

Een checklist voor een effectieve begrijpend leesdidactiek

Promotor:
Pedro De Bruyckere

Bachelorproef voorgedragen door:
Lisa Dierckx
Julie Langlois

Vakgroep:
Pedagogische wetenschappen

tot het behalen van het
diploma van:

2019-2020

Educatieve bachelor voor
secundair onderwijs

TREFWOORDEN:

begrijpend leesonderwijs

effectieve begrijpend leesdidactiek

Begrijpend Lezen Checklist

1 WOORD VOORAF

Moe maar voldaan pennen we onze laatste woorden neer. Dit allereerste hoofdstuk vormt tegelijkertijd het begin van de eindmeet van een jaar noeste arbeid aan onze bachelorproef binnen het kader begrijpend leesonderwijs. Onze belangstelling voor dit onderwerp is een logisch gevolg van het vak dat ons bij de start van onze opleiding aan de Arteveldehogeschool te Gent, ten volle aansprak. Wij kozen namelijk beiden gemotiveerd voor het onderwijsvak Nederlands.

Allereerst willen we onze promotor, Pedro De Bruyckere bedanken. Dankzij zijn voortdurende bereikbaarheid, effectieve feedback en talrijke suggesties werden wij als duo uitgedaagd om onze blik te verruimen. Ook wanneer we door de bomen het bos niet meer zagen, stond hij ons met raad en daad bij. Bedankt promotor dat we dankzij uw steun een academiejaar lang hebben kunnen werken aan een verhaal, een onderzoek waarvan we nooit hebben gedacht dat we hiertoe in staat waren.

Daarnaast willen wij ook graag vijf onderwijsexperts hartelijk danken en eervol vermelden. Door de feedback van Bieke De Fraine, Hilde Van Keer, Jan Rijkers, Nele De Windt en Tomas Fabry hebben we hiaten in onze Checklist Begrijpend Lezen kunnen opsporen. Bedankt onderwijsexperts dat jullie in deze bijzondere en drukke periode de tijd hebben genomen om onze checklist na te lezen en aan te vullen met kanttekeningen. Dankzij jullie hebben wij een correct, hanteerbaar en betrouwbaar eindproduct kunnen leveren.

Om af te ronden willen we ook elkaar bedanken voor de vriendschap die tijdens deze 3-jarige opleiding is ontstaan. Zowel onze vriendschapsband als onze gemeenschappelijke interesse in het onderwijsveld, en specifiek in het begrijpend leesonderwijs heeft het mogelijk gemaakt om samen dit eindproduct op korte termijn te voltooien. Bedankt dat we met elkaars steun dit pad hebben verkend.

Wij hopen van harte dat deze bachelorproef een aanzet mag zijn om het begrijpend leesonderwijs in de toekomst te stimuleren en te optimaliseren.

Lisa Dierckx en Julie Langlois

Gent, 16 juni 2020

2 INHOUDSOPGAVE

1	Woord vooraf	3
2	Inhoudsopgave	5
3	Inleiding	7
4	Wat is begrijpend lezen	8
5	Achteruitgang van het begrijpend leesonderwijs	11
5.1	Achteruitgang in het basisonderwijs	11
5.2	Achteruitgang in het secundair onderwijs	12
5.3	Mogelijke oorzaken	13
5.4	Mogelijke gevolgen	15
5.5	Conclusie	16
6	Kenmerken van goed leesonderwijs	17
6.1	Visuele voorstelling	17
6.2	Vijf clusters van tandwielen	20
6.2.1	Eerste cluster van tandwielen: kies voor interessant tekstmateriaal	20
6.2.2	Tweede cluster van tandwielen: werk volgens de methode van de strategie-instructie	23
6.2.3	Derde cluster van tandwielen: durf in interactie te treden	26
6.2.4	Vierde cluster van tandwielen: hecht belang aan schrijfactiviteiten	27
6.2.5	Vijfde cluster van tandwielen: zet in op leesmotivatie	29
6.2.6	Kanttekening bij clusters van tandwielen	31
6.2.7	Kanttekening – differentiatie	32
6.2.8	Conclusie	33
6.3	Overkoepelende clusters van tandwielen: methode-onafhankelijke criteria	33
6.3.1.	Methode-onafhankelijke criteria binnen het onderwijs	35
6.3.2.	Methode-onafhankelijke criteria buiten het onderwijs	36
6.3.3.	Conclusie	38
7	Ontwikkelen van een checklist	40
7.1	Bestaande criterialijsten	40
7.2	Nieuwe checklist	51

7.2.1	Fase van eerste ontwerp	52
7.2.2	Testfase en fase bevraging	54
7.2.3	Fase van tweede ontwerp	55
7.3	Vergelijking checklist met de eindtermen (voor de eerste graad A-stroom)	58
7.3.1	Concordantietabel	58
7.3.2	Conclusie	60
8	Test-aankoop-onderzoek lesmethode Nederlands	61
8.1	Test-Aankoop-Onderzoek Impact NU 1	62
8.1.1	Vorbereiding	62
8.1.2	Resultaten	63
8.1.3	Besluit	65
9	Conclusie	66
10	Bronvermelding	67
	Bijlagen	72

3 INLEIDING

In december 2019 publiceerde de OESO het recentste PISA-onderzoek. Talrijke onheilspellende berichten behaalden vervolgens de voorpagina's van kranten, met als gevolg dat er luide alarmbellen rinkelden. De vorige PISA-rondes, de dalende PIRLS-resultaten uit 2016 en deze nieuwe PISA-resultaten toonden aan dat de achteruitgang van de leesvaardigheid van de Vlaamse 15-jarigen niet meer onder stoelen en banken geschoven kan worden.

Naar aanleiding van deze daling in onder andere het begrijpend leesniveau van de leerlingen, besloten wij op zoek te gaan naar hypotheses die deze achteruitgang van het begrijpend leesonderwijs zouden kunnen verklaren. Beste lezer, wij werpen geen oorzaken op van de dalende PISA-resultaten, wel hypotheses. Concrete uitspraken zijn echter niet mogelijk door een gebrek aan data die oorzakelijke verbanden eenduidig kunnen aantonen.

Toch vinden wij dat het dringend tijd is om de negatieve trend te keren, met als doel schooluitval en maatschappelijke achterstand in de kiem te smoren. Vandaar besloten wij om onze bachelorproef te richten op het Vlaamse leesonderwijs.

Op basis van recente en wetenschappelijke onderzoeksliteratuur en de nodige feedback van Vlaamse en Nederlandse experts op gebied van begrijpend lezen, ontwikkelden wij een checklist voor de lesmethodes Nederlands. Dit hanteerbaar instrument maakt het mogelijk om te verduidelijken welke werkboeken Nederlands de leesvaardigheid bij de leerlingen stimuleren en/ of verhinderen.

Nadat de modernisering van de eerste graad A-stroom in september 2019 van start ging, vroegen we ons af hoe de (vernieuwde) lesmethodes tegemoetkomen aan de kenmerken van goed leesonderwijs om de achteruitgang van het begrijpend leesonderwijs tegen te gaan. Daarom besloten wij om ook een Test-Aankoop-Onderzoek uit te voeren op een lesmethode Nederlands van het eerste jaar van de eerste graad van het Vlaamse secundair onderwijs. Tot slot stellen wij ook voor u onze checklist ter beschikking zodat u kan nagaan of het tekstmateriaal, de oefeningen... van uw begrijpend leeslessen voldoen aan alle criteria van een effectieve begrijpend leesdidactiek. Wij hopen op deze manier goed begrijpend leesonderwijs te kunnen ondersteunen en optimaliseren.

4 WAT IS BEGRIJPEND LEZEN

- > Alvorens wij in staat zijn om een checklist op te stellen met de voorwaarden voor ‘goed leesonderwijs’ dienen we een antwoord te zoeken op de vraag wat begrijpend lezen precies inhoudt. Hiervoor vergelijken we enkele definities van begrijpend lezen uit de onderzoeksliteratuur en kijken na wat de essentiële elementen zijn.

In de onderzoeksliteratuur zijn er zowel brede als meer specifieke definities terug te vinden. Enerzijds wordt begrijpend lezen in de brede zin gedefinieerd als ‘het vlot kunnen lezen van een bepaalde tekst en die op een behoorlijk niveau begrijpen’ (Suggate, 2015). Anderzijds benadrukken meer specifieke definities de complexiteit van begrijpend lezen. Zo wijzen Castles, Rastle en Nation (2018) op de diverse mentale activiteiten die een lezer met een tekst moet uitvoeren om tot tekstbegrip te komen. Daarnaast brengen de meest recente theoretische begrijpend leesmodellen ook de bredere socio-culturele context waarbinnen dat lezen plaatsvindt in rekening (Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière, 2019).

Hoe de voornaamste elementen van het begrijpend leesproces samenhangen, duiden we met we het model van de RAND Reading Study Group (2002) dat vier essentiële aspecten van begrijpend lezen samenbrengt. Begrijpend lezen komt tot stand door een wisselwerking tussen de activiteit, de tekst, de lezer en de socio-culturele context (Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière, 2019).



De complexiteit van het begrijpend leesproces binnen een omvattend model (gebaseerd op RAND Reading Study Group, 2002)

We willen deze vier elementen concreet uitwerken:

Activiteit

Lees en interpreteer de zin: Gehaast liep hij langs het pad naar huis.

Om bovenstaande zin te begrijpen, moet u meerdere **mentale processen** inschakelen. Een eenvoudig voorbeeld hiervan is dat u aan ieder woord de juiste betekenis moet toekennen. Het homoniem 'pad' betekent in deze zin 'een weg' en niet 'een dier'. Hieruit blijkt dat u over voldoende woordenschat en achtergrondinformatie moet beschikken (Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière, 2019).

Dit proces is verre van een passieve activiteit. De mentale **processen activeren** niet automatisch als een lezer een tekst voor ogen krijgt. Daarom vraagt het een voortdurende, actieve inspanning en continue oefening om teksten goed begrijpend te (leren) lezen. Herhaling, veelvuldig actief aan de slag gaan met informatie uit teksten en begeleide interactie binnen het begrijpend leesproces, zijn cruciaal. Daaruit volgt logischerwijze dat leerlingen de begrijpend leesvaardigheid niet op korte termijn verwerven (Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière, 2019).

Verder is een belangrijk uitgangspunt dat de lezer een doel heeft om te lezen, bijvoorbeeld om een specifieke vraag te beantwoorden. Het concrete **leesdoel** bepaalt in grote mate hoe het begrijpend leesproces zal verlopen (Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière, 2019).

Lezer

Verschillende lezers hebben een verschillende taalvaardigheid, interesse, voorkennis en motivatie. Iedere leerkracht heeft een **divers leespubliek** in zijn/ haar klas, gekenmerkt door grote socio-culturele verschillen. Niet alle kinderen worden thuis gestimuleerd om (graag) te lezen. Vaak worstelen kansarme en sociaal kwetsbare leerlingen (bv. leerlingen uit gezinnen met een lage socio-economische status, leerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal...) met (begrijpend) lezen en lopen ze hierdoor risico op een taalachterstand (Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière, 2019).

Tekst

Het **tekstgenre** en de **tekststructuur** kunnen het begrijpend leesproces sterk beïnvloeden. Zo zijn gedichten op een andere manier opgebouwd dan recepten, handleidingen verschillen in opbouw van zakelijke teksten, en romans zijn anders gestructureerd dan encyclopedieën.

Ook de **woordenschat** die in de tekst voorkomt, speelt een belangrijke rol. Om een tekst goed te begrijpen, moeten leerlingen de meeste woorden uit de tekst kennen. Anderzijds mogen leerlingen geen taalarme teksten voorgeschoteld krijgen (Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière, 2019).

Socio-culturele context

Het is van cruciaal belang dat lezen niet enkel op school gepromoot wordt. Idealiter is er een **brede leescultuur** waarin school, ouders, vrijetijdsinstellingen, kinderopvang, bibliotheken en andere partners hun specifieke rol opnemen (Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière, 2019).

Samengevat blijkt dus dat begrijpend lezen een erg complexe vaardigheid is waarbij verschillende belangrijke aspecten en componenten op elkaar inspelen. Om het begrijpend lezen maximaal te stimuleren, is het nodig om op die verschillende aspecten en componenten tegelijkertijd in te spelen. Hoe lesmethodes hier het best mee aan de slag gaan, komt verder in deze bachelorproef aan bod.

5 ACHTERUITGANG VAN HET BEGRIJPEND LEESONDERWIJS

- > Tijdens de voorbije jaren palmden veel onheilspellende berichten de voorpagina van verscheidene Vlaamse reviews en kranten in. Wij sprokkelen eerst de belangrijkste informatie samen en geven in dit hoofdstuk een overzicht van de achteruitgang van het begrijpend leesonderwijs in Vlaanderen. Vervolgens kaarten wij enkele hypothesen aan die deze achteruitgang kunnen verklaren. Ten slotte ronden wij af met enkele gevolgen die deze achteruitgang met zich meebrengt.

5.1 Achteruitgang in het basisonderwijs

Verschillende onderzoeksresultaten, die ons een zicht geven op het begrijpend lezen van leerlingen uit het basisonderwijs, baren ons grote zorgen. Het **PIRLS-onderzoek** is hier een voorbeeld van. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) is een internationaal vergelijkend onderzoek dat de leerlingprestaties van 10-jarige leerlingen na vier jaar formele scholing in kaart brengt.

Vooraleer we de resultaten bestuderen, bekijken we wat PIRLS verstaat onder de term ‘begrijpend lezen’: “Begrijpend lezen is de vaardigheid om geschreven taal te begrijpen en te gebruiken, zoals vereist door de maatschappij en/ of het individu. Lezers kunnen betekenis construeren uit teksten van verschillende vormen. Ze lezen om te leren, om deel te nemen aan leesgroepen op school en in het alledaagse leven en voor het plezier.” (Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme, & De Fraine, 2017)

Vlaanderen nam voor het eerst deel in 2006 en sloeg in 2011 een beurt over. Hierdoor zijn we enkel in staat om de resultaten over een tijdsperiode van tien jaar te vergelijken (Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme, & De Fraine, 2017).

Uit het vergelijkend onderzoek uitgevoerd door Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme, & De Fraine (2017) is een spectaculaire daling merkbaar. Toen de 10-jarige Vlaamse leerlingen in 2006 nog 547 punten behaalden, konden ze in 2016 slechts 525 punten bijeenrapen. Dit betekent dat Vlaanderen met 22 punten zakte én dat op amper tien jaar tijd. Dit puntenverschil wijst er bovendien op dat er in Vlaanderen een half jaar extra leesonderwijs nodig zal zijn indien we terug hetzelfde niveau als in 2006 willen bereiken (De Fraine, 2018).

Bieke De Fraine vermeldt in de 32^{ste} Conferentie Onderwijs Nederlands (2018) dat er een algemene daling is. Zowel jongens, meisjes, anderstalige leerlingen en Nederlandstalige leerlingen behalen minder goede scores voor begrijpend lezen.

Naast het PIRLS-onderzoek stelt ook **Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen** een achteruitgang vast. Deze organisatie nam in 2018 voor de vierde keer een representatieve steekproef af bij Vlaamse leerlingen uit het zesde leerjaar. Zij gaan na in welke mate de leerlingen de eindtermen beheersen. Wat blijkt: 84 procent van de leerlingen haalt de eindtermen voor lezen. Dit betekent dat enkel deze 84 procent het basisniveau haalt. Opvallend is dat dit in 2013 nog 92 procent van de leerlingen was waardoor ook hier een daling op vlak van begrijpend lezen merkbaar is (Denis, Janssen, & Aesaert, 2019).

5.2 Achteruitgang in het secundair onderwijs

Net zoals in het basisonderwijs, is er ook een forse daling merkbaar in het secundair onderwijs. Dit blijkt uit het **PISA-onderzoek**. PISA (Programme for International Student Assessment) is een grootschalige, driejaarlijkse studie bij 15-jarigen die naast wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid ook leesvaardigheid test.

Ook hier bekijken we eerst wat de organisatie verstaat onder 'leesvaardigheid'. In 2015 definieert PISA het begrip als volgt: "Het begrijpen en gebruiken van geschreven teksten, reflecteren over geschreven teksten en zich inlaten met geschreven teksten, zo dat doelen bereikt worden, kennis en capaciteiten ontwikkeld worden en er adequaat kan geparticipeerd worden aan de maatschappij." (Universiteit Gent – Vakgroep onderwijskunde, 2015)

Als we de Vlaamse PISA-resultaten van de voorbije jaren vergelijken (Universiteit Gent – Vakgroep onderwijskunde, 2015), zien we op het eerst gezicht geen spectaculaire achteruitgang. In 2009 behaalde Vlaanderen een gemiddelde leesprestatie van 519 scorepunten; in 2012 zakte dit cijfer met één punt; in 2015 behaalden we slechts 511 punten. Dit betekent dat 17,1% van de vijftienjarigen over onvoldoende leesvaardigheid beschikt om volwaardig te kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven (Vanbuel, Boderé, & Van den Branden, 2017). Twee jaar geleden behaalden de Vlaamse 15-jarigen een gemiddelde leesprestatie van 502, waarbij 19% van de jongeren laagpresteerders zijn. Bijna 1 op 5 van de Vlaamse 15-jarigen haalt met andere woorden het referentieniveau voor leesvaardigheid niet. Hoewel de huidige Vlaamse gemiddelde prestatie zich

nog ietwat boven het OESO-gemiddelde van 493 punten bevindt, is de verdere daling verontrustend (Universiteit Gent – Vakgroep onderwijskunde, 2018).

Land	Gem	SE
Singapore	535	1,6
Hongkong-China	527	2,7
Canada	527	2,3
Finland	526	2,5
Ierland	521	2,5
Estland	519	2,2
Korea	517	3,5
Japan	516	3,2
Noorwegen	513	2,5
Vlaanderen	511	2,8
Nieuw-Zeeland	509	2,4
Duitsland	509	3,0
Macao-China	509	1,3
Polen	506	2,5
Slovenië	505	1,5
Nederland	503	2,4
Australië	503	1,7
Duitstalige Gemeenschap	501	4,2
Zweden	500	3,5
Denemarken	500	2,5
Frankrijk	499	2,5
België	499	2,4
Portugal	498	2,7
Verenigd Koninkrijk	498	2,8
Taipei China	497	2,5
Verenigde Staten	497	3,4
Spanje	496	2,4
Russische Federatie	495	3,1
B-S-J-G China	494	5,1
OESO-gemiddelde	493	0,5

Vlaamse PISA-resultaten voor leesvaardigheid in 2015
(Universiteit Gent – Vakgroep onderwijskunde, 2015)

Land	Gem.	SE
B-S-J-Z (China)	555	2,7
Singapore	549	1,6
Macao (China)	525	1,2
Hongkong (China)	524	2,7
Estland	523	1,8
Canada	520	1,8
Finland	520	2,3
Ierland	518	2,2
Korea	514	2,9
Polen	512	2,7
Zweden	506	3,0
Nieuw-Zeeland	506	2,0
Verenigde Staten	505	3,6
Verenigd Koninkrijk	504	2,6
Japan	504	2,7
Australië	503	1,6
Chinees Taipei	503	2,8
Vlaanderen	502	3,4
Denemarken	501	1,8
Noorwegen	499	2,2
Duitsland	498	3,0
Slovenië	495	1,2
België	493	2,3
Frankrijk	493	2,3
Portugal	492	2,4
Tsjechische Republiek	490	2,5
OESO-gemiddelde	487	0,4

Vlaamse PISA-resultaten voor leesvaardigheid in 2018
(Universiteit Gent – Vakgroep onderwijskunde, 2018)

Daarnaast blijkt uit de PISA-resultaten van 2018 dat de Vlaamse score op de PISA-index voor plezier in lezen het laagst is van alle deelnemende landen. Interesse voor en plezier in lezen heeft een verband met de mate waarin men leest en met het feit of men al dan niet blijft lezen (Universiteit Gent – Vakgroep onderwijskunde, 2018).

5.3 Mogelijke oorzaken

Bovenstaande resultaten zetten ons aan om op zoek te gaan naar de oorzaken van de achteruitgang. Echter levert ons zoekwerk weinig resultaat op want telkens botsen we op slechts 'hypotheses'. Volgens Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière (2019) zijn de oorzaken van de achteruitgang wellicht een complex samenspel van diverse factoren (zowel binnen als buiten het onderwijs).

Volgens Jan Rijkers is een eerste mogelijk probleem de tijdsbesteding. In tegenstelling tot twintig jaar geleden wordt er minder tijd gereserveerd voor leesonderwijs. Dit gegeven vinden we terug in de PIRLS-onderzoeken. De leerkrachten van het basisonderwijs spenderen minder aandacht aan

technisch lezen, het vlot leren verklanken van wat er staat. Nochtans is vlot technisch lezen essentieel, maar de nodige tijd ervoor wordt vaak in beslag genomen door andere doelstellingen (Creten, 2019).

Een tweede hypothese wordt opnieuw gegeven door Rijkers. Kinderen komen in de basisschool zelden in contact met teksten die langer zijn dan een halve bladzijde. Hij meent dat ze de lange PIRLS-teksten niet kunnen begrijpen, omdat ze in de klas amper lange teksten lezen (Creten, 2019).

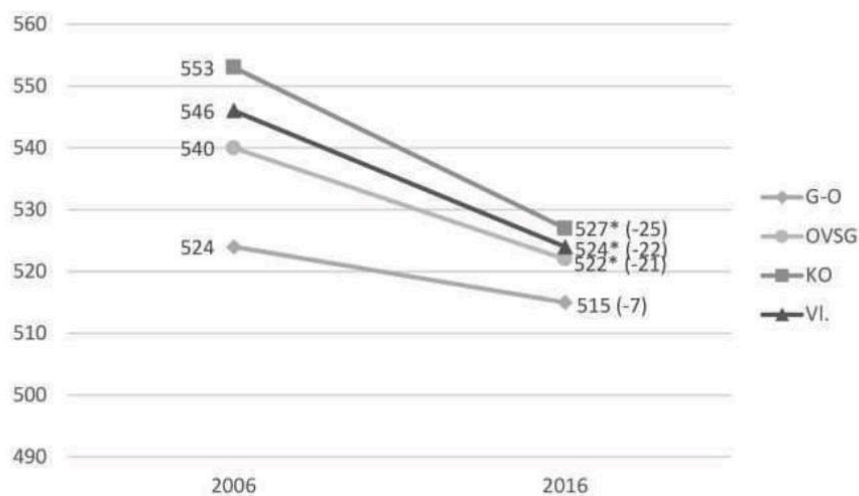
Bieke De Fraine (2018) formuleert een derde, opnieuw hypothetische, oorzaak. Op 1 december 2010 traden de nieuwe eindtermen wereldoriëntatie, voor de domeinen natuur en techniek in voege. Deze nieuwe eindtermen kunnen een mogelijke invloed gehad hebben op de manier van lesgeven. Als leraren meer vertrekken vanuit een onderzoekende en een ontwerpende context, streven zij naar probleemgestuurd onderwijs. Dit heeft als gevolg dat ze minder vaak studieteksten aan hun leerlingen zullen voorschotelen waardoor leerlingen minder kansen krijgen om vooruitgang te boeken voor begrijpend lezen.

Een vierde hypothese over de toegenomen diversiteit ontkracht Rijkers in zijn interview met Creten (2019). Het klopt dat meertalige leerlingen meer moeite hebben om een bepaald leesniveau te bereiken, maar zelfs als je hun PIRLS-resultaten niet meetelt, doen we het veel minder goed dan voorheen. Ook de veronderstelling dat moedertaalsprekers minder goed scoren omdat ze in de klas zitten met meertalige leerlingen, is nog niet bevestigd door onderzoek. Licht heterogeen samengestelde groepen blijken voor de zwakke lezers een meerwaarde en blijken voor de sterke lezers geen hinderpaal te vormen.

Het peilingsonderzoek Nederlands – lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs (2018) – schetst een vijfde hypothese. Hierbij wordt de achteruitgang in verband gebracht met het aanleren van leesstrategieën. Wanneer leerkrachten focussen op leesstrategieën van lagere orde (bijvoorbeeld onderlijnen van stukken tekst) behalen hun leerlingen lagere resultaten voor een toets lezen. Begrijp ons niet verkeerd. Leesstrategieën moeten wel degelijk een onderdeel vormen van begrijpend leesonderwijs, maar ze mogen geen doel op zich zijn. Begrijpend leesstrategieën, specifiek hogere orde strategieën, moeten dienen als hulpmiddel om het lezen positief te kunnen bevorderen.

Ten slotte formuleren Van Damme, Bellens en Van Den Noortgate (2019) een mogelijke verklaring die zijn weerslag vindt in de verscheidene netten. De drie onderzoekers vergeleken de PIRLS-

resultaten van 2006 en 2016 van de verscheidene koepels. Een kanttekening is dat de figuur onderaan deze alinea louter de bruto-effecten voorstelt. De grafische voorstelling houdt dus geen rekening met de veranderingen in termen van het leerlingenpubliek. Ook zijn de scholen voor buitengewoon onderwijs buiten beschouwing gelaten, omdat zij enkel deelnamen in 2016. Rekening houdend met deze achtergrondinformatie, zien we dat alle netten een neerwaartse daling vertonen, in een uiteenlopend ritme. Frappant is dat het Katholiek Onderwijs Vlaanderen er in tien jaar tijd het sterkst op achteruit is gegaan (-25) en dat het GO! de kleinste daling vertoont (-7), gelijkaardige dalingen bleken ook het geval wanneer er gecontroleerd werd voor sociale achtergrond.



Brutodaling van de verschillende netten (Van Damme, Bellens, & Van Den Noortgate, 2019)

5.4 Mogelijke gevolgen

Om te beginnen komt de zorg over de achteruitgang van het begrijpend leesonderwijs voort uit het functionele belang ervan, verklaart Bogaert et al. (2008). Goede lezers zijn beter in staat om een succesvolle schoolcarrière uit te bouwen (voor zowel het taal- als algemene curriculum) en actief aan de maatschappij deel te nemen.

Als we verder de PISA-resultaten van het aandeel zwak- en toppresterders van 2009 tot en met 2018 in een tabel gieten (zie tabel op de volgende pagina), zien we dat we met een soort 'lost generation' zitten. Zij behalen niveau 2 niet. Dit niveau is volgens PISA het basisniveau: leerlingen die dit niveau niet halen, beschikken over onvoldoende vaardigheden om te participeren aan de hedendaagse maatschappij (Universiteit Gent – Vakgroep onderwijskunde, 2015). Dit betekent dat zij geen handleiding kunnen lezen voor het werk, grote moeite hebben om een formulier in te vullen en niet begrijpen wat de overheid communiceert (Creten, 2019).

	percentage leerlingen onder niveau 2	percentage leerlingen op niveau 5 of 6
PISA 2009	13,4	12,5
PISA 2012	13,7	13,2
PISA 2015	17,1	12,2
PISA 2018	19	12

Aandeel zwak- en toppresteerders voor leesvaardigheid van 2009 tot en met 2018 in Vlaanderen

De gevolgen van de achteruitgang van het begrijpend leesonderwijs zijn aanzienlijk, want dit zorgt voor zowel schooluitval als maatschappelijke achterstand. PIAAC mat in zijn recentste onderzoek maar liefst vijftien procent laaggeletterde volwassenen in Vlaanderen.

Daarnaast heeft laaggeletterdheid ook op economisch vlak zijn weerslag. Van Damme et al. (1997) concluderen dat laaggeletterden 3,5 keer meer kans hebben op werkloosheid. Mochten de omstandigheden gunstiger uitdraaien dan besluiten Christoffels et al. (2016) dat deze mensen een lager salaris hebben, waardoor ze zich vaak onder de armoedegrens begeven. Uit datzelfde onderzoek blijkt dat deze mensen kampen met een slechtere fysieke en mentale gezondheid dan niet-laaggeletterden omdat zij in wijken met een lage sociaal-economische status wonen. Daarnaast hebben zij meer kans om terecht te komen in een sociaal isolement en beschikken zij over onvoldoende computervaardigheden (Christoffels & Groot, 2017).

5.5 Conclusie

Het begrijpend leesonderwijs is de voorbije jaren zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs achteruitgegaan. Bovendien is er geen enkele duidelijke factor die deze daling volledig verklaart. Volgens ons is het dringend tijd dat het Vlaamse onderwijs deze negatieve trend keert en laaggeletterdheid in de kiem smoort.

6 KENMERKEN VAN GOED LEESONDERWIJS

> Onze bachelorproef over begrijpend leesonderwijs stelt ons voor een eerste grote uitdaging, namelijk het clusteren van alle kenmerken die goed leesonderwijs bevorderen. Wij doken in alle literatuur die anno 2020 betrouwbare en relevante informatie oplevert omtrent een effectieve begrijpend leesdidactiek. Voor het clusteren van de kenmerken, baseren wij ons hoofdzakelijk op vier recente én wetenschappelijke reviews:

- 1) In opdracht van het Comité van Ministers schreven Het Algemeen Secretariaat van de Taalunie en met advies van de Taalraad Begrijpend Lezen ***Effectief onderwijs in begrijpend lezen*** (2019)
- 2) In opdracht van het Nationaal Regie-orgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs schreven Houtveen, van Steensel en de la Rie ***De vele kanten van leesbegrip*** (2019)
- 3) Goby, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., en Van Keer, H. schreven met de steun van de Vlaamse overheid – departement Onderwijs & Vorming – en in opdracht van de VLOR ***Sleutels voor effectief begrijpend lezen*** (2019)
- 4) Met steun van de Vlaamse overheid – departement Onderwijs & Vorming – schreven Padmos, Van Gorp en Van den Branden ***Beter leren lezen en schrijven*** (2013)

Wij garanderen u dat bovenstaande opsomming zowel wetenschappelijk relevante als betrouwbare bronnen zijn. Aangezien wij het niet nuttig achten om deze recente bevindingen een vijfde maal te herhalen, maken we voor u een samenvatting van alle effectieve kenmerken voor goed leesonderwijs voor de leerlingen van het secundair onderwijs en ruimer, voor leerlingen in het basisonderwijs.

6.1 Visuele voorstelling

Uit onze literatuurstudie blijkt dat er verschillende voorwaarden vervuld moeten zijn alvorens leerlingen een tekst kunnen begrijpen. Wij vergelijken de voorwaarden voor leesbegrip bij leerlingen met tandwielen. Dit zijn noodzakelijke onderdelen van een bepaalde machine om het geheel te kunnen laten functioneren. Op dezelfde manier vormen verschillende criteria de voorwaarden om

tot een begrijpend leesdidactiek en zodus tot leesbegrip (te vergelijken met een groter geheel dat moet kunnen functioneren) te kunnen komen.

Wanneer meerdere tandwielen in elkaar grijpen, zal de rotatie van het ene tandwiel de anderen dwingen om ook mee te draaien. De bepaalde machine zal pas kunnen functioneren wanneer alle verschillende tandwielen samen in beweging treden. Indien er een tandwiel blijft staan, omdat de voorwaarde om deze in beweging te krijgen niet vervuld is, blokkeert ook het grotere geheel.

Hetzelfde fenomeen gebeurt wanneer leerlingen tot tekstbegrip proberen te komen. We illustreren het aan de hand van een eenvoudig voorbeeld:

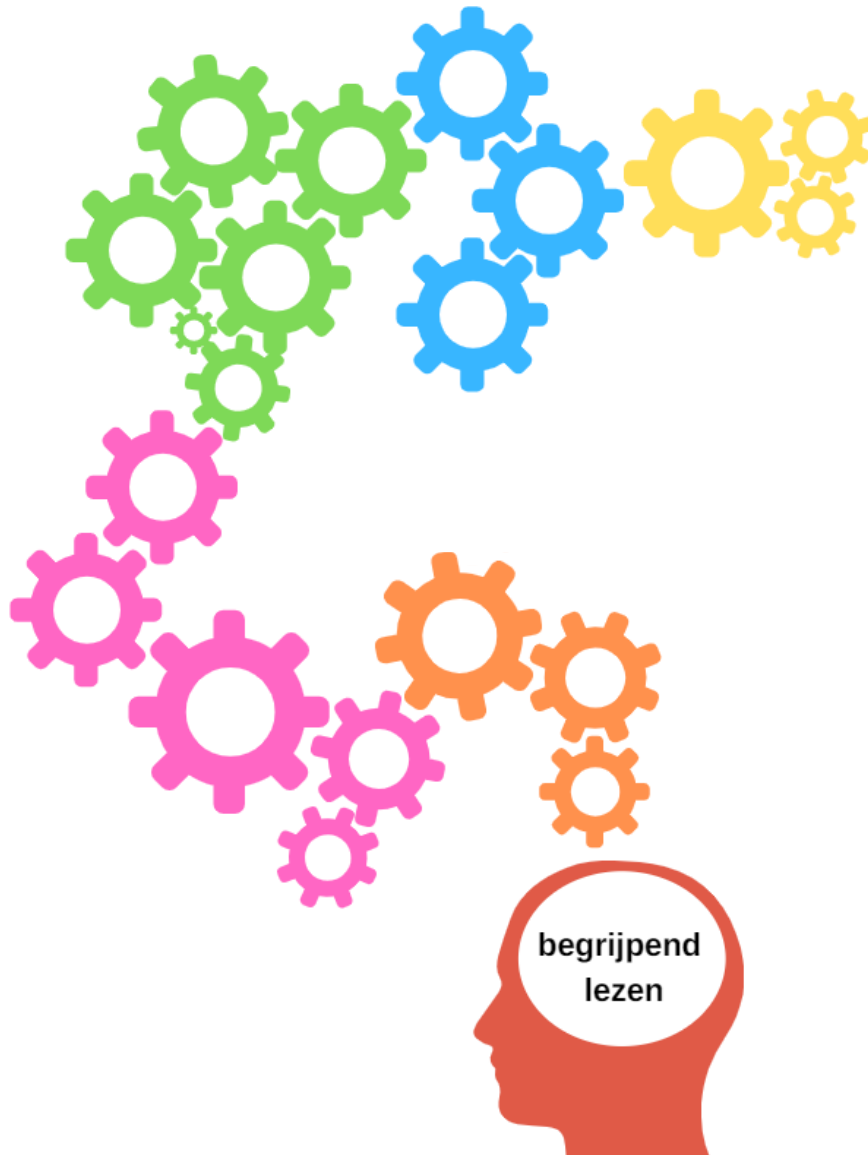
Aïcha, een leerling uit het eerste jaar secundair onderwijs, studeert voor haar test van het vak biologie. Door verschillende artikels die de leerkracht op Smartschool plaatste te lezen, kunnen de leerlingen de leerstof over de fotosynthese bij planten instuderen. Hoewel Aïcha de artikels meermaals gelezen had, slaagde ze niet voor haar test. De inhoud die ze uit de artikels selecteerde en vervolgens studeerde, bleken niet relevant voor het beantwoorden van inhoudsvragen op de test.

Uit bovenstaand voorbeeld blijkt dat Aïcha niet in staat is om hoofd- en bijzaken van elkaar te onderscheiden. Een voorwaarde om tot leesbegrip te komen, is niet vervuld. Hierdoor zullen ook de andere tandwielen niet in beweging kunnen treden. Het systeem blokkeert en er vindt geen optimaal begrijpend lezen plaats.

We kunnen besluiten dat het begrijpend leesproces een complexe samenhang is van verscheidene voorwaarden. Alle voorwaarden die nodig zijn om begrijpend lezen bij leerlingen uit te lokken, bevinden zich in vijf verschillende clusters van tandwielen. De vijf verschillende clusters zijn:

1. Kies voor interessant **tekstmateriaal**
2. Werk volgens de methode van de **strategie-instructie**
3. Durf in **interactie** treden
4. Hecht belang aan **schrijfactiviteiten**
5. Zet in op **leesmotivatie**

De schematische voorstelling op de volgende pagina visualiseert ons beeld over hoe begrijpend lezen bij leerlingen tot stand komt aan de hand van een effectieve begrijpend leesdidactiek. Indien één van de voorwaarden in een cluster niet vervuld is, zal deze cluster niet in beweging komen. Dit zorgt er automatisch voor dat de andere clusters blokkeren waardoor er geen tekstbegrip mogelijk is.



Schematische voorstelling over de complexiteit van een effectieve begrijpend leesdidactiek

Legende

- De eerste cluster van tandwielen: Kies voor interessant **tekstmateriaal**
- De tweede cluster van tandwielen: Werk volgens de methode van de **strategie-instructie**
- De derde cluster van tandwielen: Durf in **interactie** treden
- De vierde cluster van tandwielen: Hecht belang aan **schrijfactiviteiten**
- De vijfde cluster van tandwielen: Zet in op **leesmotivatie**

6.2 Vijf clusters van tandwielen

Hieronder bieden wij u een overzicht aan van de vijf clusters van tandwielen¹ die een begrijpend leesdidactiek mogelijk maken. Aangezien wij u als lezer de belangrijkste informatie willen aanbieden, hebben wij ervoor gekozen om u in dit hoofdstuk een behapbaar en verfijnd overzicht aan te reiken. Mocht u toch geïnteresseerd zijn in de uitgebreide versie, dan kan u die terugvinden in bijlage 1.



6.2.1 Eerste cluster van tandwielen: kies voor interessant **tekstmateriaal**

De eerste cluster van tandwielen die andere wielen in beweging brengt, is de keuze van het tekstmateriaal.

Tandwiel 1: Zorg voor afwisseling tussen verschillende soorten teksten

U kan het vergelijken met het aanbod voedingsstoffen. Mensen hebben zowel brandstoffen en bouwstoffen als beschermstoffen nodig opdat het lichaam ten volste functioneert. Zo is ook de verscheidenheid aan tekstmateriaal noodzakelijk zodat jongeren de verschillende soorten teksten die ze later zullen nodig hebben om ten volste te kunnen meedraaien in de maatschappij, kunnen begrijpen. De **drie belangrijkste soorten teksten** die leerlingen moeten begrijpen, zijn: informatief-educatieve, amuserend-sociale en instrumenteel-praktische teksten (Bogaert et al., 2008; Van den Branden, 2003). U zorgt dus best voor wat afwisseling!

Tandwiel 2: Kies een tekst met signaal- of verbindingswoorden

Daarnaast is het ook belangrijk om rekening te houden met enkele structuurkenmerken in de tekst. Structuurkenmerken zouden leerlingen in staat moeten stellen om tot een beter tekstbegrip te komen. Hieruit maken wij op dat de aangeboden teksten, moeten voldoen aan enkele kwaliteitscriteria (Vanbuel, Boderé, & Van den Branden, 2017; Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

¹ De vijf clusters van tandwielen zoomen niet in op goed begrijpend leesonderwijs voor zwakke lezers. Tot deze categorie behoren volgens ons leerlingen die tot sociaal-economische zwakke groepen behoren en/ of het Nederlands als tweede taal gebruiken. Daarnaast komen ook jongens en lezers met specifieke gediagnosticeerde lees- of leerproblemen naar voren als leeszakkere groep. Ondanks de verschillende lezersprofielen kunnen we op basis van de literatuur besluiten dat een begrijpend leesdidactiek er voor alle profielen gelijkaardig uitziet. De vijf clusters van tandwielen zijn in hun onderlinge samenhang en verwevenheid cruciaal en optimaal voor alle lezersprofielen (Van den Branden, Van Keer, & Ghesquière, 2019). Indien een vaardigheid, bijvoorbeeld technisch lezen, toch nog niet verworven is, dient de lesmethode hier zeker wel nog mee aan de slag te gaan (zie tandwiel 6).

Beantwoord onderstaande vraag aan de hand van de informatie uit de schuingedrukte zinnen:

Het DNA van de spitsmuis lijkt op dat van de mens. Er zijn enkele verschillen.

Het DNA van de spitsmuis lijkt op dat van de mens. Waar of niet waar?

Hoogstwaarschijnlijk bent u – indien u geen bioloog bent – aan het twijfelen, want de schuingedrukte zinnen lijken elkaar tegen te spreken. Laten we de test nogmaals uitvoeren, maar ditmaal aan de hand van onderstaande schuingedrukte zinnen:

*Het DNA van de spitsmuis lijkt op dat van de mens. **Desondanks** zijn er enkele verschillen.*

Het DNA van de spitsmuis lijkt op dat van de mens. Waar of niet waar?

Normaal gezien zou iedereen nu het antwoord ‘waar’ geformuleerd moeten hebben, want de relatie tussen de twee zinsdelen staat ditmaal expliciet vermeld. We kunnen dus besluiten dat door enkel en alleen een **signaalwoord** toe te voegen, het tekstverband veel duidelijker is.

Tandwiel 3: Kies een tekst met alinea’s opgebouwd volgens de ELZA-methode

Lees onderstaande alinea en beantwoord nogmaals de vraag:

We delen zo’n 97,5 procent van onze genen met de muis. Desondanks vormen die genen, het deel van ons DNA dat wordt vertaald in eiwitten, slechts een fractie van het genoom. De rest, zo’n 95% van het DNA, staat bekend als ‘junk-DNA’, waarvan de functie onduidelijk is. Verschillende studies in Nature en Science nemen het junk-DNA van de muis onder loep (Eos-redactie, 2014).

Het DNA van de spitsmuis lijkt op dat van de mens. Waar of niet waar?

