

Begrijpend lezen in het basisonderwijs: hoe ziet effectief leesonderwijs eruit?

1. Inleiding: de dalende begrijpend leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs

Leesvaardigheid is een erg belangrijke sleutelcompetentie in onze geletterde, 21^{ste}-eeuwse kennissamenleving. De PIRLS-resultaten (Tielemans e.a. 2017) hebben in december van vorig jaar dan ook met rede luide alarmbellen doen rinkelen in het Vlaamse onderwijs: in tien jaar tijd zijn de leerlingen uit het vierde leerjaar (groep 6 in Nederland) van een van de hoogste sporten op de leesvaardigheidsladder naar een van de laagste getuimeld. Die dalende trend geldt overigens voor alle leerlingen, zowel voor de sociaal zwakkere als voor de sociaal sterkere leerlingen.

In deze bijdrage willen we een antwoord formuleren op de vraag ‘Wat kunnen we doen in ons onderwijs om de leesvaardigheid van onze leerlingen te verbeteren?’. De antwoorden halen we uit onze reviewstudie naar effectieve taalstimulering die we in het kader van het SONO-onderzoek uitvoerden (Vanbuel, Boderé & Van den Branden 2017). In de reviewstudie brachten we de resultaten van verschillende meta-analyses en systematische reviewstudies met betrekking tot effectieve taalstimulering samen.

2. Kenmerken van effectief begrijpend leesonderwijs

1. Goed begrijpend leesonderwijs zet in de eerste plaats in op de *bevordering van leesplezier*. Kinderen die graag lezen, lezen meer en lezen beter. Scholen kunnen binnen hun onderwijs inzetten op leesplezier door ruimte te maken voor lezen binnen de klas- en schoolmuren, bijvoorbeeld door een leeskwartier of leespaauze in te richten, door de schoolbibliotheek aan te vullen met boeken waarover leerlingen zelf mee kunnen beslissen en door (voor)leesmomenten of auteursvoorstellingen te organiseren in samenwerking met de lokale bibliotheek of andere partners. Daarnaast kunnen scholen of leerkrachten hun leerlingen ondersteunen om zoveel mogelijk te lezen in hun vrije tijd en hun ouders of oudere broers en zussen aanmoedigen om voor te lezen. Voorleesmomenten op school, waarbij anderstalige ouders voorlezen in de eigen taal, kunnen daarvoor een sterke impuls zijn. De effecten van vrijetijdslezen zijn niet alleen langdurig, ze versterken zelfs gedurende de tijd.
2. *Voorlezen* blijkt overigens een erg effectieve manier te zijn om de woordenschat en het tekstbegrip van beginnende lezers uit te breiden. Elke vorm van voorlezen is bevorderlijk voor de leesvaardigheid van leerlingen, maar ze gaan met name sterk vooruit wanneer er productieve interactie is tussen de leerkracht en de leerlingen tijdens het voorlezen: de leerkracht stelt open vragen en kinderen mogen hun eigen bijdrage leveren aan het verhaal. Hetzelfde verhaal kan herhaaldelijk worden voorgelezen of vragen kunnen enkel aan het begin of aan het einde van een voorleesmoment worden gesteld. Ook computers kunnen worden ingezet om voor te lezen, al kunnen ze de leerkracht-kindvoorleesmomenten niet vervangen. Aan de voorleesmomenten kunnen overigens extra activiteiten worden gekoppeld over de woordenschat die tijdens het voorleesmoment aan bod komt, maar die moeten dan wel doelgericht, motiverend en levensecht zijn.
3. Effectieve leesinstructie maakt gebruik van *doelgerichte, motiverende en levensechte opdrachten*. Wanneer we lezen om te begrijpen in ons dagelijkse leven, doen we dat steeds met een doel voor ogen: we willen te weten komen waarom katten miauwen, hoe we een bepaald computer- of gezelschapsspel kunnen winnen, wat de voor- en nadelen zijn van zelfrijdende auto's, enz. Met een duidelijk doel wordt begrijpend

lezen bijna vanzelf motiverend. Door met doelgerichte, levensechte opdrachten aan slag te gaan in het onderwijs zijn leerlingen meer betrokken en zijn ze gemotiveerder om met leesteksten aan de slag te gaan. Lezen is bij die manier van werken geen doel op zich, maar een middel om een ander niet-talig doel te bereiken.

