zes verschillende leesstrategieën expliciet en stapsgewijs aan bod komen, namelijk

- voorkennis activeren;
- voorspellend lezen;
- hoofdzaken onderscheiden;
- begrip van woorden bewaken;
- tekstbegrip bewaken;
- het soort tekst bepalen.

Het gaat hier om strategieën die het hele leesproces beslaan, aan de hand waarvan de kinderen leren om zich te oriënteren op de tekst, na te denken over hun leesgedrag en hun leesproces te plannen, te bewaken, te evalueren en zo nodig bij te sturen om op die manier meer greep te krijgen op het leesbegrip.

Wat de gehanteerde werkvormen tijdens de instructie betreft, werd vooral veel nadruk gelegd op expliciete verduidelijking, hardop denken en modeling door de leraar. Hoe de leesstrategieën op teksten kunnen worden toegepast, werd voor iedere strategie vastgelegd in een stappenplan op een strategiekaart. Deze kaarten bieden tijdens het leesproces structuur en visuele ondersteuning bij het oefenen van de verschillende strategieën en vormen dan ook een belangrijke houvast voor de leerlingen. Kenmerkend voor deze strategiekaarten is dat ze bij iedere tekst kunnen worden toegepast.

3 Creëren van kansen tot interactie en samenwerking tussen leerlingen via peer tutoring

Via de samenwerkingsvorm peer tutoring worden kinderen op school ingezet om andere leerlingen te helpen met het leren, het inoefenen of het verwerven van bepaalde vaardigheden of leerinhouden. Twee belangrijke varianten kunnen worden onderscheiden. De begeleidende leerling of “tutor” kan in een hogere klas zitten dan de te begeleiden leerling of “tutee”. Deze variant wordt klasoverschrijdende tutoring genoemd. Beide leerlingen kunnen ook klasgenoten zijn. In dit geval spreekt men van klasinterne tutoring.

In het kader van het onderzoek werd de klasoverschrijdende vorm van peer tutoring georganiseerd met tweede- en vijfdeklassers. Daarbij werkten vaste leerlingparen uit het vijfde en het tweede leerjaar een schooljaar lang één- tot tweemaal per week samen aan opdrachten rond strategisch begrijpend lezen. De leerling uit de vijfde klas had daarbij als opdracht de leerling uit het tweede leerjaar te helpen en te ondersteunen.

Belangrijk bij iedere vorm van peer tutoring is dat het gaat om een één-tot-één-samenwerkingsrelatie. De samenstelling van de koppels blijft bovendien best relatief stabiel. In tegenstelling tot andere formele en informele situaties waarin kinderen elkaar in de klas of op de speelplaats helpen, wordt peer tutoring bovendien op een gestructureerde en systematische manier ingebed in de klasorganisatie en gaat aan het samenwerken een voorbereiding van de tutores vooraf. Deze voorbereiding is essentieel. Tutoren moeten zich namelijk een waaier aan sociale vaardigheden eigen maken. Uiteraard moeten ze ook inhoudelijk worden voorbereid. Ze moeten de leerinhouden immers goed beheersen om de te begeleiden leerlingen daadwerkelijk en efficiënt te kunnen helpen.

Vanuit deze optiek werd een lessenreeks ontwikkeld om kinderen voor te bereiden op hun rol als tutor. In deze training, die door de klasleraar wordt gegeven, staat de omgang en de relatie met de medeleerling centraal. Tussendoor maken ze ook kennis met de leerlingen van de tweede klas; eerst tijdens een klasoverschrijdende uitstap, spel- en/of knutselnamiddag en daarna in een interview met hun leersmakker.

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

Tijdens de peer tutoring-momenten lezen de leerlingen een aantal vaste teksten die speciaal voor de lessenreeks in verband met de strategieën werden geselecteerd. Daarbovenop zijn er ook leesmomenen waarin de koppels lezen uit zelfgekozen boekjes waarop de strategieën aan de hand van de strategiekaarten worden toegepast. Die boekjes worden uit de school- of klasbibliotheek of als wisselcollectie uit de plaatselijke openbare bibliotheek gehaald. Daarbij is het uiteraard van belang dat de boeken waaruit de kinderen een selectie kunnen maken op het vlak van het technische leesniveau in grote lijnen aansluit bij de leesvaardigheid van de tweedeklasser.

Voor de vijfdeklassers volgt na ieder peer tutoring-moment een nabespreking. De bedoeling van deze reflectie is dat de tutoeren de moeilijkheden en de positieve zaken die ze tijdens het leesmoment hebben ervaren met elkaar kunnen delen.