Geen twijfel meer mogelijk, het antwoord is overduidelijk ‘waar’. Meer nog, het antwoord op de vraag stond gewoon in de eerste zin. Uit het voorbeeld volgt dat de kernzin, de belangrijkste zin, een prominente plaats krijgt, meestal is dit de eerste of de laatste zin van de alinea.

Tandwiel 4: Geef onderwijs over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden

Tandwiel twee en tandwiel drie zijn pas zinvol als leerkrachten hun leerlingen **onderwijzen over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden**. Hoe deze lesonderwerpen aan bod komen, is niet van belang. Of u nu kiest voor een geïntegreerde of een niet-geïntegreerde manier, ze zijn allebei goed (Duke & Roberts, 2010; Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Voorbeeld van een geïntegreerde manier:

De leerkracht Nederlands besteedt drie lesuren aan het onderwerp 'feit of mening'. Aangezien het leerwerkboek diverse krantenartikelen en recensies aanbiedt, besluit de leerkracht om ook in te zoomen op de tekstopbouw.

Voorbeeld van een niet-geïntegreerde manier:

De leerkracht Nederlands besteedt tijdens het begin van het schooljaar twee lesuren aan het onderwerp 'teksten verkennen'. Hierbij leren de leerlingen het teksttype en de lay-out van een tekst te benoemen, een tekst oriënterend te lezen, het onderwerp van een tekst te bepalen en een tekst op te maken.

Tandwiel 5: Speel in op de interesses en het niveau van de leerlingen

Lees onderstaande titels van artikels. Welke zal volgens u het meest gekozen worden door de 13-jarige leerlingen?

- A) Leven we in een computersimulatie? (Plets, 2019)
- B) Voor mij een bacterie bearnaise a.u.b. (Muys, 2019)

De kans is groot dat de meeste leerlingen geïnteresseerd zijn in artikel... A. Dit tekstmateriaal speelt waarschijnlijk meer in op hun **individuele interesses**. Betekent dit dat geen enkele leerling interesse kan vertonen in artikel B? Niet per se, want er bestaat zoiets als **situationele interesses**. In dit geval zijn de leerlingen in eerste instantie niet geïnteresseerd in het tekstmateriaal, maar wordt hun aandacht getrokken doordat de leerkracht op voorhand interessante vragen stelt over de tekst of doordat wordt meegedeeld dat het opgelegde verhaal een verrassende wending zal aannemen.

Echter kunnen de individuele interesses van de leerlingen ook aangesproken worden doordat de leerkracht Nederlands aan de slag gaat met teksten die bij andere vakken aan bod komen. Deze keuze heeft uiteraard voordelen: de leerlingen bezitten reeds voorkennis over het onderwerp en bovendien leren de leerlingen om de tekst beter te doorgronden zodat de inhoud beter begrepen wordt. Later in de bachelorproef komen we hier nog kort op terug.

Volgens Hidi (2001) en Van den Branden (2003) is het belangrijk dat leerlingen ook tekstmateriaal voorgeschoteld krijgen die inspelen op hun situationele interesses, want zulke teksten zorgen voor kennisuitbreiding. Hoe meer leerlingen weten over de wereld rondom hen, hoe meer teksten hen zullen aanspreken want begrijpend lezen is nu eenmaal eenvoudiger als je voorkennis hebt over een onderwerp.

Een kleine kanttekening hierbij is dat het niveau van de teksten daarentegen niet te moeilijk mag zijn, want anders bestaat de kans dat leerlingen afhaken. Ideaal is dat de teksten waarmee de leerlingen aan de slag gaan, net dat tikkeltje moeilijker zijn dan hun huidige leesniveau. De lezer bevindt zich dan in de zone van de naaste ontwikkeling. Vygotsky omschrijft deze ZNO als datgene wat de leerlingen kunnen uitvoeren mits hulp of ondersteuning van de leerkracht (Vygotsky, 1978). Tekstmateriaal dat zowel een uitdaging als een succeservaring biedt, faciliteert het begrijpend leesproces (Gobyn et al., 2019).

Tandwiel 6: Doe een extra inspanning voor zwakke lezers

In het algemeen kunnen we stellen dat in tegenstelling tot leerlingen van het basisonderwijs, leerlingen van het eerste middelbaar voldoende technisch leesvaardig (= vlotte en correcte woordherkenning) geacht worden. Echter uit onderzoek (o.a. Oakhill, 2003) blijkt dat voor een kleine groep jongeren de **technische leesvaardigheid** wel nog tekortschiet. Wanneer er aan de overige tandwielen belang wordt gehecht, zal hun begrijpend leesproces gestimuleerd worden. Toch zullen zij nood hebben aan een extra vorm van ondersteuning. Doe voor deze zwakke lezers met andere woorden een extra inspanning door bijvoorbeeld hun technische leesvaardigheid, ondanks ze dit normaal al moeten beheersen, op te krikken. Deze zwakkere lezers zijn ook gebaat bij eenvoudiger tekstmateriaal als opstap naar de leerboekteksten. Concreet betekent dit dat u kan differentiëren op basis van leermaterialen.



6.2.2 Tweede cluster van tandwielen: werk volgens de methode van de **strategie-instructie**

Een tweede cluster die wij graag willen aanhalen, is het belang van strategie-instructie voor een goed begrijpend leesonderwijs. Vertaald naar de lessen Nederlands betekent dit dat leerkrachten aan leerlingen verschillende mentale tools aanleren om een tekst te leren begrijpen.

Tandwiel 1: Maak van leerlingen strategische lezers

Het ultieme doel is dat leerlingen teksten strategisch leren benaderen. Leerlingen strategisch laten lezen, betekent dat ze lezen om een concreet en voor hen interessant probleem, op te lossen. Het gaat dus verder dan louter wat vraagjes bij de tekst te beantwoorden (Creten, 2019).

Om van leerlingen strategische lezers te maken, moet je hen **leesstrategieën aanreiken**. Deze worden expliciet ingeoeffend (Bogaert, et al., 2008). Vervolgens moeten leerlingen in staat zijn om doelgericht en bewust deze leesstrategieën in te zetten om begripsproblemen op te lossen en om een beslissing te nemen over hoe ze een leestaak zullen aanpakken. De begrijpend leesstrategieën

zijn nooit een doel op zich maar een middel om tot tekstbegrip te komen. We onderscheiden twee typen:

1. **Metacognitieve strategieën** zijn gericht op de oriënterings-, de voorbereidings- en de reflectiefase van de OVUR-strategie. Bekende leesstrategieën uit deze groep zijn: bepalen van het leesdoel; bekijken van de titel, tussenkopjes, lay-out en dergelijke; en nagaan of het leesdoel is bereikt (Bogaert, et al., 2008).

Eén van de belangrijkste leesstrategieën waar iedere lesmethode expliciet aandacht aan moet besteden, is het stellen van leesdoelen voor het lezen van de tekst. De lezer moet namelijk een doel hebben om te lezen, bijvoorbeeld om een specifieke vraag te beantwoorden, om nieuwe informatie te vergaren, om een probleem op te lossen, en/ of zich te amuseren. Afhankelijk van het leesdoel gaan lezers op een verschillende manier en op een verschillend tempo door de tekst (Gobyn et al., 2019; Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).

Tot slot hangt het tekstbegrip van alle leerlingen sterk samen met hun metacognitieve kennis (Bogaert, et al., 2008). Kort gezegd, dienen leerlingen kennis te hebben over tekstkenmerken en te weten welke strategieën ze waarom, hoe en wanneer kunnen toepassen (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

2. **Tekstgerichte strategieën** komen aan bod tijdens de uitvoeringsfase, het lezen zelf. Voorbeelden hiervan zijn: het achterhalen van de relaties tussen alinea's (1), het onderscheiden van hoofd- en bijzaken (2) en het achterhalen van de tekstfunctie (3) (Bogaert, et al., 2008).

De leerkracht kan deze strategieën aanleren door directe instructie (uitleg geven), modellering (hardop denkend voordoen) of andere methodische en gestructureerde effectieve aanpakken. Alle aanpakken blijken succesvol te zijn, maar moeten wel systematisch inge oefend en door de leerkracht voor, tijdens en na het lezen ondersteund worden (Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013). Opnieuw kan u dus differentiëren op basis van leervoorkeuren.

Tandwiel 2: Werk aan kennisopbouw

Beeldt u zich het volgende scenario in:

De leerkracht Nederlands deelt een begrijpend leestoets uit in de klassen Latijn en STEM. Opnieuw heeft de leerkracht lage verwachtingen van de STEM-klas, want telkens behalen zij een lager gemiddelde dan de Latijnse klas.

Allereerst is het opmerkelijk dat de leerkracht lagere verwachtingen heeft van de klas STEM dan van de klas Latijn. In werkelijkheid komt dit scenario jammer genoeg geregeld voor. Al in 2003 bewees Paul Jungbluth met zijn onderzoek (Jungbluth, 2003) dat deze lage verwachtingen effectief kunnen leiden tot slechtere resultaten bij de leerlingen. Hier komen we later op terug.

Om vorig scenario te beïnvloeden, zou de leerkracht Nederlands kunnen kiezen voor een tekst met een onderwerp dat reeds gekend is bij de STEM-klas. Een voorbeeld van een begrijpend leestekst zou kunnen zijn: *Robotvis zwemt dankzij synthetisch 'bloed'* (De Cleene, 2019). Deze beïnvloeding heeft betrekking tot de **voorkennis**, de kennis van de wereld. Dit maakt het voor leerlingen mogelijk om impliciete informatie uit de tekst af te leiden. Logisch, want lezers doen pas beroep op hun voorkennis zodra er informatie uit de tekst niet geëxpliciteerd staat (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Nu rijst volgende vraag op: Hoe werk je aan kennisopbouw in de klas? Wel, het is belangrijk om aandacht te besteden aan het aanbrengen of activeren van voorkennis die nodig is om een tekst te begrijpen. Zo kan een **brainstorm over het centrale onderwerp** van de tekst de voorkennis activeren. Daarnaast kan voorkennis ook opgebouwd worden door leerlingen in de gelegenheid te stellen veel en **langdurig te lezen over één thema** (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Tandwiel 3: Bouw aan woordenschat

Een ander element dat in relatie staat met tekstbegrip, is de hoeveelheid gekende woorden bij de lezer. Deze relatie tussen woordkennis en leesbegrip is wederkerig: hoe meer woorden en begrippen leerlingen kennen, hoe sneller zij een tekst begrijpen en vice versa (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Leerlingen ontwikkelen een uitgebreide woordenschat door in contact te komen met teksten met een rijke taal. De leerkracht kan hen ook onderdompelen in een rijke taal door voor te lezen. De leerlingen breiden hun woordenschat zelf uit door boeken te lezen en in mondelinge interactie te

treden met volwassenen. Deze **impliciete** vormen van **woordenschatonderwijs** zijn belangrijk voor leesbegrip (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Naast impliciete bestaat er ook **expliciete woordenschatinstructie**. Deze kan voorkomen in twee benaderingen: het toelichten van moeilijke woorden of het inzetten van woordbetekenisstrategieën.

Eenzijds kan de leerkracht op voorhand enkele (moeilijke) kernwoorden uit te tekst toelichten om er daarna actief mee aan de slag te gaan. Wij denken hierbij bijvoorbeeld aan het beantwoorden van vragen bij de tekst door gebruik te maken van de nieuwe woorden, het formuleren van definities van de nieuwe woorden, het maken van visuele schema's met kernwoorden van de tekst, enzovoort. De definitie van een woord opzoeken in een woordenboek is geen actieve/ goede vorm van expliciete woordenschatinstructie (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Anderzijds moet de leerkracht de leerlingen ook meerdere, flexibele woordbetekenisstrategieën aanleren waardoor onbekende woorden het tekstbegrip niet verstoren en de leerlingen de betekenis ervan kunnen achterhalen. Enkele voorbeelden hiervan zijn: het achterhalen van de betekenis van de afzonderlijke delen van een woord, de betekenis afleiden uit de context... De leerling zal nieuwe woorden leren omdat hij/ zij actief meedenkt (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).



6.2.3 Derde cluster van tandwielen: durf in **interactie** te treden

Opdat leerlingen tot tekstbegrip kunnen komen, moet ook de derde cluster van tandwielen kunnen functioneren. Deze cluster betreft interactie. In de context van het begrijpend leesonderwijs spitsen wij ons enkel toe op het bediscussiëren van teksten om het leesbegrip te verhogen.

Tandwiel 1: Duid een leidinggevende individu aan

Een eerste aanbeveling die de cluster laat draaien, is het aanduiden van een **leidinggevende lezer**. Dit betekent dat ofwel de leerkracht ofwel een leerling, die uitmuntend scoort op de vaardigheid lezen, het voortouw neemt. De leerling die minder sterk scoort op deze vaardigheid, noemen we de **assisterende lezer** (Vanbuel Boderé, Van den Branden, 2017). Hieruit volgt een differentiatie op basis van instructie.

Tandwiel 2: Voorwaarden voor leerkracht-leerlingeninteractie

Als de leerkracht beslist om het voortouw te nemen, dan moet hij/ zij **drie rollen** op zich nemen: het stellen van authentieke en open vragen (1), het stellen van vragen vanuit een oprechte interesse in

de mening van de leerling (2) en het gesprek op zijn beloop laten door de inbreng van de leerlingen (3) (Nystrand & Gamoran, 1991; Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Tandwiel 3: Voorwaarden voor leerlingen-leerlinginteractie

Interactie kan ook plaatsvinden tussen leerlingen door bijvoorbeeld peer tutoring, coöperatief groepswork of andere methodische, gestructureerde werkvormen. In dit geval neemt de leerkracht louter een ondersteunende rol op zich. Toch moet er met enkele randvoorwaarden rekening gehouden worden.

Eerst en vooral moet er op voorhand, voor dit groepswork, een **modelling door de leerkracht** plaatsvinden. Belangrijk is dat de leerkracht eerst effectieve strategieën toont (Soter et al., 2008). Logischerwijs zal deze leerkrachtgestuurde interactievorm in het begin van het schooljaar het voortouw nemen zodat er tijdens het verloop van het verdere schooljaar een meer leerlinggestuurde aanpak mogelijk is.

Daarnaast moeten leerlingen een **gemeenschappelijk leesdoel** bereiken. Hiervoor zal ieder individu een taak op zich nemen. De leidinggevende zal voortonen hoe hij/ zij het lezen aanpakt, terwijl de assisterende lezer zijn/ haar ideeën en bevindingen verwoordt om tot een antwoord te komen (Nystrand & Gamoran, 1991; Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Tot slot is **reflectie** noodzakelijk. Volgende vragen kunnen dit gesprek sturen: Wat liep er goed? Wat liep er minder goed? Welke tip zou jullie kunnen helpen om de tekst de volgende keer beter te begrijpen? (Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).



6.2.4 Vierde cluster van tandwielen: hecht belang aan **schrijfactiviteiten**

Een vierde cluster van tandwielen voor een effectieve begrijpend leesdidactiek, is de implementatie van schrijfactiviteiten.

Tandwiel 1: Implementeer verschillende schrijfactiviteiten

Er zijn **vijf schrijfactiviteiten** die bijdragen tot succesvol leesonderwijs. Typevoorbeelden zijn: schrijven over het onderwerp waarover gelezen is, het maken van samenvattingen, het nemen van notities en het schriftelijk beantwoorden of het opstellen van vragen over een tekst (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019; Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017).

De vragen die de leerlingen over een tekst dienen te beantwoorden, mogen zich volgens Bonset & Hoogeveen (1998) niet alleen richten op het vinden van informatie die letterlijk in de tekst staat. Bij begrijpend lezen komt veel meer kijken: gegevens op verschillende plaatsen in de tekst met mekaar combineren, verbanden leggen, linken met kennis van de wereld en info buiten de tekst, de impliciete bedoelingen van de auteur proberen af te leiden... De vragen moeten met andere woorden uitdagend genoeg zijn.

Echter moeten we besluiten dat geen van de vijf typevoorbeelden eruit springt om het leesbegrip te verhogen. Dit betekent dat de begrijpend leeslessen gepaard moeten gaan met een breed gamma van bovenstaande typevoorbeelden (Hebert, Simson & Graham, 2013). Hierdoor is differentiatie mogelijk op basis van het eindproduct.

Tandwiel 2: Hecht belang aan schrijfinstructie

Stelt u zich volgend scenario voor, waarbij de leerkracht een **schrijfinstructie** geeft:

Schrijf een leesautobiografie. Pen je leeservaringen neer, van je eerste herinneringen tot nu... Geef niet enkel een opsomming van titels en schrijvers, maar geef ook indrukken over je lievelingswerken of -genres weer. Probeer te verklaren waarom sommige boeken je aanspreken.

Een eerste indruk? De leerkracht geeft een vrij duidelijke opdrachtomschrijving weer. Toch zal blijken dat de desbetreffende leerkracht verschillende uitwerkingen zal ontvangen. Hoe komt dit? De uitleg laat op zich wachten: *Wat is er zo speciaal aan het teksttype? Waarover ga je schrijven, en hoe? Wanneer schrijf je het best een inleiding en een slot? Wat verliep er goed? Wat kan ik de volgende keer anders aanpakken?...* Het zijn maar enkele vragen die ontbreken om het **schrijfproces** in goed banen te leiden.

Graag willen we u nogmaals wijzen op belang van schrijfinstructie. Meer nog, het is van uiterst belang dat we deze schrijfinstructie ook doortrekken als de link tussen lees- en schrijfonderwijs wordt gelegd (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Tandwiel 3: Vermijd pseudo-realistische situaties

Tot slot is het essentieel om leerlingen **strategische schrijvers** of lezers te laten worden. Zoals reeds vermeld bij cluster één, spelen leesteksten het best in op individuele of situationele interesses, met als doel een zo **realistisch mogelijke situatie** te creëren. Laat ons dit principe ook doortrekken naar schrijfactiviteiten zodat we pseudo-realistische situaties kunnen vermijden (Creten, 2019).



6.2.5 Vijfde cluster van tandwielen: zet in op leesmotivatie

De vijfde en laatste cluster gaat over het bevorderen van leesmotivatie. Het is van belang de klas om te toveren tot een omgeving waar de leerkracht oog heeft voor de leesmotivatie van de jongeren. De meest gunstige motivatie die kan plaatsvinden, is dat de leerling leest omdat hij/ zij dit een leuke, uitdagende, interessante of boeiende activiteit vindt.

Tandwiel 1: Creëer een open en veilig klasklimaat

Zodra de leerkracht investeert in een **open en veilig klasklimaat**, zullen jongeren durven participeren in de les. Concreet betekent dit dat jongeren zullen (voor)lezen en vragen stellen als de situatie gunstig is. Een situatie is pas gunstig als de jongere zich vertrouwd voelt in de klasgroep. Als dit tandwiel begint te draaien, zullen jongeren kansen grijpen, waardoor de leerkracht zicht krijgt op hun leesvaardigheid. De leidinggevende is dan in staat om feedback te geven, waardoor de jongere zich bewust wordt van zijn leesvorderingen (Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).

Tandwiel 2: Bepaal op voorhand een helder leesdoel

Voordat een leerkracht een les technisch en begrijpend lezen organiseert, zal hij/ zij expliciet aandacht moeten besteden aan het stellen van leesdoelen voor het lezen van de tekst. Belangrijk is dat leerlingen zichzelf een **leesdoel** stellen dat hen aanzet om de tekst te lezen. Vervolgens zet het hen ook aan om op voorhand strategieën te bepalen die het tekstbegrip zullen vergemakkelijken (Bogaert, et al., 2008; Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).

Stelt u zich voor dat de leerkracht Nederlands koos voor een leestekst over Archimedes om de leesstrategie studierend lezen te onderwijzen. Hoogstwaarschijnlijk zal de leerkracht in kwestie de klasgroep volledig verliezen, want waarom zouden de leerlingen goesting hebben om het levensverhaal van een bekende fysicus vanbuiten te leren?

Interessant wordt het pas als de leerkracht overlegt met collega's of klasgroepen. Misschien hebben de leerlingen volgende week wel een toets geschiedenis over Mesopotamië, waardoor de leerkracht zijn/ haar les kan opbouwen aan de hand van de leestekst 'De bewoners van Mesopotamië maakten heel wat belangrijke uitvindingen'.

Een positief gevolg hiervan is dat door het stellen van een leesdoel, de **leesopdracht functioneel en betekenisvol** wordt. Dit tandwiel is bijgevolg een cruciale voorwaarde om de leesresultaten en

bijgevolg de leesvaardigheid te verbeteren (Bogeaert, et al., 2008; Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).

Tandwiel 3: Hecht belang aan leeskilometers

Leeskilometers maken, kan vergeleken worden met het opbouwen van conditie. Ieder jaar beloven een tal van jongeren en adolescenten aan zichzelf: “Vanaf volgend jaar, ga ik vaker sporten!” Gelijk hebben ze, want sporten vermindert de kans op vaatziekten. Ook vermindert de kans op overgewicht, enzovoort. Desondanks moet eerst conditie opgebouwd worden, en laat dat nu de moeilijkste opgave zijn. Het mooie voornemen moet omgezet worden naar daden. Trek driemaal per week uw sportkleden aan, zodat er regelmaat is. Alleen deze ene tip brengt u al een stap verder naar een betere conditie. Jongeren en adolescenten met een betere conditie, zullen ook vaker sporten in hun vrije tijd, want ze ondervinden alsmaar meer succeservaringen.

Hetzelfde verhaal geldt voor lezen. Eenmaal leerlingen vaker lezen, zullen ze snel ervaren dat ze betere lezers worden. Betere lezers zullen in hun vrije tijd vaker lezer dan zwakkere lezers. Zij zullen amper of niet lezen. Belangrijk is dus om de leesvaardigheid van leerlingen te verhogen, met als doel dat ze **leeskilometers** zullen maken (Mol & Bus, 2011; Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017).

Tandwiel 4: Stimuleer autonome leesmotivatie

Het stimuleren van autonome leesmotivatie vloeit voort uit het ‘**ABC-model**’ van de zelfdeterminatietheorie (De Naeghel & Van Keer, 2013; De Naeghel et al., 2012; Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Dit model vertrekt vanuit zowel autonomieondersteuning en stimulatie van betrokkenheid als competentieondersteuning opdat het leesplezier toeneemt.

1) Ondersteuning van **autonomie**

Tegemoetkomen aan de autonomie van leerlingen gebeurt door hen inspraak te geven in de keuze van leesmateriaal. Daarnaast dient tekstmateriaal recent en authentiek te zijn. Bijgevolg hebben de leerlingen goesting om de leestekst te lezen. Het motto luidt: ‘**Ik wil het zelf!**’

2) Aanspreken van sociale **verbondenheid**

Verder is aandacht besteden aan mondelinge en sociale interactie tussen jongeren van belang. Dit kan door hen in interactie te laten treden over teksten/ boeken die ze zullen lezen of reeds gelezen hebben. Hierdoor ervaren leerlingen een sociale verbondenheid. Het motto luidt: ‘**Ik hoor erbij!**’

3) Bevorderen van ervaren **competentie**

Tot slot zouden jongeren hun leerproces zelf moeten kunnen reguleren. Dit is mogelijk als de lesmethode inzet op metacognitieve en tekstgerichte strategieën. Dit creëert bij de leerlingen succeservaringen, waardoor ze sneller zelfstandig of in groep aan de slag willen. De leesmotivatie neemt toe. Hier luidt het motto: **'Ik kan het zelf!'**

Lesmethodes kunnen hier zeker en vast een rol in spelen door bijvoorbeeld suggesties aan te reiken aan de leerkracht om tegemoet te komen aan de ABC-noden van de leerlingen.

Tandwiel 5: Durf de thuistaal inzetten

Een ietwat gecompliceerd tandwiel dat wij aanraden, is het inzetten van de verschillende **thuisalen** van leerlingen, waardoor u differentieert op basis van de achtergrond van de lerende. Leerlingen met een andere thuistaal kunnen bijvoorbeeld verhalen, boeken, artikels... in hun thuistaal lezen, om erna een mondelinge activiteit of een schrijfactiviteit in het Nederlands uit te voeren. Zulke kleine ingrepen leveren een kleine, maar toch significante bijdrage aan het bevorderen van de leesvaardigheid (Vanbuel, Boderé, Van den Branden, 2007).

Stelt u zich even volgende situatieschets voor.

Zodra Aron thuiskomt van school, maakt hij vliegensvlug zijn taken zodat hij snel achter de computer kan plaatsnemen om te gamen. In het weekend, gaat hij zowel zaterdag- als zondagnamiddag naar de Chiro. Aan lezen heeft hij een hekel, waardoor hij nooit naar de bibliotheek gaat. Plotseling krijgt hij tijdens de Franse les de opdracht om een Frans boek(je) te lezen en dit na de herfstvakantie te presenteren. De moed zinkt Aron meteen in de schoenen...

Uit bovenstaand voorbeeld blijkt dat Aron allesbehalve gemotiveerd is om te lezen. Deze reactie klinkt vanzelfsprekend omdat Aron ook in het Nederlands niet graag leest. We kunnen onmogelijk verwachten dat Aron staat te springen voor een Franse leesopdracht (lees: lezen in een vreemde taal) als hij niet vertrouwd is met het lezen van Nederlandse teksten. Bijgevolg moedigen wij u aan om leerlingen eerst het plezier van het lezen te laten ontdekken vanuit de thuistaal en pas daarna vanuit de schooltaal.

6.2.6 Kanttekening bij clusters van tandwielen

Wij verzamelen alle kenmerken van goed leesonderwijs en clusteren deze in tandwielen. Zoals u reeds weet, moeten alle kenmerken aan bod komen in een lesmethode alvorens er sprake kan zijn van goed leesonderwijs. Bij dit idee dienen wij, om volledig correct te zijn, een belangrijke

kanttekening te maken. Uit onderzoek (onder andere Overmaat e.a., 2002; van den Bergh, Rijkers & Zwart, 2000; Mooij & van den Eeden, 1994; Mooij, 1998) blijkt dat leesprestaties van leerlingen niet geheel afhankelijk zijn van de gebruikte lesmethode en leermaterialen. Bovendien kan de wijze waarop leraren omgaan met de materialen erg uiteenlopen. Hierdoor ontstaan grote verschillen in de uitwerking van een leesdidactiek en in de behaalde resultaten.

Wij horen u denken: Waarom de kenmerken van goed leesonderwijs verzamelen om deze af te toetsen aan de lesmethodes Nederlands (zie verder) ondanks het begrijpend leesniveau van leerlingen niet geheel gestuurd wordt door deze lesmethodes? Wel, misschien hét belangrijkste resultaat uit het onderzoek van o.a. Overmaat (2002) is dat de meeste leraren aangeven dat ze zich (wat de leerstofkeuze en -ordering betreft) laten leiden door hun gekozen methode. Dit benadrukt ontegensprekelijk het belang van een lesmethode met aandacht voor een goede, effectieve begrijpend leesdidactiek.

6.2.7 Kanttekening – differentiatie

Verder zal u hebben opgemerkt dat wij alinea-overschrijdend enkele woorden onderstreept hebben. Deze woorden hebben allemaal het omvattende begrip 'differentiatie' gemeen. Mocht u terugbladeren, dan zal u zien dat er bij iedere cluster differentiatie mogelijk is. Meer nog, differentiatie is in iedere onderwijssituatie en voor elke leerling van belang.

De noodzaak van differentiatie valt te verklaren door de werking van ons geheugen. Zo hebben we enerzijds het werkgeheugen en anderzijds het langetermijngeheugen. Dat laatste slaat informatie op voor een lange tijd doordat we iets (vanbuiten) hebben geleerd en veelvuldig hebben herhaald. Toch kunnen we ook informatie voor een korte tijd onthouden, met dank aan ons werkgeheugen. Naast de functie van het kortetermijngeheugen, treedt het werkgeheugen ook op als soort van spamfilter. Omdat er continu een grote hoeveelheid prikkels op ons afkomen, moeten we de informatie selecteren. Die selectie gebeurt onbewust doordat ons werkgeheugen de nieuwe informatie vergelijkt met hetgeen al is opgeslagen in ons langetermijngeheugen (De Bruyckere, 2017). Met andere woorden, u onthoudt nieuwe informatie beter als u enige voorkennis heeft over het onderwerp.

Voorbeeld:

Als een leerkracht Nederlands voor een begrijpend leestekst over de toneelvoorstelling van het Lam Gods kiest, dan zullen de leerlingen die deze voorstelling al zagen, meer gebaat zijn bij de leestekst.

Deze leerlingen zullen dus meer voordelen ondervinden, terwijl de andere leerlingen hindernissen ervaren. Mogelijke hindernissen waar de niet-gebate groep op kan stoten:

- De leerlingen worden niet aangesproken doordat er geen rekening wordt gehouden met hun individuele interesses – cluster 1.
- De voorkennis van de leerlingen kan niet geactiveerd worden – cluster 2.
- De leerlingen zijn minder gebaat bij leerlingen-leerlingeninteractie omdat de leerlingen die de voorstelling zagen hun strategieën kunnen aanpassen door hun aanwezige voorkennis – cluster 3.
- De leerlingen kunnen de schrijfpodracht ervaren als pseudo-realistisch – cluster 4.
- De autonome leesmotivatie wordt niet gestimuleerd doordat er een gebrek is aan autonomieondersteuning – cluster 5.

Zoals u merkt, kunnen de leerlingen die geen voorkennis hebben, hindernissen ondervinden bij alle clusters. Dit voorbeeld toont aan dat differentiatie ook tijdens het begrijpend leesonderwijs onontbeerlijk is. Vandaar dat wij differentiatie doorheen al onze clusters aan bod laten komen.

6.2.8 Conclusie

Tot slot zetten we onze vijf clusters van tandwielen die de belangrijkste kenmerken van goed begrijpend leesonderwijs weergeven, voor u graag nog eens op een rijtje:

1. Kies voor interessant **tekstmateriaal**
2. Werk volgens de methode van de **strategie-instructie**
3. Durf in **interactie** treden
4. Hecht belang aan **schrijfactiviteiten**
5. Zet in op **leesmotivatie**

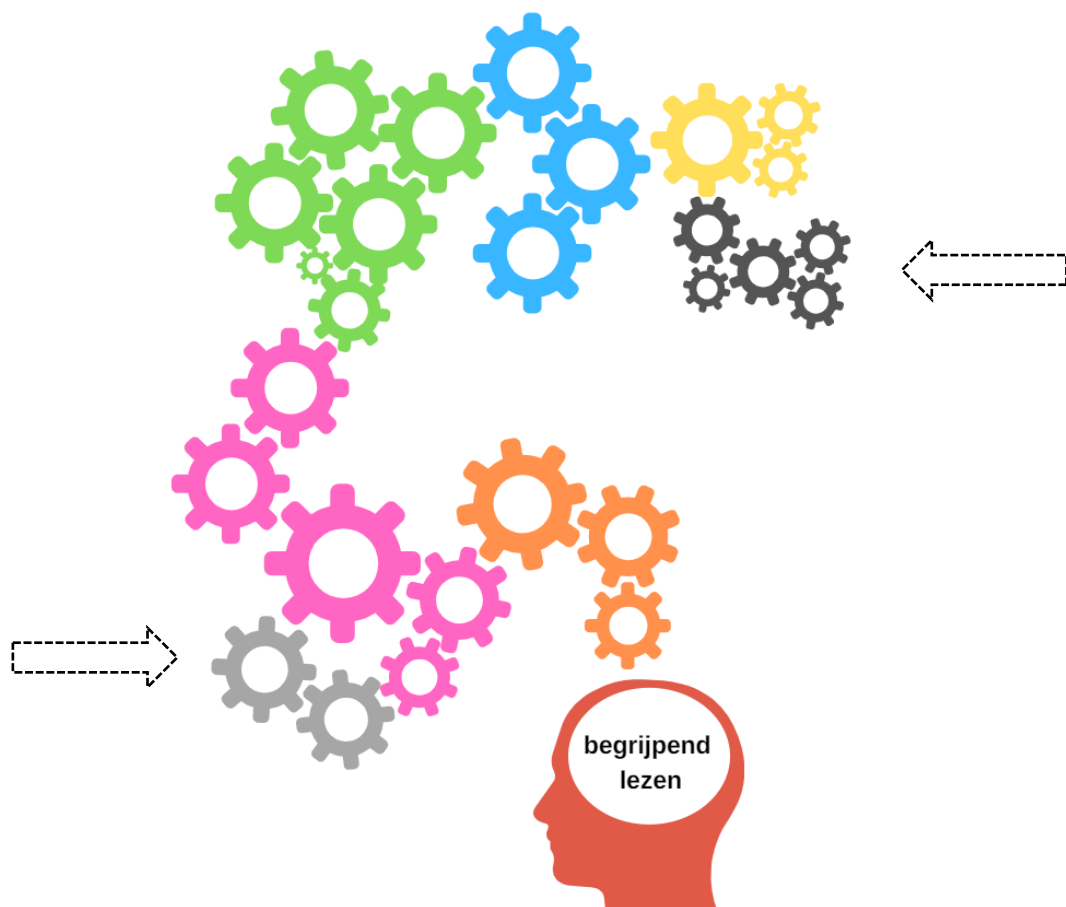
6.3 Overkoepelende clusters van tandwielen: methode-onafhankelijke criteria

Onze laatste cluster benadrukt het belang van leesmotivatie. Lesmethodes Nederlands spelen een belangrijke rol in het stimuleren van het leesplezier bij leerlingen. Zoals we reeds aangaven in de voorgaande kanttekening (6.2.6) is een lesmethode niet de enige factor die tekstbegrip bij leerlingen beïnvloedt. Denk maar aan ouders of voogden die hun passie voor lezen doorgeven aan kinderen of plaatselijke bibliotheken die door middel van verscheidene acties hun leden aansporen veel en graag te lezen. Al gauw wordt duidelijk dat lesmethodes niet de enige invloedrijke spelers zijn in leesland.

De criteria die nodig zijn voor een effectieve begrijpend leesdidactiek, bevinden zich niet alleen in een lesmethode. Meer nog, deze criteria situeren zich soms zelfs buiten het leesonderwijs. Dit heeft als gevolg dat wij niet alleen de cluster 'leesmotivatie', maar ook onze vier andere clusters (tekstmateriaal, strategie-instructie, interactie en schrijfactiviteiten) moeten aanvullen met belangrijke methode-onafhankelijke criteria.

Aangezien we u wel een volledig beeld over alle noodzakelijke criteria willen verschaffen, geven we in de paragrafen op de volgende pagina enkele voorbeelden van de criteria die onafhankelijk zijn van een methode. Omwille van het feit dat deze criteria zich buiten de bevoegdheden van een lesmethode bevinden, valt dit buiten onze verwachtingen van lesmethodes.

Daarnaast integreren we deze methode-onafhankelijke criteria (binnen het onderwijs in een zwarte kleur, buiten het onderwijs in het grijs) ook in onze schematische voorstelling van tandwielen die in werking treden om tot een goede begrijpend leesdidactiek te komen. Deze voorstelling verduidelijkt nogmaals de complexiteit van het in stand komen van een effectieve didactiek binnen het begrijpend lezen.



Schematische voorstelling over de complexiteit van een effectieve begrijpend leesdidactiek



Methode-onafhankelijke criteria binnen het onderwijs

Om te beginnen schetsen we enkele criteria (voor goed begrip lesonderwijs) die niet aan bod dienen te komen in een lesmethode Nederlands, maar zich wel binnen het onderwijsveld bevinden. Aangezien onze bachelorproef zich focust op de criteria die aan bod moeten komen in een lesmethode Nederlands, dienen onderstaande voorbeelden slechts ter illustratie. De opsomming is niet volledig, maar geeft wel een duidelijk beeld weer over mogelijke methode-onafhankelijke criteria.

- De taken van de (taal)leerkrachten

De leraar Nederlands is de sleutelfiguur die de tandwielen in beweging zet en in beweging moet zien te houden. Per slot van rekening is het de leraar zelf die de materialen inzet en daarmee de effectiviteit van het begrip lesonderwijs in hoge mate bepaalt (Bogaert, et al., 2008). Enkele **taken** die een **leerkracht Nederlands** zeker op zich moet nemen zijn:

- Het vroegtijdig signaleren van zwakke lezers (Bogaert, et al., 2008).
- Samenwerken met andere taal- en vakleerkrachten in een team volgens dezelfde didactische principes op het gebied van taal- en leesondersteuning (Bogaert, et al., 2008).
- Zich tijdig professionaliseren om zijn/ haar competenties uit te breiden. Zowel zijn/ haar didactische kwaliteiten maar ook zijn/ haar inzicht in en kennis van begrip lezen, als ook zijn/ haar motivatie dienen volledig (en correct) aanwezig te zijn (Bogaert, et al., 2008). De lerarenopleiding speelt hierbinnen een rol.
- Het geven van formatieve feedback² over de ontwikkeling van het begrip lezen en de leesmotivatie van de leerlingen.
- Vertrouwen hebben in de leerlingen en de lat hoog leggen. Hier refereren we naar het welgekende 'Pygmalioneffect' of de 'selffulfilling prophecy'. Leerkrachten die minder vertrouwen hebben in de leesvaardigheid van leerlingen zullen (onbewust) de lat en dus hun verwachtingen lager leggen. Onderzoek (Jungbluth, 2003) toont aan dat leerlingen dan automatisch minder goed zullen scoren. Herinnert u zich het scenario van de leerkracht die minder hoge verwachtingen had van de klas STEM dan van de klas Latijn.

² Bij formatieve feedback gebruiken de leerkracht en leerling de feedback om de leeractiviteiten in kaart te brengen, te interpreteren en te gebruiken om betere beslissingen te maken over vervolgstappen. Op deze manier kan de leerling de nog niet behaalde doelstellingen voor begrip lezen bereiken.

- Lezen bij het vakonderwijs

Het vakonderwijs wordt verzorgd door aparte vakleraren. Het aangeboden tekstmateriaal voor leestaken mag niet te moeilijk zijn en bevindt zich idealiter in de zone van de naaste ontwikkeling van de lezer. Zo kunnen de leerlingen de tekst (op niveau) zelfstandig begrijpen en verwerken (Bogaert, et al., 2008). Deze leerkrachten kunnen ook bijdragen aan goed, met plezier, lezen door interessante opdrachten te gebruiken (Creten, 2019). Verder is het uitvoeren van **leestaken bij de verschillende vakken** ook nuttig om tot goed begrijpend lezen te komen (Bogaert, et al., 2008).

- Een goede transfer naar andere vakken

Leerlingen moeten bij teksten **voor andere vakken** kunnen **toepassen** wat ze geleerd hebben bij Nederlands. Dit zal hun tekstbegrip absoluut ten goede komen (Bogaert, et al., 2008).

- Een goed taalbeleid en goede samenhang op de school

Iedere school heeft nood aan een **goed taalbeleid** met daarbij de nadruk op begrijpend lezen en een brede visie op taal. Daarnaast dient er in het (taal)onderwijs in alle opzichten een **goede samenhang** te zijn, tussen en binnen de vakken en tussen de aanpak van de leraren (Bogaert, et al., 2008).

- Het begrijpend leesproces goed evalueren

Volgens Rijkers (Creten, 2019) wordt begrijpend lezen niet goed geëvalueerd. Om het exacte niveau of de precieze problematiek vast te stellen, heb je interactieve **doortoetsmogelijkheden** nodig. Diataal bijvoorbeeld heeft dat soort testen wel al ontwikkeld en Vlaamse scholen maken er gretig gebruik van. Desondanks moeten er meer en breder inzetbare producten komen.



Methodie-onafhankelijke criteria buiten het onderwijs

Naast methodie-onafhankelijke criteria binnen het onderwijsgebied, kaarten wij graag enkele criteria aan die zich buiten het onderwijs bevinden. Ook hier geldt dezelfde regel: de opsomming is niet volledig, maar geeft wel een duidelijk beeld weer over mogelijke methodie-onafhankelijke criteria.

- De leerling/ lezer zelf

In hoofdstuk 4 'Wat is begrijpend lezen' haalden we reeds aan dat verschillende elementen samenhangen met het begrijpend leesproces. Een van deze elementen was de lezer zelf. Een

leespubliek kan divers zijn op verscheidene vlakken. Enkele voorbeelden hiervan komen aan bod in volgende alinea's.

Om te beginnen is de **algemene intelligentie van de leerling** van belang. Het is een methode-onafhankelijk criterium buiten het onderwijs dat Rijkers aanhaalt (Creten, 2019). Algemene intelligentie is een bepalende factor voor het goed kunnen begrijpend lezen. Bovendien is deze factor moeilijk te beïnvloeden.

Ten tweede kan de **thuisituatie van de leerling** op verschillende vlakken een invloed uitoefenen op zijn/ haar begrijpend leesniveau of zijn/ haar leesmotivatie. Zo kan de directe omgeving in het slechtste geval een belemmerende invloed op de leesmotivatie uitoefenen. Dit komt vaak voor bij leerlingen uit gezinnen met een lage SES³. Hetzelfde principe geldt voor de leescultuur die in de thuisomgeving aanwezig is. Indien leerlingen thuis gestimuleerd worden om te lezen, zal dit het tekstbegrip bevorderen (Bogaert, et al., 2008).

