

Nora Bogaert

Centrum voor Taal en Onderwijs – K.U.Leuven

Contact: nora.bogaert@arts.kuleuven.be

Sterke en zwakke lezers samen aan de slag

In één en dezelfde klas zitten sterke(re) en zwakke(re) lezers. Toch moet je ernaar streven om met de hele groep de eindtermen/ontwikkelingsdoelen voor leesvaardigheid te halen. Hoe ga je te werk als het niveau van leesvaardigheid en de motivatie voor lezen binnen de groep erg verschilt? Daarvoor zijn 2 dingen nodig: goede leestaken waarbij zowel zwakke als sterke lezers baat vinden én een begeleider die op de heterogeniteit inspeelt.

1. Goede leestaken

1.1

Een leesles ziet er vaak als volgt uit: de leerlingen krijgen een tekst voorgeschoteld (al dan niet gepaard met woordverklaringen) en weten uit gewoonte dat ze die aandachtig moeten lezen; nadien worden vragen gesteld over de inhoud. Die vragen mikken doorgaans op reproductie en identificatie van expliciet in de tekst aanwezige gegevens. Vaak volgen op die vragen nog allerhande schematiseer- en/of herschrijf- en/of beoordelingsopdrachten. Ik geloof niet dat veel leerlingen zin hebben in dat soort leeslessen, waar vooral getoetst wordt hoe het gesteld is met hun tekstbegrip. Van leesvaardigheidsontwikkeling (en bevordering van leesplezier) is weinig sprake en dat heeft nogal wat gevolgen voor de zwakke lezers.

Heel anders wordt het als het lezen inspeelt op een behoefte aan informatie, m.a.w. als je moet lezen om iets te kunnen doen dat je leuk vindt (bv. een bepaald trucje uitvoeren, stripfiguren leren tekenen, een codeermachine maken), om het antwoord te vinden op een vraag die je al lang bezighoudt (bv. hoe het komt dat mensen zo beducht zijn voor het getal 13) of om een complex probleem op te lossen (bv. hoe je een kruiswoordraadsel opstelt, wat de meest geloofwaardige verklaring is voor de verdwijning van schepen en vliegtuigen in de Bermudadriehoek). In zo'n situatie is lezen geen doel op zich, maar *een middel* om een doel te bereiken, dat bij voorkeur zo aantrekkelijk mogelijk is. Lezen is dan niet langer een door de leerkracht opgelegde bezigheid, maar iets wat je zelf wil. Het is ook geen vrijblijvende bezigheid, maar gericht op het handelen met de informatie die je door het lezen verkrijgt: het lezen is m.a.w. *functioneel*. Voor leerlingen die lezen als een lastig karwei zien, kan dit soort motivering het verschil maken. Naarmate ze vaker via goede 'leestaken' in behoeftescheppende situaties worden geplaatst, verlaagt de drempel naar nieuwe teksten, ook als die toevallig niet

in een sterk behoeftescheppend kader zou worden aangebracht. Heel veel 'functioneel' doen lezen in en buiten de klas is dus de boodschap.

Het functionele karakter van het lezen is niet alleen belangrijk met het oog op motivatie, het doet de leerlingen gaandeweg meteen ook de noodzaak tot verschillende leeswijzen op natuurlijke wijze ondervinden, zonder dat er veel theoretische uitleg moet aan vastgeknoopt worden. Is je doel een codeermachine maken, dan ga je de tekst op een heel andere manier te lijf dan wanneer je te weten moet komen wanneer de eerste zeppelin is uitgevlogen. Moet je de verschillende verklaringen voor de ongeluksbrengende reputatie van het getal 13 achterhalen, dan ga je weer op een andere manier aan de slag.