Wat de rol van de leraar tijdens de leesmomenen betreft, moet worden opgemerkt dat de leraar niet van het toneel verdwijnt terwijl de tweede- en vijfdeklassers samenwerken. Integendeel, alle betrokken leraren dienen aanwezig te zijn en een actieve rol te spelen door vragen van de leerlingen te beantwoorden, in te spelen op moeilijkheden of onvoorziene situaties, de tijd te bewaken, de leeskoppels te begeleiden, te helpen bij de keuze van een boek, de leerlingen te voorzien van de nodige feedback, ... Waar nodig kan de leraar ook als model optreden om aldus de tutorvaardigheden en het gebruik van leesstrategieën concreet te demonstreren. Bovendien creëren de leesmomenen ook een uitstekende gelegenheid om de interactie, de vorderingen en de eventuele moeilijkheden die de leeskoppels ervaren te observeren.

4 Een praktijkverhaal uit de Vrije Basisschool Zulte

In het kader van een zorgbreed en zorgverdiepend beleid zoeken we binnen onze school steeds naar nieuwe mogelijkheden om kinderen onderwijs op maat te bieden. Als we daarbij de interactie en de sociale vaardigheden tussen leerlingen kunnen bevorderen, dan is dat mooi meegenomen. Het leek ons dan ook een unieke kans om, met de vijfde en tweede klas, mee te werken aan een onderzoeksproject van de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent rond peer tutoring voor begrijpend lezen. Wat ons vooral aansprak was de nieuwe werkvorm, het klasoverschrijdende element, maar ook de beloofde omkadering en de begeleiding gedurende de duur van het project. Ondertussen zijn we reeds het derde schooljaar aan de slag met de innovatieve aanpak. Wat volgt is een kort verslag van hoe we het project in onze klassen precies organiseren, welk materiaal we daarvoor gebruiken en wat onze ervaringen zijn.

4.1 Organisatie

Om het leesproject voldoende kans op slagen te bieden, is het belangrijk voldoende tijd te voorzien om de *leerlingen voor te bereiden op hun taak als tutor, maar ook als tutee*. Om zicht te krijgen op wat peer tutoring nu precies is en wat we van de leerlingen verwachten, bekijken we samen enkele videofragmenten over deze werkvorm. Daarnaast vinden ook enkele klasoverschrijdende activiteiten plaats: een gezamenlijk sportuurtje, een spelmoment, samen naar de bibliotheek, ... Tijdens de kennismaking tussen het leeskoppel zelf – tussen tutor en tutee – was de enige vereiste voor de tutoeren dat ze zichzelf moesten voorstellen en dat ze zoveel mogelijk over hun leesmakers moesten te weten komen. Hierin waren de kinderen zeer inventief. Velen hadden bestaande spellen omgetoverd tot kennismakingsspelletjes, maakten gebruik van handpoppen, ... Anderen hadden ook nog een voorleesmoment voorzien.

Aangezien blijkt dat peer tutoring lang niet zo effectief is wanneer de oudste leerlingen onvoorbereid aan hun taak als tutor beginnen, krijgen zij een basistraining. In een zevental lessen wordt aandacht besteed aan een aantal sociaal-communicatieve en pedagogisch-didactische competenties. In deze lessen krijgen de kinderen instructie van de leerkracht, voeren ze gesprekjes of discussies met elkaar, maken ze schriftelijke opdrachten om deze competenties vast te zetten en spelen ze rollenspellen met elkaar.

Ondertussen wordt ook het *gebruik van leesstrategieën expliciet aangebracht*. Beide klassen doen dit op eigen niveau. Ook de bijhorende strategiekaart wordt op dit moment door de leerlingen van beide klassen ingevuld, zodat zowel de tutor als de tutee vertrouwd raakt met de opdrachtkaart. Sommige teksten die uitgekozen worden voor het tutorlezen worden -afhankelijk van de leesstrategie- nog eens extra voorbereid in de vijfde klas.

Om kinderen voldoende gemotiveerd te houden en om ze niet te lang “op hun honger” te laten zitten, vinden reeds vanaf de expliciete instructie in de eerste leesstrategie de eerste *leesmomenten of peer tutoring-activiteiten* plaats. Tijdens het lezen gebruiken we de klaslokalen van de betrokken leerkrachten en één extra ruimte zodat de leeskoppels niet te dicht bij elkaar zitten.