Ten derde blijkt uit de Peiling Nederlands van 2018 (Denis, Janssen, & Aesaert, 2019) dat leerlingen in het basisonderwijs die thuis Nederlands spreken het beter doen op het vlak van begrijpend lezen dan leerlingen die thuis uitsluitend een andere taal spreken of een andere taal in combinatie met het Nederlands. De **thuis taal van de leerling** is met andere woorden een volgend methode-onafhankelijk criterium buiten het onderwijs. Desondanks kunnen leerkrachten dit scenario wel beïnvloeden. Herinnert u zich tandwiel 5 – durf de thuistaal inzetten. Zo kan het bijvoorbeeld nuttig zijn om een zwakke lezer eerst in de thuistaal te laten lezen, om daarna de inhoud van de tekst in het Nederlands te verwerken.

Ten vierde herhalen we nogmaals het belang van leesmotivatie bij de lezer. Wat betreft deze motivatie toont onderzoek (Denis, Janssen, & Aesaert, 2019) dat leerlingen betere resultaten behalen voor lezen naarmate ze lezen echt leuk vinden. De leerkracht en/ of een lesmethode dient de leesmotivatie van een leerling zeker positief te beïnvloeden. Bij sommige leerlingen heerst er meer **intrinsieke leesmotivatie** (lees: ik lees vaak omdat ik het leuk vind) dan bij anderen.

³ SES staat voor sociaal-economische status en bijgevolg de plaats op de maatschappelijke ladder. PISA berekent de SES op basis van de volgende vier achtergrondvariabelen van de leerlingen: het beroep van beide ouders (1), het opleidingsniveau van de ouders (2) de rijkdom (3) en het aantal boeken waarover het kind/ de jongere thuis beschikt (4) (Universiteit Gent – Vakgroep onderwijskunde, 2018).

Een laatste criterium is genetisch vastgelegd want uit datzelfde onderzoek blijkt dat **meisjes vaker beter presteren voor leesvaardigheid dan jongens**. Een meisje krijgt van moeder (lees)natuur een duwtje in de rug qua tekstbegrip.

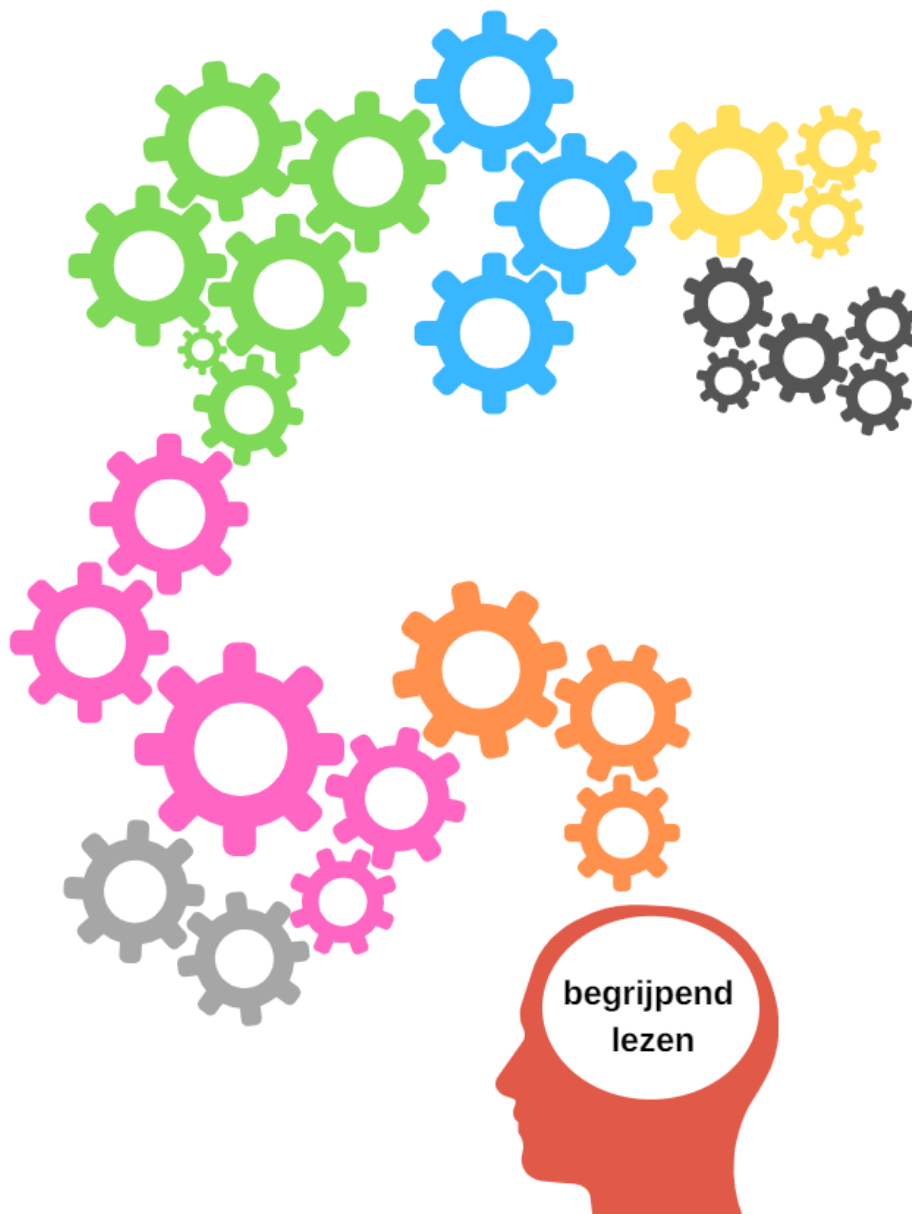
- De invloed van de cultuursector

Wellicht nog beter dan het onderwijs, weet de **cultuursector** hoe je leerlingen goed en graag laat begrijpend lezen. Idealiter komen onderwijs en cultuur (bv. de bibliotheek) geregeld met elkaar in contact. Zo keert de jeugdboekenmaand, een campagne voor kinderen tussen drie en vijftien jaar, ieder jaar terug. Tijdens deze maand (maart) wil 'Iedereen Leest' aandacht vragen voor het plezier van lezen, voorlezen en naar illustraties kijken, aan de hand van een kwaliteitsvol aanbod. Elk jaar staat er een ander thema centraal en 'kunst' is het thema van 2020. De jeugdboekenmaand wordt ieder jaar tot stand gebracht door een samenwerking met bibliotheken, scholen, boekhandels en andere partners. Zulke culturele initiatieven zijn uitermate geschikt om de leesmotivatie van jongeren te boosten.

6.3.3. Conclusie

Alvorens een les het begrijpend lezen bevordert, moeten enkele voorwaarden vervuld worden (of lees: clusters in beweging treden). Niet alleen de lesmethodes Nederlands, maar ook andere factoren die wij de 'overkoepelende clusters van tandwielen (binnen en buiten het onderwijs) noemen, spelen hierbij een belangrijke rol.

Op pagina 40 geven wij u nogmaals een duidelijk overzicht van hoe wij het begrijpend leesonderwijs vergelijken met tandwielen. Wanneer met alle criteria wordt rekening gehouden, grijpen de verschillende tandwielen op elkaar in waardoor het grotere geheel, namelijk het begrijpend leesproces, tot stand kan komen.



Volledige schematische voorstelling over de complexiteit van een effectieve begrijpend leesdidactiek

Legende

	De eerste cluster van tandwielen: Kies voor interessant tekstmateriaal
	De tweede cluster van tandwielen: Werk volgens de methode van de strategie-instructie
	De derde cluster van tandwielen: Durf in interactie treden
	De vierde cluster van tandwielen: Hecht belang aan schrijfactiviteiten
	De vijfde cluster van tandwielen: Zet in op leesmotivatie
	De zesde cluster van tandwielen: methode-onafhankelijke criteria binnen het onderwijs
	De zevende cluster van tandwielen: methode-onafhankelijke criteria buiten het onderwijs

7 ONTWIKKELEN VAN EEN CHECKLIST

- > Het doel van deze bachelorproef reikt verder dan louter informatie te verschaffen over de kenmerken van een goede begrijpend leesdidactiek. Wij willen namelijk ook een middel aanreiken om de begrijpend leeslessen van de lesmethodes Nederlands van het secundair onderwijs en ruimer, van het basisonderwijs te evalueren. Het is vergelijkbaar met een Test-Aankoop-Onderzoek⁴ om een Test-Aankoop-Test te bekommen. Deze test zal de vorm aannemen van een criterialijst of checklist. Dit is voor ons een alomvattende lijst die de belangrijkste kenmerken van een goede, effectieve leesdidactiek opsomt. Met dit hanteerbaar instrument kan u nagaan of het tekstmateriaal, de oefeningen... die voorzien worden in functie van leesvaardigheid voor de leerlingen, al dan niet hun leesvaardigheid stimuleren.

7.1 Bestaande criterialijsten

Tijdens de eerste stap in het ontwikkelen van een eigen checklist besloten we te onderzoeken of er reeds bestaande criterialijsten te verkrijgen zijn. Wij spelen graag al enkele verwachtingen uit. Wij hopen een lijst te vinden die een overzicht geeft van de elementen die aanwezig moeten zijn in een lesmethode om te streven naar goed begrijpend leesonderwijs.

Tijdens onze zoektocht in zowel Google als Google Scholar, vonden wij amper criterialijsten. Wij lijsten alvast onderstaande, schuingedrukte zoektermen op. Deze leveren namelijk weinig resultaten op die overeenkwamen met onze nood naar een criterialijst met de aspecten van goed begrijpend leesonderwijs.

criteria lijst begrijpend lezen – criteria lijst leesonderwijs – criteria lijst begrijpend leesonderwijs - checklist begrijpend lezen – checklist begrijpend leesonderwijs – checklist begrijpend leesonderwijs middelbaar – checklist begrijpend lezen voortgezet onderwijs – rubric lezen – rubric reading comprehension – lijst kenmerken goed begrijpend leesonderwijs – vereisten leesonderwijs in lesmethode Nederlands – aspecten goed begrijpend leesonderwijs – afvinklijst begrijpend lezen – keuze lesmethode op basis van criteria begrijpend lezen – criteria lesmethode tekstbegrip – vereisten

⁴ Test-Aankoop is een organisatie die consumenten op diverse manieren informeert, beschermt en vertegenwoordigt. Jaarlijks voeren ze duizenden tests uit om de consument duidelijkheid te geven over verschillende producten. Zo weet de koper zeker dat hij/ zij de producten van een goede kwaliteit koopt tegen de juiste prijs. Elke test is onafhankelijk en nooit op verzoek van een fabrikant.

Wij gebruikten enerzijds evidente, anderzijds complexe zoektermen. Om u een volledig en correct beeld te verschaffen, bespreken wij de drie gevonden criterialijsten. Hieronder lichten wij u toe waarom de lijsten niet voldoen aan onze eisen – of lees, aan de vijf clusters van tandwielen.

▪ *Voorbeeld 1*

Een eerste weliswaar summier criterialijst vinden we terug in het tijdschriftartikel Vonk, Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! naar aha! (2003), geschreven door Kris Van den Branden.

Criteria voor de beoordeling van het onderdeel 'lezen' in de totaalmethodes Nederlands voor de eerste graad secundair onderwijs

Is er aandacht voor:

- het lezen van verschillende tekstsoorten (cfr. de eindtermen)
- verschillende manieren van lezen (b.v. globaal, zoekend, voorspellend, studerend lezen)
- het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van de tekst
- het onderscheid tussen feiten/meningen, mededelingen/voorbeelden
- de relatie tussen tekstelementen (b.v. oorzaak/gevolg ...), zowel expliciet als impliciet
- de bedoeling en het referentiekader van de schrijver
- de functie van vormelijke kenmerken zoals beeld, lay-out, indeling in alinea's
- het beoordelen van de gelezen tekst
- de kenmerken van een aantal tekstsoorten
- het gebruik van informatiebronnen en -systemen

VON(K)–Werkgroep *Schoolboeken* (1999)

Criteria lijst leesonderwijs (Van den Branden, 2003)

Kris van den Branden haalt in zijn review bovenstaande tien criteria aan die door de VON(K)-Werkgroep opgesteld zijn in 1999. Destijds hebben VONK-beoordelaars de totaalmethodes voor de eerste graad secundair onderwijs geëvalueerd, om een idee te krijgen van de kwaliteit van het onderdeel 'lezen'. Volgens Van den Branden (2003) geven deze criteria aanwijzingen over waar het in het leesonderwijs zou moeten om draaien, en waar materiaalontwikkelaars in de toekomst (nog) beter op moeten inzetten.

Wij vergelijken in de tabel op de volgende pagina de tien criteria met de door ons samengevatte clusters van tandwielen:

'het lezen van verschillende tekstsoorten (cfr. de eindtermen)'

In overeenstemming met...

- De eerste cluster van tandwielen: kies voor interessant tekstmateriaal

Meer bepaald tandwiel 1: zorg voor afwisseling tussen verschillende soorten teksten

'verschillende manieren van lezen (globaal, zoekend, voorspellend, studerend lezen)'

In overeenstemming met...

- De tweede cluster van tandwielen: werk volgens de methode van de strategie-instructie

Meer bepaald tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers

'het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van de tekst'

In overeenstemming met...

- De eerste cluster van tandwielen: kies voor interessant tekstmateriaal

Meer bepaald tandwiel 3: kies een tekst met alinea's opgebouwd volgens de ELZA-methode

- De tweede cluster van tandwielen: werk volgens de methode van de strategie-instructie

Meer bepaald tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers

'het onderscheid tussen feiten/ meningen, mededelingen/ voorbeelden'

In overeenstemming met...

- De tweede cluster van tandwielen: werk volgens de methode van de strategie-instructie

Meer bepaald tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers

'de relatie tussen tekstelementen (oorzaak/ gevolg...), zowel expliciet als impliciet'

In overeenstemming met...

- De eerste cluster van tandwielen: kies voor interessant tekstmateriaal

Meer bepaald tandwiel 2: kies een tekst met signaal- of verbindingswoorden

Meer bepaald tandwiel 4: geef onderwijs over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden

'de bedoeling en het referentiekader van de schrijver'

In overeenstemming met...

- De tweede cluster van tandwielen: werk volgens de methode van de strategie-instructie

Meer bepaald tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers

'de functie van vormelijke kenmerken zoals beeld, lay-out, indeling in alinea's'

In overeenstemming met...

- De eerste cluster van tandwielen: kies voor interessant tekstmateriaal

Meer bepaald tandwiel 4: geef onderwijs over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden

- De tweede cluster van tandwielen: werk volgens de methode van de strategie-instructie

Meer bepaald tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers

'het beoordelen van de gelezen tekst'

In overeenstemming met...

- De tweede cluster van tandwielen: werk volgens de methode van de strategie-instructie

Meer bepaald tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers

- De derde cluster van de tandwielen: durf in interactie treden

Meer bepaald tandwiel 2: voorwaarden voor leerkracht-leerlingeninteractie

'de kenmerken van een aantal tekstsoorten'

In overeenstemming met...

- De eerste cluster van tandwielen: kies voor interessant tekstmateriaal

Meer bepaald tandwiel 4: geef onderwijs over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden

'het gebruik van informatiebronnen en -systemen'

In overeenstemming met...

- De tweede cluster van tandwielen: werk volgens de methode van de strategie-instructie

Meer bepaald tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers

Zoals u merkt, springen er maar drie kleuren – gelinkt aan de clusters van de tandwielen – in het oog. Nochtans blijken er uit onze literatuur vijf effectieve clusters te zijn die ervoor zorgen dat leerlingen ten gevolge van een goede, effectieve begrijpend leesdidactiek tot leesbegrip kunnen komen. De VON(K)-beoordelaars schieten met hun beoordeling tekort door geen rekening te houden met zowel het belang aan schrijfactiviteiten als het bevorderen van de leesmotivatie. Bijgevolg draaien er twee volledige clusters, met een inzet van acht tandwielen (zie schema pagina 40), niet mee aan het volledige proces van begrijpend leesonderwijs. Zoals u inmiddels weet, kan een goede begrijpend leesdidactiek uitsluitend tot stand komen indien alle tandwielen functioneren. Uiteraard betekent dit niet dat wij ervan uitgaan dat de lesmethodes van toen niet kwaliteitsvol zijn. Wel wijzen wij op de onvolmaaktheid van de criterialijst waarmee de beoordelaars aan de slag gingen.

Een tweede tekortkoming vinden wij terug bij de hoeveelheid tandwielen die in beweging worden gebracht. Als men wil inzetten op tekstmateriaal, hoe kan men dan geen rekening houden met de interesses van de doelgroep? En als men wil werken aan kennisopbouw, dan dient men toch ook rekening te houden met zowel de voorkennis als de woordkennis van de doelgroep? En wat met differentiatie? Vorige kanttekeningen zijn slechts enkele ontbrekende factoren die aantonen dat de criterialijst uit 1999 verouderd is.

Ten slotte vinden wij deze criterialijst allesbehalve transparant, waardoor wij de bruikbaarheid van de lijst in vraag stellen. Neem nu het criterium 'het beoordelen van de gelezen tekst'. De kans is groot dat u net zoals ons de link legt met het werkwoord reflecteren uit de OVUR-strategie. Nochtans zijn er verschillende manieren om te reflecteren: individueel, via een leerlingen-leerlingeninteractie, via een leerkracht-leerlingeninteractie... Daarnaast zijn er ook verschillende reflecties mogelijk: een reflectie op de aanpak van de leestekst, een reflectie op het waarheidsgehalte van de tekst, enzovoort. Klaarblijkelijk worden alle reflecties over dezelfde kam geschoren, met als gevolg dat deze criterialijst slechts een beperkte selectie aan kenmerken vooropstelt.

Onze bovenstaande opmerkingen, wijzen ons op de hiaten van de lijst opgesteld door de VON(K)-werkgroep in 1999. Bijgevolg voldoet deze lijst niet aan onze definitie van een degelijke criterialijst, een alomvattende lijst die de belangrijkste punten volledig op een rij zet.

▪ *Voorbeeld 2*

Een tweede, weliswaar gedetailleerdere criterialijst vinden we terug op de website van Saskatchewan Teachers' Federation. De Saskatchewan Professional Development Unit stelt per grade een rubric op om de taalvoortgang van de receptieve (lezen en luisteren) en productieve vaardigheden (spreken en schrijven) van de leerlingen op te volgen. Iedere rubric, wel bestemd voor de leerkrachten van Saskatchewan, bevat vier voortgangsniveaus, gaande van beginner tot expert. Concreet betekent dit dat leerkrachten van Saskatchewan hun leerlingen een niveau kunnen toewijzen, aan de hand van reeds behaalde leerlingendoelstellingen die de criterialijst vooropstelt.

Omdat onze bachelorproef zich in eerste instantie focust op het begrijpend leesonderwijs voor leerlingen van het secundair onderwijs, vergelijken wij onze clusters met de rubric reading voor grade 9. Deze Canadese jongeren die les volgen in grade 9, hebben gemiddeld genomen dezelfde leeftijd als de leerlingen uit het eerste jaar van het (Vlaamse) secundair onderwijs (twaalf-/dertienjarigen). Bovendien vergelijken wij louter de vooropgestelde doelstellingen op het voortgangsniveau van de expert, het Mastery level omdat dit het niveau is waar alle leerlingen naar zouden moeten streven.

Wij plaatsen in de tabellen (zie volgende pagina's) de doelstellingen tegenover de door ons samengevatte clusters van tandwielen:

Grade Nine Reading Outcomes (Indicators)	4 – Mastery
<p>Comprehension</p> <p>CR9.1 (a/b) Read, comprehend, and respond to a variety of texts that address identity, social responsibility, and efficacy</p> <p>CR9.6 (a/b) Read and demonstrate comprehension and interpretation of grade-level appropriate texts to develop an insightful interpretation and response.</p> <p>CR9.7 (a/b) Read independently and demonstrate comprehension of a variety of information texts</p> <p>CR9.8 (a/b) Read Grade 9 appropriate texts to increase fluency and expression (150+wcpm orally; 215-260 silently).</p>	<p>Read a variety of grade-level appropriate texts and show comprehension by skillfully and consistently:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Summarizing content • Making logical interpretations and inferences • Interpreting themes or messages • Making thoughtful and critical personal responses • Making explicit and deliberate connections and justifying reactions • Providing organized, supported opinions, judgments and conclusions based on text details, evidence and examples • Organizing responses and forming interpretations around several clear ideas • Questioning, reflecting and using information to develop responses, interpretations and inquiry questions • Identifying, investigating, comparing and analyzing: ideas, information, themes, and purposes. • Identifying and investigating points of view, perspectives, sources of bias, and portrayals of people and explaining the effect on a text. • Evaluating the overall effect/impact of different visual and multimedia techniques <p>• Orally reads grade level text fluently at a rate above 190wcpm with captivating expression.</p>

In overeenstemming met...

- **Cluster 1: tekstmateriaal**
- *Tandwiel 1: zorg voor afwisseling tussen verschillende soorten teksten*
- *Tandwiel 6: vergeet technisch lezen niet*

In overeenstemming met...

- **Cluster 2: strategie-instructie**
- *Tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers*

Rubric reading – grade 9 (Saskatchewan Teachers’ Federation 2020)

Use of Strategies

CR9.2 (a/b) Select and use appropriate strategies to construct meaning Before, During, and After reading

BEFORE

Skillfully and Insightfully:

- Taps, activates, and builds prior knowledge
- Asks questions
- Previews text
- Anticipates message the author's message
- Predicts what text will be about
- Sets purpose

DURING

Skillfully and Insightfully:

- Connects and constructs meaning
- Notes key ideas and what supports them
- Constructs mental images
- Makes, confirms, and adjusts predictions a/o inferences and draws conclusion
- Asks questions and self-monitors comprehension
- Adjusts rate or strategy

AFTER

Skillfully and Insightfully:

- Recalls, paraphrases, summarizes, and synthesizes
- Reflects and interprets
- Evaluates and responds
- Evaluates craft and techniques
- Responds personally with support from text
- Reads again to deepen understanding and pleasure

Rubric reading – grade 9 (Saskatchewan Teachers' Federation 2020)

In overeenstemming met...

- **Cluster 2: strategie-instructie**
- *Tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers*
- *Tandwiel 2: werk aan kennisopbouw*

In overeenstemming met...

- **Cluster 4: schrijfactiviteiten**
- *Tandwiel 1: implementeer verschillende schrijfactiviteiten*

In overeenstemming met...

- **Cluster 5: leesmotivatie**
- *Tandwiel 2: bepaal op voorhand een helder leesdoel*
- *Tandwiel 4: stimuleer autonome leesmotivatie*

Cues and Conventions

CR9.3 (a/b) Use pragmatic, textual, syntactic, semantic/lexical/ morphological, graphophonic, and other cues to construct and to confirm meaning.

Skillfully and consistently :

- Recognizes and understands purpose, intended audience, and textural structures
- Recognizes and understands patterns in words, sentences and sounds
- Uses language cues and conventions to construct, monitor and confirm meaning

Rubric reading – grade 9 (Saskatchewan Teachers' Federation 2020)

In overeenstemming met...

- **Cluster 1: tekstmateriaal**
- *Tandwiel 4: geef onderwijs over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden*
- *Tandwiel 6: vergeet technisch lezen niet*

In overeenstemming met...

- **Cluster 2: strategie-instructie**
- *Tandwiel 3: bouw aan woordenschat*

Uit de vergelijking kunnen we besluiten dat de rubric ten volste inzet op de cluster strategie-instructie. Zowel tandwiel 1, 2 als 3 moeten draaien alvorens de leerlingen teksten kunnen begrijpen.

Opdat tandwiel 1 van cluster 2 (maak van leerlingen strategische lezers) beweegt, moeten leerlingen zowel metacognitieve (cfr. previews texts, predicts what text will be about...) als tekstgerichte strategieën (cfr. notes key ideas, draws conclusions...) aanleren en kunnen toepassen. Naast de leesstrategieën moeten lezers leesdoelen stellen (cfr. sets purpose) en algemene leesvaardigheidsdoelen bereiken (cfr. CR, credits).

Om tandwiel 2 van cluster 2 te laten draaien moeten leerlingen werken aan kennisopbouw. Zowel de rubric als het tandwiel bevelen aan om de voorkennis te activeren (cfr. taps, activates and builds prior knowledge).

Tot slot vormt ook het opbouwen van een uitgebreide woordenschat een criterium om goed begrijpend leesonderwijs na te streven. Bijgevolg staan impliciete als expliciete woordbetekenisstrategieën in tandwiel 3 van de cluster strategie-instructie centraal. Ondanks de rubric geen onderscheid tussen de woordbetekenisstrategieën maakt, wordt tandwiel 3 in brede zin wel aangehaald (cfr. uses language cues and conventions to construct, monitor and confirm meaning).

Hoewel de rubric inzet op cluster 2 (werk volgens de methode van de strategie-instructie) schiet ze tekort voor de overige vier clusters.

In cluster 1 (kies voor interessant tekstmateriaal) worden slechts de helft van de tandwielen in beweging gebracht. Bovendien zijn de doelstellingen niet transparant. Zo vraagt de rubric dat leerlingen kunnen omspringen met een variatie aan tekstmateriaal, terwijl het onduidelijk is om welke verschillende tekstsoorten het gaat. Verder stelt deze rubric ons niet in staat om lesmethodes af te toetsen, aangezien het geen enkele aanbevelingen geeft omtrent de voorwaarden waaraan het tekstmateriaal moet voldoen (cfr. teksten met structuurkenmerkers, teksten die inspelen op individuele en situationele interesses van de lezers...).

Over cluster 3 (durf in interactie treden) zijn er geen aanbevelingen en/ of leerlingendoelstellingen terug te vinden. Nochtans leidt het bediscussiëren van teksten tot een hogere mate van activiteit bij leerlingen.

Cluster 4 (hecht belang aan schrijfactiviteiten) daarentegen, komt deels wel terug in de rubric. Het maken van samenvattingen, het nemen van notities en het schriftelijk beantwoorden of opstellen van vragen over een tekst, zijn vier schrijfactiviteiten die we ook terugvinden in het eerste tandwiel. Toch ontbreken algemene schrijfoopdrachten (met andere woorden schrijven over het onderwerp waarover gelezen is) in deze opsomming, waardoor het tandwiel niet volledig in beweging komt. Echter roteren tandwiel 2 en tandwiel 3 helemaal niet. Opnieuw besluiten we dat de rubric niet geschikt is voor de evaluatie van lesmethodes, aangezien ze geen aanbevelingen geeft over de noodzaak van een gerichte schrijfinstructie en het belang van een zo realistisch mogelijke schrijfoopdracht.

Tot slot komt ook cluster 5 (zet in op leesmotivatie) onvoldoende terug in de rubric. Het bepalen van een leesdoel en het inzetten van leesstrategieën zijn de enige twee doelstellingen die de leesmotivatie ietwat laten toenemen. Desondanks zijn er geen wenken die rekening houden met de leeskilometers, de interesses, de thuistaal, enzovoort.

Uit bovenstaande opmerkingen kunnen we besluiten dat de tandwielen die niet of onvolledig aan bod komen, stil blijven staan. Hierdoor zullen de clusters afzonderlijk ook niet te draaien, waardoor het grotere geheel blokkeert en leerlingen niet tot optimaal tekstbegrip kunnen komen. Dit heeft tot gevolg dat ook deze lijst niet voldoet aan onze eisen én dus niet beantwoordt aan onze definitie van een degelijke criterialijst.

- *Voorbeeld 3*

Een derde criterialijst vinden we terug in het tijdschriftartikel *Leer-kracht: Lezen en schrijven kan je leren* (2019), geschreven door Fien De Smedt. De Smedt is postdoctoraal onderzoeker voor de onderzoeksgroep *Taal, Leren, Innoveren* van de vakgroep *Onderwijskunde* aan de UGent en publiceert in haar artikel een criterialijst voor de leraren lager onderwijs. Aan de hand van die lijst kunnen de leraren nagaan in hoeverre hun leeslessen voldoen aan de didactische sleutels, geformuleerd door de Vlaamse Onderwijsraad (2019).

Opnieuw vergelijken we op de volgende pagina de criteria, of in dit geval de 'sleutels', met de door ons samengevatte clusters van tandwielen:

**Als je per sleutel in meerdere boxes een vinkje kan zetten, dan ben je goed bezig!
Je hoeft niet alle boxes te kunnen afvinken.** CHECK?

FUNCTIONALITEIT	CHECK?
Het is voor de leerlingen duidelijk waarom we precies deze tekst lezen.	<input type="checkbox"/>
Er is een helder, uitdagend en authentiek leesdoel aan de tekst gekoppeld.	<input type="checkbox"/>
De leerlingen weten welk leesdoel er aan de tekst is verbonden.	<input type="checkbox"/>
De leerlingen vinden de tekst en het leesdoel interessant en uitdagend.	<input type="checkbox"/>
Het leesdoel is op natuurlijke wijze verbonden met de tekstsoort. We gebruiken de tekst niet voor een kunstmatig doel.	<input type="checkbox"/>
INTERACTIE	CHECK?
De leerlingen moeten met elkaar in interactie gaan over en aan de hand van de tekst.	<input type="checkbox"/>
Als leraar begeleid je de leerlingen voor, tijdens en na het leesproces door intensief met hen in interactie te gaan over de tekst, het onderwerp en/of het leesproces.	<input type="checkbox"/>
De leerlingen moeten coöperatief samenwerken om de opdracht tot een goed einde te brengen.	<input type="checkbox"/>
TRANSFER	CHECK?
De inhoud van de tekst komen terug binnen een groter thema of project.	<input type="checkbox"/>
Aan de leesopdracht is een verwerkingsactiviteit van een andere aard (een bewegingsactiviteit, een muzische activiteit, een STEM-project ...) gekoppeld.	<input type="checkbox"/>
Ook binnen andere lessen besteed je als leraar aandacht aan de leesstrategieën die tijdens deze les centraal staan.	<input type="checkbox"/>
De leesactiviteit biedt kansen om leerlingen te motiveren om na deze activiteit verder of meer te lezen (inclusief thuis).	<input type="checkbox"/>
STRATEGIE-INSTRUCTIE	CHECK?
Ik besteed tijdens deze les expliciet aandacht aan leesstrategieën.	<input type="checkbox"/>
Ik geef expliciete leesinstructie in deze les zodat de leerlingen duidelijk weten hoe ze de tekst moeten lezen om hun leesdoel te bereiken.	<input type="checkbox"/>
Ik modelleer en doe hardop denkend voor hoe je aan de slag gaat met de tekst.	<input type="checkbox"/>
De leerlingen krijgen kansen om leesstrategieën in te oefenen, en ik wijs hen daarop.	<input type="checkbox"/>
LEESMOTIVATIE	CHECK?
De leerlingen hadden inspraak bij de selectie van de tekst en/of het leesdoel.	<input type="checkbox"/>
De leerlingen vinden de tekst interessant en uitdagend, hij sluit aan bij hun leefwereld.	<input type="checkbox"/>
De leerlingen zijn in staat om de tekst (met of zonder hulp) te lezen. Ze ervaren succes en een gevoel van meesterschap.	<input type="checkbox"/>

Criterialijst leesonderwijs (De Smedt & Van Keer, 2019)

In overeenstemming met...

- Cluster 1: tekstmateriaal
- Tandwiel 1: zorg voor afwisseling tussen verschillende soorten teksten
- Tandwiel 5: speel in op de interesses en het niveau van de leerlingen

In overeenstemming met...

- Cluster 2: strategie-instructie
- Tandwiel 1: maak van leerlingen strategische lezers
- Tandwiel 3: bouw aan woordenschat

In overeenstemming met...

- Cluster 3: interactie
- Tandwiel 1: duid een leidinggevend individu aan
- Tandwiel 2: voorwaarden voor leerkracht-leerlingeninteractie
- Tandwiel 3: voorwaarden voor leerlingen-leerlingeninteractie

In overeenstemming met...

- Cluster 2: strategie-instructie
- Tandwiel 2: Werk aan kennisopbouw

In overeenstemming met...

- Cluster 5: leesmotivatie
- Tandwiel 3: hecht belang aan leeskilometers

In overeenstemming met...

- Cluster 2: strategie-instructie
- Tandwiel 1: Maak van leerlingen strategische lezers
- Tandwiel 2: Werk aan kennisopbouw

In overeenstemming met...

- Cluster 5: leesmotivatie
- Tandwiel 2: Bepaal op voorhand een helder leesdoel
- Tandwiel 4: Stimuleer autonome leesmotivatie

In overeenstemming met...

- Cluster 1: tekstmateriaal
- Tandwiel 6: vergeet technisch lezen niet

Omwille van het feit dat bovenstaande criterialijst zich enkel en alleen richt tot het lager onderwijs, komt deze niet in aanmerking als instrument voor het beoordelen van de lesmethodes Nederlands voor het secundair onderwijs. Toch vergelijken we deze criterialijst met onze literatuurstudie. Dit omdat De Smedt en Van Keer zich, zoals wij, gebaseerd hebben op de bron Sleutels voor effectief begrijpend lezen (2019).

Bepaalde aspecten van tekstbegrip vinden bij alle leerlingen, ongeacht de leeftijd, plaats. Wel kunnen lezers van elkaar verschillen op vlak van taalvaardigheid, leesmotivatie, voorkennis en socio-culturele achtergrond (cfr. hoofdstuk 4). Met de vergelijking tussen deze criterialijst en onze literatuurstudie, trachten we gelijkenissen te vinden bij de aspecten ‘tekst’ en ‘activiteit’ van het begrijpend leesproces bij leerlingen in het lager onderwijs versus leerlingen in het secundair onderwijs.



De complexiteit van het begrijpend leesproces binnen een omvattend model (gebaseerd op RAND, Reading Study Group, 2002)

Ingezoomd op cluster 1 – kies voor interessant tekstmateriaal, valt op dat drie van de zes tandwielen aan bod komen:

- Omdat leerlingen in het lager onderwijs vaker problemen ondervinden bij het begrijpen van informatieve teksten dan met het begrijpen van fictieteksten, hecht deze lijst belang aan een variatie aan tekstgenres en tekststructuren (cfr. tandwiel 1).
- Daarnaast bepaalt het leesdoel hoe snel een lezer een tekst leest, waardoor leesdoelen interessant en uitdagend moeten zijn (cfr. tandwiel 5).
- Verder moeten de leerlingen in staat zijn om vlot te leren verklanken wat er staat, waardoor ook technisch lezen in de verf wordt gezet (cfr. tandwiel 6).

De overige drie tandwielen blijken niet te functioneren binnen deze cluster.

Alle drie de tandwielen van cluster 2 – werk volgens de methode van de strategie-instructie worden in beweging gebracht. Zowel tekstgerichte leesstrategieën (vb. tekststructuren herkennen) en metacognitieve leesstrategieën (vb. voorkennis activeren) worden aangehaald. Hoewel woordenschatstrategieën niet uitdrukkelijk aan bod komen, moet de tekst en hieruit volgt ook het woordenschatniveau, de leerlingen uitdagen.

Ook de interactie tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling wordt in de criterialijst van De Smedt en Van Keer gestimuleerd. Bijgevolg roteert ook cluster 3 – durf in interactie treden.

Hoewel de brochure gaat over lees- en schrijfonderwijs, behandelt het beide aspecten afzonderlijk. Nochtans benadrukt de literatuur dat begrijpend lezen niet geïsoleerd in het onderwijs hoeft plaats te vinden. Het is geen optelsom waarbij tandwielen elkaar kunnen compenseren. Ieder tandwiel en iedere cluster is even belangrijk. Cluster 4 – hecht belang aan schrijfactiviteiten, verwaarlozen betekent dat de volledige machine stopt en tekstbegrip niet mogelijk is.

Tot slot vergelijken we cluster 5 – zet in op leesmotivatie. Doordat deze checklist spreekt over leesdoelen, leeskilometers en autonome leesmotivatie kunnen drie van de vijf tandwielen draaien. De tandwielen die handelen over de thuistaal en een open en veilig klasklimaat worden in deze checklist niet in rekening gebracht.

Kortom, op basis van bovenstaande vergelijking, sluit deze checklist het meest aan bij onze de noden voor goed begrijpend leesonderwijs. Desondanks ontbreken er essentiële tandwielen die tekstbegrip bij leerlingen moeten stimuleren.

7.2 Nieuwe checklist

Onze opgesomde ‘vijf clusters van tandwielen’ bieden een overzicht over alle methode-afhankelijke kenmerken die noodzakelijk zijn om tot een effectieve begrijpend leesdidactiek te komen. Aangezien de op internet gevonden criterialijsten niet matchen met de noden om tekstbegrip tot stand te kunnen brengen, staan wij voor een nieuwe uitdaging.

Wij ontwikkelen een Checklist Begrijpend Lezen. Deze checklist stelt ons op korte termijn in staat om een (na de modernisering, vernieuwde) lesmethode Nederlands van het eerste jaar van de eerste graad A-stroom te evalueren. Echter moet de checklist ook op lange termijn bruikbaar zijn zodat

uitgeverijen en leerkrachten Nederlands hun begrijpend leeslessen uit de lesmethodes kunnen aftoetsen aan de criteria van didactisch goed leesonderwijs.

7.2.1 Fase van eerste ontwerp

Onze checklist zal, in overeenstemming met onze literatuurstudie, bestaan uit vijf luiken of vijf clusters van tandwielen. Op het einde van ons onderzoek zijn wij in staat een oordeel te vellen over welke clusters in welke mate in beweging worden gebracht. Verder behouden wij ook dezelfde nummering van onze tandwielen (zie literatuurstudie). Mochten er twijfels en onduidelijkheden optreden, kan zowel de verfijnde als de uitgebreide literatuurstudie (bijlage 1) duidelijkheid bieden. Zo herformuleren we in onze checklist alle tandwielen naar criteria. Een voorbeeld hiervan is:

‘Tandwiel 1: zorg voor afwisseling tussen verschillende soorten teksten’
wordt in de checklist:

- 1) De lesmethode hecht belang aan een brede waaier van tekstaanbod.

Naast de gecijferde nummering, gaan we ook aan de slag met letters a, b, c.... Zo zetten we de geformuleerde tandwielen om naar concretere of specifiekere criteria. Bijvoorbeeld:

‘Tandwiel 1: zorg voor afwisseling tussen verschillende soorten teksten’
wordt in de checklist:

- 1) De lesmethode hecht belang aan een brede waaier van tekstaanbod.
 - a) Er komen informatief-educatieve teksten aan bod.
 - b) Er komen amuserend-sociale teksten aan bod.
 - c) Er komen instrumenteel-praktische teksten aan bod.

Zodra we overschakelen op letters, plaatsen we het criterium met het bijhorende cijfer in een lichtgrijze kleur. Dit omdat het criterium zelf onderverdeeld wordt in specifiekere criteria. Enkel deze criteria worden beoordeeld.

De checklist is verdeeld in twee hoofdkolommen. De eerste hoofdkolom geeft aan of het criterium aan bod komt:

- in de lessuggestie(s) voor de leerkracht;
- in de opdracht(en) voor de leerlingen;

- of gewoonweg nergens aan bod komt.

Op basis van de tweede hoofdkolom kan er nagegaan worden:

- of het criterium het leesonderwijs bevordert;
- of het criterium het leesonderwijs hindert.

Concreet betekent dit dat de onderzoeker per witte rij twee of drie kruisjes zal moeten plaatsen, een of twee in hoofdkolom 1 en een in hoofdkolom 2. In de grijze rijen hoeft de onderzoeker geen kruisjes te plaatsen.

Tot slot voorzien wij ook ruimte voor opmerkingen, notities en kanttekeningen bijvoorbeeld ‘Er wordt in de lesmethode slechts één instrumenteel-praktische tekst aangeboden.’

DE EERSTE CLUSTER VAN TANDWIELEN
KIES VOOR INTERESSANT TEKSTMATERIAAL

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lesuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode hecht belang aan een brede waaier van tekstaanbod:					
a) Er komen informatief-educatieve teksten aan bod.					
OPMERKINGEN:					
b) Er komen amuserend-sociale/ fictieve teksten aan bod.					
OPMERKINGEN:					
c) Er komen instrumenteel-praktische teksten aan bod.					
OPMERKINGEN:					

7

Voorbeeldpagina Checklist Begrijpend Lezen

7.2.2 Testfase en fase bevraging

Nadat onze Checklist Begrijpend Lezen zijn eerste versie heeft aangenomen, is de volgende stap: onze checklist uittesten en verfijnen. In bijlage 2 vindt u onze oorspronkelijke Checklist Begrijpend Lezen die we gebruiken tijdens de testfase en de fase van de bevraging.

Testfase

In eerste instantie willen wij nagaan of onze checklist voldoende transparant en bruikbaar is. Hiervoor besluiten we de gele versie van de lesmethode Frappant 1 te evalueren aan de hand van de checklist. Frappant 1 is een verouderde lesmethode (met andere woorden een methode afkomstig van de periode voor de modernisering). Echter willen wij deze duidelijkheid scheppen: het is niet de bedoeling dat wij u de resultaten van dit onderzoek zullen prijsgeven. Wel zullen wij op basis van dit onderzoek de bruikbaarheid van onze checklist onder de loep nemen.

