

# Help (!)

## Begrijpend lezen

Er is vandaag opmerkelijk veel aandacht voor begrijpend lezen. Dat is ook niet verwonderlijk, want in de huidige kennismaatschappij moet je voldoende geletterd zijn om actief aan de samenleving te kunnen participeren. Helaas bereiken we dat niet bij al onze leerlingen. Zo tonen de Peiling Nederlands 2018 en het internationaal vergelijkende PIRLS-onderzoek van 2016 aan dat onze Vlaamse leerlingen erop achteruitgaan als het gaat over begrijpend lezen. **Flore De Meester**

### *Over de auteur*

#### **FLORE DE MEESTER**

is professioneel verbonden aan Onderwijscentrum Gent en is eveneens laatstejaarsstudent in de masteropleiding Pedagogische Wetenschappen aan de UGent. Zij voerde samen met Kim Van Ammel een onderzoek uit bij de onderzoeksgroep Taal, Leren, Innoveren, onder leiding van Hilde Van Keer.

Die achteruitgang is er trouwens niet alleen in het basisonderwijs: de recentste PISA-resultaten tonen dat de situatie er ook in het secundair onderwijs allesbehalve rooskleurig uitziet. De sleutel om hier verandering in te brengen, ligt voor een groot stuk in handen van de leraar. Net daarom is het zinvol om dieper in te zoomen op hoe begrijpend-leesinstructie er vandaag uitziet, maar ook op hoe die er eigenlijk het best zou kunnen uitzien. Wat weten we hieromtrent uit onderzoek en wat kunnen we daaruit leren? Aangezien onderzoek toont dat in het bijzonder leerlingen in het beroepssecundair onderwijs onderpresteren, hebben zij extra aandacht nodig om vaardige lezers te worden. In dit artikel gaan we daarom in op het perspectief van leraren die aan de slag zijn in deze richtingen, binnenkort richtingen met arbeidsmarktfinaliteit genoemd.

## WAT IS BEGRIJPEND LEZEN?

Begrijpend lezen is als sporten. Het vraagt actie. Een vaardige lezer probeert immers de betekenis en de bedoeling van een geschreven tekst te achterhalen. De mentale, actieve processen van die vaardige lezer voor, tijdens en na het lezen zijn niet met het blote oog waar te nemen, maar in het hoofd van de lezer vindt er heel wat plaats. Als vaardige lezers moeten we vooreerst gemotiveerd zijn om een tekst te willen lezen en begrijpen. Als we dan aan de slag gaan met een tekst, zijn er een heleboel stappen te ondernemen om deze tekst ook daadwerkelijk te begrijpen. Zo kijken we idealiter naar titels, tussentitels en/of afbeeldingen. Daardoor krijgen we kleine hints over de tekst, die ons aan het denken zetten: *Waarover zal de tekst handelen? Wat weet ik hier al over? Van welke voorkennis kan ik gebruik maken?* Ook tijdens het lezen blijven we actief aan de slag.



Complexe zinnen of paragrafen lezen we bijvoorbeeld iets trager. Waren we even afgeleid of hebben we het niet helemaal begrepen? Dan keren we een stukje terug en herlezen we dat nog even of we lezen verder om extra informatie op te sporen. We moeten dus actief lezen en tijdens het lezen onszelf monitoren en bijsturen. Al deze mentale activiteiten noemen we cognitieve en metacognitieve strategieën.

## BEGRIJPEND-LEESINSTRUCTIE

Hoe maken we momenteel onze leerlingen vaardiger in begrijpend lezen? Twaalf leraren (PAV, Nederlands en zakelijke communicatie) uit het derde jaar beroepssecundair onderwijs vertelden ons tijdens twee focusgroepgesprekken hoe ze momenteel hun begrijpend-leesinstructie aanpakken, maar ook wat ze nog meer zouden willen realiseren. Zij geven in eerste instantie aan dat slechts een beperkt deel van de tijd aan begrijpend lezen wordt gespendeerd. Soms wordt daarbij de OVUR-strategie gehanteerd. Vaak wordt er echter vertrokken van een tekst, waarna enkel inhoudelijke vragen (bv. de vijf W-vragen) worden gesteld. Deze vragen dienen om de essentie uit de tekst te leren halen. Maar ze worden tegelijkertijd gebruikt

om het tekstbegrip van leerlingen te evalueren. Zowel voor het aanleren als voor het evalueren van leesbegrip wordt dus dezelfde aanpak gebruikt. Instructie en evaluatie vallen met andere woorden sterk samen.

Anderzijds horen we van leraren dat instructie idealiter anders dient te worden opgebouwd. Zo geven ze aan dat begrijpend lezen veeleer stapsgewijs aangebracht zou moeten worden. Wat voor een vaardig begrijpend lezer evident is, is dat immers niet voor een leek. Als leraar kan je hiervoor model staan. Door te demonstreren hoe je een tekst actief leest, geef je het goede voorbeeld. Wat je doet en denkt terwijl je een tekst probeert te begrijpen, wordt op deze manier aan leerlingen hardop denkend getoond. Vaardig worden in lezen is immers een proces dat je moet leren door te weten wat je moet doen en dit vervolgens te oefenen en te herhalen.