Tijdens het eerste leesmoment trekken beide klassen samen naar de plaatselijke openbare bibliotheek. Daar zoeken ze een boekje uit naargelang de interessesfeer van de tutee. Hierbij wordt de eerste leesstrategie (activeren van voorkennis via het “besnuffelen” van het boek) reeds toegepast. Tijdens het volgende leesmoment wordt het boekje ook daadwerkelijk gelezen.

Bij het begin van iedere leestijd halen de tutoeren hun tutees op en nemen hen mee naar een afgesproken vaste leesplek. De in de klas aangebrachte leesstrategie wordt

ingeoefend aan de hand van opdrachtkaarten. De tutores hebben daarbij als taak het leesproces van de tutee te bewaken. De tutee leest de tekst, maar de tutor houdt in het oog waar het fout loopt of wanneer het moeilijk wordt. Zij moeten beslissen op welk moment ze moeten tussenkomen, hoe ze hulp kunnen bieden, welke vraag ze kunnen stellen, ... Zij leren de jongere kinderen de leesstrategieën toepassen en op die manier leren ze ook zelf deze strategieën functioneel gebruiken. Bij elke strategie hoort dus ook een opdrachtkaart. Tijdens het leesmoment is het de tutor die de antwoorden neerschrijft. Om de interactie niet te belemmeren worden spellingsfouten door de vingers gezien.

Op het einde van elk leesmoment reflecteren we met de tutores die op dat moment in ons lokaal aanwezig zijn. De bedoeling van deze nabespreking is dat zij de moeilijkheden en de positieve zaken die ze tijdens het leesmoment hebben ervaren met elkaar kunnen delen. Het kan gaan over een didactisch aspect, bijvoorbeeld "Wat doe je als je merkt dat jouw tutee wel goed leest maar zich nooit kan voorstellen hoe het verhaal verder zou gaan?" of over sociale vaardigheden, bijvoorbeeld "Hoe ga je om met een tutee die niet meewerkt zoals verwacht?" Samen zoeken ze naar oplossingen, of ze bevestigen elkaar. Ze ervaren dat fouten maken mag. Soms herkennen ze zich in de tutee of ze ondervinden aan 'den lijve' welke reacties bepaald gedrag kan uitlokken bij zichzelf, en dus ook bij de leerkracht. Ondertussen krijgen de tweedeklassers een individuele of duo-taak: zij houden een soort logboekje bij waarin ze indrukken over het verhaal kunnen neerschrijven of tekenen.

Na de leestijd brengen de tutores de tutees naar hun klas terug.

Wat is bij dit alles de *rol van de leerkracht*? Het is evident dat de leerkrachten die peer tutoring inschakelen ook geloven in deze vorm van samenwerking en bereid zijn hun uurroosters op elkaar af te stemmen en tijd te maken voor overleg.

Voor de peer tutoring-activiteiten daadwerkelijk beginnen, is het van belang om de leeskoppels samen te stellen. Daarvoor bekijken we het leesniveau van de kinderen, het karakter en de sociale bekwaamheden. We zorgen er ook voor dat er geen familiebanden zijn. Het is evident dat het ene leeskoppeltje al beter functioneert dan het andere. Als het echt nodig blijkt te zijn, halen we een leeskoppel na enkele leesbeurten uit elkaar. Maar als het meezit blijven de koppels samen gedurende de rest van het werkjaar.

Tijdens het tutorlezen is het belangrijk dat de leerkrachten van de betrokken klassen steeds aanwezig zijn. In het begin voelde het wat onwennig aan. Wanneer moest je ingrijpen? Mocht je eigenlijk wel ingrijpen? Of is het voldoende om er gewoon maar te zijn? Wij ondervonden dat we vooral moeten leren loslaten. Dat we gewoon klaar moeten staan als er vragen komen. Aandachtig observeren en hier en daar ondersteunen als het de verkeerde richting dreigt uit te gaan. Eventjes

model staan - de taak van de tutor overnemen - om de tekst dieper uit te spitten. We moeten er echter voor waken om niet te snel in te grijpen. Kinderen ontdekken zelf wel wat er fout loopt en krijgen tijdens de nabespreking veel bruikbare tips van hun medeleerlingen. Vandaar dat we van oordeel zijn dat de nabespreking met de tutores van essentieel belang is.

4.2 *Materiaal*

Wat betreft het materiaal, werd ons in eerste instantie een handleiding ter beschikking gesteld, welke naast de noodzakelijke achtergrondinformatie ook een voorbereidende lessenreeks voor tutores bevat en een inhoudelijke lessenreeks waarin het functioneel gebruik van leesstrategieën expliciet en stapsgewijs aan bod komt. Deze volledige handleiding en bijhorende materialen is ondertussen uitgegeven bij Uitgeverij Garant onder de titel "Een boek voor twee. Strategieën voor begripend lezen via peer tutoring." Naast de lesscenario's voor leerkrachten vind je er ook een aantal videofragmenten op cd-rom en alle opdracht- of strategiekaarten en werkbladen in terug, alsook een selectie van tekstfragmenten aan de hand waarvan de strategieën ingeoeft kunnen worden.