Bovendien lichten wij u de keuze van onze lesmethode, die wij zullen gebruiken voor onze testfase van ons onderzoek, toe. Het uiteindelijk doel is het afleveren van een instrument waarmee u een oordeel kan vellen over de effectiviteit van uw begrijpend leeslessen. Bovendien zullen wij u reeds voorgaan doordat wij u een voorbeeld willen aanbieden van hoe een Test-Aankoop-Onderzoek eruit ziet. We willen ons oordeel niet beïnvloeden door eerder opgedane voorkennis over een bepaalde lesmethode. Daardoor besluiten we een andere methode te raadplegen bij het onderzoek naar de bruikbaarheid van onze Checklist Begrijpend Lezen. Na overleg wisten we willekeurig een ‘verouderde’ lesmethode te selecteren. Het resultaat: Frappant 1 – gele versie.

Fase bevraging

Terwijl wij onze checklist aftoetsen aan de verouderde lesmethode Frappant 1 en dus de testfase van ons onderzoek uitvoeren, geven vijf experts feedback op onze huidige checklist. In onderstaande lijst sommen wij graag de experts in het leesonderwijs op die onze Checklist Begrijpend Lezen nalazen en becommentarieerden. Wij danken hen nogmaals hartelijk voor hun betekenisvolle bijdrage.

De Fraine Bieke	docent aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen en hoofd van het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie aan de KU Leuven
De Windt Nele	ervaren leerkracht Nederlands op het Sint-Angela-instituut te Ternat
Fabry Tomas	docent Nederlands en In dialoog van de opleiding Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs – lerarenopleiding aan de Karel de Grote Hogeschool

Rijkers Jan	voorzitter van de Vlaams-Nederlands Taalraad Begrijpend Lezen, Taalunie
Van Keer Hilde	hoofddocent en coördinator van de onderzoeksgroep 'Taal, leren, innoveren', binnen de vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent

7.2.3 Fase van tweede ontwerp

Vervolgens gaan we aan de slag met het herwerken van de eerste versie van onze checklist. De wijzigingen die wij aanbrengen houden rekening met de gekregen feedback van de vijf experten én de beperkingen/ moeilijkheden die wij ondervinden tijdens het evalueren van Frappant 1 – gele versie (= testfase).

Onze schematische voorstelling van hoe begrijpend lezen tot stand komt, blijft staande. Concreet betekent dit dat de vijf geformuleerde clusters nog steeds van kracht zijn. Cluster per cluster zullen we u uitleggen welke (kleine) aanpassingen onze checklist vollediger maken. Deze uitleg kan u terugvinden in bijlage 3 van deze bachelorproef. Evenals onze volledig herwerkte Checklist Begrijpend Lezen vindt u terug in bijlage 4. In onderstaande alinea verduidelijken we op welke manier we een van de belangrijkste hiaten in onze checklist hebben opgevuld.

Algemene herwerking checklist

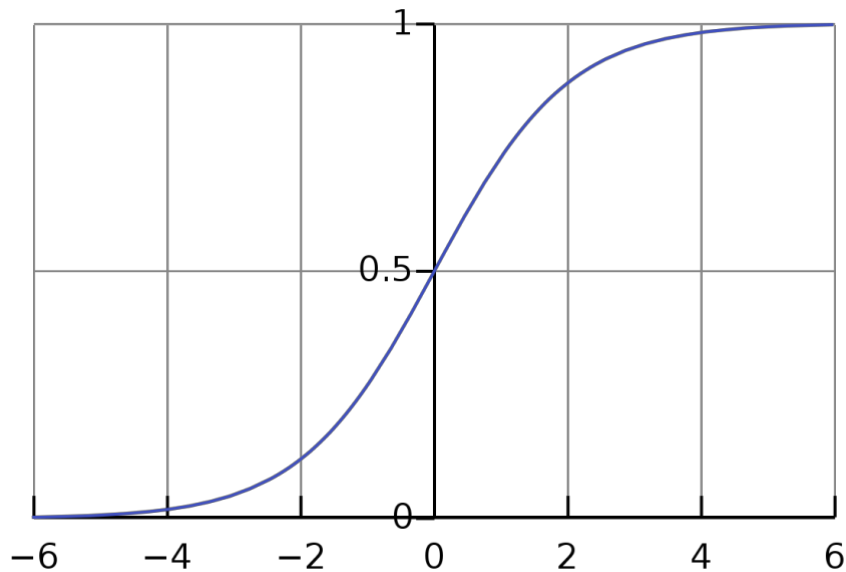
Mevrouw Van Keer maakte de opmerking dat de tweede hoofdkolom in de checklist ('het criterium bevordert het begrijpend leesonderwijs uitstekend/ absoluut niet) een nogal zwart-witredenering is. Ze maande aan tot een meer subtiele tussenscore.

Ook wij botsten tijdens de testfase, met behulp van de lesmethode Frappant 1 – gele versie, op het feit dat deze tweede kolom te radicaal is. Wanneer kan een lesmethode namelijk het begrijpend leesonderwijs uitstekend bevorderen? Is dit wanneer in iedere les aan dat specifieke criterium wordt voldaan of is de lesmethode eerder bevorderend wanneer ongeveer de helft van de lessen voldoen aan het criterium? Om een antwoord te bieden op volgend probleem, kozen wij ervoor de redenering van de sigmoïdefunctie of S-functie toe te passen.

Deze wiskundige functie met een S-vormige grafiek zorgt ervoor dat wij kunnen bepalen wanneer een lesmethode Nederlands wel/ niet bevordert op een welbepaald criterium van de checklist.

De sigmoïdefunctie ziet er uit als volgt. Het functievoorschrift is:

$$\text{sig}(x) = \frac{1}{1+e^{-x}}$$



Voorstelling sigmoïdefunctie

De S-functie heeft op zijn y-as een waarde die loopt van 0 tot en met 1. De definitie bepaalt dat wanneer een y-waarde zich boven of op het getal 0,5 bevindt, de y-waarde wordt afgerond naar boven, naar het eerstvolgende natuurlijk getal namelijk 1. Hetzelfde geldt voor een y-waarde onder 0,5 met dat verschil dat de afronding gebeurt naar 0.

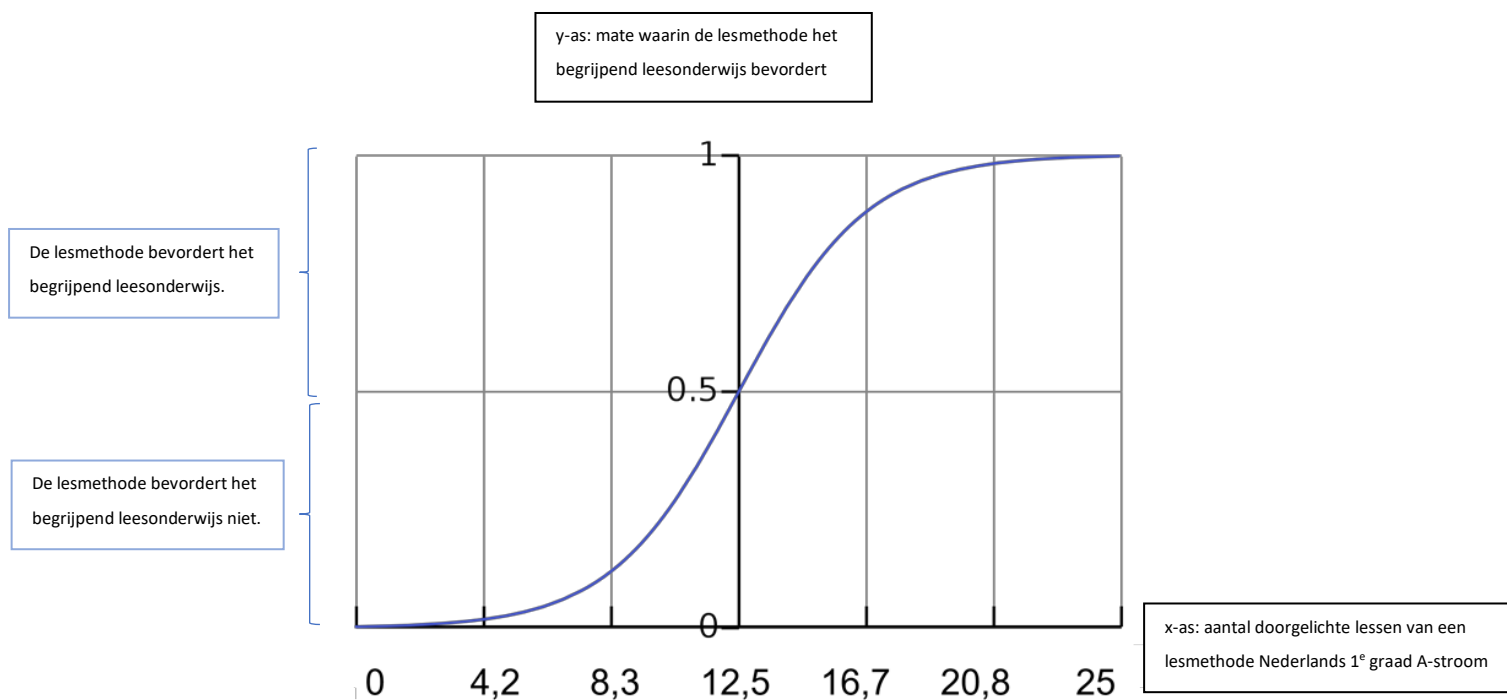
Om deze functie toe te passen op onze Checklist Begrijpend Lezen moeten we enkele aanpassingen uitvoeren. Wij verschuiven deze sigmoïdefunctie met een aantal eenheden naar rechts. Dit getal is afhankelijk van het aantal lessen dat de lesmethode bevat.

Bijvoorbeeld:

Van de lesmethode Impact NU 1 zullen wij later in deze bachelorproef 25 lessen doornemen en becommentariëren aan de hand van onze Checklist Begrijpend Lezen. De S-functie dient dan 12,5 eenheden naar rechts te worden verschoven. Dit cijfer is de helft van het aantal geëvalueerde lessen uit de lesmethode. Dit impliceert ook dat het oorspronkelijke functievoorschrift zal veranderen naar:

$$\text{sig}(x) = \frac{1}{1 + e^{-(12,5 - x)}}$$

De S-functie, aangepast op basis van de lesmethode Impact NU 1, ziet eruit als volgt:



Voorstelling aangepaste sigmoïdefunctie voor 25 leeslessen van Impact NU 1

Gekoppeld aan onze Checklist Begrijpend Lezen betekent dit het volgende: de y-waarde 1 op de grafiek staat gelijk aan ‘het begrijpend leesonderwijs wel bevorderen’. De y-waarde 0 staat gelijk aan het begrijpend leesonderwijs niet bevorderen’. We illustreren dit aan de hand van het voorbeeldcriterium 3b van cluster 2 (werk volgens de methode van de strategie-instructie):

‘Er komen in de lesmethode expliciete vormen van woordenschatonderwijs aan bod.’

Stel (hypothetisch gezien) dat de lesmethode Nederlands Impact NU 1 aan bovenstaand criterium voldoet in 16 van 25 lessen. Het getal 16 vormt dan de x-waarde die wij dienen in te vullen in ons functievoorschrift:

$$\text{sig}(16) = \frac{1}{1 + e^{-(12,5 - 16)}}$$

$$\Leftrightarrow = 0,9706877692 \sim 1$$

Als y-waarde krijgen we een getal dat, afgerond, gelijk is aan 1. We voeren deze afronding uit omdat we een binaire classificatie (0 of 1) willen maken tussen het wel/ niet bevorderen van het begrijpend leesonderwijs. De betekenis van de y-waarde staat op onze grafiek aangegeven als ‘bevordert het begrijpend leesonderwijs’. Impact NU 1 bevordert volgens de hypothese het begrijpend leesonderwijs op dit welbepaalde criterium.

Op gelijkaardige manier kunnen we van verscheidene lesmethodes Nederlands op een wiskundig onderbouwde manier bepalen of de lesmethode voor een welbepaald criterium het leesonderwijs wel/ niet bevordert.

Hierbij geldt een belangrijke, kritische kanttekening. Wij kiezen ervoor de S-functie te implementeren in onze bachelorproef. Wel dient in acht te worden genomen dat deze S-functie enkele tekortkomingen heeft. Zo maakt de functie geen onderscheid tussen een lesmethode met een uiteindelijk resultaat (= y-waarde) van 0,6 of 0,9. Deze resultaten worden beiden afgrond naar de y-waarde 1 waardoor in theorie beide methodes het begrijpend leesonderwijs bevorderen. In de praktijk zal er weliswaar een opmerkelijk verschil zijn qua begrijpend leesdidactiek tussen deze beide lesmethodes. Hiermee bedoelen we dat, ondanks lesmethode A en B het leesonderwijs wel bevorderen, de begrijpend leesdidactiek in lesmethode A significant beter zal zijn dan in lesmethode B. Zo kan lesmethode A voor 90% het leesonderwijs bevorderen terwijl lesmethode B het leesonderwijs slechts voor 60% bevordert.

Daarnaast blijkt uit onze testfase dat sommige lesonderwerpen met betrekking tot begrijpend lezen pas laat in een lesmethode aan bod komen. Zo is het mogelijk dat een lesmethode pas in les 23, 24 en 25 van de 25 lessen het onderwerp 'kernzinnen' behandelt. Ondanks dat dit onderwerp zo laat aan bod komt, is het toch belangrijke leerstof binnen een effectieve begrijpend leesdidactiek. Het resultaat: de lesmethode bevordert het begrijpend leesonderwijs zogenaamd slechts in 3 van de 25 lessen. Onderwerpen die pas laat in een lesmethode aan bod komen, kunnen een vertekend beeld geven qua score.

7.3 Vergelijking checklist met de eindtermen (voor de eerste graad A-stroom)

7.3.1 Concordantietabel

Na een herwerking en vervolmaking van de Checklist Begrijpend Lezen, zijn wij op het punt gekomen om na te gaan of de criteria, die een effectieve begrijpend leesdidactiek ondersteunen, in dezelfde lijn liggen met de eindtermen⁵ van de eerste graad A-stroom en zodus helpen om de algemene leesvaardigheidsdoelen te bereiken. Wij vergelijken onze Checklist Begrijpend Lezen met de eindtermen voor de eerste graad A-stroom doordat Frappant 1 (de methode die wij gebruikten voor

⁵ Eindtermen zijn minimumdoelen die leerlingen op een bepaald ogenblik moeten bereiken (bv. op het einde van een graad in het secundair onderwijs). Welke eindtermen de leerlingen wanneer moeten bereiken, is vastgelegd door de overheid.

ons testonderzoek) en Impact NU 1 (de methode die wij zullen gebruiken voor ons Test-Aankoop-Onderzoek) aansluiten bij deze onderwijsvorm.

De leerlingen van de eerste graad A-stroom moeten op het einde van de desbetreffende graad deze doelen bereikt hebben. Bijgevolg gaan wij ervan uit dat naast de leerplannen, ook de lesmethodes en -materialen hiervoor een belangrijke bron van informatie zijn.

Met het oog op een duidelijke vergelijking, maken wij gebruik van een concordantietabel. Deze tabel maakt het mogelijk om aan te tonen welke criteria gerelateerd zijn aan welke eindtermen. De tabel bestaat slechts uit twee kolommen:

In de eerste kolom sommen we de criteria uit de checklist een voor een op. Opvallend is dat we criteria-afkortingen hebben gebruikt voor ieder criterium. Neem nu de afkorting C2-T2 a:

C2	verwijst naar cluster 2
T2	verwijst naar tandwiel 2 (van cluster 2)
a	verwijst naar een specifiek criterium (uit tandwiel 2 van cluster 2)

➔ Voor het lezen van een tekst wordt de voorkennis van de leerling geactiveerd.

In de tweede kolom noteren we de eindtermen die in overeenstemming zijn met het criterium ernaast. Ook voor de opsomming van de eindtermen gebruiken we afkortingen. Neem nu de afkorting waarin de cijfers 2.1 staan:

2.1	verwijst naar eindterm 2.1
UD 2.1	verwijst naar uitbreidingsdoel ⁶ 2.1
BG 2.1	verwijst naar het doel (2.1) van de basisgeletterdheid ⁷

Zoals u kan opmerken, nemen wij ook de uitbreidingsdoelen op in onze vergelijking. Deze doelen vallen samen met onze eerder gemaakte kanttekening (zie 6.2.7), waarin we verklaren dat

⁶ Nieuw sinds 2019 is dat er voor Nederlands uitbreidingsdoelen bestaan. Deze doelen moeten jongeren uitdagen zodat ze zich meer kunnen verdiepen in het onderwijsvak.

⁷ Iedere leerlingen uit zowel de A-stroom als de b-stroom moet de eindtermen basisgeletterdheid bereiken op het einde van de eerste graad. Deze eindtermen zorgen ervoor dat een volwaardige participatie in de maatschappij mogelijk is.

differentiatie onlosmakelijk verbonden is met een effectieve begrijpend leesdidactiek. Herinnert u zich het voorbeeld waarbij de leerkracht kiest voor een begrijpend leestekst over het Lam Gods. Tot slot verwijzen wij ook naar de doelen basisgeletterdheid, omdat ze onderliggend zijn aan leerplandoelen van de algemene vorming. Bovendien zijn ze te bereiken voor alle leerlingen.

7.3.2 Conclusie

De resultaten van de vergelijking (zie bijlage 5) tonen aan dat elk criterium te linken is aan een of meerdere eindtermen. Mogelijks worden de criteria ook gelinkt aan de sleutelcompetenties⁸. Dit betekent dat er een eenduidig verband aanwezig is tussen de criteria die begrijpend leesvaardigheid stimuleren en de eindtermen die de leerlingen op de desbetreffende graad bereiken.

Vertaald naar ons Test-Aankoop-Onderzoek: zodra de lesmethode het begrijpend leesonderwijs stimuleert of anders gezegd, zodra de lesmethode alle tandwielen van de vijf clusters in beweging brengt, zullen leerlingen de algemene leesvaardigheidsdoelen bereiken.

Stel dat het Test-Aankoop-Onderzoek een ongunstig resultaat oplevert, dan valt de negatieve beoordeling wellicht mee te verklaren uit het feit dat de lesmethode niet of te weinig werkt aan een welbepaald criterium. Indien deze situatie zich voordoet, bevordert de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet. Hierdoor zullen de leerlingen de algemene leesvaardigheidsdoelen aan het einde van de welbepaalde graad niet of slechts gedeeltelijk bereiken.

Merk op dat ieder criterium een voorwaarde vormt voor goed leesonderwijs. Hetzelfde verhaal doet zich voor bij de eindtermen. Zodra er niet gewerkt wordt aan algemene leesvaardigheidsdoelen, zullen de leerlingen niet goed of niet voldoende kunnen begrijpend lezen.

Bovenstaande redenering toont aan dat de Checklist Begrijpend Lezen in lijn ligt met de eindtermen en bijgevolg een handig instrument is om na te gaan of de lessen het begrijpend leesonderwijs stimuleren en zodus de leerlingen de algemene leesvaardigheidsdoelen zullen bereiken.

⁸ De eindtermen zijn geformuleerd in functie van sleutelcompetenties. Deze eindtermen worden niet vastgehaakt aan specifieke vakken.

8 TEST-AANKOOP-ONDERZOEK LESMETHODE NEDERLANDS

- > Met de kenmerken van goed begrijpend leesonderwijs, welgekend als de vijf clusters van tandwielen (exclusief methode-onafhankelijke criteria), gingen wij in hoofdstuk 7 verder aan de slag. Deze kenmerken vertaalden zich in onze eigen ontwikkelde Checklist Begrijpend Lezen. Om ons werk te finaliseren, toetsen wij een lesmethode Nederlands, die tijdens de Coronapandemie digitaal beschikbaar is, af aan onze checklist. Wij willen met andere woorden deze methode beoordelen op het vlak van 'goed leesonderwijs'.

Alvorens u uw eigen Test-Aankoop-Onderzoek uitvoert, tonen wij u hoe zo'n onderzoek eruit ziet. Wij besluiten om een lesmethode Nederlands te evalueren aan de hand van onze eigen ontwikkelde checklist. De keuze van de lesmethode lieten wij bepalen door twee factoren:

Eenzijds speelde de modernisering die vanaf 1 september 2019 van kracht is een rol. Zowel uitgeverij VAN IN en Pelckmans als Plantyn hun methodes voor het eerste jaar van de eerste graad vernieuwd. De lesmethodes zijn in een nieuw jasje gestoken, maar ook zijn er nieuwe lesmethodes gecreëerd. Na de ontwikkeling van onze Checklist Begrijpend Lezen zijn wij benieuwd of de vernieuwde lesmethodes bijdragen tot didactisch goed leesonderwijs.

Anderzijds kozen wij ervoor om een lesmethode te selecteren die digitaal voorhanden is. Zowel de leerlingenmethode als de leerkrachthandleiding met extra lessuggesties dienden digitaal voorhanden te zijn. Enkel op deze manier was het mogelijk om een correct onderzoek uit te voeren aan de hand van de Checklist Begrijpend Lezen.

Uiteindelijk bleek dat Impact NU 1 de enige vernieuwde methode is die zowel de leerlingen- als leerkrachtenversie online ter beschikking stelt. Met deze methode gaan wij dan ook aan de slag.

Impact NU 1 stelt ons in staat een Test-Aankoop-Onderzoeksvoorbeeld te kunnen modelleren. Met dit voorbeeld (zie bijlage 6) hopen wij het leesonderwijs aan te sporen om niet alleen de overige methodes van de eerste graad, maar ook de methodes van de overige graden uit het secundair onderwijs als de methodes uit het basisonderwijs te beoordelen en te becommentariëren aan de hand van de Checklist Begrijpend Lezen.

8.1 Test-Aankoop-Onderzoek Impact NU 1

8.1.1 Voorbereiding

Alvorens wij starten aan ons onderzoek, maken wij eerst een selectie uit het aanbod lessen die wij zullen onder de loep nemen. Voor de evaluatie van de (begrijpend) leeslessen selecteren wij alle lessen waarin leesteksten aan bod komen. Deze keuze vloeit voort vanuit een redenering aan de hand van het RAND Reading Study Group model (cfr. hoofdstuk 4).

Verklaring aan de hand van aspect 1 – activiteit

De ontwikkeling van een begrijpend leesvaardigheid is een proces dat leerlingen verwerven op lange termijn. Opdat leerlingen progressie maken, is het van uiterst belang dat ze veelvuldig actief aan de slag gaan met informatie uit teksten. Herhaaldelijk oefenen zal ervoor zorgen dat leerlingen op langere termijn automatisch mentale processen zullen inzetten.

Vertaald naar de lesmethode betekent dit dat er voor iedere leestekst actieve inspanningen zullen moeten gebeuren.

Stel dat de lesmethode gebruik maakt van een krantenartikel voor de les 'hoofdletters':

Hoogstwaarschijnlijk zal de opdracht gelijken op volgende instructie: *Markeer alle woorden in het artikel die een hoofdletter dienen te krijgen*. Toch dient de lesmethode zich niet te beperken tot voorgaande instructie. Zodra de methode leesteksten aan bod laat komen, moet de begrijpend leesvaardigheid van de leerlingen gestimuleerd worden. Hiermee stellen we dat ook het bestuderen van de lay-out, het achterhalen van de hoofdgedachte van de tekst, het stellen van inhoudsvragen... slechts enkele richtlijnen (in de leerkrachtensuggestie) zijn die onmiskenbaar zijn om van leerlingen betere lezers te maken.

Verklaring aan de hand van aspect 2 – lezer

De leerlingenpopulatie in een klas is divers. De taalvaardigheid, de interesse, de voorkennis en de motivatie maken van leerlingen verschillende lezers. Belangrijk is om leerlingen zoveel mogelijk kansen te bieden met een verscheidenheid aan tekstmateriaal.

Als we dit vertalen naar de lesmethode, dienen teksten met verschillende onderwerpen, een verschillende moeilijkheidsgraad... aanwezig te zijn.

Stel dat de lesmethode gebruik maakt van een artikel uit het tijdschriftartikel National Geographic Junior voor de les ‘kernzinnen’:

Vermoedelijk zal de leestekst niet voor iedere leerling van significante waarde zijn. Zo kan er bij sommige leerlingen een gebrek aan voorkennis zijn. Of meer nog, de tekst sluit niet aan bij de zone van de naaste ontwikkeling waardoor de tekst te makkelijk/ te moeilijk is. Belangrijk is dat de methode inspeelt op interessante vragen die de leerkracht kan stellen waardoor de interesse van de leerlingen gewekt kan worden. Ook het aanbieden van twee teksten met een verschillend onderwerp of een verschillende moeilijkheidsgraad kan een oplossing bieden.

Verklaring aan de hand van aspect 3 – tekst

Om de leesvaardigheid van leerlingen te stimuleren, moeten ze in staat zijn om naast amuserend-sociale teksten ook informatieve en instrumenteel-praktische teksten te lezen.

Het spreekt voor zich dat in de lesmethode deze laatste twee tekstsoorten eerder aan bod zullen komen in taalbeschouwings-, woordenschats- en vaardigheidslessen.

Stel dat de lesmethode gebruik maakt van een formulier voor verloren voorwerpen van de NBMS voor de les ‘bijvoeglijke naamwoorden’:

Naast aandacht te hebben voor een correcte en uitgebreide beschrijving van het verloren voorwerp, is het aangeraden dat de lesmethode ook inzoomt op het communicatiemodel (zender, ontvanger, tekstdoel), de afkorting NMBS, enzovoort.

Bijgevolg screenen we zowel de taalbeschouwings-, woordenschats- als vaardigheidslessen. In het totaalpakket van 61 lessen, komen er in 25 lessen leesteksten aan bod.

8.1.2 Resultaten

De lesmethode Impact NU 1 werd onder de loep genomen aan de hand van de Checklist Begrijpend Lezen. Na dit onderzoek (zie bijlage 6), kunnen enkele resultaten op een rijtje gezet worden.

Allereerst blijkt uit de resultaten dat Impact NU 1 aan drie van de opgesomde criteria of tandwielen in de Checklist Begrijpend Lezen, voldoet. Deze criteria of tandwielen zijn:

- Er komen informatief-educatieve teksten aan bod (criterium 1a van cluster 1).
- Er komen amuserend-sociale/ fictieve teksten aan bod (criterium 1b van cluster 1).

- De aanbevolen teksten spelen in op de individuele interesses (qua onderwerp en genre) van de leerlingen (criterium 5a van cluster 1).

Daarnaast dienen wij nog een kanttekening te maken bij cluster 5. Impact NU 1 biedt namelijk na ieder deel/ hoofdstuk 'De Leesclub' aan. Hierin vermeldt het telkens drie (of meerdere) boeken die leerlingen aanzetten om leeskilometers te maken. Bovendien biedt de methode ook talrijke suggesties aan om met de aangeprezen boeken zowel voor, tijdens en na het lezen aan de slag te gaan. Impact NU 1 gaat op deze manier actief aan de slag met tandwiel 3 van cluster 5: 'de lesmethode hecht belang aan het maken van leeskilometers'. Desondanks namen wij de zeven 'Leesclubs' niet mee in onze beoordeling bij dit criterium omdat deze lessen niet behoren tot de 25 lessen die wij onder de loep namen. Omdat de nadruk bij de 'Leesclubs' ligt op genietend lezen en leesplezier vinden wij het toch belangrijk een extra vermelding te maken bij 'opmerkingen' onder tandwiel 3 van cluster 5 in de checklist.

Kortom kan Impact NU 1 het begrijpend leesonderwijs op verscheidene vlakken nog aanschrijven en bijsturen. Toch zien we ook al enkele mooie pogingen om bijvoorbeeld in te zetten op het maken van leeskilometers aan de hand van 'De Leesclub'.

De Leesclub II

BROEDERSCHAP VAN DE BOK
Reggie Waas
 Zijn vader was een dief geweest. Lid van een bende die een paar inbraken had gepleegd. De hele bende was opgerold en in het kasteel van Hoerbroek opgesloten, waarna ze allemaal waren opgehangen aan de galg op de Heisterberg.

AVONTURENGERACHT ★★☆☆
 Limburg, de achttiende eeuw. Peter sluit zich aan bij een beroemde roversbende, de Bokkenrijders. Ze stelen van de rijken en helpen de armen. Ondertussen in het haden lijkt er een nieuwe bende Bokkenrijders te zijn opgestaan. Wie zijn ze en hoe zijn ze te stoppen? Fleur en haar moeder gaan op onderzoek.

Ik kan nog steeds niet vliegen
Anna Woltz
 Een ontroerend en meeslepend verhaal over vriendschap en oorlog. Het is gebaseerd op waargebeurde verhalen over een stukje vergeten geschiedenis.

Realiteitsgehalte: ★★★★★
 Luuk is dertien als de Tweede Wereldoorlog pas voorbij is. Het is zomer en er staat hem een geweldig avontuur te wachten. Samen met honderden kinderen reist hij naar Denemarken om aan te sterken. Daar leert hij de Nederlandse kja en de Deense Kirsten kennen. Voor hen is de oorlog nog lang niet afgelopen. Wat is hun geheim?

NEELAND
NIC BALTHAZAR
 Ze sellen veel vagen. En ze proberen het in veel talen. Ik zit alleen, en ze kijken naar mij. Spreek je Nederlands? vagen ze. Het eerste Nederlandse woord dat ik hoorde was nee. Nee, nee. Overal nee. Ik weet nog dat ik dacht: daarom noemen ze het nee-lands.

SNEL GELEZEN? JAI SNEL VERGETEN? NEE!
 Dit is het verhaal van een jonge asielzoeker die in ons land is terechtgekomen. Het gaat over gammele bootjes, liefde en angst, nietszinnende mensenhandelaars en de strijd om te overleven. Als je alles al verloren hebt, heb je alleen nog maar te winnen.

De Leesclub 361

voorbeeldpagina 'De Leesclub' uit Impact NU 1 (Jossels, D., e.a., 2019)

8.1.3 Besluit

Onze Checklist Begrijpend Lezen maakt het mogelijk om voor een lesmethode Nederlands, in dit geval bestemd voor het eerste jaar van de eerste graad A-stroom, een Test-Aankoop-Onderzoek uit te voeren. Indien u ons onderzoek ook wil toepassen op andere methodes, dient u slechts onderstaand stappenplan te volgen:

1. Selecteer alle lessen waarin begrijpend leesteksten aan bod komen.
2. Beoordeel deze lessen criterium per criterium met behulp van de Checklist Begrijpend Lezen.
3. Bepaal of het vooropgestelde criterium aan bod komt in de leerkrachtensuggestie, bij de oefeningen voor de leerlingen of nergens aan bod komt.
 - 3A. Indien in de helft of in meer dan de helft van het totaal aantal geëvalueerde lessen aan het vooropgestelde criteria wordt voldaan (= principe S-functie), mag in de tweede kolom een kruisje geplaatst worden bij: de lesmethode bevordert het begrijpend leesonderwijs.
 - 3B. Indien niet: plaats een kruisje bij de lesmethode bevordert het begrijpend leesonderwijs niet.
4. Ga na of alle criteria of beter gezegd, tandwielen, binnen een cluster roteren en het begrijpend leesonderwijs stimuleren.
5. Beredeneer: Hoeveel van de vijf clusters kunnen volledig roteren?
6. Pas eventueel de leeslessen aan door de hiaten weg te werken.

Zoals u merkt kan u via volgend stappenplan ook zelf een Test-Aankoop-Onderzoek uitvoeren en bijgevolg een Test-Aankoop-Test bekomen en/ of publiceren. Door slechts zes stappen uit te voeren, kan u nagaan in hoeverre begrijpend leeslessen het leesbegrip bij kinderen/ jongeren stimuleren. We kunnen besluiten dat de checklist een hanteerbaar instrument is om ook in de toekomst andere leeslessen, zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs te evalueren op vlak van goed begrijpend leesonderwijs.

9 CONCLUSIE

Naar aanleiding van de resultaten van het recentste PISA-onderzoek die de achteruitgang van de leesvaardigheid van de Vlaamse 15-jarigen toonden, besloten wij de handen in elkaar te slaan. Met slechts enkel mogelijke hypothesen voor deze achteruitgang in het achterhoofd, begon onze zoektocht naar de kenmerken van een goede, effectieve begrijpend leesdidactiek om een verdere achteruitgang van het begrijpend leesonderwijs tegen te gaan.

Na een uitgebreid onderzoek waren wij in staat alle kenmerken te bundelen in vijf clusters van tandwielen. Naar analogie met de werking van tandwielen, geldt voor deze kenmerken: indien er niet wordt voldaan aan alle kenmerken, kan er geen sprake zijn van een goede, effectieve begrijpend leesdidactiek.

Niet alleen de lesmethodes Nederlands, maar ook andere factoren spelen een belangrijke rol bij begrijpend lezen. Om een goed en volledig beeld te geven, integreerden wij de 'overkoepelende clusters van tandwielen' binnen en buiten het onderwijs. Deze zijn inmiddels ook gekend als 'methode-onafhankelijke criteria'.

De clusters van tandwielen brachten ons ertoe de Checklist Begrijpend Lezen te ontwikkelen. Zoals eerder vermeld, stelt dit instrument u in staat om begrijpend leeslessen vanuit een andere bril te lezen en te interpreteren, namelijk met het oog op goede begrijpend leeslessen.

De checklist gaf ons op zijn beurt de mogelijkheid een Test-Aankoop-Onderzoek uit te voeren bij een lesmethode Nederlands (van de eerste graad A-stroom). Na afloop merkten we op dat er in deze welbepaalde methode talrijke zwakke punten naar boven kwamen. Wij vinden het daarom een interessante oefening om in de toekomst ook andere lesmethodes Nederlands van zowel het basisonderwijs als secundair onderwijs te evalueren. Via deze weg hopen wij het goed begrijpend leesonderwijs verder te kunnen ondersteunen en optimaliseren.

Vervolgonderzoek achten wij nodig om de negatieve trend die momenteel volop bezig is, te keren. De boodschap moet volgens ons zijn dat we aan alle tandwielen (methode-afhankelijke en methode-onafhankelijke) werken. Toch merken wij aan de hand van ons Test-Aankoop-Onderzoek te veel hiaten op, waardoor dit een vervolgonderzoek binnen de lesmethodes al een stap in de goede richting zou zijn.

10 BRONVERMELDING

Alpert, B. R. (1987). Active, silent and controlled discussions: Explaining variations in classroom conversation. *Teaching and Teacher Education*, 3(1), 29-40.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74(1), 29–58.

Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, M. (2008). Aan het werk. Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs [Advice for improvement of functional literacy in education by the Dutch Workgroup Functional Reading]. The Hague.

Bonset, H. & Hoogeveen. (1998). Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Bos-Aanen, J., Sanders, T. & Lentz, L. (2002). Tekst, begrip en waardering. Wat vertelt onderzoek ons over het effect van tekstkenmerken op begrip en waardering van informerende teksten bij kinderen en tieners. Stichting Lezen.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.

Christoffels, I., Baay, P., Bijlsma, I., & Levels, M. (2016). Over de relatie tussen laaggeletterdheid en armoede. Den Bosch: ecbo.

Christoffels, I., De Groot, A., Clement, C., & Fond Lam, J. (2017). Preventie door interventie: Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies. Den Bosch: ecbo.

Creten, P. (2019, 3 september). "Als we betere lezers willen, kunnen we ze niet leren tanden poetsen". Klasse. Geraadpleegd via <https://www.klasse.be/191057/als-we-betere-lezers-willen-kunnen-we-ze-niet-leren-tanden-poetsen/>

De Bruyckere, P. (2017). Klaskit: tools voor topleraren. Lannoo Meulenhoff-Belgium.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " What " and " Why " of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

De Fraine, B. (2018). De achteruitgang in begrijpend lezen toegelicht vanuit het PIRLS-onderzoek. In 32ste Conferentie Onderwijs Nederlands (pp. 22-26). Skribis; Gent, België.

De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: a multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 351-370.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1006.

Denis, J., Janssen, R., & Aesaert, K. (2019). Peiling Nederlands lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs 2018-Brochure.

De Smedt, F., & Van Keer, H. (2019). Schrijven kan je leren!. *Basis*, 9-16.

Dillon, J. T. (1985). Using questions to foil discussion. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 109-121.

Duke, N. K., & Roberts, K. L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. In *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 74-86). Routledge.

Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M. S., Vanbuel, M., ... & Van Keer, H. (2019). Sleutels voor effectief begrijpend lezen. *Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs. Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs.*

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445.

Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744.

Hebert, M., Simpson, A. & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26(1), 111-138.

Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational psychology review*, 13(3), 191-209.

Houtveen, A. A. M., van Steensel, R. C. M., & de la Rie, S. (2019). De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en Inspectie van het Onderwijs.

Jossels, D., e.a. (2019). Impact NU 1 handleiding. Mechelen, België: Plantyn.

Jossels, D., e.a. (2019). Impact NU 1 leerwerkboek Nederlands 1. Mechelen, België: Plantyn.

Jungbluth, P. (2003). De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit. Nijmegen: ITS.

Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., ... & Van Keer, H. (2019). Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie. *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.

Mooij, T. (1998). Methoden begrijpend lezen en onderwijsontwikkeling. In: Methoden begrijpend lezen en onderwijsontwikkeling. Alphen aan de Rijn: Samson, p. 37-48.

- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 261-290.
- Padmos, T., Van Gorp, K., & Van den Branden, K. (2013). *Beter leren lezen en schrijven. Handvatten voor een effectieve aanpak in het basis-en secundair onderwijs.*
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Recht, D.R., & Leslie, L. (1988). Effects of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16..
- Saskatchewan Teachers' Federation. (2020). ENGLISH LANGUAGE ARTS. Opgehaald van Saskatchewan Teachers' Federation: https://www.stf.sk.ca/professional-resources/stf-professional-learning/resources/english-language-arts?field_spdu_category_tid=281
- Scammacca, N.K., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K. K. (2015). A meta-analysis of interventions for struggling readers in grades 4-12: 1980-2011. *Journal of Learning Disabilities*, 48(4), 369–390.
- Silfhout, G. V., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013). 'Omdat' een verbindingswoord aanzet tot terugkijken: effecten van verbindingswoorden tijdens en na het lezen. *Levende talen tijdschrift*, 14(3).
- Soter, A. O, Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K. & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372-391.
- Suggate, S. P. (2015). The Parable of the Sower and the long-term effects of early reading. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 524-544.
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016.* Leuven: CO&E.

Gent – Vakgroep onderwijskunde. (2015). Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen – Vlaams rapport PISA 2015. Opgehaald van PISA UGent:

[http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/140/1485507054477-Vlaams%20rapport%202015\(2\).pdf](http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/140/1485507054477-Vlaams%20rapport%202015(2).pdf)

Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen.

Van Damme, J., Bellens, K., & Van Den Noortgate, W. (2019). Evolutie van de effectiviteit van Belgische en Vlaamse onderwijssystemen. Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid, 2018(3), 165-184.

Van den Branden, K. (2003). Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! naar aha!. Vonk, 32 (3), 12-29.

van Steensel, R., van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse.

van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. J. M. (2013). " Omdat leerlingen moeite hebben met die teksten. Daarom!" Tekstbegrip verbeteren in het onderwijs.

Vernooy, K. (2005). Verbetering leesonderwijs op basis van inzichten uit recent wetenschappelijk onderzoek. (online beschikbaar op:

http://www.kwaponetwerk.nl/Downloads/Vernooy_Kwaliteit_leren_lezen.doc)

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.).

BIJLAGEN

1. Uitgebreide versie van de clusters.....	73
2. Oude checklist.....	96
3. Fase van herwerking (uitgeschreven).....	119
4. Nieuwe checklist.....	123
5. Concordantietabel (eindtermen).....	147
6. Test-Aankoop-Onderzoek van de lesmethode Impact NU 1.....	151

DE EERSTE CLUSTER VAN TANDWIELEN

KIES VOOR INTERESSANT TEKSTMATERIAAL

De eerste cluster van tandwielen die andere tandwielen in beweging brengt, is de keuze van het tekstmateriaal. Aan de basis van dit wiel liggen zowel geïntegreerde teksten, teksten met structuurkenmerken, als feitelijke kennis over tekststructuren.



Tandwiel 1: Zorg voor afwisseling tussen verschillende soorten teksten

Jongeren moeten ondergedompeld worden in een leesrijk klimaat waarin verschillende soorten teksten aan bod komen. Uiteindelijk is het de bedoeling dat jongeren zowel in contact komen met **informatief-educatieve** en **amuserend-sociale** als **instrumenteel-praktische teksten**.

Volwassenen komen dagdagelijks in contact met informatie van de overheid, krantenartikelen, romans, bijsluiters, instructiehandleidingen, enzovoort. Maar wat blijkt? Steeds meer 18-jarigen verlaten het secundair onderwijs met een beperkte leesvaardigheid voor informatief-educatieve en instrumenteel-praktische teksten. Leerlingen geven zelf aan dat beide tekstsoorten ontbreken in lesmethodes. Vanuit deze noot is het een logisch gevolg dat jongeren moeite hebben met het begrijpen van deze teksten (Van den Branden, 2003).