Samenvattend kunnen we stellen dat er een opmerkelijk verschil bestaat tussen de huidige begrijpend-leesinstructie en hoe leraren denken over de ideale situatie. Zo ligt momenteel vaak de focus op het eindproduct van lezen, namelijk op het tekstbegrip. Leraren stellen inhoudelijke vragen na het lezen en beoordelen antwoorden hierop. Idealiter gaat er meer aandacht naar instructie over het achterliggende proces en de stappen die leerlingen moeten onderne-

men of de strategieën die ze gevarieerd dienen in te zetten om tot tekstbegrip te komen. In deze figuur staan beide benaderingen naast elkaar geplaatst. Bij de eerste, een productbenadering voor begrijpend-leesinstructie, is het vertrekpunt een tekst. Aan de andere kant komt, bij een procesbenadering, de tekst er pas ná de instructie, dus nadat de leraar stapsgewijs heeft getoond hoe hij of zij aan de slag gaat met een tekst. (zie figuur hierboven)

## WAT HOUDT ONS TEGEN?

Begrijpend lezen aanleren is complex. Het is dan ook niet eenvoudig om de ideale begrijpend-leesinstructie om te zetten in de praktijk. Leraren wijzen op verschillende drempels die begrijpend-leesinstructie bemoeilijken en ervoor zorgen dat begrijpend lezen niet aan bod komt zoals ze het liever zouden willen. Deze ervaren drempels bevinden zich op leerling-, klas- en schoolniveau.

## LEERLINGNIVEAU

Wat de drempels op leerlingniveau betreft, wijzen de leraren vooral op het cognitieve niveau van leerlingen, alsook op hun concentratiemogelijkheden en taal. Zo zouden bijvoorbeeld zowel de autochtone als de allochtone leerlingen binnen hun klassen relatief taalarm zijn.

## KLASNIVEAU

Wanneer we op klasniveau gaan kijken, blijkt echter dat niet elke leerling even zwak is. Integendeel, in een klas zitten zowel sterkere als zwakkere leerlingen. En dat bemoeilijkt voor leraren nu net de instructie. Wanneer bijvoorbeeld extra uitleg wordt gegeven aan zwakkere leerlingen, verliezen sterkere leerlingen de aandacht. Bovendien zijn er ook grote verschillen tussen klassen en werkt wat je in de ene klas kan toepassen, niet noodzakelijk even goed in een andere klas.

## SCHOOLNIVEAU

Een drempel op schoolniveau is dat het begrijpend-leesonderwijs in vele scholen niet vervat zit in een horizontale en verticale leerlijn. Beleid op dit vlak lijkt te ontbreken. Het stimuleren en ondersteunen van begrijpend-leesonderwijs kan in principe echter in alle vakken aan bod komen. Om effectief vakoverschrijdend te werken, is een horizontale leerlijn aangewezen. Er zijn dan ook afspraken nodig over een schoolvisie inzake begrijpend-leesinstructie om dit over de vakken heen mooi op elkaar af te stemmen. Ook een verticale leerlijn zou optimaal aanwezig moeten zijn, maar die ontbreekt in veel gevallen. Bovendien geven de leraren aan dat ze op school vaak een aangename leesruimte missen, terwijl die net cruciaal kan zijn voor het bevorderen van leesmotivatie. Tot slot wijzen de leraren ook op een drempel die zich voorbij het schoolniveau bevindt: de hoeveelheid te onderwijzen leerstof, waarvan begrijpend lezen slechts een klein onderdeel vormt, waardoor ze hier onvoldoende tijd aan kunnen spenderen.

Er zijn dus heel wat drempels. Vaak leeft het gevoel hier weinig aan te kunnen doen. Wat we echter wél kunnen doen, is veranderen hoe we ermee omgaan. Door aanpassingen in de instructie, kunnen we tegemoetkomen aan de

## Tips voor de klaspraktijk

We zetten hier zeven tips op een rijtje:

1. Durf af te stappen van een productgerichte aanpak en te kiezen voor een **procesgerichte aanpak**.
2. Start met **één strategie** en bouw van daaruit het **strategie repertoire** van leerlingen uit.
3. **Modelleer**: demonstreer hoe je deze strategie inzet en doe hardop denkend voor wat je hierbij denkt. Leerlingen krijgen op die manier niet alleen de kans om te zien welke strategie je toepast, maar ook hoe je die toepast en wanneer je ze het best kunt toepassen.
4. Laat leerlingen de strategie **inoefenen**, al dan niet per twee. Interactie tussen leerlingen zet hen namelijk aan om zowel over de inhoud van de tekst als over hun aanpak te spreken.
5. Als leraar ben je intussen **coach**. Leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, krijgen kleine of grote hints en ondersteuning in hun proces.
6. Durf leerlingen te vragen welke thema's ze **interessant** vinden of breng verschillende teksten mee waaruit ze kunnen **kies**zen.
7. **Geloof** in je leerlingen. Ze kunnen vaak meer dan je denkt.

noden van leerlingen en de beschikbare tijd zo efficiënt mogelijk benutten.

Leerlingen hebben leesstrategieën nodig om een tekst te kunnen lezen en begrijpen. Voor leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen, zal het strategiegebruik zich niet automatisch ontwikkelen. Door enkel inhoudelijke vragen te stellen na het lezen van een tekst, is de kans klein dat leerlingen spontaan strategieën leren te gebruiken. Daarom is het expliciet aanleren van strategieën noodzakelijk. Leerlingen die meer leesstrategieën gebruiken, zullen de tekst beter begrijpen, wat eveneens bijdraagt aan de motivatie. Ook door in te spelen op de leefwereld van leerlingen, hen keuzes te geven, hen te laten samenwerken en door een positieve relatie met hen op te bouwen, draag je eveneens bij aan hun motivatie. Mogelijk is bovenstaande procesgerichte aanpak even wennen, maar probeer het enkele keren uit. Het loont op de lange termijn!