Aangezien we ook het leesplezier van de leerlingen willen bevorderen, gaan we ook regelmatig op zoek naar motiverend leesmateriaal, waarbij kinderen aangemoedigd worden om iets te doen met de informatie uit de tekst, bijvoorbeeld een speluitleg, een knutseltip, ... Het leesvoer bevat dus ook meer uitdagende taken. Zo werkten we, naar aanleiding van een grote luizenplaag op school, met een informatieve tekst over luizen. De tutees kregen nadien de opdracht om een brief te schrijven aan ouders waarin ze vertelden wat er allemaal moest gebeuren om de luizen te bestrijden. Of ze mochten een affiche ontwerpen om één of ander luizenproduct aan te prijzen. Na een tekst met speluitleg bedachten ze zelf ook enkele opdrachten bij een beschreven spel. Een andere keer werden de antwoorden op een dierenquiz kritisch bekeken en gecontroleerd aan de hand van informatieve artikeltjes over dieren. Als leesvoer gebruiken we verder ook teksten uit onze eigen taalmethode, boekjes die de leerlingen zelf uitkiezen uit de klas- en openbare bibliotheek, teksten uit tijdschriftjes, ...

5 **Besluit: ervaringen en resultaten**

Deze onderwijsmethode laat een gedifferentieerde benadering toe, waarbij alle kinderen betrokken zijn en toch onderwijs op maat krijgen. Niemand hoeft de klas te verlaten of in een aparte groep te gaan zitten.

De jongere leerling krijgt individuele aandacht en uitleg. Door tijdens het tutorlezen een hoog interactieniveau te koppelen aan een actief leergedrag krijg je een leereffect dat veel groter is dan in een traditionele leesles. De oudere leerling krijgt ook een veel beter begrip van de leesstrategieën omdat hij deze moet overbrengen op de jongere leerling. Ze vinden hun rol als tutor zeer aangenaam, wat hun leerhouding ten goede komt.

Heel belangrijk is dat kinderen de aangeleerde strategieën ook toepassen in andere leergebieden waarbij ze opdrachten moeten begrijpen en taal gebruiken, zoals bijvoorbeeld het instuderen van lessen, het oplossen van wiskundige vraagstellingen, ... Het is ook prachtig om zien hoe de jongere kinderen klasintern de tutorrol overnemen om hun buurtje te helpen zoeken naar juiste oplossingen.

Samen lezen vinden de kinderen heel leuk om te doen, ze kijken echt uit naar de leestijden. Deze klasoverschrijdende vorm van samenwerken en zorg dragen voor elkaar is een unieke kans om niet alleen het lezen en leesplezier te bevorderen, het is ook een ongelooflijk instrument om kinderen te bekwamen in sociale vaardigheden. Het stimuleert het zelfbeeld enorm.

De persoonlijke band tussen tutores en tutee geeft de samenwerking een ongedwongen en ontspannen karakter. Kinderen voelen zich onderling vrijer om hun mening te geven en/of vragen te stellen. De tutee krijgt individuele aandacht die wij, leerkrachten, nooit op die manier kunnen geven.

Spontaan proberen zwakke lezers de leestechnische moeilijkheden te overwinnen omdat ze weten: als het niet lukt is er iemand om mij te helpen. Precies dat geeft kinderen een veilig en goed gevoel, het zelfvertrouwen groeit.

Voor ons, leerkrachten, is het een haalbare vorm van differentiatie en biedt het tal van observatiekansen. Daarom besloten we ook om af te stappen van het niveaulezen en deze klasoverschrijdende werkvorm verder uit te breiden naar andere leerjaren.

Bibliografie

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

Almasi, J. F., McKeown, M. G., & Beck, I. L. (1996). The nature of engaged reading in classroom discussions of literature. *Journal of Literacy Research*, 28, 107-146.

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

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, 18-37.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2000). Building student capacity to work productively during peer-assisted reading activities. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. Van Den Broek (Eds.), *Reading for meaning. Fostering comprehension in the middle grades* (p. 95-115). New York: Teachers College Press.

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

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

Kligner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 99, 3-21.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

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

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, 513-555.

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

Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee. Strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Antwerpen: Garant.