De vraag is uiteraard hoe u dit kunt oplossen. Heel eenvoudig: breid het aanbod uit zodat er meer afwisseling ontstaat tussen de drie belangrijkste soorten teksten. Daarnaast is het van groot belang dat de teksten ook interessant, authentiek en uitdagend zijn, want het zijn net zulke teksten die het meest uitnodigen tot actief lezen (Vanbuel, Boderé, & Van den Branden, 2017).

Tandwiel 2: Kies een tekst met signaal- of verbindingswoorden

Daarnaast is het belangrijk om rekening te houden met enkele structuurkenmerken in de tekst. Structuurkenmerken zouden leerlingen in staat moeten stellen om tot een beter tekstbegrip te komen.

Hoe vlot de lezer tot tekstbegrip komt, hangt af van enkele factoren. In de literatuur zijn er twee hypothesen beschikbaar. Enerzijds is er de hypothese van de 'maximale coherentie' en anderzijds is er sprake van de 'minimale cognitieve belasting'. De structuur die bij leerlingen leidt tot optimaal tekstbegrip, sluit aan bij de hypothese van de 'maximale coherentie' (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Maximale tekstcoherentie verwijst naar de expliciete relatie waarbij tekstdelen met elkaar verbonden zijn. Uit de meta-analyse van Bos-Aanen, Sanders & Lentz (2002) volgt dat geïntegreerde teksten, **teksten met integratiebevorderende structuurkenmerken**, ervoor zorgen dat lezers in staat zijn om tekstdelen aan elkaar te linken (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019). Hieruit maken wij op dat de teksten die de lesmethodes aanbevelen, moeten voldoen aan enkele kwaliteitscriteria.

Een eerste criterium wijst op het belang van **verbindingswoorden**. Deze woorden verduidelijken het verband tussen de tekstdelen, waardoor ze een positieve invloed hebben op het tekstbegrip van leerlingen (van Silfhout, Sanders, & Evers-Vermeul, 2013).

EXTRA – VERWIJSSWOORDEN

Het DNA van de spitsmuis lijkt op dat van de mens. Er zijn veel verschillen.

In het voorbeeld hierboven ontbreekt er een verbindingswoord, waardoor de relatie tussen de twee zinsdelen niet duidelijk is. Indien u geen bioloog bent, is het moeilijk om uit bovenstaande twee zinnen op te maken of het DNA van de spitsmuis al dan niet lijkt op dat van de mens.

Link met het onderwijs:

Als lesmethodes hun tekstmateriaal zodanig aanpassen dat leerlingen enkel en alleen korte zinnen lezen, dan zorgen ze ervoor dat leerlingen cognitieve energie verbruiken. Dit verbruik valt te

verklaren doordat de leerlingen zelf op zoek moeten gaan naar het zins- of alineaverband. Hierdoor blijft er minder aandacht of energie over om tot tekstbegrip te komen.

Het DNA van de spitsmuis lijkt op dat van de mens. Desondanks zijn er veel verschillen.

Deze keer staat de relatie tussen de twee zinsdelen expliciet vermeld. We kunnen nu met zekerheid zeggen dat het DNA van de spitsmuis lijkt op dat van de mens. Hieruit kunnen we besluiten dat door enkel en alleen een signaalwoord toe te voegen, het tekstverband veel duidelijker is.

Link met het onderwijs:

Als lesmethodes signaalwoorden toevoegen aan hun tekstmateriaal, worden de verbanden tussen zinnen en alinea's duidelijk. Dit heeft zowel positieve gevolgen voor zwakke lezers als voor sterke lezers.

Zwakke lezers maken vaak geen of foute verbindende interferenties. Bovendien hebben zij vooral moeite met het tekstverband oorzaak-gevolg (want, doordat, daardoor...), het chronologisch tekstverband (eerst, daarna, ten slotte...) en het tegenstellend tekstverband (maar, echter, hoewel...). Eenmaal het zins- of alineaverband duidelijk verwoord staat, zullen ook zij tot een beter tekstbegrip komen (van Silfhout, Sanders, & Evers-Vermeul, 2013; Houtveen, van Steensel & de la Rie, 2019).

Sterke lezers daarentegen, maken wel een juiste interferentie, maar hebben daar wat tijd voor nodig. Eenmaal het zins- of alineaverband duidelijk verwoord staat, hebben zij minder tijd nodig om terug te kijken naar voorgaande zinnen, omdat de relatie al expliciet vermeld staat (van Silfhout, Sanders, & Evers-Vermeul, 2013).

Tandwiel 3: Kies een tekst met alinea's opgebouwd volgens de ELZA-methode

Als dit tandwiel begint te roteren, zullen leerlingen de inhoud van een tekst vlugger begrijpen.

Elke goed opgebouwde tekst bevat meerdere alinea's en iedere alinea draagt bovendien een hoofdgedachte met zich mee. Op voorwaarde dat de leerlingen de hoofdgedachte kunnen achterhalen, moeten de alinea's opgebouwd zijn volgens de **ELZA-methode**.

De ELZA-methode vertrekt vanuit het volgende idee: lees de eerste en/ of de laatste zin van iedere alinea. Dit betekent dat de kernzin, de belangrijkste zin, in de eerste of de laatste alinea staat en de overige zinnen louter uitleg verschaffen of voorbeelden aanreiken (Houtveen, van Steensel & de la Rie, 2019).

Tandwiel 4: Geef onderwijs over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden

De drie opgesomde tandwielen zullen pas volledig in beweging treden als leerkrachten hun leerlingen **onderwijzen over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden**.

Deze lessen zijn noodzakelijk omdat de leerlingen dan een zicht krijgen op de vijf verschillende tekststructuren, de bijhorende vragen en de daarmee gepaarde signaalwoorden. Hoe deze lesonderwerpen aan bod komen, is niet van belang. Of u nu kiest voor een geïntegreerde of een niet-geïntegreerde manier, ze zijn allebei goed. Dat willen zeggen dat u kan differentiëren op basis van leervoorkeuren. (Duke & Roberts, 2010; Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

EXTRA – GEÏNTEGREERDE MANIER

De leerkracht Nederlands besteedt drie uren aan het onderwerp 'feit of mening'. Aangezien het leerwerkboek diverse krantenartikelen en recensies aanbiedt, besluit de leerkracht om ook in te zoomen op de tekstopbouw.

In bovenstaand situatie zoomt de leerkracht binnen een les in op nieuwe leerinhoud.

EXTRA – NIET-GEÏNTEGREERDE MANIER

De leerkracht Nederlands besteedt tijdens het begin van het schooljaar twee uren aan het onderwerp 'teksten verkennen'. Hierbij leren de leerlingen het teksttype en de lay-out van een tekst te benoemen, een tekst oriënterend te lezen, het onderwerp van een tekst te bepalen en een tekst te voorzien van een passende lay-out.

In bovenstaand situatie behandelt de leerkracht de leerinhouden apart.

Een kanttekening die enkel Houtveen, van Steensel, & de la Rie (2019) maken is dat sterke lezers sneller tot tekstbegrip komen dan zwakke lezers. Zij besluiten dat sterke lezers af en toe uitgedaagd

mogen worden met niet-coherente teksten. Echter focussen wij ons binnen dit tandwiel niet op differentiatieteksten, omdat deze aanbeveling in slechts één bron wordt aangehaald.

Tandwiel 5: Speel in op de interesses en het niveau van de leerlingen

Naast het expliciteren van tekstcoherentie, zal het tekstmateriaal ook moeten inspelen op de **individuele interesses** van de leerlingen enerzijds als de **situationele interesses** van de leerlingen anderzijds.

Als u inspeelt op de individuele interesses van de leerlingen, dan stemt u het tekstmateriaal op basis van onderwerp of genre af op de leerlingen. Aangezien iedere leerling verschillende belangstellingen heeft, kan u dus differentiëren op basis van interesses. Toch blijkt deze klus niet altijd haalbaar te zijn, waardoor u kan inspelen op de situationele interesse van de leerlingen. In eerste instantie zijn de leerlingen niet geïnteresseerd in het tekstmateriaal, maar wordt hun aandacht getrokken doordat de leerkracht op voorhand interessante vragen stelt over de tekst of doordat wordt meegedeeld dat het opgelegde verhaal een verrassende wending zal aannemen.

Echter kunnen de individuele interesses van de leerlingen ook aangesproken worden doordat de leerkracht Nederlands aan de slag gaat met teksten die bij andere vakken aan bod komen. Deze keuze heeft uiteraard voordelen: de leerlingen bezitten reeds voorkennis over het onderwerp en bovendien leren de leerlingen om de tekst beter te doorgronden zodat de inhoud beter begrepen wordt. Later in de bachelorproef komen we hier nog kort op terug.

Volgens Hidi (2001) en Van den Branden (2003) is het belangrijk dat leerlingen ook tekstmateriaal voorgeschoteld krijgen die inspelen op hun situationele interesses, want zulke teksten zorgen voor kennisuitbreiding. Hoe meer leerlingen weten over de wereld rondom hen, hoe meer teksten hen zullen aanspreken want begrijpend lezen is nu eenmaal eenvoudiger als je voorkennis hebt over een onderwerp.

Een kleine kanttekening hierbij is dat het niveau van de teksten daarentegen niet te moeilijk mag zijn, want anders bestaat de kans dat leerlingen afhaken. Ideaal is dat de teksten waarmee de leerlingen aan de slag gaan, net dat tikkeltje moeilijker zijn dan hun huidige leesniveau. De lezer bevindt zich dan in de zone van de naaste ontwikkeling. Vygotsky omschrijft deze ZNO als datgene wat de leerlingen kunnen uitvoeren mits hulp of ondersteuning van de leerkracht (Vygotsky, 1978).

Tekstmateriaal dat zowel een uitdaging als een succeservaring biedt, faciliteert het begrijpend leesproces (Gobyn et al., 2019).

Tandwiel 6: Doe een extra inspanning voor zwakke lezers

In het algemeen kunnen we stellen dat leerlingen van het eerste middelbaar voldoende technisch leesvaardig (= vlotte en correcte woordherkenning) geacht worden. Echter uit onderzoek (o.a. Oakhill, 2003) blijkt dat voor een kleine groep jongeren de technische leesvaardigheid wel nog tekortschiet. Wanneer er aan de overige tandwielen belang wordt gehecht, zal hun begrijpend leesproces gestimuleerd worden. Toch zullen zij nood hebben aan een extra vorm van ondersteuning. Doe voor deze zwakke lezers met andere woorden een extra inspanning door bijvoorbeeld hun technische leesvaardigheid, ondanks ze dit normaal al moeten beheersen, op te krikken.

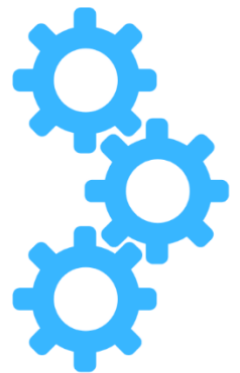
Belangrijk is dat u onthoudt dat zwakkere lezers gebaat zijn bij eenvoudiger tekstmateriaal als opstap naar de leerboekteksten. Concreet betekent dit dat u kan differentiëren op basis van leermaterialen.

DE TWEEDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

WERK VOLGENS DE METHODE VAN DE STRATEGIE-INSTRUCTIE

Een tweede cluster die wij graag willen aanhalen, is het belang van strategie-instructie voor een goed begrijpend leesonderwijs. Vertaald naar de lessen Nederlands betekent dit dat de leerkrachten leerlingen verschillende mentale tools aanleren om een tekst te leren begrijpen.

Verscheidene onderzoeken tonen aan dat iedere leerling een strategische lezer moet zijn om tot goed leesbegrip te kunnen komen. Wij verzamelden in onderstaande paragrafen de gegevens die over strategie-instructie gekend zijn.



Tandwiel 1: Maak van leerlingen strategische lezers

Bij het vak Nederlands – en ook bij de moderne vreemde talen – moeten leerlingen teksten strategisch leren benaderen. Leerlingen strategisch laten lezen, betekent dat ze lezen om een concreet, voor hen interessant, probleem op te lossen. Het gaat dus verder dan louter wat vraagjes bij de tekst te beantwoorden (Creten, 2019).

Een eerste optie om van leerlingen strategische lezers te maken, is **leesstrategieën** aanreiken. Deze worden expliciet inge oefend (Bogaert, et al., 2008). Vervolgens moeten ze in staat zijn om doelgericht en bewust deze leesstrategieën in te zetten om begripsproblemen op te lossen en om een beslissing te nemen over hoe ze een leestaak zullen aanpakken. De begrijpend leesstrategieën zijn nooit een doel op zich maar een middel om tot tekstbegrip te komen.

Het aanleren van leesstrategieën is van uiterst belang als we dit tandwiel willen laten draaien.

De mogelijke leesstrategieën die aan bod kunnen komen, kunnen we onderverdelen in twee typen.

- 1. Metacognitieve strategieën** zijn gericht op de oriënterings-, de voorbereidings- en de reflectiefase van de OVUR-strategie. Bijgevolg zijn ze niet exclusief gebonden aan leestaken.

Bekende leesstrategieën uit deze groep zijn: bepalen van het leesdoel; bekijken van de titel, tussenkopjes, lay-out en dergelijke; en nagaan of het leesdoel is bereikt (Bogaert, et al., 2008).

Eén van de belangrijkste leesstrategieën waar iedere leer methode expliciet aandacht aan moet besteden, is het stellen van leesdoelen voor het lezen van een tekst. De lezer moet namelijk een doel hebben om te lezen, bijvoorbeeld om een specifieke vraag te beantwoorden, om nieuwe informatie te vergaren, om een probleem op te lossen, en/ of zich te amuseren (Gobyn et al., 2019; Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).

Afhankelijk van het leesdoel gaan lezers op een verschillende manier en op een verschillend tempo door de tekst. Als een lezer door het lezen van een tekst één specifieke vraag wil beantwoorden, dan zal hij/ zij waarschijnlijk al scannend door de tekst gaan tot hij/ zij de oplossing gevonden heeft. Wil een lezer meer informatie inwinnen over het onderwerp, dan zal hij/ zij de tekst grondiger lezen.

Authentieke, functionele leesdoelen (= echte vragen waarop kinderen het antwoord willen weten) blijken het meest motiverend en leiden daardoor ook tot intensiever lezen en leren (Gobyn et al., 2019; Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).

Een positief gevolg van het stellen van (goede) leesdoelen is dat de leesopdrachten voor de leerlingen functioneel/ betekenisvol worden. Ze ervaren op deze manier dat begrijpend lezen waardevol en nuttig is. Als het tekstmateriaal en de leesopdrachten functioneel zijn, verhoogt de kans dat een leerling actief met de tekst aan de slag gaat en actief en intensief probeert de informatie in de tekst te begrijpen. Het verleidt de lezer maximaal om actief verbanden te leggen tussen tekst en de eigen voorkennis. Dit verhoogt de kans dat hij/ zij tot effectief tekstbegrip komt (Gobyn et al., 2019).

Bovendien is volgens de Taalunie (Bogaert et al., 2008) het hebben hoge verwachtingen en het nastreven van hoge leesdoelen voor alle leerlingen, een cruciale voorwaarde om leesresultaten te verbeteren.

Tot slot hangt het tekstbegrip van alle leerlingen sterk samen met hun metacognitieve kennis (Bogaert, et al., 2008). Kort gezegd dienen leerlingen kennis te hebben over tekstkenmerken en te weten welke strategieën ze waarom, hoe en wanneer kunnen toepassen (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

2. Tekstgerichte strategieën komen aan bod tijdens de uitvoeringsfase, het lezen zelf. Voorbeelden hiervan zijn: het achterhalen van relaties tussen alinea's (1), het onderscheiden van hoofd- en bijzaken (2) en het achterhalen van de tekstfunctie (3) (Bogaert, et al., 2008).

De leerkracht kan deze strategieën aanleren door directe instructie (uitleg geven), modelling (hardop denkend voordoen) of andere methodische en gestructureerde effectieve aanpakken. Alle aanpakken blijken succesvol te zijn, maar moeten wel systematisch inge oefend en door de leerkracht voor, tijdens en na het lezen ondersteund worden (Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013). Opnieuw kan u dus differentiëren op basis van leervoorkeuren.

EXTRA – MODELLING

Modelling of hardopdenkend (voor)lezen

Hardopdenkend (voor)lezen blijkt een heel effectieve instructiemethode om leerlingen goed te leren lezen. Hoe werkt het? De leerkracht leest de tekst voor en demonstreert concreet hoe hij zelf leesstrategieën gebruikt om de tekst te begrijpen. Bijvoorbeeld:

- 'Bij deze tekst moet ik denken aan ...' (voorspellen);
- 'Ik zie voor me hoe ...' (visualiseren);
- 'Over dit onderwerp weet ik al dat ...' (voorkennis activeren);
- 'Ik vraag me af of ...' (zelf vragen bij de tekst bedenken);
- 'Als ik naar de tekst kijk weet ik dat het om een gaat, omdat ...' (tekstsoort bepalen);
- 'Omdat ik wil weten hoe je ..., denk ik dat er onder dit tussenkopje/ bij dit plaatje nuttige informatie staat' (tekstopbouw leren herkennen en illustraties gebruiken om de tekst te scannen);
- 'Bij dit moeilijke woord kijk ik naar wat hier staat en dan denk ik dat het betekent ...' (woordbetekenis aan de hand van de context bepalen).

(Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013)

Verder is het interessant om te weten dat het niet nodig is om veel tijd te besteden aan het inoefenen van strategieën. Een kleine tijdsbesteding (bijvoorbeeld 6 lessen) blijkt even effectief als een grote tijdsbesteding (bijvoorbeeld 50 lessen) (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Tandwiel 2: Werk aan kennisopbouw

Naast het strategisch leren benaderen van teksten, is het **activeren of aanbrengen van de voorkennis** een belangrijk tandwiel in de cluster 'strategie-instructie'.

Voorkennis leidt tot begrip van een tekst en begrip van een tekst leidt tot nieuwe kennis, die ingezet wordt om de volgende tekst te begrijpen. De lezer brengt als het ware gelezen informatie samen met de reeds beschikbare of gekregen voorkennis over het onderwerp (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Een belangrijke vaststelling is dat de lezer zijn/ haar voorkennis bestaat uit zowel een kennis van de wereld als een kennis over de Nederlandse taal (= hoe taal en tekst functioneren). Deze eerste soort maakt het mogelijk om impliciete informatie uit de tekst af te leiden. Logisch, want lezers doen pas beroep op hun voorkennis zodra er informatie uit de tekst niet geëxpliciteerd staat. Wat de tweede soort exact inhoudt, leest u bij tandwiel 3. Dit bewijst nogmaals dat alle tandwielen in verbinding staan met elkaar (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Nu rijst volgende vraag op: Hoe werkt u aan kennisopbouw in de klas? Wel, het is belangrijk om aandacht te besteden aan het aanbrengen of activeren van voorkennis die nodig is om een tekst te begrijpen. Zo kan een **brainstorm over het centrale onderwerp** van de tekst de voorkennis activeren. Daarnaast kan voorkennis ook opgebouwd worden door leerlingen in de gelegenheid te stellen veel en **langdurig te lezen over één thema** (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

EXTRA – VOORKENNIS

Beeldt u zich volgend scenario in:

De leerkracht Nederlands deelt een begrijpend leestoets uit in de klassen Latijn en STEM.

Opnieuw heeft de leerkracht lage verwachtingen van de STEM-klas, want telkens behalen zij een lager gemiddelde dan de Latijnse klas.

Om vorig scenario te beïnvloeden, zou de leerkracht Nederlands kunnen kiezen voor een tekst met een onderwerp dat reeds gekend is bij de STEM-klas, wat betekent dat de leerkracht differentieert op basis van voorkennis. Een voorbeeld van een begrijpend leestekst zou kunnen zijn: *Robotvis zwemt dankzij synthetisch 'bloed'* (De Cleene, 2019).

Verklaring:

De beïnvloeding heeft betrekking tot de voorkennis, de kennis van de wereld. De leerlingen uit de richting STEM zullen impliciete informatie uit de tekst kunnen afleiden, omdat ze hier al informatie over inwonen. Zo konden de leerlingen bijvoorbeeld al een filmpje over de robotvis gezien hebben tijdens de lessenreeks techniek. Dit betekent dat het onderwerp hen niet onbekend in de oren klinkt, waardoor ze hun voorkennis kunnen inzetten om de ongeziene leestekst te begrijpen.

Tandwiel 3: Bouw aan woordenschat

Een ander element dat in relatie staat met tekstbegrip, is de hoeveelheid gekende woorden bij de lezer. Deze relatie tussen woordkennis en leesbegrip is wederkerig: hoe meer woorden en begrippen leerlingen kennen, hoe sneller zij een tekst begrijpen en vice versa (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Leerlingen ontwikkelen een uitgebreide woordenschat door in contact te komen met teksten met een rijke taal. De leerkracht kan hen ook onderdompelen in een rijke taal door voor te lezen. De leerlingen breiden hun woordenschat zelf uit door boeken te lezen en in mondelinge interactie te treden met volwassenen. Deze **impliciete** vormen van **woordenschatonderwijs** zijn belangrijk voor leesbegrip en hebben betrekking tot de leerling zijn/ haar voorkennis over de Nederlandse taal (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Naast impliciete woordenschatinstructie bestaat er ook **expliciete woordenschatinstructie**. Deze kan voorkomen in twee benaderingen: het toelichten van moeilijke woorden of het inzetten van woordbetekenisstrategieën.

Eenzijds kan de leerkracht op voorhand enkele (moeilijke) **kernwoorden uit te tekst toelichten** om er daarna actief mee aan de slag te gaan. Wij denken hierbij bijvoorbeeld aan het beantwoorden van vragen bij de tekst door gebruik te maken van de nieuwe woorden, het formuleren van definities van de nieuwe woorden, het maken van visuele schema's met kernwoorden van de tekst enzovoort. De definitie van een woord opzoeken in een woordenboek is geen actieve/ goede vorm van expliciete woordenschatinstructie (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Anderzijds moet de leerkracht de leerlingen ook meerdere, flexibele **woordbetekenisstrategieën** aanleren waardoor onbekende woorden het tekstbegrip niet verstoren en de leerlingen de betekenis ervan kunnen achterhalen. Enkele voorbeelden hiervan zijn: het achterhalen van de betekenis van de afzonderlijke delen van een woord, de betekenis afleiden uit de context... De leerling zal nieuwe woorden leren omdat hij/ zij actief meedenkt (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Naast woordbetekenisstrategieën zijn er **ook andere instructietechnieken** waarbij leerlingen actief moeten meedenken: het geven van definities, het nadenken over het gebruik van woorden in een bepaalde context of het vaststellen dat bepaalde woorden (zoals 'een kudde schapen') vaak samen voorkomen... Ook de sleutelwoordmethode sluit aan bij deze opsomming. Bij deze methode leren leerlingen een woord beter onthouden door het te verbinden met een ander woord (het sleutelwoord) dat hen door de inhoud of de klank aan het te leren woord doet denken (Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).

Dat een goede woordenschat een belangrijke basis is voor het begrijpend lezen, blijkt uit bovenstaande paragrafen. Daarbovenop wijst Vernooy (2005) op het belang van drie dimensies van woordkennis voor begrijpend lezen bij leerlingen: een brede woordkennis (veel woorden kennen), een diepe woordkennis (veel betekenisaspecten van een woord kennen) en een flexibele woordkennis (nieuwe woorden in diverse situaties kunnen toepassen) (Bogaert, et al., 2008).

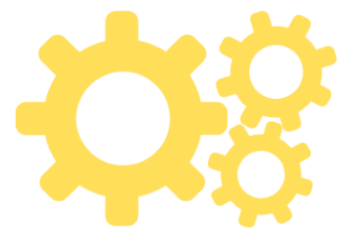
EXTRA – DRIE DIMENSIES VAN WOORDKENNIS

- Een brede woordkennis:
De leerlingen breiden hun woordenschat uit door een definitie, een synoniem of een antoniem te noteren van een nieuw geleerd woord.
- Een flexibele woordkennis:
De leerlingen spelen in duo's een spel. Om de beurt trekken de leerlingen een kaart met daarop slechts één woord en enkele verboden woorden. De speler die de kaart trekt, omschrijft het woord zonder de verboden woorden uit te spreken. De overige speler raadt het woord dat zijn/ haar klasgenoot omschrijft.
- Een diepe woordkennis:
De leerlingen maken een zin met een nieuw geleerd woord. Hiermee tonen ze aan dat ze het geleerde woord in meerdere en/ of verschillende contexten kunnen gebruiken.

DE DERDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

DURF IN INTERACTIE TREDEN

De derde cluster van tandwielen betreft interactie. In de context van het begrijpend leesonderwijs spitsen wij ons enkel toe op het bediscussiëren van teksten om het leesbegrip te verhogen. Het inzetten van een discussie om te leren argumenteren laten wij buiten beschouwing.



Deze motor is op zich niet nieuw. Conventioneel gezien volgen leerkrachten heel vaak het Initiate-Respond-Evaluate – patroon (Nystrand & Gamoran, 1991; Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019). Dit interactiepatroon bestaat telkens uit drie stappen die telkens herhaald worden. De leerkracht stelt eerst een vraag over de tekst. Vervolgens geeft een leerling het antwoord op de vraag. Ten slotte geeft de leerkracht een positieve of negatieve bekrachtiging aan de leerling, waarna de leerkracht opnieuw een vraag stelt. Deze interactievorm is meestal gericht op het stellen van feitelijke vragen waarop meestal maar één correct antwoord mogelijk is.

Uit onderzoek (Alpert, 1987; Dillon, 1985) naar de effecten blijkt dat deze vorm van interactie leidt tot passiviteit, afnemende motivatie en daarbovenop een daling van de betrokkenheid van de leerlingen (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019). Deze verouderde interactievorm wordt best vervangen door andere methodische, gestructureerde werkvormen.

Tandwiel 1: Duid een leidinggevende individu aan

Een eerste aanbeveling die de cluster laat draaien, is het aanduiden van een **leidinggevende lezer**. Dit betekent dat ofwel de leerkracht ofwel een leerling die uitmuntend scoort op de vaardigheid lezen, het voortouw neemt. Hieruit volgt een differentiatie op basis van instructie. De leerling die

minder sterk is in lezen, noemen we de **assisterende lezer** en heeft het meeste baat bij deze aanpak (Vanbuel Boderé, Van den Branden, 2017).

Tandwiel 2: Voorwaarden voor leerkracht-leerlingeninteractie

Als de leerkracht beslist om het voortouw te nemen, dan moet hij/ zij slechts **drie rollen** op zich nemen: het stellen van authentieke en open vragen (1), het stellen van vragen vanuit een oprechte interesse in de mening van de leerling (2) en het gesprek op zijn beloop laten door de inbreng van de leerlingen (3) (Nystrand & Gamoran, 1991; Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Tandwiel 3: Voorwaarden voor leerlingen-leerlingeninteractie

Interactie kan ook plaatsvinden tussen leerlingen door bijvoorbeeld peer tutoring, coöperatief groepswork of andere methodische, gestructureerde werkvormen. In dit geval neemt de leerkracht louter een ondersteunende rol op zich. Toch moet er met enkele randvoorwaarden rekening gehouden worden.

Eerst en vooral moet er op voorhand, voor dit groepswork, een **modelling door de leerkracht** plaatsvinden. Belangrijk is dat de leerkracht eerst effectieve strategieën toont (Soter et al., 2008). Logischerwijs zal deze leerkrachtgestuurde interactievorm in het begin van het schooljaar het voortouw nemen zodat er tijdens het verloop van het verdere schooljaar een meer leerlinggestuurde aanpak mogelijk is.

Daarnaast moeten leerlingen gestimuleerd worden tot het **bereiken van een gemeenschappelijk leesdoel**. Hiervoor zal ieder individu een taak op zich nemen. De leidinggevende zal voortonen hoe hij/ zij het lezen aanpakt, terwijl de assisterende lezer zijn/ haar ideeën en bevindingen verwoordt om tot een antwoord te komen (Nystrand & Gamoran, 1991; Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

Tot slot is **reflectie** noodzakelijk. Volgende vragen kunnen dit gesprek sturen: Wat liep er goed? Wat liep er minder goed? Welke tip zou jullie kunnen helpen om de tekst de volgende keer beter te begrijpen (Padmos, Van Gorp & Van den Branden, 2013)?

VOORBEELD COÖPERATIEF GROEPSWERK

De klas wordt verdeeld in heterogene duo's om een tekst over mobiel shoppen te lezen. De bedoeling van deze opdracht is dat de leidinggevende lezer (LZ) het voortouw neemt en dus modelleert en dat de assisterende leerling (AL) zijn/ haar ideeën verwoordt.

LZ: Als ik de titel 'Drie manieren waarop de Belg mobiel shopt' lees, veronderstel ik dat de auteur van dit artikel ons drie mogelijkheden zal beschrijven om jouw smartphone in te zetten als betaalmiddel. Heb jij hier al enige ervaring mee? Wat weet jij al over dit onderwerp?

AL: Toen ik voor het eerst alleen met het openbaar vervoer naar school mocht, kreeg ik een smartphone cadeau. Mijn ouders hebben hiervoor de prijzen in verschillende winkels op hun smartphone vergeleken, zodat ze met mij naar de goedkoopste winkel konden gaan.

LZ: Als ik de drie tussentitels bekijk dan zie ik dat jouw voorbeeld kan aansluiten bij de leestekst. Laten we de tekst eens lezen.

De leerlingen lezen samen de tekst. Na iedere alinea pauzeert de leidinggevende lezer om na te gaan of de assisterende lezer de alinea kan samenvatten en/ of er woorden zijn die hij/ zij niet begrijpt.

LZ: Ben jij na het lezen van dit artikel fan van mobiel shoppen?

AL: Mobiel shoppen is snel en eenvoudig, maar in het artikel staat dat Belgen voornamelijk online shoppen als het gaat over kleine bedragen. Dat vind ik vreemd. Stel dat het gaat over een goedkoop kledingstuk dat hen dan toch niet past, moeten ze het terugsturen en nogmaals verzendingskosten betalen. Ik ben dus geen voorstander.

Link naar het onderwijs:

In bovenstaande casus merken we op dat de leerlingen zowel in interactie treden over de aanpak van de tekst, de interpretatie, als over datgene wat de tekst bij hen teweeg heeft gebracht.

In het eerste geval wisselen ze gedachten uit over mogelijke strategieën, waarbij de sterke lezer zijn/ haar aanpak modelleert aan de zwakke lezer. Zo roepen ze bijvoorbeeld hun voorkennis op door eerst de titel te bestuderen.

In het tweede geval proberen ze hun tekstinterpretatie te verbeteren door tussentijds iedere alinea samen te vatten en woordstrategieën toe te passen.

In het derde en laatste geval reflecteren de leerlingen op de tekst door hun eigen mening te formuleren. Doordat deze interventievorm plaatsvindt in heterogene groepen ontstaat er een vorm van discontinuïteit tussen perspectieven en meningen waardoor het tekstbegrip in brede zin geëvalueerd wordt (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

VIERDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

HECHT BELANG AAN SCHRIJFACTIVITEITEN

Een vierde cluster van tandwielen voor een effectieve begrijpend leesdidactiek, is de implementatie van schrijfactiviteiten. Verschillende meta-analyses (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; Graham & Perin, 2007; Graham en Hebert, 2011) wijzen op een positieve bevordering van het leesbegrip bij narratieve en informatieve teksten.



De link tussen lees- en schrijfonderwijs wordt duidelijk vanuit het **functioneel perspectief** (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019). Eerst en vooral bevordert het schrijfonderwijs tekstbegrip omdat de schrijver hoofd- en bijzaken van elkaar onderscheidt. Ten tweede bevordert het schrijfonderwijs integratie omdat de schrijver de verschillende ideeën die in de tekst aan bod komen, samenbrengt. Ten derde zet het schrijfonderwijs aan tot nadenken omdat de jongere de tekst in zijn/ haar eigen woorden herschrijft. Ten vierde faciliteert het schrijfonderwijs reflectie aangezien het eenvoudiger is om zelfgeschreven notities te beoordelen. Ten slotte bevordert het schrijfonderwijs de betrokkenheid van de lezer omdat hij/ zij een algemeen besluit trekt uit de leestekst.

Tandwiel 1: Implementeer verschillende schrijfactiviteiten

Er zijn **vijf schrijfactiviteiten** die bijdragen tot succesvol leesonderwijs. Typevoorbeelden zijn: schrijven over het onderwerp waarover gelezen is, het maken van samenvattingen, het nemen van notities, het schriftelijk beantwoorden en opstellen van vragen over een tekst (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019; Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017).

Echter moeten we besluiten dat er geen specifieke schrijfactiviteit is die eruit springt om het leesbegrip te verhogen. Dit betekent dat de begrijpend leeslessen gepaard moeten gaan met een

breed gamma van bovenstaande typevoorbeelden, waardoor er differentiatie mogelijk is op basis van het eindproduct (Hebert, Simson & Graham, 2013).

Tandwiel 2: Hecht belang aan schrijfinstructie

Zodra leerlingen in de pen kruipen, is een **gerichte schrijfinstructie** van belang. Instructie stelt de leerlingen namelijk in staat om het schrijfproces tot een goed einde te brengen.

Graag willen we u nogmaals wijzen op het belang van schrijfinstructie. Meer nog, het is van uiterst belang dat we de schrijfinstructie ook doortrekken als de link tussen lees- en schrijfonderwijs wordt gelegd (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

VOORBEELD

Stelt u zich volgend scenario voor, waarbij de leerkracht een schrijfinstructie geeft:

Schrijf een leesautobiografie. Pen je leeservaringen neer, van je eerste herinneringen tot nu... Geef niet enkel een opsomming van titels en schrijvers, maar geef ook indrukken over je lievelingswerken of -genres weer. Probeer te verklaren waarom sommige boeken je aanspreken.

Resultaat:

In eerste instantie geeft de leerkracht een vrij duidelijke opdrachtomschrijving weer. Toch zal blijken dat de desbetreffende leerkracht verschillende uitwerkingen zal ontvangen. Hoe komt dit? De uitleg laat op zich wachten: Wat is er zo speciaal aan het teksttype? Waarover ga je schrijven, en hoe? Wat kan ik de volgende keer anders aanpakken?... Het zijn maar enkele voorbeeldvragen die ontbreken om het schrijfproces in goede banen te leiden.

Tandwiel 3: Vermijd pseudo-realistische situaties

Tot slot is het essentieel om leerlingen **strategische schrijvers** of lezers te laten worden. Zoals reeds vermeld bij cluster één, spelen leesteksten het best in op de individuele of de situationele interesses van de leerlingen, met als doel zoveel mogelijk aan te sluiten bij hun leefwereld. Laat ons dit principe ook doortrekken naar schrijfactiviteiten zodat we pseudo-realistische situaties vermijden (Creten, 2019).

VOORBEELD

Minder goed voorbeeld:

In sommige Nederlandse taalboekjes (voor het basisonderwijs) staat een schrijfpdracht waarbij leerlingen een brief moeten schrijven naar de koningin om te protesteren tegen de aanleg van een nieuwe ringweg rond het dorp. Het probleem: Nederland heeft al sinds enige jaren een koning. Bovendien zal je maar in een dorp wonen waar geen ringweg gepland is. En de koning beslist tenslotte helemaal niet over ringwegen (Creten, 2019).

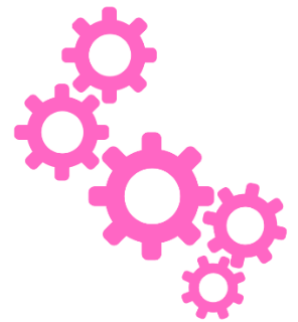
Beter voorbeeld:

De leerlingen lezen een krantenartikel over de Belgische vertegenwoordiger van het Eurosongfestival. De leerlingen beluisteren het lied. Vervolgens kruipen de leerlingen in de huid van een recensent. Ze schrijven een recensie over het nummer, die online gepubliceerd kan worden onder de vorm van een lezersreactie.

DE VIJFDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

ZET IN OP LEESMOTIVATIE

De vijfde en laatste cluster gaat over het bevorderen van leesmotivatie. Het is van belang om de klas om te toveren in een omgeving waar de leerkracht oog heeft voor de leesmotivatie van de jongeren.



Motivatie kan volgens Ryan & Deci (2000) gedefinieerd worden als ‘datgene wat je beweegt om iets te doen’. Als jongeren lezen omdat ze dit een leuke, uitdagende, interessante of boeiende activiteit vinden dan is de reden om te lezen geïnternaliseerd, waardoor we kunnen spreken over **intrinsieke motivatie**. Dit is de meest gunstige motivatie die kan plaatsvinden. Echter bestaan er nog andere beweegredenen, onder andere ik lees boeken omdat ik goede punten wil halen voor mijn boekbespreking, ik lees boeken omdat een goede leesvaardigheid mij in staat stelt om sneller een vervolgopleiding aan te vatten, enzovoort. Deze voorgaande redenen sluiten allemaal aan bij extrinsieke motivatie.

Om te vermijden dat de leesmotivatie van de jongeren achteruitgaat, zult u oog moeten hebben voor volgende stelling: Leesvaardigheid en leesmotivatie staan wederkerig met elkaar in verband (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019). Hieruit besluiten we dat er parallel aan leesvaardigheid en aan leesmotivatie moet worden gewerkt.

Tot slot dreigen leerlingen die niet gemotiveerd zijn om te lezen in een ‘negatieve spiraal’ terecht te komen. Ze lezen niet graag, vermijden het daarom, en lopen dus steeds meer achterstand op. Hierdoor daalt ook de kans op schoolsucces. Lezen in het secundair onderwijs is namelijk nauw verbonden met het leren in het vakonderwijs, en bijgevolg met schoolsucces in het algemeen. Er is sprake van een wisselwerking: wie goed meekomt op school, leert bij het vakonderwijs nieuwe (vak)woorden en ontwikkelt zijn/ haar taal- en leesvaardigheid (Bogaert, et al., 2008).

Tandwiel 1: Creëer een open en veilig klasklimaat

Zodra de leerkracht investeert in een **open en veilig klasklimaat**, zullen jongeren durven participeren in de les. Concreet betekent dit dat jongeren zullen (voor)lezen en vragen stellen als de situatie gunstig is. Een situatie is pas gunstig als de jongere zich vertrouwd voelt in de klasgroep. Als dit tandwiel begint te draaien, zullen jongeren kansen grijpen, waardoor de leerkracht zicht krijgt op hun leesvaardigheid. Dit betekent dat de leidinggevende in staat is om feedback te geven, waardoor de jongere zich bewust wordt van zijn/ haar leesvorderingen (Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).

Tandwiel 2: Bepaal op voorhand een helder leesdoel

Voordat een leerkracht een les technisch en begrijpend lezen organiseert, zal hij/ zij expliciet aandacht moeten besteden aan het stellen van leesdoelen voor het lezen van de tekst. Belangrijk is dat leerlingen zichzelf een **leesdoel** stellen dat hen motiveert om de tekst te lezen. Vervolgens zet het hen ook aan om op voorhand strategieën te bepalen die het tekstbegrip zullen vergemakkelijken (Bogeaert, et al., 2008; Padmos, Van Gorp, & Van den Branden, 2013).

VOORBEELD

Stelt u zich voor dat de leerkracht Nederlands koos voor een leestekst over Archimedes om de leesstrategie studierend lezen te onderwijzen. Hoogstwaarschijnlijk zal de leerkracht in kwestie de klasgroep volledig verliezen, want waarom zouden de leerlingen goesting hebben om het levensverhaal van een bekende fysicus vanbuiten te leren?

Interessant wordt het pas als de leerkracht overlegt met collega's of klasgroepen. Misschien hebben de leerlingen volgende week wel een toets geschiedenis over Mesopotamië, waardoor de leerkracht zijn/ haar les kan opbouwen aan de hand van de leestekst 'De bewoners van Mesopotamië maakten heel wat belangrijke uitvindingen'.

Tandwiel 3: Hecht belang aan leeskilometers

Enmaal de leesvaardigheid verhoogt, zullen leerlingen ook snel ervaren dat ze betere lezers worden. Uit een meta-analyse van Mol & Bus (2011) blijkt dat betere lezers in hun vrije tijd veel en vaker lezen dan zwakke lezers. Zij zouden niet of amper lezen. Belangrijk is dus om de

leesvaardigheid van leerlingen te verhogen, met als doel dat ze **leeskilometers** zullen maken (Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017).

Er zijn diverse manieren om leerlingen veel te laten lezen. Van Steensel, et al. (2016) geeft bijvoorbeeld aan dat secundaire scholen kunnen inzetten op binnenschoolse projecten, zodat de leesmotivatie kan aangewakkerd worden of de leesmotivatie kan verhoogd worden (Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017).

Uiteraard kunt u ook kleinschaliger aan de slag gaan door de leerlingen een breed leesaanbod aan te reiken, waardoor leerlingen geprikkeld kunnen worden. Deze prikkelingen kunnen leerlingen aanzetten tot lezen, omdat de individuele interesses worden aangesproken of doordat de leerlingen een gevoel van autonomie ervaren (zie verder) (Vanbuel, Boderé & Van den Branden, 2017).

Tandwiel 4: Stimuleer autonome leesmotivatie

Het stimuleren van autonome leesmotivatie vloeit voort uit het **'ABC-model'** van de zelfdeterminatietheorie (De Naeghel & Van Keer, 2013; De Naeghel et al., 2012; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007). Dit model vertrekt vanuit zowel autonomieondersteuning en stimulatie van betrokkenheid als competentieondersteuning opdat het leesplezier toeneemt.