1.2

Een leestaak draagt pas bij tot de verdere ontwikkeling van leesvaardigheid als ze *niet alleen motiverend maar ook grensverleggend* is, d.i. als ze meer leesvaardigheid vereist dan de leerling tot dan toe heeft verworven. Die grensverlegging kan op verschillende vlakken liggen:

- inhoudelijk: de taak voert een wereld op die de leerling nog niet bekend is of bekijkt een stuk wereld vanuit een perspectief waarmee de leerling nog niet vertrouwd is;
- talig: in de taak wordt de informatie verwoord met taalelementen zoals woorden, uitdrukkingen, vormen, etc. die de leerling nog niet bekend zijn of wordt ze gepresenteerd in een structuur waarmee de leerling nog niet vertrouwd is;
- cognitief: de taak veronderstelt het uitvoeren van cognitieve handelingen die de leerling nog onvoldoende beheerst. Dat is bijvoorbeeld het geval bij een taak die vereist dat informatie in verkorte vorm wordt weergegeven (en dus 'structurerend' wordt verwerkt) wanneer de leerling nog niet voldoende vaardig is in het ordenen van de informatie, bv. in het herkennen van hoofd- en bijzaken.

Inzicht in de elementen die voor grensverlegging kunnen zorgen maakt het voor materiaalmaker én leerkracht mogelijk een leeslijn op te zetten die toegesneden is op de beginsituatie van het 'lezerspubliek' in de klas maar geleidelijk opklimt naar de moeilijkheidsgraad die door de eindtermen/ontwikkelingsdoelen worden vooropgesteld.

1.3

Het overbruggen van de kloof lukt beter als de leerlingen niet op hun eentje aan de slag moeten gaan. Twee koppen weten meer dan één. Naarmate ze meer interactie uitlokt of vergt, rendeert een leestaak overigens meer. Lezers, zwak en sterk, krijgen meer greep op de inhoud van de tekst als ze er met elkaar over aan de praat gaan. Als sterke en zwakke leerlingen samen aan het werk worden gezet is dat des te meer het geval. Heterogene groepjes boeken zelfs meer leerwinst dan bijvoorbeeld homogeen sterke groepen.

2. Een goede begeleider

Al kunnen sterke motivatie en samenwerking met anderen een aanzienlijk aandeel van de hindernissen uit de weg ruimen, soms is de leestaak toch te veeleisend en ligt de inhoudelijke en/of talige en/of cognitieve lat te hoog. Voor zwakkere lezers zal dat vaker het geval zijn dan voor sterkere. Dat hoeft niet te betekenen dat de leestaak moet worden afgevoerd. Vele hindernissen kunnen immers met de hulp van de leerkracht tóch genomen worden.

Hulp verlenen betekent echter meer dan oplossingen of technieken geven. Hulp moet de vorm krijgen van *bemiddeling* en dat betekent dat je als leerkracht in eerste instantie te weten komt waar je leerling staat ten opzichte van de taak en in functie daarvan dan de nodige interventies doet.

- Alvorens de taak wordt aangevat doe je dat door te peilen naar de inhoudelijke kennis die de leerlingen hebben over het onderwerp van de taak en de context waarin dat onderwerp aan de orde komt. Blijken daar lacunes te zitten, dan kan je de onontbeerlijke voorkennis (doen) aanreiken in een interactie met de hele klas.
- Als leerlingen tijdens de uitvoering van de leestaak vastlopen, dan probeer je ook hier te achterhalen waar de leerling staat: met gerichte vragen doe je hem zelf het probleem identificeren en activeer je zijn probleemoplossend denken zodat hij zelf betekenis kan achterhalen, gepaste redeneringswijzen en strategieën kan vinden, gedachten duidelijk kan verwoorden, etc.
- Tijdens de nabespreking van de taak kan blijken dat niet alle groepjes tot een zelfde oplossing zijn gekomen. Misschien is de oplossing van bepaalde groepjes echt fout. Misschien zijn verschillende oplossingen denkbaar. Om daarover uitsluitsel te krijgen, ga je met de klas in gesprek over de manier waarop ze tot hun eindproduct zijn gekomen. In dit gesprek komen groepjes ertoe om mogelijke foute redeneringen of oplossingswijzen te identificeren en hun oplossing zelf bij te stellen. Niet alleen geeft dit een goed gevoel wat betreft de prestatie van dat moment, het versterkt hen ook om in de toekomst soortgelijke taken beter aan te kunnen.

Ronde 2

Veerle De Sutter

Instituut Blydhove – Assebroek

Contact: yona18@pandora.be

Brutaliteit of mondigheid? Argumenteren kun je leren!

Doelgroep lessenreeks: leerlingen uit de 2^{de} en 3^{de} graad beroepsonderwijs.