4. Wanneer leerlingen doelgericht aan de slag gaan met leesteksten, is het belangrijk dat leerkrachten ondertussen *gericht en op een expliciete manier aandacht besteden aan leesstrategieën*. Die leesstrategieën moeten bruikbaar zijn binnen de context. Strategisch leesstrategie-onderwijs is dus meer dan zomaar ‘reeksjes’ van leesstrategieën afdaan en toepassen. Is het een lange tekst en is het dus handig om tussentijds samen te vatten wat reeds gelezen is? Bevat de tekst veel moeilijke woorden en moet er worden ingezoomd op manieren waarop je de betekenis van die woorden kunt afleiden uit de context of door te overleggen met medeleerlingen? Zijn de verbanden tussen de zinnen onvoldoende duidelijk en moeten ze expliciet worden verwoord? Door verschillende leesstrategieën herhaaldelijk te laten terugkomen bij leesopdrachten en leerlingen bij de selectie van de strategie te betrekken, leren leerlingen na verloop van tijd zelf de meest effectieve leesstrategie te selecteren, afhankelijk van de opdracht.
5. Ook *schrijfactiviteiten* kunnen helpen om het leesbegrip van leerlingen te verbeteren. Onderzoek toont aan dat het tekstbegrip van leerlingen verbetert wanneer ze samenvattingen schrijven, notities nemen, uitgebreide teksten schrijven over de leestekst of vragen over de tekst beantwoorden. Die vragen sluiten het beste aan bij het doel van de leesopdracht (zie: punt 3). Het zijn bovendien niet zomaar vragen waarop het antwoord letterlijk terug te vinden is in de tekst en waarvoor je de tekst zelf niet eens hoeft te lezen. Voorbeeldvragen zijn: ‘Wat vindt de schrijver van de tekst ervan dat Zwarte Piet niet meer zwart zou mogen zijn?’ of ‘Welke bus kunnen we het beste nemen voor onze volgende klasuitstap?’ In die voorbeelden is het leesdoel ook hier niet-talig. Het doel kan gerust talig zijn, afhankelijk van de opdracht, maar het moet wel functioneel blijven. Een voorbeeld van een vraag die aansluit bij een talig, functioneel doel in deze context kan zijn: ‘Hoe maakt de schrijver duidelijk wat zijn mening is over Zwarte Piet?’
6. Leerlingen zijn gemotiveerder als ze *samenwerkend kunnen lezen en leren*. Bij samenwerkend leren worden leerlingen in kleine, heterogene groepen geplaatst en moeten ze een gemeenschappelijk doel bereiken waarvoor ze samen aan de slag moeten gaan. Coöperatief of samenwerkend leren is vaak gestructureerd en voorgeschreven met instructies over de wijze waarop de leerlingen moeten samenwerken. De instructies kunnen aangeven welke rol leerlingen moeten opnemen bij het lezen van de tekst of de leerlingen krijgen een soort van script van de leerkracht met daarin een stappenplan. De leerlingen lezen afwisselend hardop voor en gaan bijvoorbeeld samen in op de betekenis van een tekst, identificeren de grote elementen in een verhaal, vatten verhalen samen en oefenen leesstrategieën in.

3. Conclusie

In deze bijdrage hebben we zes maatregelen uitgelicht die bijzonder effectief zijn om de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen te stimuleren. Elke maatregel kan een plaats krijgen in ons huidige leesonderwijs zonder dat we daarvoor de volledige structuur van ons onderwijs moeten aanpassen. De maatregelen mogen evenwel niet los van elkaar worden gezien; ze zijn allemaal nodig om van begrijpend leesonderwijs een succes te maken.

De meeste maatregelen die aan bod zijn gekomen, klinken leerkrachten waarschijnlijk wel bekend in de oren. Het gaat er echter om dat ze op een effectieve manier worden ingezet. Dat betekent dat we leerkrachten en scholen wegwijs moeten maken in die effectieve leesbevorderingspraktijken ('Wat werkt?') en dat we hen daarbij voldoende kansen moeten geven om ze uit te proberen in de dagelijkse praktijk ('Hoe ziet dat er dan concreet uit en wat werkt voor mij en voor ons als team?'). Ondersteuning die verder gaat dan een nascholings sessie van slechts een dag is daarbij broodnodig. Enkel zo kunnen we onze leerlingen helpen om weer hoger op de begrijpend leesladder te geraken.

Referenties

- Tielemans, K., M. Vandenbroeck, K. Bellens, J. Van Damme & B. De Fraine (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.
- Vanbuel, M., A. Boderé & K. Van den Branden, (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.