1) Ondersteuning van **autonomie**

Tegemoetkomen aan de autonomie van leerlingen gebeurt door hen inspraak te geven in de keuze van leesmateriaal. Daarnaast dient tekstmateriaal recent en authentiek te zijn. Bijgevolg hebben de leerlingen goesting om de tekst te lezen. Het motto luidt: **'Ik wil het zelf!'**

2) Aanspreken van sociale **verbondenheid**

Verder is aandacht besteden aan mondelinge en sociale interactie tussen jongeren van belang. Dit kan door hen in interactie te laten treden over teksten/ boeken die ze zullen lezen of reeds gelezen hebben. Hierdoor ervaren leerlingen een sociale verbondenheid. Het motto luidt: **'Ik hoor erbij!'**

3) Bevorderen van ervaren **competentie**

Tot slot zouden jongeren hun leerproces zelf moeten kunnen reguleren. Dit is mogelijk als de leermethode inzet op metacognitieve en tekstgerichte strategieën. Dit creëert bij de leerlingen succeservaringen, waardoor ze sneller zelfstandig of in groep aan de slag willen. De leesmotivatie neemt toe. Hier luidt het motto: **'Ik kan het zelf!'**

Leesmethodes kunnen hier zeker en vast een rol in spelen door bijvoorbeeld suggesties aan te reiken aan de leerkracht om tegemoet te komen aan de ABC-noden van de leerlingen.

Tandwiel 5: Durf de thuistaal inzetten

Een ietwat gecompliceerd tandwiel dat wij aanraden, is het inzetten van de **verschillende thuistalen** van leerlingen, waardoor u differentieert op basis van de achtergrond van de lerende. Leerlingen met een andere thuistaal kunnen bijvoorbeeld verhalen, boeken, artikels... in hun thuistaal lezen, om erna een mondelinge activiteit of een schrijfactiviteit in het Nederlands uit te voeren. Zulke kleine ingrepen leveren een kleine, maar toch significante bijdrage aan het bevorderen van de leesvaardigheid (Vanbuel, Boderé, Van den Branden, 2007).

VOORBEELD

Stelt u zich volgend scenario even voor:

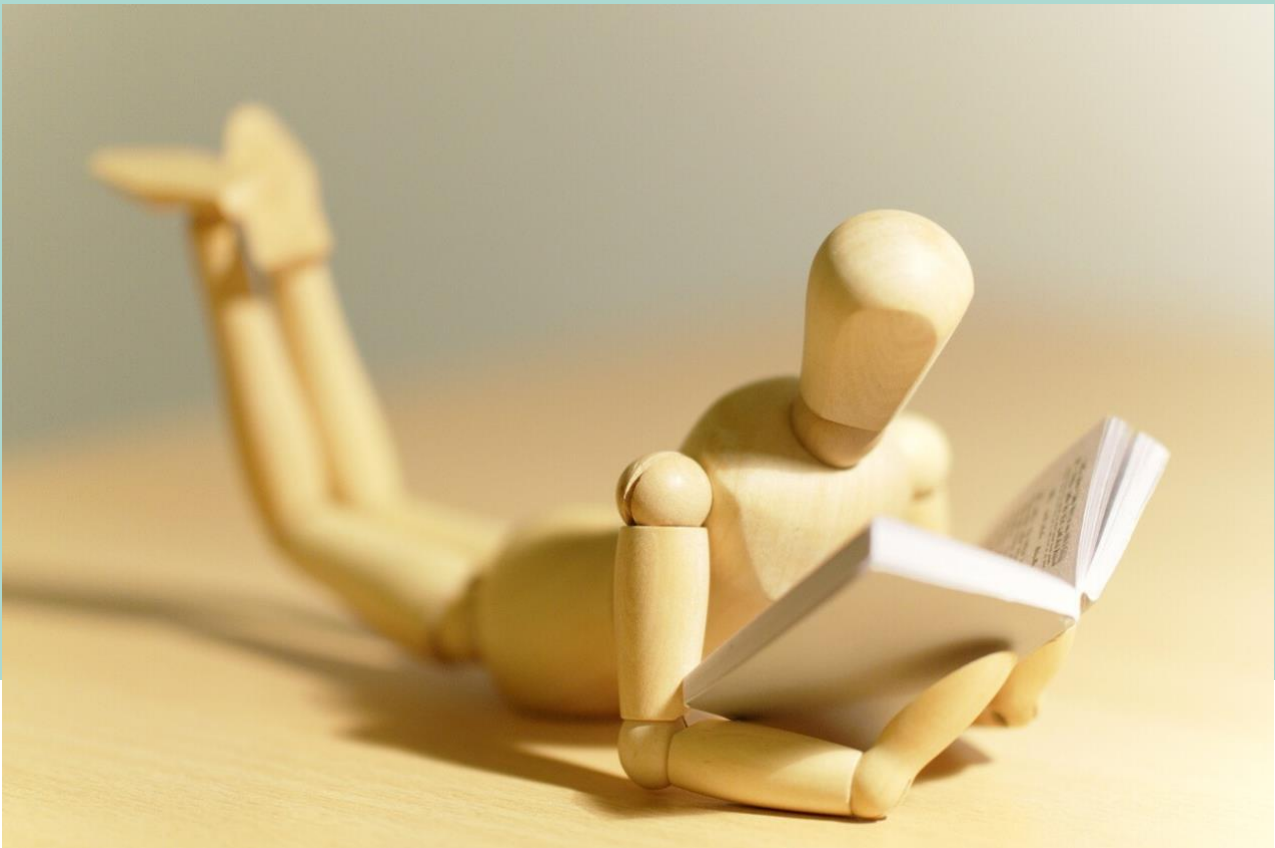
Zodra Aron thuiskomt van school, maakt hij vliegensvlug zijn taken zodat hij snel achter de computer kan plaatsnemen om te gamen. In het weekend, gaat hij zowel zaterdag- als zondagnamiddag naar de Chiro. Aan lezen heeft hij een hekel, waardoor hij nooit naar de bibliotheek gaat. Plotseling krijgt hij tijdens de Franse les de opdracht om een Frans boek(je) te lezen en dit na de herfstvakantie te presenteren. De moed zinkt Aron meteen in de schoenen...

Verklaring:

Uit bovenstaand voorbeeld blijkt dat Aron allesbehalve gemotiveerd is. Deze reactie klinkt vanzelfsprekend omdat Aron ook in het Nederlands niet graag leest. We kunnen onmogelijk verwachten dat Aron staat te springen voor een Franse leesopdracht (lees: lezen in een vreemde taal) als hij niet vertrouwd is met het lezen van Nederlandse teksten. Bijgevolg moedigen wij u aan om leerlingen eerst het plezier van het lezen te laten ontdekken vanuit de thuistaal en pas daarna vanuit de schooltaal.

CHECKLIST BEGRIJPEND LEZEN

BESTEMD VOOR LESMETHODES NEDERLANDS



Ontwikkeld door

Lisa Dierckx en Julie Langlois

De checklist is tot stand gekomen in het kader van onze bachelorproef aan de Arteveldehogeschool Gent.

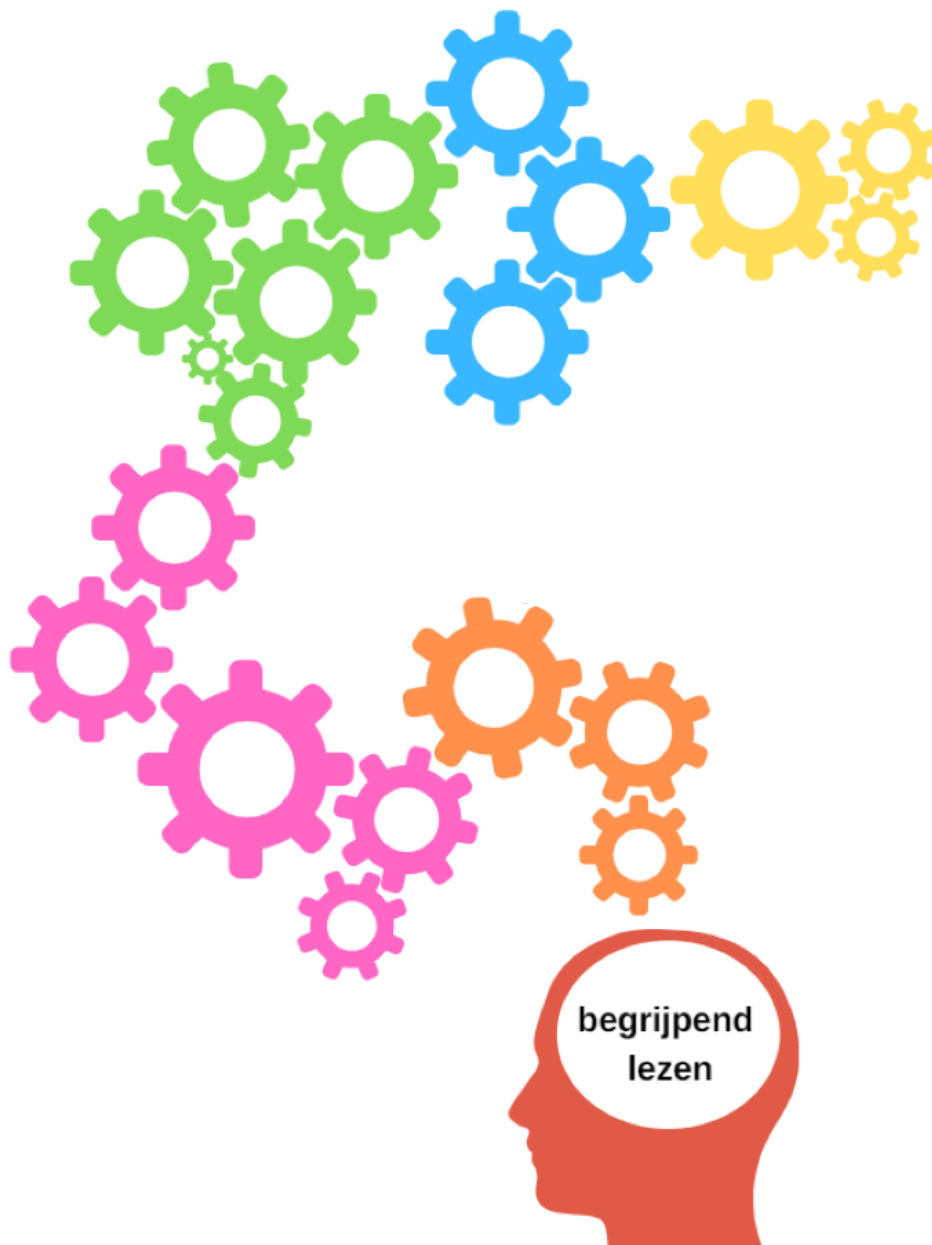
In dit document vindt u onze Checklist Begrijpend Lezen die zowel door uitgeverijen als door leerkrachten Nederlands in het secundair onderwijs en ruimer, in het basisonderwijs kan gebruikt worden. De betrachting is een gebruiksvriendelijk instrument aan te bieden om na te gaan in hoeverre de lessen leesvaardigheid aansluiten bij de kenmerken van een effectieve begrijpend leesdidactiek.

De door ons geformuleerde kenmerken van een effectieve begrijpend leesdidactiek zijn hoofdzakelijk gebaseerd op recent wetenschappelijke analyse van onderzoeksliteratuur:

- In opdracht van het Comité van Ministers schreven Het Algemeen Secretariaat van de Taalunie en met advies van de Taalraad Begrijpend Lezen **Effectief onderwijs in begrijpend lezen** (2019)
- In opdracht van het Nationaal Regie-orgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs schreven Houtveen, van Steensel en de la Rie **De vele kanten van leesbegrip** (2019)
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Versteden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., en Van Keer, H. schreven met de steun van de Vlaamse overheid – departement Onderwijs & Vorming – en in opdracht van de VLOR **Sleutels voor effectief begrijpend lezen** (2019)
- Met steun van de Vlaamse overheid – departement Onderwijs & Vorming – schreven Padmos, Van Gorp en Van den Branden **Beter leren lezen en schrijven** (2013)

Alvorens we kunnen spreken over een effectieve didactiek, moeten er talrijke voorwaarden in acht genomen worden. Slechts als al deze verschillende voorwaarden gerealiseerd zijn, kunnen leerlingen uitgroeien tot goede en vaardige begrijpend lezers. Wij vergelijken de voorwaarden voor leesbegrip met ‘tandwielen’. Dit zijn noodzakelijke onderdelen van een bepaalde machine om het geheel te kunnen laten functioneren. Ontbreekt er een tandwiel, dan stopt de machine. Op dezelfde manier vormen verschillende criteria de voorwaarden om tot leesbegrip (te vergelijken met een groter geheel dat moet kunnen functioneren) te kunnen komen. Een element verwaarlozen, leidt tot een verval van een effectief werkend

geheel. Hieronder vindt u een schematische voorstelling terug over de complexiteit van een effectieve begrijpend leesdidactiek bij begrijpend leeslessen.



Wij hopen met onze checklist het begrijpend leesonderwijs te stimuleren en hopen u hiermee goed op weg te zetten.

Waarvoor gebruikt u de checklist?

Dit instrument, gericht naar leerkrachten Nederlands en uitgeverijen, is bedoeld om te evalueren of een lesmethode Nederlands voldoet aan alle criteria van een effectieve begrijpend leesdidactiek. De momenten waarop u de checklist kan raadplegen zijn divers:

Voorbeeld 1

De vakgroep Nederlands kreeg van de directie de opdracht om vanuit het leerplan na te gaan of de huidige lesmethode Nederlands voor de eerste graad wel degelijk aan alle leerplandoelstelling werkt. Uiteindelijk concludeerde de vakgroep dat de methode in vergelijking met het leerplan onvoldoende inzet op de vaardigheid lezen.

- *Optie 1*

De vakgroep Nederlands is tevreden van de overige lessen, waardoor ze besluiten om de lesmethode te behouden en enkele of alle leeslessen te herwerken. Om na te gaan of de nieuwe leeslessen voldoen aan de eindtermen en ondertussen tekstbegrip bij de jongeren stimuleren, kan de vakgroep de eigen ontwikkelde leeslessen beoordelen aan de hand van de checklist en tekortkomingen aanpassen.

- *Optie 2*

De vakgroep Nederlands besluit om volgend jaar te kiezen voor een lesmethode die beter inzet op de vaardigheid lezen. Wegens een uitgebreid aanbod, is de keuze niet evident. De vakgroep kiest de Checklist Begrijpend Lezen voor lesmethodes Nederlands als hulpmiddel. Stelselmatig evalueren de leerkrachten de leeslessen zodat die een voor een kunnen worden afgetoetst.

Voorbeeld 2

De methodeontwikkelaars van lesmethode X besluiten om beter in te zetten op de vaardigheid lezen. Geregeld toetsen ze hun leeslessen af met behulp van het reflectie-instrument, Checklist Begrijpend Lezen voor lesmethodes Nederlands. Na enkele hiaten ontdekt te hebben, passen ze hun teksten en opdrachten aan. Deze keer gebruiken ze de checklist niet als reflectie-instrument maar als leidraad om tekstbegrip bij leerlingen te garanderen.

Hoe gebruikt u de checklist?

Of een lesmethode Nederlands goed leesbegrip bij leerlingen stimuleert, kan u achterhalen door de Checklist Begrijpend Lezen te hanteren. Bovendien kunt u eenvoudig enkele hiaten opsporen, waardoor u de werkpunten en/ of tekortkomingen van de methode achterhaalt.

Om tot een beproefde conclusie te komen, is het van belang om niet alleen de specifieke lessen leesvaardigheid maar ook de verscheidene leestaken in een lesmethode op te nemen in uw beoordeling.

Op de volgende pagina's bieden wij u een kort voorbeeld aan:

Eerste voorbeeldpagina

f De volgende woorden moeten allemaal een trema krijgen. Schrijf ze over en plaats het trema op de juiste plaats.

1 poezie	6 Belgie
2 patient	7 knieen
3 egoisme	8 coördinaten
4 relief	9 financiële
5 hieroglief	10 vacuum


2 Bekijk en lees de tekst *Intelligentie*.

Intelligentie

Intelligentie is het vermogen om goed problemen te kunnen oplossen, goed te kunnen leren en veel te weten.

Als je intelligent bent, betekent dat niet alleen dat je goed kunt leren en veel weet. Intelligent zijn betekent bijvoorbeeld ook dat je goed (nieuwe) problemen kunt oplossen, een goed geheugen hebt en goed met andere mensen kunt omgaan.

Intelligentie zit in je hersenen. Onderzoekers denken dat er meerdere gebieden in je hersenen belangrijk zijn voor intelligentie. Het is zo dat je voor verschillende onderdelen van intelligentie, verschillende gebieden in je hersenen gebruikt.



Uit: www.winklerprins.com

a Vul de fiche in.

Met deze tekst wil de auteur de lezers vooral

<input type="checkbox"/> informeren	<input type="checkbox"/> instructies geven	<input type="checkbox"/> overtuigen
<input type="checkbox"/> ontspannen	<input type="checkbox"/> ontroeren	<input type="checkbox"/> oproepen om iets te doen

In de opmaak zijn volgende zaken belangrijk

<input type="checkbox"/> alinea-indeling	<input type="checkbox"/> illustraties	<input type="checkbox"/> kleurgebruik
<input type="checkbox"/> lettergrootte	<input type="checkbox"/> opvallende woorden	<input type="checkbox"/> titels en tussentitels

Het teksttype is

Het onderwerp van de tekst is

De hoofdgedachte van de tekst is

b Welke leesstrategie gebruik je meestal wanneer je in een encyclopedie leest?

.....

DEEL 9 | 42 • HET OPSOMMEND VERBAND 295

STRATEGIE-INSTRUCTIE

De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen want er komen metacognitieve strategieën aan bod.

STRATEGIE-INSTRUCTIE

De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen want er komen tekstgerichte strategieën aan bod.

Voorbeeldpagina uit *Frappant 1 (groene versie)*

Tweede voorbeeldpagina

DE TWEDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

WERK VOLGENS DE METHODE VAN DE STRATEGIE-INSTRUCTIE

In de witte tabellen kunt u aankruisen waar u het criterium/kenmerk (al dan niet) terugvindt in de lesmethode.
Verder kunt u aankruisen of de lessuggestie/ leerlingenopdracht het begrijpend leesonderwijs bevordert of eerder hindert.

Dit is een kenmerk van een effectieve begrijpend leesdidactiek.

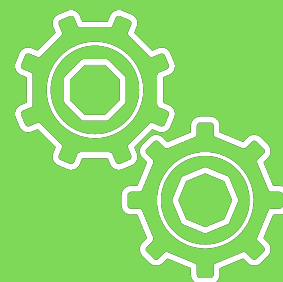
	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen:					
a) Er komen metacognitieve leesstrategieën aan bod.		X		X	
OPMERKINGEN: De lesmethode biedt de leerlingen oefeningen aan om de tekst te kunnen doorgronden: Wat is het tekstdoel? Wat is het teksttype? Ook moeten de leerlingen de volgende zaken bekijken: de titel, de tussenkopjes, de illustraties, de layout... (= oriënteren en voorbereiden). Op basis van deze pagina uit het werkboek moeten we concluderen dat er voorlopig geen aandacht wordt besteed aan de fase 'reflecteren' van de OVUR-strategie.					
b) Er komen tekstgerichte leesstrategieën aan bod.		X		X	
OPMERKINGEN: De lesmethode maant de leerlingen aan de hoofdgedachte van de tekst te bepalen.					

Hier kunt u telkens uw kanttekeningen, bevindingen, opmerkingen... noteren.

Voorbeeldpagina Test-Aankoop-Onderzoek uit Frappant 1 (groene versie)

DE EERSTE CLUSTER VAN TANDWIELEN

HECHT BELANG AAN TEKSTMATERIAAL



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode hecht belang aan een brede waaier van tekstaanbod:					
a) Er komen informatief-educatieve teksten aan bod.					
OPMERKINGEN:					
b) Er komen amuserend-sociale teksten aan bod.					
OPMERKINGEN:					
c) Er komen instrumenteel-praktische teksten aan bod.					
OPMERKINGEN:					

<p>2) De lesmethode implementeert leesteksten die signaalwoorden bevatten.</p>					
<p>OPMERKINGEN:</p>					
<p>3) De lesmethode implementeert leesteksten waarbij de alinea's zijn opgebouwd volgens de ELZA-methode.</p>					
<p>OPMERKINGEN:</p>					
<p>4) De lesmethode biedt lessen aan over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden:</p>					
<p>a) De leerlingen krijgen in één of meerdere lessen informatie over tekstopbouw.</p>					
<p>OPMERKINGEN:</p>					
<p>b) De leerlingen krijgen één of meerdere lessen over kernzinnen.</p>					
<p>OPMERKINGEN:</p>					

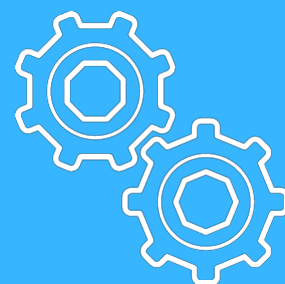
	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
c) De leerlingen krijgen één of meerdere lessen over signaalwoorden.					
OPMERKINGEN:					
5) De lesmethode implementeert teksten die aansluiten bij het lezerspubliek:					
a) De aanbevolen teksten spelen in op de individuele interesses (onderwerp en genre) van de leerlingen.					
OPMERKINGEN:					
b) De aanbevolen teksten zijn uitdagend en sluiten van niveau aan op het niveau van de leerlingen.					
OPMERKINGEN:					
c) Zodra de teksten inspelen op de situationele interesses van de leerlingen, reikt de methode interessante vragen aan die de interesse van de leerlingen wekt.					
OPMERKINGEN:					

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
d) De lesmethode biedt eenvoudigere teksten aan voor leerlingen die moeite hebben met technisch lezen.					
OPMERKINGEN:					

DE TWEEDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

WERK VOLGENS DE METHODE VAN DE

STRATEGIE-INSTRUCTIE



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen:					
a) Er komen metacognitieve leesstrategieën aan bod.					
OPMERKINGEN:					
b) Er komen tekstgerichte leesstrategieën aan bod.					
OPMERKINGEN:					

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
c) De strategieën worden systematisch ¹ aangeleerd en inge oefend. Bovendien is er een ondersteuning voor, tijdens en na het lezen.					
OPMERKINGEN:					
d) Voor het lezen wordt er een leesdoel geformuleerd.					
OPMERKINGEN:					
e) De teksten zorgen ervoor dat de leerlingen de leesvaardigheidsdoelen behalen.					
OPMERKINGEN:					
2) De lesmethode werkt aan kennisopbouw:					
a) Voor het lezen van een tekst wordt de voorkennis van de leerling geactiveerd.					
OPMERKINGEN:					

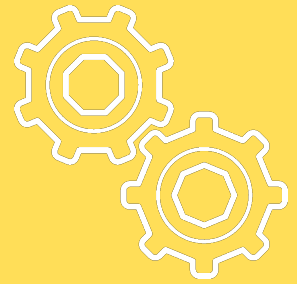
¹ Dit kan door middel van modellering of directe instructie gebeuren.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	Niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
b) De leerlingen lezen langdurig over één thema of onderwerp, waardoor ze hun voorkennis over een welbepaald thema of onderwerp kunnen opbouwen.					
OPMERKINGEN:					
3) De lesmethode besteedt aandacht aan de relatie woordkennis – leesbegrip:					
a) Er komen impliciete vormen van woordenschatonderwijs aan bod.					
OPMERKINGEN:					
b) Er komen expliciete vormen van woordenschatonderwijs aan bod.					
OPMERKINGEN:					
c) De bijhorende opdrachten sluiten aan bij de drie dimensies ² van woordkennis.					
OPMERKINGEN:					

² Vernooy (2005) wijst op het belang van drie dimensies van woordkennis voor begrijpend lezen: een brede woordkennis, een diepe woordkennis en een flexibele woordkennis.

DE DERDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

DURF IN INTERACTIE TREDEN



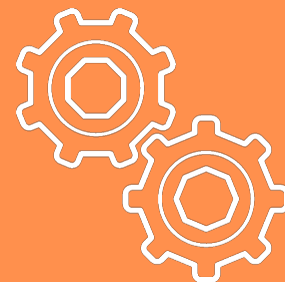
	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode raadt discussie over gelezen teksten als onderdeel binnen het begrijpend-leesonderwijs aan.					
OPMERKINGEN:					
2) De lesmethode heeft aandacht voor heterogene groepen: leidinggevende lezer(s) versus assisterende lezer(s).					
OPMERKINGEN:					
3) De lesmethode biedt de lezer een leidraad waarbij er aandacht is voor drie belangrijke stappen:					

³ Onder de leidinggevende lezer verstaan we of de leerkracht of een leerling, die uitmuntend scoort op de vaardigheid lezen.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
a) Er vindt een brainstorm plaats over de aanpak van de tekst.					
OPMERKINGEN:					
b) Er vindt interactie plaats over de inhoud van de tekst.					
OPMERKINGEN:					
c) Er vindt een inhouds- en gevoelsreflectie plaats.					
OPMERKINGEN:					

DE VIERDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

HECHT BELANG AAN SCHRIJFACTIVITEITEN



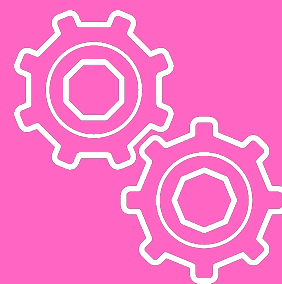
	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode raadt schrijfactiviteiten aan bij narratieve en informatieve teksten.					
OPMERKINGEN:					
2) De lesmethode implementeert verschillende schrijfactiviteiten:					
a) De leerlingen schrijven een tekst waarin het onderwerp van de leestekst aan bod komt.					
OPMERKINGEN:					

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
b) De leerlingen nemen tijdens de leestekst notities.					
OPMERKINGEN:					
c) De leerlingen maken een samenvatting van de leestekst.					
OPMERKINGEN:					
d) De leerlingen beantwoorden open vragen over de leestekst.					
OPMERKINGEN:					
e) De leerlingen generen vragen over de leestekst.					
OPMERKINGEN:					

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
3) De lesmethode hecht belang aan schrijfinstructie over... :					
a) het schrijfproces.					
OPMERKINGEN:					
b) de opbouw van de tekst.					
OPMERKINGEN:					
c) de opbouw van zinnen en alinea's.					
OPMERKINGEN:					
4) De schrijfpdracht is functioneel, interessant en realistisch.					
OPMERKINGEN:					

DE VIJFDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

ZET IN OP LEESMOTIVATIE



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode geeft de leerkracht tips in verband met het creëren van een open, veilig klasklimaat tijdens lessen begrijpend lezen.					
OPMERKINGEN:					
2) De lesmethode besteedt voor het lezen van een tekst aandacht aan het expliciteren van het leesdoel.					
OPMERKINGEN: Pas in les 54					
3) De lesmethode hecht belang aan het maken leeskilometers.					
OPMERKINGEN:					

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
4) De lesmethode stimuleert de autonome leesmotivatie van leerlingen door in te spelen op hun ABC-noden:					
a) De lesmethode speelt in op de psychologische basisbehoefte autonomie.					
OPMERKINGEN:					
b) De lesmethode speelt in op de psychologische basisbehoefte verbondenheid.					
OPMERKINGEN:					
c) De lesmethode speelt in op de psychologische basisbehoefte competentie.					
OPMERKINGEN:					
5) De lesmethode beklemtoont de thuistaal van de leerlingen als een meerwaarde om een tekst te begrijpen.					
OPMERKINGEN:					

ALGEMENE OPMERKINGEN:



Herwerkingen cluster 1 – Kies voor interessant **tekstmateriaal**

Aangezien het eerst en vooral voor mevrouw Van Keer niet geheel duidelijk is of fictieve teksten al dan niet onder de categorie ‘amuserend-sociale teksten’ (**tandwiel 1b**) thuishoren, breiden wij deze categorie uit naar ‘amuserend-sociale/ fictieve teksten’.

Zowel mevrouw De Fraine als meneer Fabry wijzen op het belang van een woordje uitleg bij de ELZA-methode (**tandwiel 3**). Wij voegen extra informatie over deze methode toe in een voetnoot namelijk dat de ELZA-methode vertrekt vanuit volgend idee: lees de eerste en/ of de laatste zin van iedere alinea. Dit betekent dat de kernzin, de belangrijkste zin, meestal in de eerste of de laatste alinea staat.

Tandwiel 4a luidde oorspronkelijk als volgt: ‘De lesmethode biedt lessen aan over tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden.’ Omdat dit volgens meneer Fabry inhoudelijk niet aansluit bij cluster 1 ‘kies voor interessant tekstmateriaal’ herformuleren wij dit criterium: ‘De lesmethode biedt lessen aan met teksten om de volgende onderwerpen uit te diepen: tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden.’

Mevrouw De Fraine spoort aan om in het criterium ‘De lesmethode implementeert teksten die aansluiten bij het lezerspubliek.’ (**tandwiel 5**) het ‘lezerspubliek’ te veranderen door ‘de leerlingen’. Dit is een concreter onderwerp.

Vervolgens maakt meneer Fabry bij het criterium ‘De aanbevolen teksten zijn uitdagend en sluiten van niveau aan op het niveau van de leerlingen.’ (**tandwiel 5b**) een volgende bedenking: “Teksten mogen qua niveau iets moeilijker zijn. Op die manier worden leerlingen uitgedaagd. Dit sluit aan bij de theorie rond close reading en de zone van de naaste ontwikkeling. In oudere methodes werd vaak gekozen voor te makkelijke teksten.” Na deze informatie te verwerken in een nieuw criterium, is het resultaat: ‘De aanbevolen teksten zijn uitdagend doordat de moeilijkheidsgraad zich net (op of) boven het niveau van de leerlingen bevindt.’ In een voetnoot verduidelijken we het belang van het woord ‘uitdagend’. Uitdagende teksten zijn teksten die iets moeilijker zijn qua niveau. Hierdoor worden de leerlingen uitgedaagd en bevinden ze zich in hun zone van de naaste ontwikkeling (ZNO). Deze teksten kunnen ze mits hulp of ondersteuning begrijpen.

Daarnaast maant Bieke De Fraine aan om het bijvoeglijk naamwoord ‘interessante’ te verwijderen bij het criterium ‘Zodra de teksten inspelen op de situationele interesses van de leerlingen, reikt de

methode vragen aan die de interesse van de leerlingen wekt.’ (**tandwiel 5c**) Na deze kanttekening gelezen te hebben, beseffen we dat we dit subjectieve woord beter kunnen weglaten.

Tot slot merkt meneer Rijkers bij het criterium ‘De lesmethode biedt teksten aan voor leerlingen die moeite hebben met technisch lezen.’ (**tandwiel 5d**) het volgende op: “Dit criterium doelt op teksten met een eenvoudiger technisch leesniveau. Het kan echter ook gaan om teksten met een eenvoudiger thema, makkelijkere zinsbouw of ongecompliceerde grammatica.” Op basis hiervan herschrijven wij het criterium naar: ‘De lesmethode biedt meer eenvoudige teksten aan voor zwakke lezers.’



Herwerkingen cluster 2 – Werk volgens de methode van de **strategie-instructie**

Daarna geeft mevrouw Van Keer ons bij **tandwiel 1** van deze cluster de tip de cognitieve en metacognitieve strategieën allebei expliciet op te nemen in onze checklist. Wij plaatsen in twee voetnoten informatie om beide strategieën te expliciteren. Voorbeelden van metacognitieve leesstrategieën zijn: bepalen van het leesdoel, nagaan of het leesdoel is bereikt, bekijken van de titel, tussenkopjes, lay-out en dergelijke (= oriënteren, voorbereiden en reflecteren uit de OVUR-strategie). Voorbeelden van tekstgerichte of cognitieve leesstrategieën zijn: het achterhalen van de relaties tussen alinea’s, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het achterhalen van de tekstfunctie.

Verder maant zij aan het volgende criterium (**tandwiel 1c**) op te splitsen in twee aparte criteria: ‘De strategieën worden systematisch aangeleerd en inge oefend. Bovendien is er een ondersteuning voor, tijdens en na het lezen.’ Daarnaast vindt zij ‘strategieën’ correcter dan ‘ondersteuning’. Het herwerkte resultaat, zijn de volgende twee criteria: ‘De strategieën worden systematisch aangeleerd en inge oefend.’ en ‘De strategieën ondersteunen de leerlingen de leerlingen voor, tijdens en na het lezen.’ Ook meneer Rijkers doet bij datzelfde criterium een suggestie voorzichtig te zijn met voorbeelden van didactiek. Scholen zien dat als te sturend. Zijn raad volgend, voegen wij een voetnoot toe: ‘Strategieën systematisch aanleren en inoefenen, kan door middel van modellering, directe instructie of andere methodische en gestructureerde effectieve aanpakken gebeuren.’

Daarnaast merkt mevrouw Van Keer op dat een lesmethode Nederlands niet dient te voldoen aan het criterium ‘Voor het lezen wordt er een leesdoel geformuleerd’ (**tandwiel 1d**). Het is belangrijker dat leerlingen voor zichzelf een leesdoel leren opstellen. Het opstellen van een leesdoel, valt dan onder het eerder genoemde criterium van de metacognitieve strategie-instructie. Hierdoor verwijderen wij het afzonderlijke criterium ‘Voor het lezen wordt er een leesdoel geformuleerd.’

In de eerste versie van onze Checklist Begrijpend Lezen noteerden wij het volgende criterium: ‘De teksten zorgen ervoor dat de leerlingen de leesvaardigheidsdoelen behalen’ (**oorspronkelijk tandwiel 1d**). Dit criterium zorgt bij zowel mevrouw De Fraine als mevrouw Van Keer en meneer Rijkers voor verwarring. Aangezien het logisch is dat iedere lesmethode de onderwijs(lees)doelen opgelegd door de overheid (en terug te vinden in de eindtermen) wil bereiken, besluiten wij dit criterium te schrappen.

Vervolgens is het criterium ‘De lesmethode besteedt aandacht aan de relatie woordkennis – leesbegrip.’ (**tandwiel 3**) onduidelijk voor mevrouw Van Keer. De door ons toegevoegde voetnoot schept duidelijkheid: ‘De relatie tussen woordkennis en leesbegrip is wederkerig: hoe meer woorden en begrippen leerlingen kennen, hoe sneller zij een tekst begrijpen en vice versa (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).’

Ook bij de drie dimensies van woordkennis (**tandwiel 3c**) zien zowel mevrouw Van Keer als meneer Fabry graag een extra woordje uitleg. Vernooy (2005) wijst op het belang van drie dimensies van woordkennis voor begrijpend lezen: een brede woordkennis, een diepe woordkennis en een flexibele woordkennis’ plaatsen wij in voetnoot. Wij verduidelijken iedere dimensie ook met een voorbeeld.



Herwerkingen cluster 3 – Durf in **interactie** treden

In deze cluster deden zich geen aanpassingen voor.



Herwerkingen cluster 4 – Hecht belang aan **schrijfactiviteiten**

Bij het criterium ‘De leerlingen beantwoorden open vragen over de leestekst.’ (**tandwiel 2d**) mist meneer Fabry specifiekere uitleg over de soorten vragen die gesteld worden over een tekst. Volgens hem kan een lesmethode zeer makkelijke vragen stellen die leerlingen te weinig uitdagen. Daarnaast kunnen moeilijkere denkvragen de leerlingen een tekst echt laten analyseren. Wij creëren uit meneer Fabry’s opmerking het criterium: ‘De leerlingen beantwoorden open, gevarieerde vragen over de leestekst.’ Door het bijvoeglijk naamwoord ‘gevarieerd’ toe te voegen, wijzen wij erop dat het stellen van vragen, waarvan het antwoord letterlijk in de tekst vermeld staat, niet voldoende is. Leerlingen moeten uitgedaagd worden om gegevens op verschillende plaatsen in de tekst met mekaar te combineren, verbanden te leggen, relaties te leggen met kennis van de wereld en info buiten de tekst, de impliciete bedoelingen van de auteur proberen af te leiden, enzovoort.

In een opmerking over **tandwiel 3** haalt mevrouw Van Keer aan een verwijzing te noteren naar het belang van strategie-instructie en de parallellen tussen lees- en schrijfstrategieën. Bijgevolg voegen

wij aan het criterium 'De lesmethode hecht belang aan schrijfinstructie volgens de OVUR-strategie.' een vermelding van de 'OVUR-strategie' toe.



Herwerkingen cluster 5 – Zet in op leesmotivatie

Vervolgens vraagt mevrouw Van Keer zich af wat het belang van leeskilometers linkt aan motivatie – of lees: waarom wij leeskilometers (**tandwiel 3**) integreren in cluster vijf. Wij verduidelijken deze link kort. Leeskilometers maken, betekent simpelweg dat leerlingen meer en vaker lezen. Hierdoor benutten ze meer kansen om hun (begrijpend) leesvaardigheden in te oefenen, waardoor ze vaardiger worden. Hoe vaardiger een lezer, hoe meer plezier hij zal ervaren. Ook voegen wij deze uitleg toe in een voetnoot van onze Checklist Begrijpend Lezen.

Eindigen doen we met **tandwiel 4**: 'De lesmethode stimuleert de autonome leesmotivatie van leerlingen door in te spelen op hun ABC-noden.' Zo vindt mevrouw Van Keer dat het acroniem een toelichting vereist, terwijl Tomas Fabry de voorkeur geeft aan een verduidelijkend voorbeeld voor elk van de drie basisbehoeften. Wij besluiten dat zowel de theoretische als de praktische benadering elkaar kunnen aanvullen en ondersteunen. Hieronder kan u een theoretische uitleg en drie praktijkvoorbeelden (beide als voetnoten) van iedere basisbehoefte lezen:

Autonoom gemotiveerde leerlingen hebben zelf goesting om een tekst te lezen. Het 'ABC-model' van de zelfdeterminatietheorie (De Naeghel & Van Keer, 2013; De Naeghel et al., 2012; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007) vertrekt vanuit zowel autonomieondersteuning ("Ik wil het zelf!") en stimulatie van betrokkenheid ("Ik hoor erbij") als competentieondersteuning ("Ik kan het zelf!") opdat het leesplezier toeneemt.

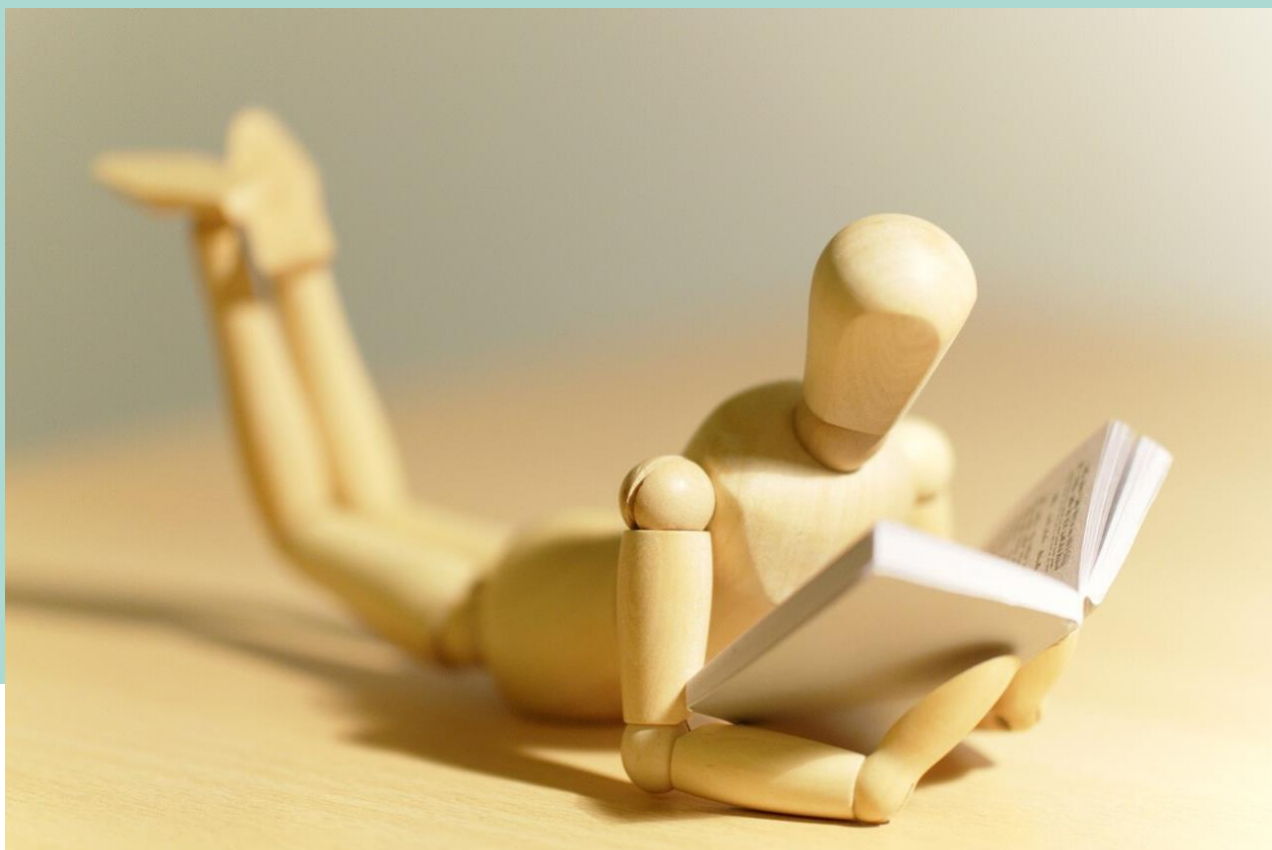
Autonomie: *De leerlingen krabben in de lente massaal aan hun muggenbeten. Wedden dat de leerlingen gemotiveerder zijn om een tekst 'Waarom muggen prikken' in de lente te lezen dan in de herfst, bij het begin van het schooljaar.*

Verbondenheid: *Activeer de voorkennis van de leerlingen door hen eerst individueel een woordspin te laten maken over het onderwerp van de tekst. Vervolgens kunnen ze hun ideeën (in kleine groepjes) uitwisselen zodat ze hun woordspin in een andere kleur kunnen aanvullen.*

Competentie: *Projecteer een stappenplan als de leerlingen zelfstandig de inhoud van een tekst moeten verwerken. Hebben ze op voorhand een leesdoel gesteld? Hebben ze de tussentitels bekeken? Hebben ze aandacht voor signaalwoorden?...*

CHECKLIST BEGRIJPEND LEZEN

BESTEMD VOOR LESMETHODES NEDERLANDS



Ontwikkeld door

Lisa Dierckx en Julie Langlois

De checklist is tot stand gekomen in het kader van onze bachelorproef aan de Arteveldehogeschool Gent.

