

## Sterke en zwakke lezers samen aan de slag

*Nora Bogaert*

*Centrum voor Taal en Onderwijs, Leuven*

*nora.bogaert@arts.kuleuven.be*

In één en dezelfde klas zitten sterke(re) en zwakke(re) lezers. Toch heb je als leerkracht de opdracht om met de hele groep de eindtermen/ontwikkelingsdoelen of de kerndoelen 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 de vaardigheid om op de heterogeniteit in te spelen.

### Goede leestaken

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 dit 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 bijvoorbeeld 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), 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), om een eensgezinde beslissing te nemen (welke teksten relevant of interessant zijn voor een bepaald project of dossier). In zo een situatie is lezen geen doel op zich, maar staat het ten dienste van een te bereiken doel, dat bij voorkeur zo aantrekkelijk mogelijk is. Lezen is dan niet langer een door de leerkracht opgelegde bezigheid, maar iets wat de leerling zelf wil. Het is ook geen vrijblijvende maar een heel functionele bezigheid, gericht op het vinden en verwerken van de informatie die de leerlingen voor het te bereiken doel nodig

hebben en door het lezen verkrijgen (niet lezen tout court, maar 'lezen om te'). 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 behoeftescheppende setting zouden 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 (van bij de aanvang) veel theoretische uitleg hoeft aan vast te worden geknoopt. 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 ongelukbrengende reputatie van het getal 13 achterhalen, dan ga je weer op een andere manier aan de slag.

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, ... die de leerling nog niet bekend zijn of wordt ze gepresenteerd in een tekststructuur 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 'structurend' wordt verwerkt) wanneer de leerling nog niet 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.

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 blijkbaar zelfs meer leerwinst dan bijvoorbeeld homogeen sterke groepen.

## 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 veeleisende leestaak moet worden afgevoerd. Vele hindernissen kunnen immers met de hulp van de leerkracht tóch genomen worden.

Hulp verlenen betekent echter niet oplossingen geven of technieken om die te vinden zonder meer aanreiken. 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.

Voordat 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 redeneringwijzen en strategieën vinden, gedachten duidelijk verwoorden.

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 uitsluitel te krijgen ga je met de klas in gesprek over de wijze 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

### Onderzoekend leren en uiteenzetting schrijven

*Michel Couzijn*

*Instituut voor de leraaropleiding, Universiteit van Amsterdam*

*M.Couzijn@uva.nl*

In deze presentatie doen we verslag van ons project rondom onderzoekend leren bij Nederlands, waarin we in samenwerking met vwo (aso)-docenten en vakwetenschap-