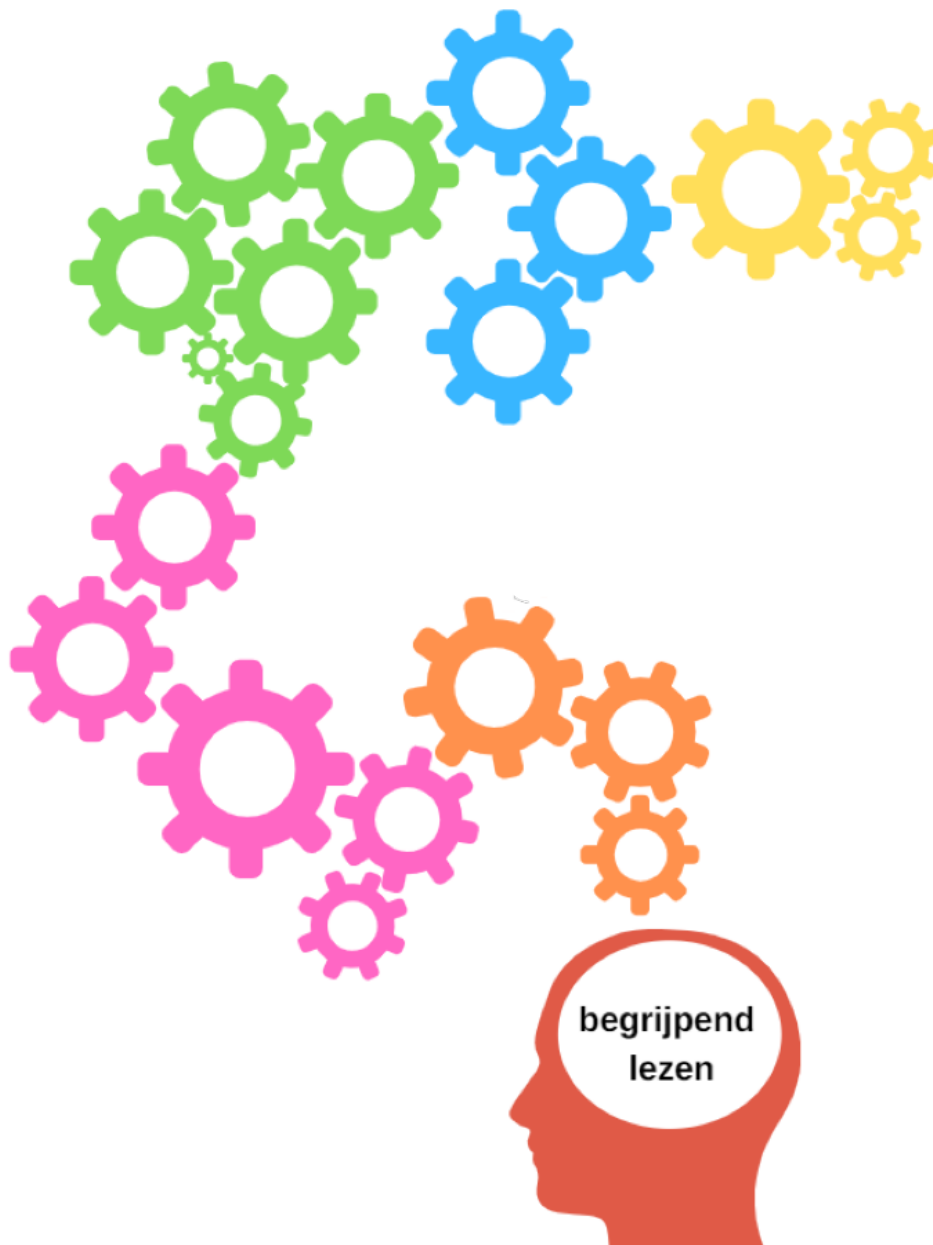
In dit document vindt u onze Checklist Begrijpend Lezen die zowel door uitgeverijen als door leerkrachten Nederlands in het secundair onderwijs en ruimer, in het basisonderwijs kan gebruikt worden. De betrachting is een gebruiksvriendelijk instrument aan te bieden om na te gaan in hoeverre de lessen leesvaardigheid aansluiten bij de kenmerken van een effectieve begrijpend leesdidactiek.

De door ons geformuleerde kenmerken van een effectieve begrijpend leesdidactiek zijn hoofdzakelijk gebaseerd op recent wetenschappelijke analyse van onderzoeksliteratuur:

- In opdracht van het Comité van Ministers schreven Het Algemeen Secretariaat van de Taalunie en met advies van de Taalraad Begrijpend Lezen **Effectief onderwijs in begrijpend lezen** (2019)
- In opdracht van het Nationaal Regie-orgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs schreven Houtveen, van Steensel en de la Rie **De vele kanten van leesbegrip** (2019)
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., en Van Keer, H. schreven met de steun van de Vlaamse overheid – departement Onderwijs & Vorming – en in opdracht van de VLOR **Sleutels voor effectief begrijpend lezen** (2019)
- Met steun van de Vlaamse overheid – departement Onderwijs & Vorming – schreven Padmos, Van Gorp en Van den Branden **Beter leren lezen en schrijven** (2013)

Alvorens we kunnen spreken over een effectieve didactiek, moeten er talrijke voorwaarden in acht genomen worden. Slechts als al deze verschillende voorwaarden gerealiseerd zijn, kunnen leerlingen uitgroeien tot goede en vaardige begrijpend lezers. Wij vergelijken de voorwaarden voor leesbegrip met ‘tandwielen’. Dit zijn noodzakelijke onderdelen van een bepaalde machine om het geheel te kunnen laten functioneren. Ontbreekt er een tandwiel, dan stopt de machine. Op dezelfde manier vormen verschillende criteria de voorwaarden om tot leesbegrip (te vergelijken met een groter geheel dat moet kunnen functioneren) te kunnen komen. Een element verwaarlozen, leidt tot een verval van een effectief werkend

geheel. Hieronder vindt u een schematische voorstelling terug over de complexiteit van een effectieve begrijpend leesdidactiek bij begrijpend leeslessen.



Wij hopen met onze checklist het begrijpend leesonderwijs te stimuleren en hopen u hiermee goed op weg te zetten.

Waarvoor gebruikt u de checklist?

Dit instrument, gericht naar leerkrachten Nederlands en uitgeverijen, is bedoeld om te evalueren of een lesmethode Nederlands voldoet aan alle criteria van een effectieve begrijpend leesdidactiek. De momenten waarop u de checklist kan raadplegen zijn divers:

Voorbeeld 1

De vakgroep Nederlands kreeg van de directie de opdracht om vanuit het leerplan na te gaan of de huidige lesmethode Nederlands voor de eerste graad wel degelijk aan alle leerplandoelstelling werkt. Uiteindelijk concludeerde de vakgroep dat de methode in vergelijking met het leerplan onvoldoende inzet op de vaardigheid lezen.

- *Optie 1*

De vakgroep Nederlands is tevreden van de overige lessen, waardoor ze besluiten om de lesmethode te behouden en enkele of alle leeslessen te herwerken. Om na te gaan of de nieuwe leeslessen voldoen aan de eindtermen en ondertussen tekstbegrip bij de jongeren stimuleren, kan de vakgroep de eigen ontwikkelde leeslessen beoordelen aan de hand van de checklist en tekortkomingen aanpassen.

- *Optie 2*

De vakgroep Nederlands besluit om volgend jaar te kiezen voor een lesmethode die beter inzet op de vaardigheid lezen. Wegens een uitgebreid aanbod, is de keuze niet evident. De vakgroep kiest de Checklist Begrijpend Lezen voor lesmethodes Nederlands als hulpmiddel. Stelselmatig evalueren de leerkrachten de leeslessen zodat die een voor een kunnen worden afgetoetst.

Voorbeeld 2

De methodeontwikkelaars van lesmethode X besluiten om beter in te zetten op de vaardigheid lezen. Geregeld toetsen ze hun leeslessen af met behulp van het reflectie-instrument, Checklist Begrijpend Lezen voor lesmethodes Nederlands. Na enkele hiaten ontdekt te hebben, passen ze hun teksten en opdrachten aan. Deze keer gebruiken ze de checklist niet als reflectie-instrument maar als leidraad om tekstbegrip bij leerlingen te garanderen.

Hoe gebruikt u de checklist?

Of een lesmethode Nederlands goed leesbegrip bij leerlingen stimuleert, kan u achterhalen door de Checklist Begrijpend Lezen te hanteren. Bovendien kunt u eenvoudig enkele hiaten opsporen, waardoor u de werkpunten en/ of tekortkomingen van de methode achterhaalt.

Om tot een beproefde conclusie te komen, is het van belang om niet alleen de specifieke lessen leesvaardigheid maar ook de verscheidene leestaken in een lesmethode op te nemen in uw beoordeling.

Op de volgende pagina's bieden wij u een kort voorbeeld aan:

Eerste voorbeeldpagina

f De volgende woorden moeten allemaal een trema krijgen. Schrijf ze over en plaats het trema op de juiste plaats.

1 poezie	6 Belgie
2 patient	7 knieen
3 egoisme	8 coördinaten.....
4 relief	9 financiële
5 hieroglief	10 vacuum


2 Bekijk en lees de tekst *Intelligentie*.

Intelligentie

Intelligentie is het vermogen om goed problemen te kunnen oplossen, goed te kunnen leren en veel te weten.

Als je intelligent bent, betekent dat niet alleen dat je goed kunt leren en veel weet. Intelligent zijn betekent bijvoorbeeld ook dat je goed (nieuwe) problemen kunt oplossen, een goed geheugen hebt en goed met andere mensen kunt omgaan.

Intelligentie zit in je hersenen. Onderzoekers denken dat er meerdere gebieden in je hersenen belangrijk zijn voor intelligentie. Het is zo dat je voor verschillende onderdelen van intelligentie, verschillende gebieden in je hersenen gebruikt.



Uit: www.winklerprns.com

a Vul de fiche in.

Met deze tekst wil de auteur de lezers vooral

<input type="checkbox"/> informeren	<input type="checkbox"/> instructies geven	<input type="checkbox"/> overtuigen
<input type="checkbox"/> ontspannen	<input type="checkbox"/> ontroeren	<input type="checkbox"/> oproepen om iets te doen

In de opmaak zijn volgende zaken belangrijk

<input type="checkbox"/> alinea-indeling	<input type="checkbox"/> illustraties	<input type="checkbox"/> kleurgebruik
<input type="checkbox"/> lettergrootte	<input type="checkbox"/> opvallende woorden	<input type="checkbox"/> titels en tussentitels

Het teksttype is

Het onderwerp van de tekst is

De hoofdgedachte van de tekst is

b Welke leesstrategie gebruik je meestal wanneer je in een encyclopedie leest?

.....

DEEL 9 | 42 • HET OPSOMMEND VERBAND 295

STRATEGIE-INSTRUCTIE

De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen want er komen metacognitieve strategieën aan bod.

STRATEGIE-INSTRUCTIE

De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen want er komen tekstgerichte strategieën aan bod.

Voorbeeldpagina uit *Frappant 1 (groene versie)*

Tweede voorbeeldpagina

DE TWEDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

WERK VOLGENS DE METHODE VAN DE STRATEGIE-INSTRUCTIE

In de witte tabellen kunt u aankruisen waar u het criterium/kenmerk (al dan niet) terugvindt in de lesmethode.
Verder kunt u aankruisen of de lessuggestie/ leerlingenopdracht het begrijpend leesonderwijs bevordert of eerder hindert.

Dit is een kenmerk van een effectieve begrijpend leesdidactiek.

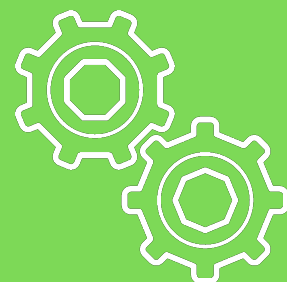
	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen:					
a) Er komen metacognitieve leesstrategieën aan bod.		X		X	
<p>OPMERKINGEN: De lesmethode biedt de leerlingen oefeningen aan om de tekst te kunnen doorgronden: Wat is het tekstdoel? Wat is het teksttype? Ook moeten de leerlingen de volgende zaken bekijken: de titel, de tussenkopjes, de illustraties, de layout... (= oriënteren en voorbereiden).</p> <p>Op basis van deze pagina uit het werkboek moeten we concluderen dat er voorlopig geen aandacht wordt besteed aan de fase 'reflecteren' van de OVUR-strategie.</p>					
b) Er komen tekstgerichte leesstrategieën aan bod.		X		X	
<p>OPMERKINGEN: De lesmethode maant de leerlingen aan de hoofdgedachte van de tekst te bepalen.</p>					

Hier kunt u telkens uw kanttekeningen, bevindingen, opmerkingen... noteren.

Voorbeeldpagina Test-Aankoop-Onderzoek uit Frappant 1 (groene versie)

DE EERSTE CLUSTER VAN TANDWIELEN

HECHT BELANG AAN TEKSTMATERIAAL



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode hecht belang aan een brede waaier van tekstaanbod:					
a) Er komen informatief-educatieve teksten aan bod.					
OPMERKINGEN:					
b) Er komen amuserend-sociale/ fictieve teksten aan bod.					
OPMERKINGEN:					
c) Er komen instrumenteel-praktische teksten aan bod.					
OPMERKINGEN:					

2) De lesmethode implementeert leesteksten die signaalwoorden bevatten.					
OPMERKINGEN:					
3) De lesmethode implementeert leesteksten waarbij de alinea's zijn opgebouwd volgens de ELZA-methode ¹ .					
OPMERKINGEN:					
4) De lesmethode biedt lessen aan met teksten om de volgende onderwerpen uit de diepen: tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden:					
a) De leerlingen krijgen in één of meerdere lessen informatie over tekstopbouw.					
OPMERKINGEN:					
b) De leerlingen krijgen één of meerdere lessen over kernzinnen.					
OPMERKINGEN:					

¹ De ELZA-methode vertrekt vanuit volgend idee: lees de eerste en/ of de laatste zin van iedere alinea. Dit betekent dat de kernzin, de belangrijkste zin, meestal in de eerste of de laatste alinea staat.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
c) De leerlingen krijgen één of meerdere lessen over signaalwoorden.					
OPMERKINGEN:					
5) De lesmethode implementeert teksten die bestemd zijn voor de leerlingen:					
a) De aanbevolen teksten spelen in op de individuele interesses (qua onderwerp en genre) van de leerlingen.					
OPMERKINGEN:					
b) De aanbevolen teksten zijn uitdagend ² doordat de moeilijkheidsgraad net (op of) boven het niveau van de leerlingen ligt.					
OPMERKINGEN:					

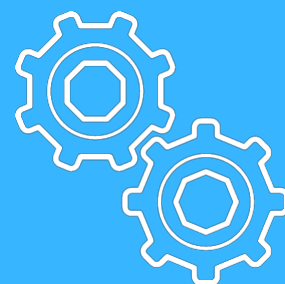
² Uitdagende teksten zijn teksten die iets moeilijker zijn qua niveau. Hierdoor worden de leerlingen uitgedaagd en bevinden ze zich in hun zone van de naaste ontwikkeling (ZNO). Deze teksten kunnen ze begrijpen mits hulp of ondersteuning.

<p>c) Zodra de teksten inspelen op de situationele interesses van de leerlingen, reikt de methode interessante vragen aan die de interesse van de leerlingen wekt.</p>					
<p>OPMERKINGEN:</p>					
<p>d) De lesmethode biedt eenvoudigere teksten aan voor zwakke lezers.</p>					
<p>OPMERKINGEN:</p>					

DE TWEEDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

WERK VOLGENS DE METHODE VAN DE

STRATEGIE-INSTRUCTIE



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen:					
a) Er komen metacognitieve leesstrategieën ³ (expliciet of impliciet) aan bod.					
OPMERKINGEN:					
b) Er komen tekstgerichte leesstrategieën ⁴ aan bod.					
OPMERKINGEN:					

³ Vb. metacognitieve leesstrategieën: bepalen van het leesdoel, nagaan of het leesdoel is bereikt, bekijken van de titel, tussenkopjes, lay-out en dergelijke (= oriënteren, voorbereiden en reflecteren uit de OVUR-strategie).

⁴ Vb. tekstgerichte of cognitieve leesstrategieën: het achterhalen van de relaties tussen alinea's, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het achterhalen van de tekstfunctie.

c) De strategieën worden systematisch aangeleerd en inge oefend.					
OPMERKINGEN:					
d) De strategieën ondersteunen de leerlingen voor, tijdens en na het lezen.					
OPMERKINGEN:					
2) De lesmethode werkt aan kennisopbouw:					
a) Voor het lezen van een tekst wordt de voorkennis van de leerling geactiveerd.					
OPMERKINGEN:					

⁵ Dit kan door middel van modellering, directe instructie of andere methodische en gestructureerde effectieve aanpakken gebeuren.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	Niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
b) De leerlingen lezen langdurig over één thema of onderwerp, waardoor ze hun voorkennis over een welbepaald thema of onderwerp kunnen opbouwen.					
OPMERKINGEN:					
3) De lesmethode besteedt aandacht aan de relatie woordkennis – leesbegrip:					
a) Er komen impliciete vormen van woordenschatonderwijs aan bod.					
OPMERKINGEN:					
b) Er komen expliciete vormen van woordenschatonderwijs aan bod.					
OPMERKINGEN:					

⁶ Deze relatie tussen woordkennis en leesbegrip is wederkerig: hoe meer woorden en begrippen leerlingen kennen, hoe sneller zij een tekst begrijpen en vice versa (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

c) De bijhorende opdrachten sluiten aan bij de drie dimensies van woordkennis ⁷ .					
OPMERKINGEN:					

⁷ Vernooy (2005) wijst op het belang van drie dimensies van woordkennis voor begrijpend lezen:

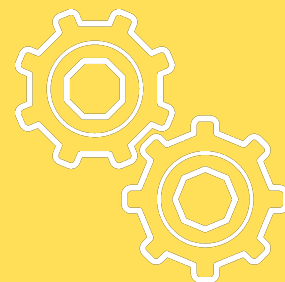
Vb. 'een brede woordkennis': de leerlingen breiden hun woordenschat uit door een definitie, een synoniem of een antoniem te noteren van een nieuw geleerd woord.

Vb. 'een flexibele woordkennis': de leerlingen spelen in duo's een spel. Om de beurt trekken de leerlingen een kaart met daarop slechts één woord en enkele verboden woorden. De speler die de kaart trekt, omschrijft het woord zonder de verboden woorden uit te spreken. De overige speler raadt het woord dat zijn klasgenoot omschrijft.

Vb. 'een diepe woordkennis': de leerlingen maken een zin met een nieuw geleerd woord. Hiermee tonen ze aan dat ze het geleerde woord in meerdere en/ of verschillende contexten kunnen gebruiken.

DE DERDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

DURF IN INTERACTIE TREDEN



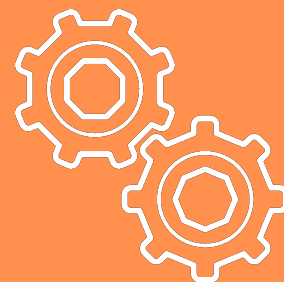
	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode raadt discussie over gelezen teksten als onderdeel binnen het begrijpend-leesonderwijs aan.					
OPMERKINGEN:					
2) De lesmethode heeft aandacht voor heterogene groepen: leidinggevende lezer(s) ⁸ versus assisterende lezer(s).					
OPMERKINGEN:					
3) De lesmethode biedt de lezer een leidraad waarbij er aandacht is voor drie belangrijke stappen:					

⁸ Onder de leidinggevende lezer verstaan we of de leerkracht of een leerling, die uitmuntend scoort op de vaardigheid lezen.

a) Er vindt een brainstorm plaats over de aanpak van de tekst.					
OPMERKINGEN:					
b) Er vindt interactie plaats over de inhoud van de tekst.					
OPMERKINGEN:					
c) Er vindt een inhouds- en gevoelsreflectie plaats.					
OPMERKINGEN:					

DE VIERDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

HECHT BELANG AAN SCHRIJFACTIVITEITEN



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode raadt schrijfactiviteiten aan bij narratieve en informatieve teksten.					
OPMERKINGEN:					
2) De lesmethode implementeert verschillende schrijfactiviteiten:					
a) De leerlingen schrijven een tekst waarin het onderwerp van de leestekst aan bod komt.					
OPMERKINGEN:					

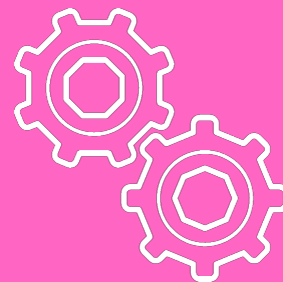
b) De leerlingen nemen tijdens de leestekst notities.					
OPMERKINGEN:					
c) De leerlingen maken een samenvatting van de leestekst.					
OPMERKINGEN:					
d) De leerlingen beantwoorden open, gevarieerde ⁹ vragen over de leestekst.					
OPMERKINGEN:					
e) De leerlingen generen vragen over de leestekst.					
OPMERKINGEN:					

⁹ Volgens Hoogeveen & Bonset (1998) hebben gevarieerde, uitdagende vragen niet alleen betrekking op het vinden van informatie die letterlijk in de tekst staat. Bij begrijpend lezen komt veel meer kijken: gegevens op verschillende plaatsen in de tekst met mekaar combineren, verbanden leggen door de tekst te analyseren, linken met kennis van de wereld en info buiten de tekst, de impliciete bedoelingen van de auteur proberen af te leiden...

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
3) De lesmethode hecht belang aan schrijfinstructie volgens de OVUR-strategie over... :					
a) het schrijfproces.					
OPMERKINGEN:					
b) de opbouw van de tekst.					
OPMERKINGEN:					
c) de opbouw van zinnen en alinea's.					
OPMERKINGEN:					
4) De schrijfpdracht is functioneel, interessant en realistisch.					
OPMERKINGEN:					

DE VIJFDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

ZET IN OP LEESMOTIVATIE



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode geeft de leerkracht tips in verband met het creëren van een open, veilig klasklimaat tijdens lessen begrijpend lezen.					
OPMERKINGEN:					
2) De lesmethode besteedt voor het lezen van een tekst aandacht aan het expliciteren van het leesdoel (zie ook metacognitieve strategieën).					
OPMERKINGEN:					

3) De lesmethode hecht belang aan het maken leeskilometers ¹⁰ .					
OPMERKINGEN:					
4) De lesmethode stimuleert de autonome leesmotivatie ¹¹ van leerlingen door in te spelen op hun ABC-noden ¹² :					
a) De lesmethode speelt in op de psychologische basisbehoefte autonomie ¹³ .					
OPMERKINGEN:					
b) De lesmethode speelt in op de psychologische basisbehoefte verbondenheid ¹⁴ .					
OPMERKINGEN:					

¹⁰ Als leerlingen meer en vaker lezen, benutten ze meer kansen om hun (begrijpend)leesvaardigheden in te oefenen. Als een lezer vaardiger wordt, zal hij ook meer plezier ervaren. De belangrijkste voorwaarden om tot leeskilometers te komen zijn intrinsieke motivatie, sociale interactie rond lezen, vertrouwen hebben in het eigen kunnen en een uitgebreid boekenaanbod.

¹¹ Autonomo gemotiveerde leerlingen hebben zelf goesting om een tekst te lezen.

¹² Het 'ABC-model' van de zelfdeterminatietheorie (De Naeghel & Van Keer, 2013; De Naeghel et al., 2012; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007) vertrekt vanuit zowel autonomieondersteuning ("Ik wil het zelf!") en stimulatie van betrokkenheid ("Ik hoor erbij") als competentieondersteuning ("Ik kan het zelf!") opdat het leesplezier toeneemt.

¹³ *Vb.: De leerlingen krabben in de lente massaal aan hun muggenbeten. Wedden dat de leerlingen gemotiveerder zijn om een tekst 'Waarom muggen prikken' in de lente te lezen dan in de herfst, bij het begin van het schooljaar.*

¹⁴ *Vb.: Activeer de voorkennis van de leerlingen door hen eerst individueel een woordspin te laten maken over het onderwerp van de tekst. Vervolgens kunnen ze hun ideeën (in kleine groepjes) uitwisselen zodat ze hun woordspin in een andere kleur kunnen aanvullen.*

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
c) De lesmethode speelt in op de psychologische basisbehoefte competentie ¹⁵ .					
OPMERKINGEN:					
5) De lesmethode beklemtoont de thuistaal van de leerlingen als een meerwaarde om een tekst te begrijpen.					
OPMERKINGEN:					

ALGEMENE OPMERKINGEN:

¹⁵ Vb.: Projecteer een stappenplan als de leerlingen zelfstandig de inhoud van een tekst moeten verwerken. Hebben ze op voorhand een leesdoel gesteld? Hebben ze de tussentitels bekeken? Hebben ze aandacht voor signaalwoorden?...

De concordantietabel geeft duidelijk aan welke criteria de eindtermen (voor de eerste graad A-stroom) realiseren.

Criterium	Eindterm(en)
C1 – T1 a	2.1; UD 2.1; 2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.13; UD 2.14; BG 2.1; 13.6; BG 13.3
C1 – T1 b	2.1; UD 2.1; 2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.13; UD 2.14; BG 2.1; 13.6; BG 13.3
C1 – T1 c	2.1; UD 2.1; 2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.13; UD 2.14; BG 2.1; 13.6; BG 13.3
C1 – T2	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.13; UD 2.14; BG 2.1
C1 – T3	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.13; UD 2.14
C1 – T4 a	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; UD 2.8; 2.9; UD 2.9; 2.10; UD 2.11; 2.12; 2.13; UD 2.13; UD 2.14
C1 – T4 b	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; UD 2.8; 2.13; UD 2.14; BG 2.1
C1 – T4 c	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; UD 2.8; 2.9; UD 2.9; 2.13; UD 2.14
C1 – T5 a	2.1; UD 2.1
C1 – T5 b	2.1; UD 2.1; 2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.13; UD 2.14

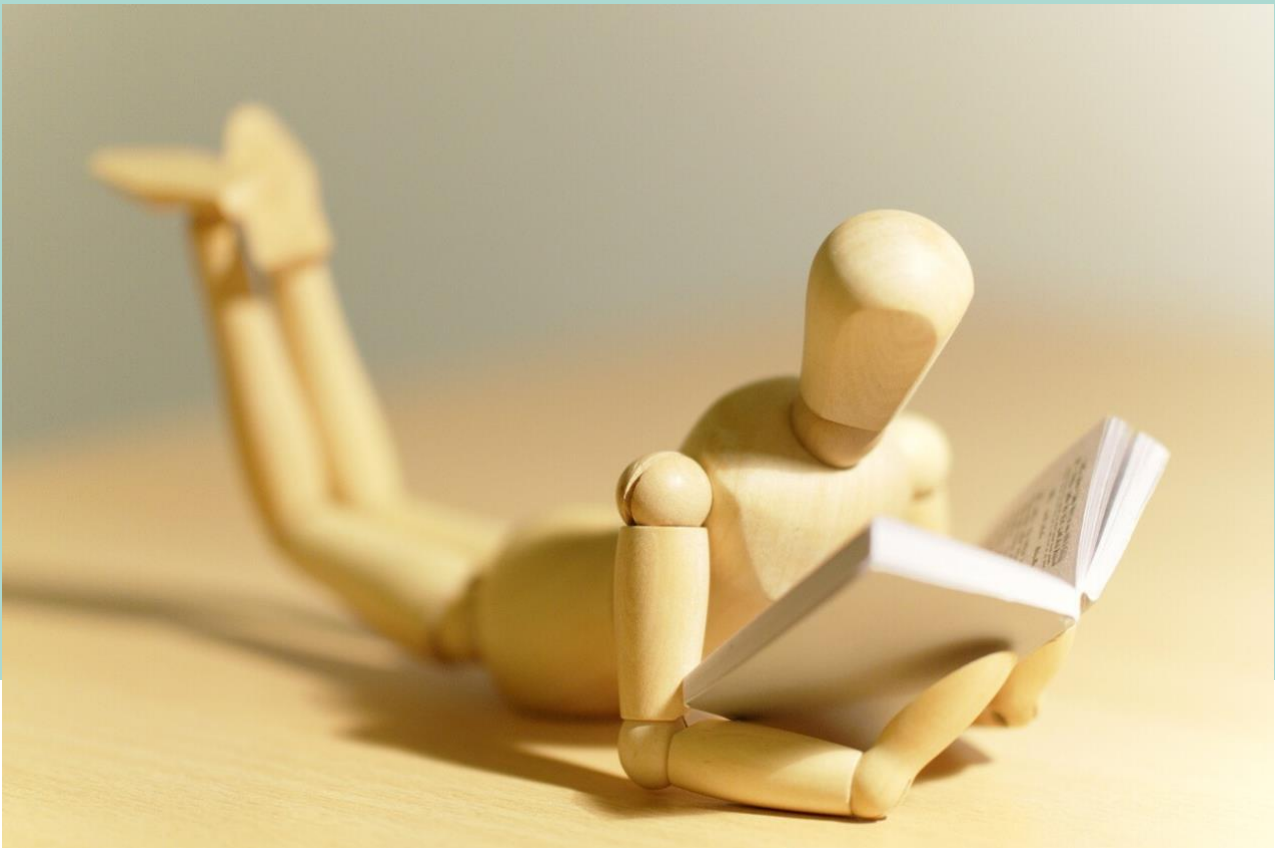
C1 – T5 c	2.1; UD 2.1
C1 – T5 d	BG 2.1
C2 – T1 a	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; 2.8; UD 2.8; 2.9; UD 2.9; 2.10; UD 2.11; 2.12; 2.13; UD 2.13; UD 2.14; BG 2.1; 13.6; BG 13.3
C2 – T1 b	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; 2.8; UD 2.8; 2.9; UD 2.9; UD 2.11; 2.13; UD 2.14; 13.6; BG 2.1; 13.3; 13.6; BG 13.1; BG 13.3
C2 – T1 c	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; 2.8; UD 2.8; 2.10; UD 2.11; 2.13; UD 2.14; BG 2.1
C2 – T1 d	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; 2.8; UD 2.8; 2.10; UD 2.11; 2.13; UD 2.14; 13.6; BG 2.1
C2 – T2 a	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.13; UD 2.14; BG 2.1
C2 – T2 b	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.13; UD 2.14; BG 2.1
C2 – T3 a	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; 2.8; UD 2.8; 2.9; UD 2.9; 2.10; UD 2.11; 2.13; UD 2.14; BG 2.1
C2 – T3 b	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; 2.8; UD 2.8; 2.9; UD 2.9; 2.10; UD 2.11; 2.13; UD 2.14; BG 2.1
C2 – T3 c	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; 2.9; UD 2.9
C3 – T1	2.7; UD 2.7; 2.8; UD 2.8; 2.13; UD 2.14; 16.1; 16.6; BG 2.3

C3 – T2	<i>Dit criterium valt niet te koppelen aan een concrete ET, maar wel aan sleutelcompetentie 2: competenties in het Nederlands.</i>
C3 – T3 a	2.8; UD 2.8; BG 2.3
C3 – T3 b	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; 2.8; UD 2.8; 2.9; UD 2.9; 2.10; UD 2.11; 2.13; UD 2.14; BG 2.1; BG 2.3
C3 – T3 c	2.8; UD 2.8; 2.13; UD 2.14; BG 2.3
C4 – T1	<i>Dit criterium valt niet te koppelen aan een concrete ET, maar wel aan sleutelcompetentie 2: competenties in het Nederlands.</i>
C4 – T2 a	2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; UD 2.8; UD 2.14; BG 2.2
C4 – T2 b	2.5; UD 2.5; 13.6
C4 – T2 c	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; UD 2.8; 2.13; UD 2.14; 13.6; BG 2.2
C4 – T2 d	<i>Dit criterium valt niet te koppelen aan een concrete ET, maar wel aan sleutelcompetentie 2: competenties in het Nederlands.</i>
C4 – T2 e	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.13; UD 2.14; BG 2.1
C4 – T3 a	<i>Dit criterium valt niet te koppelen aan een concrete ET, maar wel aan sleutelcompetentie 2: competenties in het Nederlands.</i>
C4 – T3 b	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; UD 2.8; 2.9; UD 2.9

C4 – T3 c	2.2; UD 2.2; 2.3; UD 2.3; 2.4; UD 2.4; 2.5; UD 2.5; 2.6; UD 2.6; UD 2.8; 2.9; UD 2.9
C4 – T4	2.1; UD 2.1
C5 – T1	2.1; UD 2.1
C5 – T2	2.1; UD 2.1
C5 – T3	2.1; UD 2.1
C5 – T4 a	2.1; UD 2.1
C5 – T4 b	2.1; UD 2.1
C5 – T4 c	2.1; UD 2.1
C5 – T5	2.1; UD 2.1; 2.11; 2.12; UD 2.12; UD 2.13

CHECKLIST BEGRIJPEND LEZEN

BESTEMD VOOR LESMETHODES NEDERLANDS



Ontwikkeld door

Lisa Dierckx en Julie Langlois

De checklist is tot stand gekomen in het kader van onze bachelorproef aan de Arteveldehogeschool Gent.

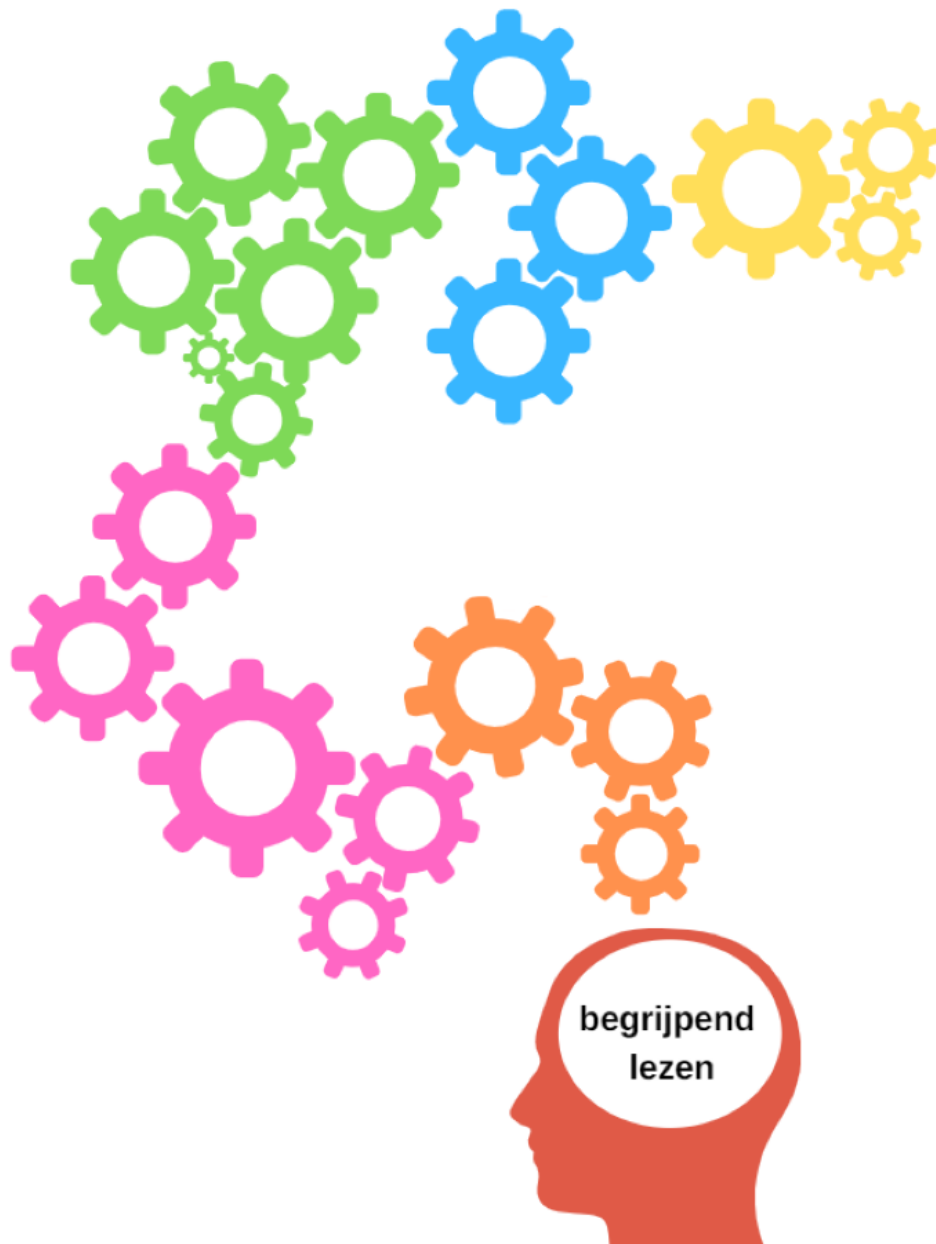
In dit document vindt u onze Checklist Begrijpend Lezen die zowel door uitgeverijen als door leerkrachten Nederlands in het secundair onderwijs en ruimer, in het basisonderwijs kan gebruikt worden. Hierbij richten we ons specifiek op het secundair onderwijs. De betrachting is een gebruiksvriendelijk instrument aan te bieden om na te gaan in hoeverre de lessen leesvaardigheid aansluiten bij de kenmerken van een effectieve begrijpend leesdidactiek.

De door ons geformuleerde kenmerken van een effectieve begrijpend leesdidactiek zijn hoofdzakelijk gebaseerd op recent wetenschappelijke analyse van onderzoeksliteratuur:

- In opdracht van het Comité van Ministers schreven Het Algemeen Secretariaat van de Taalunie en met advies van de Taalraad Begrijpend Lezen **Effectief onderwijs in begrijpend lezen** (2019)
- In opdracht van het Nationaal Regie-orgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs schreven Houtveen, van Steensel en de la Rie **De vele kanten van leesbegrip** (2019)
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., en Van Keer, H. schreven met de steun van de Vlaamse overheid – departement Onderwijs & Vorming – en in opdracht van de VLOR **Sleutels voor effectief begrijpend lezen** (2019)
- Met steun van de Vlaamse overheid – departement Onderwijs & Vorming – schreven Padmos, Van Gorp en Van den Branden **Beter leren lezen en schrijven** (2013)

Alvorens we kunnen spreken over een effectieve didactiek, moeten er talrijke voorwaarden in acht genomen worden. Slechts als al deze verschillende voorwaarden gerealiseerd zijn, kunnen leerlingen uitgroeien tot goede en vaardige begrijpend lezers. Wij vergelijken de voorwaarden voor leesbegrip met ‘tandwielen’. Dit zijn noodzakelijke onderdelen van een bepaalde machine om het geheel te kunnen laten functioneren. Ontbreekt er een tandwiel, dan stopt de machine. Op dezelfde manier vormen verschillende criteria de voorwaarden om tot leesbegrip (te vergelijken met een groter geheel dat moet kunnen functioneren) te kunnen komen. Een element verwaarlozen, leidt tot een verval van een effectief werkend

geheel. Hieronder vindt u een schematische voorstelling terug over de complexiteit van een effectieve begrijpend leesdidactiek bij begrijpend leeslessen.



Wij hopen met onze checklist het begrijpend leesonderwijs te stimuleren en hopen u hiermee goed op weg te zetten

Waarvoor gebruikt u de checklist?

Dit instrument, gericht naar leerkrachten Nederlands en uitgeverijen, is bedoeld om te evalueren of een lesmethode Nederlands voldoet aan alle criteria van een effectieve begrijpend leesdidactiek. De momenten waarop u de checklist kan raadplegen zijn divers:

Voorbeeld 1

De vakgroep Nederlands kreeg van de directie de opdracht om vanuit het leerplan na te gaan of de huidige lesmethode Nederlands voor de eerste graad wel degelijk aan alle leerplandoelstelling werkt. Uiteindelijk concludeerde de vakgroep dat de methode in vergelijking met het leerplan onvoldoende inzet op de vaardigheid lezen.

- *Optie 1*

De vakgroep Nederlands is tevreden van de overige lessen, waardoor ze besluiten om de lesmethode te behouden en enkele of alle leeslessen te herwerken. Om na te gaan of de nieuwe leeslessen voldoen aan de eindtermen en ondertussen tekstbegrip bij de jongeren stimuleren, kan de vakgroep de eigen ontwikkelde leeslessen beoordelen aan de hand van de checklist en tekortkomingen aanpassen.

- *Optie 2*

De vakgroep Nederlands besluit om volgend jaar te kiezen voor een lesmethode die beter inzet op de vaardigheid lezen. Wegens een uitgebreid aanbod, is de keuze niet evident. De vakgroep kiest de Checklist Begrijpend Lezen voor lesmethodes Nederlands als hulpmiddel. Stelselmatig evalueren de leerkrachten de leeslessen zodat die een voor een kunnen worden afgetoetst.

Voorbeeld 2

De methodeontwikkelaars van lesmethode X besluiten om beter in te zetten op de vaardigheid lezen. Geregeld toetsen ze hun leeslessen af met behulp van het reflectie-instrument, Checklist Begrijpend Lezen voor lesmethodes Nederlands. Na enkele hiaten ontdekt te hebben, passen ze hun teksten en opdrachten aan. Deze keer gebruiken ze de

checklist niet als reflectie-instrument maar als leidraad om tekstbegrip bij leerlingen te garanderen.

Hoe gebruikt u de checklist?

Of een lesmethode Nederlands goed leesbegrip bij leerlingen stimuleert, kan u achterhalen door de Checklist Begrijpend Lezen te hanteren. Bovendien kunt u eenvoudig enkele hiaten opsporen, waardoor u de werkpunten en/ of tekortkomingen van de methode achterhaalt.

Om tot een beproefde conclusie te komen, is het van belang om niet alleen de specifieke lessen leesvaardigheid maar ook de verscheidene leestaken in een lesmethode op te nemen in uw beoordeling.

Op de volgende pagina's bieden wij u een kort voorbeeld aan:

Eerste voorbeeldpagina

f De volgende woorden moeten allemaal een trema krijgen. Schrijf ze over en plaats het trema op de juiste plaats.

1 poezie	6 Belgie
2 patient	7 knieen
3 egoisme	8 coördinaten.....
4 relief	9 financiële
5 hieroglief	10 vacuum


2 Bekijk en lees de tekst *Intelligentie*.

Intelligentie

Intelligentie is het vermogen om goed problemen te kunnen oplossen, goed te kunnen leren en veel te weten.

Als je intelligent bent, betekent dat niet alleen dat je goed kunt leren en veel weet. Intelligent zijn betekent bijvoorbeeld ook dat je goed (nieuwe) problemen kunt oplossen, een goed geheugen hebt en goed met andere mensen kunt omgaan.

Intelligentie zit in je hersenen. Onderzoekers denken dat er meerdere gebieden in je hersenen belangrijk zijn voor intelligentie. Het is zo dat je voor verschillende onderdelen van intelligentie, verschillende gebieden in je hersenen gebruikt.



Uit: www.winklerprns.com

a Vul de fiche in.

Met deze tekst wil de auteur de lezers vooral

<input type="checkbox"/> informeren	<input type="checkbox"/> instructies geven	<input type="checkbox"/> overtuigen
<input type="checkbox"/> ontspannen	<input type="checkbox"/> ontroeren	<input type="checkbox"/> oproepen om iets te doen

In de opmaak zijn volgende zaken belangrijk

<input type="checkbox"/> alinea-indeling	<input type="checkbox"/> illustraties	<input type="checkbox"/> kleurgebruik
<input type="checkbox"/> lettergrootte	<input type="checkbox"/> opvallende woorden	<input type="checkbox"/> titels en tussentitels

Het teksttype is

Het onderwerp van de tekst is

De hoofdgedachte van de tekst is

b Welke leesstrategie gebruik je meestal wanneer je in een encyclopedie leest?

.....

DEEL 9 | 42 • HET OPSOMMEND VERBAND 295

STRATEGIE-INSTRUCTIE

De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen want er komen metacognitieve strategieën aan bod.

STRATEGIE-INSTRUCTIE

De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen want er komen tekstgerichte strategieën aan bod.

Voorbeeldpagina uit *Frappant 1 (groene versie)*

Tweede voorbeeldpagina

DE TWEDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

WERK VOLGENS DE METHODE VAN DE STRATEGIE-INSTRUCTIE

In de witte tabellen kunt u aankruisen waar u het criterium/kenmerk (al dan niet) terugvindt in de lesmethode.
Verder kunt u aankruisen of de lessuggestie/ leerlingenopdracht het begrijpend leesonderwijs bevordert of eerder hindert.

Dit is een kenmerk van een effectieve begrijpend leesdidactiek.

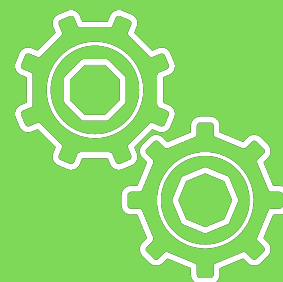
	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen:					
a) Er komen metacognitieve leesstrategieën aan bod.		X		X	
OPMERKINGEN: De lesmethode biedt de leerlingen oefeningen aan om de tekst te kunnen doorgronden: Wat is het tekstdoel? Wat is het teksttype? Ook moeten de leerlingen de volgende zaken bekijken: de titel, de tussenkopjes, de illustraties, de layout... (= oriënteren en voorbereiden). Op basis van deze pagina uit het werkboek moeten we concluderen dat er voorlopig geen aandacht wordt besteed aan de fase 'reflecteren' van de OVUR-strategie.					
b) Er komen tekstgerichte leesstrategieën aan bod.		X		X	
OPMERKINGEN: De lesmethode maant de leerlingen aan de hoofdgedachte van de tekst te bepalen.					

Hier kunt u telkens uw kanttekeningen, bevindingen, opmerkingen... noteren.

Voorbeeldpagina Test-Aankoop-Onderzoek uit Frappant 1 (groene versie)

DE EERSTE CLUSTER VAN TANDWIELEN

HECHT BELANG AAN TEKSTMATERIAAL



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode hecht belang aan een brede waaier van tekstaanbod:					
a) Er komen informatief-educatieve teksten aan bod.	X (6/25)	X (18/25)		X	

OPMERKINGEN: Er komen verschillende informatief-educatieve teksten aan bod in Impact NU 1. Enkele voorbeelden zijn: krantenartikelen (les 5 deel 1), een e-Bay-advertentie (les 2 deel 3), tijdschriftartikelen (les 7 deel 3), enzovoort. Ook komt er 6 keer een leerkrachtensuggestie aan bod zoals: bied de leerlingen extra teksten aan die te vinden zijn op Scoodle, laat de leerlingen zelf tekstmateriaal meebrengen, namelijk in les 5 en 6 van deel 1, les 1 van deel 3, enzovoort.

Informatie-educatieve teksten komen in 18 van de 25 lessen die wij onder de loep genomen hebben aan bod. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs uitstekend bevordert. Wij trekken dit besluit omdat wij de S-functie raadplegen om te bepalen of Impact NU 1 het begrijpend leesonderwijs wel of niet bevordert. Wanneer we het getal 18 in het volgende functievoorschrift invullen, krijgen we:

$$\text{sig}(18) = \frac{1}{1+e^{(12,5-18)}}$$

$$\Leftrightarrow = 0,9959298623 \sim 1$$

Aangezien 1 op de grafiek gedefinieerd staat als 'het begrijpend leesonderwijs wel bevorderen', kunnen we besluiten dat Impact NU 1 het begrijpend leesonderwijs uitstekend bevordert op vlak van het criterium 1a van cluster 1: *er komen informatief-educatieve teksten aan bod*. Voor meer uitleg: zie bachelorproef 7.2.3.

Dezelfde redenering passen wij toe op de overige criteria.

b) Er komen amuserend-
sociale/ fictieve teksten aan
bod.

X

(4/25)

X

(18/25)

X

OPMERKINGEN: Er komen verschillende amuserend-sociale/ fictieve teksten aan bod in Impact NU 1. Enkele voorbeelden zijn: boekfragmenten (in les 3 van deel 2), teksten uit een agenda (in les 1 van deel 4), Tweets (in les 7 van deel 4), enzovoort. Ook komt er 4 keer een leerkrachtensuggesties aan bod zoals: bied de leerlingen extra teksten aan die te vinden zijn op Scoodle, laat de leerlingen zelf tekstmateriaal meebrengen, namelijk in les 5 van deel 1, in les 6 en les 7 van deel 4 en in les 4 van deel 7.

Dit criterium komt aan bod in 18 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs uitstekend bevordert op vlak van dit criterium.

c) Er komen instrumenteel-
praktische teksten aan bod.

X

(3/25)

X

(11/25)

X

OPMERKINGEN: Er komen verschillende instrumenteel-praktische teksten aan bod in Impact NU 1. Enkele voorbeelden zijn: recepten (in les 5 van deel 1), flyers (in les 2 van deel 3), tabellen (in les 2 van deel 7), enzovoort. Ook komt er 3 keer een leerkrachtensuggestie aan bod zoals: bied de leerlingen extra teksten aan die te vinden zijn op Scoodle, laat de leerlingen zelf tekstmateriaal meebrengen, namelijk in les 5 van deel 1, in les 6 van deel 4 en in les 2 van deel 7.

Deze teksten komen aan bod in 11 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
2) De lesmethode implementeert leesteksten die signaalwoorden bevatten.	X (2/25)	X (5/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen enkele leesteksten die signaalwoorden bevatten aan bod in Impact NU 1. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 1 en 5 van deel 3, enzovoort. Ook komt er 2 keer een leerkrachtensuggestie aan bod zoals: bied de leerlingen extra teksten met signaalwoorden aan die te vinden zijn op Scoodle, namelijk in les 1 van deel 6 en in les 1 van deel 7.</p> <p>Het chronologisch en opsommend verband komt aan bod in de lesmethode, maar slechts in deel 7. Hieruit valt te verklaren dat signaalwoorden (van tijd en opsomming) pas aan bod komen in het laatste deel van de methode. Deze opmerking verklaart de resultaten van dit criterium. Uiteraard hopen wij dat Impact NU 2 dezelfde lijn (zoals in deel 7) doortrekt en teksten met signaalwoorden aanbiedt.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 5 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
3) De lesmethode implementeert leesteksten waarbij de alinea's zijn opgebouwd volgens de ELZA-methode ¹ .	X (1/25)	X (11/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen enkele leesteksten waarbij de alinea's zijn opgebouwd volgens de ELZA-methode aan bod in Impact NU 1. Enkele voorbeelden zijn te vinden in les 5 en 6 van deel 1, in les 1, 2 en 3 van deel 3, enzovoort. Ook komt er een keer een leerkrachtensuggestie aan bod met een extra tekst, opgebouwd volgens de ELZA-methode, namelijk in les 2 van deel 3.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 11 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

¹ De ELZA-methode vertrekt vanuit volgend idee: lees de eerste en/ of de laatste zin van iedere alinea. Dit betekent dat de kernzin, de belangrijkste zin, meestal in de eerste of de laatste alinea staat.

4) De lesmethode biedt lessen aan met teksten om de volgende onderwerpen uit de diepen: tekstopbouw, alineaopbouw en signaalwoorden:					
a) De leerlingen krijgen in één of meerdere lessen informatie over tekstopbouw.	X (4/25)	X (8/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen enkele lessen met informatie over tekstopbouw aan bod in Impact NU 1. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 1, les 2, les 3 en les 5 van deel 3, enzovoort. Ook komt er 4 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod, namelijk in les 5 van deel 1, in les 5 van deel 3, in les 6 van deel 4 en in les 8 van deel 6.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 8 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
b) De leerlingen krijgen één of meerdere lessen over kernzinnen.	X (2/25)	X (3/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 3 lessen met informatie over tekstopbouw aan bod in Impact NU 1, namelijk in les 1, les 2 en les 3 van deel 3. Ook komt er 2 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met informatie over het zoeken/ vinden van kernzinnen in een tekst, namelijk in les 2 en les 3 van deel 3.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 3 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
c) De leerlingen krijgen één of meerdere lessen over signaalwoorden.	X (3/25)	X (5/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 4 lessen met informatie over tekstopbouw aan bod in Impact NU 1. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 3, in les 1, les 5 en les 8 van deel 6 en in les 1 van deel 7. Ook komt er 3 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met signaalwoorden, namelijk in les 1 en les 5 van deel 6 en in les 1 van deel 7.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 5 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
5) De lesmethode implementeert teksten die bestemd zijn voor de leerlingen:					
a) De aanbevolen teksten spelen in op de individuele interesses (qua onderwerp en genre) van de leerlingen.	X (7/25)	X (19/25)		X	
<p>OPMERKINGEN: Er komen teksten die inspelen op de individuele interesses (qua onderwerp en genre) van de leerlingen aan bod in Impact NU 1. Voorbeelden zijn: jeugdboekfragmenten (in les 3 van deel 2), een studietekst naar keuze (in les 3 van deel 3), strips (in les 5 van deel 4), enzovoort. Ook komt er 7 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod zoals: bied de leerlingen extra teksten aan die te vinden zijn op Scoodle, laat de leerlingen zelf tekstmateriaal meebrengen, breng zelf andere teksten mee, namelijk in les 5 en les 6 van deel 1, in les 3 van deel 3, enzovoort.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 19 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

b) De aanbevolen teksten zijn uitdagend ² doordat de moeilijkheidsgraad net (op of) boven het niveau van de leerlingen ligt.	X (2/25)	X (3/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen drie teksten aan bod in Impact NU 1 die uitdagend zijn doordat de moeilijkheidsgraad zich net (op of) boven het niveau van de leerlingen bevindt. De drie voorbeelden zijn: les 2 en les 3 van deel 3 en les 7 van deel 6. Ook komt er 2 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod zoals: bied de leerlingen extra teksten aan die te vinden zijn op Scoodle, laat de leerlingen zelf tekstmateriaal meebrengen, breng zelf andere teksten mee, namelijk in les 2 en les 3 van deel 3.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 3 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
c) Zodra de teksten inspelen op de situationele interesses van de leerlingen, reikt de methode interessante vragen aan die de interesse van de leerlingen wekt.	X (6/25)	X (2/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen twee lessen aan bod in Impact NU 1 waarbij de methode bij teksten (die inspelen op de situationele interesses van de leerlingen) vragen aanreikt die de interesse van de leerlingen wekt, namelijk in les 5 van deel 1 en in les 8 van deel 6. Ook komt er 6 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met vragen die de interesse van leerlingen wekt bij teksten, namelijk in les 5 van deel 1, in les 1 en les 4 van deel 4, in les 7 van deel 6, enzovoort.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 3 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

² Uitdagende teksten zijn teksten die iets moeilijker zijn qua niveau. Hierdoor worden de leerlingen uitgedaagd en bevinden ze zich in hun zone van de naaste ontwikkeling (ZNO). Deze teksten kunnen ze begrijpen mits hulp of ondersteuning.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
d) De lesmethode biedt eenvoudigere teksten aan voor zwakke lezers.	X (10/25)	X (1/25)			X

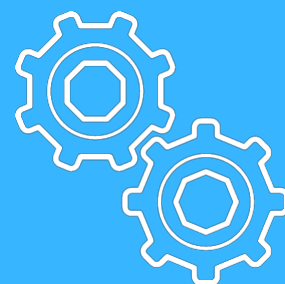
OPMERKINGEN: Er komt een les aan bod in Impact NU 1 waarbij de methode eenvoudige teksten aanbiedt voor zwakke lezers, namelijk in les 2 van deel 3. In deze les differentieert de lesmethode door leerlingen teksten aan te bieden die verschillen qua moeilijkheidsgraad en/ of onderwerp. Ook komt er 10 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod zoals: bied de leerlingen extra teksten aan die te vinden zijn op Scoodle, laat de leerlingen zelf tekstmateriaal meebrengen, breng zelf andere teksten mee, namelijk in les 5 en les 6 van deel 1, les 2 van deel 2, enzovoort.

Dit criterium komt aan bod in 1 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

DE TWEEDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

WERK VOLGENS DE METHODE VAN DE

STRATEGIE-INSTRUCTIE



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode heeft aandacht voor strategisch lezen:					
a) Er komen metacognitieve leesstrategieën ³ (expliciet of impliciet) aan bod.	X (18/25)	X (12/25)			X

OPMERKINGEN: Er komen 12 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin metacognitieve leesstrategieën (expliciet of impliciet) aan bod komen. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, les 2 en les 5 van deel 2, enzovoort. Ook komt er 18 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met extra informatie over de metacognitieve leesstrategieën (expliciet of impliciet), namelijk in les 5 van deel 1, in les 2, les 3 en les 5 van deel 2, enzovoort.

Dit criterium komt aan bod in 12 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

³ Vb. metacognitieve leesstrategieën: bepalen van het leesdoel, nagaan of het leesdoel is bereikt, bekijken van de titel, tussenkopjes, lay-out en dergelijke (= oriënteren, voorbereiden en reflecteren uit de OVUR-strategie).

b) Er komen tekstgerichte leesstrategieën ⁴ aan bod.	X (15/25)	X (8/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 8 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin tekstgerichte leesstrategieën aan bod komen. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 1, les 2, les 3 en les 5 van deel 3, enzovoort. Ook komt er 18 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met extra informatie over de tekstgerichte leesstrategieën, namelijk in les 5 van deel 1, in les 2 en les 3 van deel 2, in les 1 van deel 3, enzovoort.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 8 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
c) De strategieën worden systematisch aangeleerd en inge oefend.	X (15/25)	X (8/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 8 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de strategieën systematisch worden aangeleerd en inge oefend. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 en les 6 van deel 1, in les 5 van deel 2, enzovoort. Ook komt er 15 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met extra informatie over het systematisch aanleren en inoefenen van de strategieën, namelijk in les 5 en les 6 van deel 1, in les 2 en 5 van deel 2, enzovoort.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 8 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

⁴ Vb. tekstgerichte of cognitieve leesstrategieën: het achterhalen van de relaties tussen alinea's, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en het achterhalen van de tekstfunctie.

⁵ Dit kan door middel van modellering, directe instructie of andere methodische en gestructureerde effectieve aanpakken gebeuren.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	Niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
d) De strategieën ondersteunen de leerlingen voor, tijdens en na het lezen.	X (5/25)	X (5/25)			X

OPMERKINGEN: Er komen 5 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de strategieën de leerlingen voor, tijdens en na het lezen ondersteunen, namelijk in les 5 en les 6 van deel 1, en in les 1, les 2 en les 3 van deel 3. Ook komt er 5 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met extra informatie over het ondersteunen van leerlingen voor, tijdens en na het lezen, namelijk in les 5 en 6 van deel 1, en in les 1, les 2 en les 3 van deel 3.

Dit criterium komt aan bod in 5 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

2) De lesmethode werkt aan kennisopbouw:					
a) Voor het lezen van een tekst wordt de voorkennis van de leerling geactiveerd.	X (8/25)	X (6/25)			X

OPMERKINGEN: Er komen 6 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin voor het lezen van een tekst de voorkennis van de leerling wordt geactiveerd. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 1 en les 3 van deel 3, enzovoort. Ook komt er 8 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met extra informatie over de voorkennis van de leerling die voor het lezen van een tekst geactiveerd wordt, namelijk in les 5 van deel 1, in les 1 en les 3 van deel 3, enzovoort.

Dit criterium komt aan bod in 6 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

b) De leerlingen lezen langdurig over één thema of onderwerp, waardoor ze hun voorkennis over een welbepaald thema of onderwerp kunnen opbouwen.	X (6/25)	X (1/25)			X
--	--------------------	--------------------	--	--	----------

OPMERKINGEN: Er komen 6 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de leerlingen langdurig lezen over één thema, waardoor ze hun voorkennis over een welbepaald thema kunnen opbouwen. Voorbeelden zijn: teksten over goede doelen (in les 2 van deel 3), teksten over Anne Frank (in les 4 van deel 4), teksten over beroepen (in les 7 van deel 4), enzovoort.

Ook komt er een keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met langdurig lezen over één thema, namelijk in les 7 van deel 4.

Wij rekenden een extra leerkrachtensuggestie voor dit criterium mee indien er voor de leerlingen extra/ andere teksten omtrent hetzelfde onderwerp werden aangeboden.

Dit criterium komt aan bod in 6 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	Niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
3) De lesmethode besteedt aandacht aan de relatie woordkennis – leesbegrip:					
a) Er komen impliciete vormen van woordenschatonderwijs aan bod.	X (7/25)	X (13/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 13 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin impliciete vormen van woordenschatonderwijs aan bod komen. Voorbeelden zijn te vinden in les 2 en les 7 van deel 3, in les 1, les 2, les 3, les 4 en les 5 van deel 4, enzovoort. Ook komt er 7 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met impliciete vormen van woordenschatonderwijs, namelijk in les 2 en van deel 3, in les 4 en les 6 van deel 4, enzovoort.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 13 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
b) Er komen expliciete vormen van woordenschatonderwijs aan bod.	X (8/25)	X (5/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 5 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin expliciete vormen van woordenschatonderwijs aan bod komen. Voorbeelden zijn te vinden in les 6 van deel 1, in les 3 van deel 2, in les 1 van deel 3, enzovoort. Ook komt er 8 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met expliciete vormen van woordenschatonderwijs, namelijk in les 6 van deel 1, in les 3 van deel 2, in les 1 van deel 3, enzovoort.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 5 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

⁶ Deze relatie tussen woordkennis en leesbegrip is wederkerig: hoe meer woorden en begrippen leerlingen kennen, hoe sneller zij een tekst begrijpen en vice versa (Houtveen, van Steensel, & de la Rie, 2019).

c) De bijhorende opdrachten sluiten aan bij de drie dimensies van woordkennis ⁷ .	X (1/25)				X
--	--------------------	--	--	--	----------

OPMERKINGEN: Er komen geen lessen in Impact NU 1 aan bod waarin bijhorende opdrachten aansluiten bij de drie dimensies van woordkennis. Wel komt er een keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met bijhorende opdrachten die aansluiten bij de drie dimensies van woordkennis, namelijk in les 5 van deel 6.

Dit criterium komt in geen enkele les van de 25 lessen uit de leerlingenmethode aan bod. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

⁷ Vernooy (2005) wijst op het belang van drie dimensies van woordkennis voor begrijpend lezen:

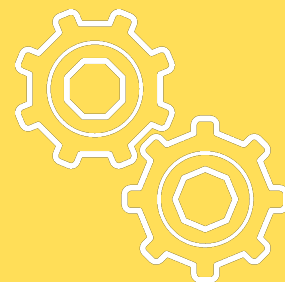
Vb. 'een brede woordkennis': de leerlingen breiden hun woordenschat uit door een definitie, een synoniem of een antoniem te noteren van een nieuw geleerd woord.

Vb. 'een flexibele woordkennis': de leerlingen spelen in duo's een spel. Om de beurt trekken de leerlingen een kaart met daarop slechts één woord en enkele verboden woorden. De speler die de kaart trekt, omschrijft het woord zonder de verboden woorden uit te spreken. De overige speler raadt het woord dat zijn klasgenoot omschrijft.

Vb. 'een diepe woordkennis': de leerlingen maken een zin met een nieuw geleerd woord. Hiermee tonen ze aan dat ze het geleerde woord in meerdere en/ of verschillende contexten kunnen gebruiken.

DE DERDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

DURF IN INTERACTIE TREDEN



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode raadt discussie over gelezen teksten als onderdeel binnen het begrijpend-leesonderwijs aan.	X (6/25)	X (11/25)			X

OPMERKINGEN: Er komen 11 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode discussie over gelezen teksten als onderdeel binnen het begrijpend-leesonderwijs aanraadt. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 3 en les 5 van deel 3, enzovoort. Ook komt er 6 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met discussie over gelezen teksten, namelijk in les 5 van deel 1, in les 2 en les 3 van deel 3, enzovoort.

Dit criterium komt aan bod in 11 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

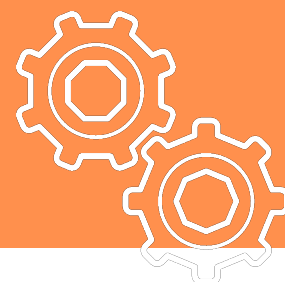
2) De lesmethode heeft aandacht voor heterogene groepen: leidinggevende lezer(s) versus assisterende lezer(s).	X (5/25)				X
<p>OPMERKINGEN: Er komen geen lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode aandacht heeft voor heterogene groepen: leidinggevende lezer(s) versus assisterende lezer(s). Wel komt er 5 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met aandacht voor heterogene groepen, namelijk in les 5 van deel 1, in les 1 en les 3 van deel 3, enzovoort.</p> <p>Dit criterium komt in geen enkele van de 25 lessen voor de leerlingen die wij onder de loep genomen hebben aan bod. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
3) De lesmethode biedt de lezer een leidraad waarbij er aandacht is voor drie belangrijke stappen:					
a) Er vindt een brainstorm plaats over de aanpak van de tekst.	X (4/25)	X (2/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 2 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin er een brainstorm plaatsvindt over de aanpak van de tekst namelijk in les 3 en les 5 van deel 3. Ook komt er 4 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met een brainstorm over de aanpak van de tekst, namelijk in les 5 van deel 1, in les 1 en les 5 van deel 3 en in les 2 van deel 7.</p> <p>Dit criterium komt in 2 van de 25 lessen voor de leerlingen die wij onder de loep genomen hebben aan bod. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

⁸ Onder de leidinggevende lezer verstaan we of de leerkracht of een leerling, die uitmuntend scoort op de vaardigheid lezen.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	Niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
b) Er vindt interactie plaats over de inhoud van de tekst.	X (13/25)	X (8/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 8 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin er een interactie plaatsvindt over de inhoud van de tekst. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 1, les 2, les 3 en les 5 van deel 3, enzovoort. Ook komt er 13 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met interactie over de inhoud van de tekst, namelijk in les 5 van deel 1, in les 2 en les 3 van deel 2, enzovoort.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 8 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
c) Er vindt een inhouds- en gevoelsreflectie plaats.	X (10/25)	X (6/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 6 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin er een inhouds- en gevoelsreflectie plaatsvindt na het lezen van een tekst. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 2, in les 3 van deel 3, in les 1 van deel 4, enzovoort. Ook komt er 10 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met een inhouds- en gevoelsreflectie na het lezen van een tekst, namelijk in les 5 van deel 1, in les 3 en 5 deel 2, enzovoort.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 6 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

DE VIERDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

HECHT BELANG AAN SCHRIJFACTIVITEITEN



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode raadt schrijfactiviteiten aan bij narratieve en informatieve teksten.	X (8/25)	X (12/25)			X

OPMERKINGEN: Er komen 12 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode schrijfactiviteiten aanraadt bij narratieve en informatieve teksten. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 5 van deel 2, in les 1 en 3 van deel 3, enzovoort. Ook komt er 8 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met schrijfactiviteiten bij narratieve en informatieve teksten, namelijk in les 2 en les 3 van deel 3, in les 2 en 4, enzovoort.

Dit criterium komt aan bod in 12 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

2) De lesmethode implementeert verschillende schrijfactiviteiten:	X (6/25)	X (10/25)			
a) De leerlingen schrijven een tekst waarin het onderwerp van de leestekst aan bod komt.	X (2/25)	X (2/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 2 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de leerlingen een tekst schrijven waarin het onderwerp van de leestekst aan bod komt namelijk in les 4 van deel 4 en in les 6 van deel 6. Ook komt er 2 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het schrijven van een tekst waarin het onderwerp van de leestekst aan bod komt, namelijk in les 5 van deel 3 en in les 4 van deel 4.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 2 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p> <p>We plaatsen uitzonderlijk een score in de grijze vakjes naast tandwiel 2. Dit omdat het logisch is dat de lesmethode niet meer dan een schrijfactiviteit per les aanbiedt.</p>					
b) De leerlingen nemen tijdens de leestekst notities.	X (1/25)	X (1/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komt een les in Impact NU 1 aan bod waarin de leerlingen notities nemen tijdens de leestekst, namelijk in les 6 van deel 6. Ook komt er een keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het nemen van notities tijdens de leestekst, namelijk in les 6 van deel 6.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 1 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
c) De leerlingen maken een samenvatting van de leestekst.	X (2/25)	X (2/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 2 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de leerlingen een samenvatting maken van een leestekst, namelijk in les 2 en 3 van deel 3. Ook komt er 2 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het maken van een samenvatting van een leestekst in les 2 en les 3 van deel 3.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 2 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
d) De leerlingen beantwoorden open, gevarieerde ⁹ vragen over de leestekst.		X (4/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 4 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de leerlingen open, gevarieerde vragen over de leestekst beantwoorden. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 3 van deel 4, in les 5 van deel 6, enzovoort. Er komt geen extra leerkrachtensuggestie aan bod.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 4 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

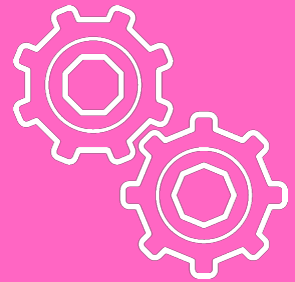
⁹ Volgens Hoogeveen & Bonset (1998) hebben gevarieerde, uitdagende vragen niet alleen betrekking op het vinden van informatie die letterlijk in de tekst staat. Bij begrijpend lezen komt veel meer kijken: gegevens op verschillende plaatsen in de tekst met mekaar combineren, verbanden leggen door de tekst te analyseren, linken met kennis van de wereld en info buiten de tekst, de impliciete bedoelingen van de auteur proberen af te leiden...

e) De leerlingen generen vragen over de leestekst.	X (1/25)	X (1/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komt een les in Impact NU 1 aan bod waarin de leerlingen vragen genereren over de leestekst, namelijk in les 3 van deel 3. Ook komt er een keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het genereren van vragen over de leestekst, namelijk in les 3 van deel 3.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 1 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
3) De lesmethode hecht belang aan schrijfinstructie volgens de OVUR-strategie over... :					
a) het schrijfproces.		X (3/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 3 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode belang hecht aan schrijfinstructie volgens de OVUR-strategie over het schrijfproces, namelijk in les 3 van deel 3, in les 4 van deel 4 en in les 1 van deel 7. In deze laatste les mogen de leerlingen een tekst schrijven, maar enkel de reflectie (R) uit de OVUR-strategie komt aan bod. Er komt geen extra leerkrachtensuggestie aan bod.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 3 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
b) de opbouw van de tekst.	X (2/25)	X (5/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 5 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode belang hecht aan schrijfinstructie volgens de OVUR-strategie over de opbouw van de tekst. Voorbeelden zijn te vinden in les 2 en les 5 van deel 3 en in les 2 van deel 4, enzovoort. Ook komt er 2 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met extra informatie over de opbouw van een tekst, namelijk in les 3 van deel 3 en in les 6 van deel 4.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 5 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
c) de opbouw van zinnen en alinea's.		X (3/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 3 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode belang hecht aan schrijfinstructie volgens de OVUR-strategie over de opbouw van zinnen en alinea's, namelijk in les 5 van deel 3 en in les 2 en les 4 van deel 4. Er komt geen extra leerkrachtensuggestie aan bod.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 3 van de 25 uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					
4) De schrijfpdracht is functioneel, interessant en realistisch.	X (5/25)	X (7/25)			X
<p>OPMERKINGEN: Er komen 7 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de schrijfpdracht functioneel, interessant en realistisch is. Voorbeelden zijn te vinden in les 3 van deel 3, in les 2 en les 6 van deel 4, enzovoort. Ook komt er 5 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met extra informatie over de schrijfpdracht, namelijk in les 2, les 3 en les 5 van deel 3, enzovoort.</p> <p>Zodra het doel van de schrijfpdracht aan bod komt in een bepaalde les, geldt voor ons dat die les wel voldoet aan dit criterium.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 7 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

DE VIJFDE CLUSTER VAN TANDWIELEN

ZET IN OP LEESMOTIVATIE



	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
1) De lesmethode geeft de leerkracht tips in verband met het creëren van een open, veilig klasklimaat tijdens lessen begrijpend lezen.	X (5/25)				X

OPMERKINGEN: Er komen geen lessen in Impact NU 1 aan bod in verband met het creëren van een open, veilig klasklimaat tijdens lessen begrijpend lezen. Wel komen er 5 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met tips voor de leerkracht in verband met het creëren van een open, veilig klasklimaat tijdens lessen begrijpend lezen. Voorbeelden zijn te vinden in les 2 en les 3 van deel 3, in les 4 van deel 4, enzovoort.

Dit criterium komt in geen enkele van de 25 lessen voor de leerlingen die wij onder de loep genomen hebben aan bod. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

2) De lesmethode besteedt voor het lezen van een tekst aandacht aan het expliciteren van het leesdoel (zie ook metacognitieve strategieën).	X (15/25)	X (11/25)			X
---	--------------	--------------	--	--	---

OPMERKINGEN: Er komen 11 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode voor het lezen van een tekst aandacht besteedt aan het expliciteren van het leesdoel. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 2 van deel 2, in les 2 van deel 3, enzovoort. Ook komt er 15 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het expliciteren van het leesdoel bij het lezen van een tekst, namelijk in les 5 van deel 1, in les 2 en les 3 van deel 2, enzovoort.

Dit criterium komt aan bod in 11 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

3) De lesmethode hecht belang aan het maken leeskilometers ¹⁰ .	X (2/25)	X (7/25)			X
--	-------------	-------------	--	--	---

OPMERKINGEN: Er komen 7 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode belang hecht aan het maken van leeskilometers. Voorbeelden zijn te vinden in les 5 van deel 1, in les 2 en les 3 van deel 2, enzovoort. Ook komt er 2 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het belang van het maken van leeskilometers, namelijk in les 5 van deel 1 en in les 4 van deel 4.

Dit criterium komt aan bod in 11 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

Daarnaast dienen wij hierbij een kanttekening te maken. Impact NU 1 biedt namelijk na ieder deel/ hoofdstuk 'De Leesclub' aan. Hierin vermeldt het telkens drie (of meerdere) boeken die leerlingen aanzetten om leeskilometers te maken. Impact NU 1 gaat op deze manier actief aan de slag met dit tandwiel. Desondanks namen wij de zeven 'Leesclubs' niet mee in deze beoordeling omdat ze niet behoren tot de 25 lessen die wij onder de loep namen. Omdat de nadruk bij 'De Leesclub' ligt op genietend lezen en leesplezier vinden wij het toch belangrijk hiervan een extra vermelding te maken.

¹⁰ Als leerlingen meer en vaker lezen, benutten ze meer kansen om hun (begrijpend)leesvaardigheden in te oefenen. Als een lezer vaardiger wordt, zal hij ook meer plezier ervaren. De belangrijkste voorwaarden om tot leeskilometers te komen zijn intrinsieke motivatie, sociale interactie rond lezen, vertrouwen hebben in het eigen kunnen en een uitgebreid boekenaanbod.

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
4) De lesmethode stimuleert de autonome leesmotivatie ¹¹ van leerlingen door in te spelen op hun ABC-noden ¹² :					
a) De lesmethode speelt in op de psychologische basisbehoefte autonomie ¹³ .	X (4/25)	X (2/25)			X (4/25)
<p>OPMERKINGEN: Er komen 2 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode inspeelt op de psychologische basisbehoefte autonomie van de leerlingen ,namelijk in les 5 van deel 1 en in les 3 van deel 3. Ook komt er 4 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het inspelen op de psychologische basisbehoefte autonomie namelijk in les 5 van deel 1, in les 3 van deel 3, in les 3 van deel 4 en in les 2 van deel 7.</p> <p>Dit criterium komt aan bod in 2 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.</p>					

¹¹ Autonomoem gemotiveerde leerlingen hebben zelf goesting om een tekst te lezen.

¹² Het 'ABC-model' van de zelfdeterminatietheorie (De Naeghel & Van Keer, 2013; De Naeghel et al., 2012; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2007) vertrekt vanuit zowel autonomieondersteuning ("Ik wil het zelf!") en stimulatie van betrokkenheid ("Ik hoor erbij") als competentieondersteuning ("Ik kan het zelf!") opdat het leesplezier toeneemt.

¹³ Vb.: De leerlingen krabben in de lente massaal aan hun muggenbeten. Wedden dat de leerlingen gemotiveerder zijn om een tekst 'Waarom muggen prikken' in de lente te lezen dan in de herfst, bij het begin van het schooljaar.

b) De lesmethode speelt in op de psychologische basisbehoefte verbondenheid ¹⁴ .	X (6/25)	X (2/25)			X
---	-------------	-------------	--	--	---

OPMERKINGEN: Er komen 2 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode inspeelt op de psychologische basisbehoefte verbondenheid van de leerlingen namelijk in les 6 van deel 1 en in les 3 van deel 3. Ook komt er 6 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het inspelen op de psychologische basisbehoefte verbondenheid, namelijk in les 5 en les 6 van deel 1, in les 1 van deel 3, enzovoort.

Dit criterium komt aan bod in 2 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

c) De lesmethode speelt in op de psychologische basisbehoefte competentie ¹⁵ .	X (12/25)	X (12/25)			X
---	--------------	--------------	--	--	---

OPMERKINGEN: Er komen 12 lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode inspeelt op de psychologische basisbehoefte competentie van de leerlingen namelijk in les 5 en les 6 van deel 1, in les 3 van deel 2, enzovoort. Ook komt er 12 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het inspelen op de psychologische basisbehoefte competentie, namelijk in les 5 en 6 van deel 1, in les 3 van deel 2, enzovoort.

Dit criterium komt aan bod in 12 van de 25 lessen uit de leerlingenmethode. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

Algemene opmerking: de begeleiding van zwakkere leerlingen laten we buiten beschouwing omwille van het feit dat iedereen baat heeft bij een goed leesles. Ook de zwakkere lezers kunnen op die manier mee tijdens de les. Zoals in de bachelorproef vermeld, ziet een begrijpend leesdidactiek er bovendien voor alle leesprofielen gelijkaardig uit.

¹⁴ Vb.: Activeer de voorkennis van de leerlingen door hen eerst individueel een woordspin te laten maken over het onderwerp van de tekst. Vervolgens kunnen ze hun ideeën (in kleine groepjes) uitwisselen zodat ze hun woordspin in een andere kleur kunnen aanvullen.

¹⁵ Vb.: Projecteer een stappenplan als de leerlingen zelfstandig de inhoud van een tekst moeten verwerken. Hebben ze op voorhand een leesdoel gesteld? Hebben ze de tussentitels bekeken? Hebben ze aandacht voor signaalwoorden?...

	Het criterium komt...			Het criterium bevordert...	
	aan bod in de lessuggestie voor de leerkracht.	aan bod in de opdrachten voor de leerlingen.	niet aan bod.	het begrijpend leesonderwijs uitstekend.	het begrijpend leesonderwijs absoluut niet.
5) De lesmethode beklemtoont de thuistaal van de leerlingen als een meerwaarde om een tekst te begrijpen.	X (1/25)				X (4/25)

OPMERKINGEN: Er komen geen lessen in Impact NU 1 aan bod waarin de lesmethode de thuistaal van de leerlingen als een meerwaarde om een tekst te begrijpen beklemtoont. Wel komt er 1 keer een extra leerkrachtensuggestie aan bod in verband met het beklemtonen van de thuistaal van de leerlingen als een meerwaarde om een tekst te begrijpen, namelijk in les 5 van deel 1.

Dit criterium komt in geen van de 25 lessen voor de leerlingen die wij onder de loep genomen hebben aan bod. Dit betekent dat de lesmethode het begrijpend leesonderwijs niet bevordert op vlak van dit criterium.

Algemene opmerking: in les 2 van deel 2 komt een uitbreidingsoefening aan bod. Hierbij leggen de leerlingen linken tussen het Nederlands en het Frans/ Engels waardoor de lesmethode een link naar een andere taal legt. Deze taal kan mogelijks de thuistaal van de leerlingen zijn, maar het is geen garantie dat dit het opzet was van de Impact NU 1. Hierdoor betrekken we deze oefening niet in tandwiel 5 van cluster 5.

ALGEMENE OPMERKINGEN: Als algemene conclusie kunnen wij stellen dat Impact NU 1 aan 3 van de opgesomde criteria in deze Checklist Begrijpend Lezen, voldoet. Impact NU 1 kan met andere woorden het begrijpend leesonderwijs op verscheidene vlakken nog aanschroeven.

Nogmaals benadrukken wij graag de goede poging die Impact NU 1 onderneemt om zijn lezers aan te zetten tot het maken van leeskilometers. Dit doet de methode met de zeven 'Leesclubs' die aan de leerlingen voorhanden zijn.

