

design your future

Onderzoeksopdracht: begrijpend lezen

Een onderzoek naar het probleem, effectieve leesmethodes en de uitkomst in de vorm van een tool

Bachelor in het onderwijs: lager onderwijs

Eline Boone

Ann De Jaegher

2020-2021



katholieke hogeschool
associatie KU Leuven

Voorwoord

Deze onderzoeksopdracht rond begrijpend lezen vormt de gepaste afsluiter van mijn educatieve bacheloropleiding in het Lager Onderwijs aan de VIVES katholieke hogeschool Brugge.

Uit eigen stage-ervaringen had ik al gemerkt dat het komen tot leesbegrip een moeilijke opgave is voor de leerlingen van de basisschool. Ze missen vaak voldoende bagage om zelfstandig door een tekst te gaan. Door me te verdiepen in de onderzoeksrapporten en vakliteratuur rond begrijpend lezen, leerde ik dat het niveau van begrijpend lezen in Vlaanderen steeds verder daalt en dat de leerkrachten zelf niet altijd weten hoe ze het leesbegrip bij leerlingen kunnen bevorderen. Vanuit deze nood wou ik op zoek gaan naar een bruikbare tool om leerkrachten te ondersteunen om tot een beter leesbegrip bij leerlingen te komen.

De onderzoeksopdracht is zeker een leerrijke ervaring geweest en de leeslestabel die ik heb ontworpen, geeft mij alvast veel voldoening. Ik hoop deze werktool verder te toetsen in mijn startende loopbaan als leerkracht lager onderwijs.

Uiteraard was dit alles niet mogelijk geweest zonder de hulp en steun van veel mensen.

In de eerste plaats gaat mijn bijzondere dank uit naar mijn begeleidende docent mevrouw De Jaegher die mij de mogelijkheid gaf me op dit onderwerp toe te leggen. Ik dank haar om de tijd die ze voor mij vrijmaakte om mij tijdens onze contactmomenten inhoudelijk te ondersteunen met deskundig advies, goede raad en tips. Haar oprechte interesse in mijn onderzoeksopdracht en mijn welbevinden tijdens deze hectische afstudeerperiode zullen mij altijd blijven.

Mijn dank gaat ook uit naar mevrouw Vanopstal. Als docent Nederlands heeft ze haar vakkennis en inzichten in functie van dit onderzoek met mij gedeeld. Deze feedback bood zeker nieuwe perspectieven om over na te denken.

Verder wil ik ook mijn mentor mevrouw Mergaert danken omdat ik de kans kreeg in de klas van het vijfde leerjaar in basisschool Sint-Lodewijkcollege Spoorwegstraat met de leeslestabel aan de slag te gaan.

Ten slotte dank ik de mensen die dicht bij mij staan. Zij hebben mij altijd gesteund en geholpen, zowel inhoudelijk als praktisch. Zonder hun steun, hun begrip en vertrouwen was dit ook niet mogelijk geweest.

Inhoudsopgave

1.	Samenvatting.....	5
2.	Onderzoekscontext en onderzoeksvraag	6
2.1	Onderzoekscontext	6
2.2	Onderzoeksdoel.....	6
2.3	Onderzoeksvraag.....	6
3.	Theoretisch kader.....	7
3.1	Wat is het probleem?	7
3.1.1	PIRLS	7
3.1.2	Peiling Nederlands basisonderwijs 2018.....	9
3.2	Wat zijn de oorzaken van het probleem?	10
3.3	Welke parameters zijn belangrijk om het leesbegrip te bevorderen?.....	11
3.3.1	De didactische sleutels	12
3.3.2	De tekst centraal stellen.....	14
3.3.3	De leesdoelen	16
3.3.4	De woordenschat	16
3.3.5	De leestechiek	17
3.3.6	De leesstrategieën.....	17
3.3.7	De metacognitieve vaardigheden	17
3.3.8	De didactische aanpakken.....	18
3.3.9	Een lesaanpak.....	18
4.	Aanpak en verloop van het onderzoek	20
4.1	Verkennd onderzoek naar een geïntegreerde aanpak	20
4.2	Ontwerpen leeslestabel	22
4.3	De handleiding van de leeslestabel.....	23
4.3.1	De leeslestabel, een visuele voorstelling: voorbeeld	23
4.3.2	De leeslestabel in de derde graad van het basisonderwijs	24

5.	Resultaten.....	25
5.1	Bevindingen uit stage	25
5.2	Antwoord op de onderzoeksvraag en deelvragen	29
5.2.1	Antwoord op deelvraag 1	29
5.2.2	Antwoord op deelvraag 2	30
5.2.3	Antwoord op de onderzoeksvraag	32
6.	Evaluatie en vooruitblik.....	33
7.	Literatuurlijst	35
	Bijlage A: Voorbeelden vooronderzoek.....	38
1)	Een informatieve tekst: Suske en Wiske worden 75.....	38
2)	Een instructieve tekst: basisrecept pannenkoekenbeslag	40
3)	Een emotieve tekst: het gedicht 'Dag'	42
4)	Een activerende tekst: een affiche 'Veilig winkelen in Kortrijk'	44
	Bijlage B: Toepassing op stage	46
1)	Een les begrijpend lezen (wereldoriëntatie) – De Holocaust.....	46
2)	Een les begrijpend lezen (Nederlands) – Kindsoldaten.....	65
3)	Een les begrijpend lezen (Nederlands) – Een vreemde bezoeker	70
4)	Een lesmoment begrijpend lezen (wiskunde) – vraagstukken.....	77
5)	Een lesmoment begrijpend lezen (wereldoriëntatie en godsdienst) – teksten	80
	Bijlage C: Leeslestabellen met handleiding	82

1. Samenvatting

De feiten zijn glashelder: het niveau van begrijpend lezen in de Vlaamse basisscholen gaat achteruit. Ondertussen zijn er al een hele resem aanpakken ontwikkeld die het leesbegrip bij leerlingen zouden moeten bevorderen. Jammer genoeg zijn deze aanpakken niet gebundeld waardoor leerkrachten onvoldoende kennis hebben over de mogelijkheden van een goede aanpak voor begrijpend lezen. Daarom heb ik een eigen 'tool' ontwikkeld die leerkrachten zal ondersteunen bij het bevorderen van het leesbegrip bij leerlingen. Met de leeslestabel, een compacte hulplijn, kan elke leerkracht in ieder leerjaar met iedere tekstsoort op een effectieve manier aan de slag om het leesbegrip te bevorderen.



2. Onderzoekscontext en onderzoeksvraag

2.1 Onderzoekscontext

Al enkele jaren wordt in de media veel aandacht geschonken aan begrijpend lezen. De reden hiervoor is ondertussen gekend: het dalende niveau van begrijpend lezen in de Vlaamse basisscholen. Er is de laatste jaren al veel onderzoek gevoerd naar de mogelijke oorzaken. De nood aan een effectieve aanpak voor begrijpend lezen dringt zich op. Het resultaat van deze onderzoeksopdracht zal uitmonden in een ondersteuningstool voor leerkrachten om het leesbegrip bij leerlingen te bevorderen.

Met een blik op de toekomst van leerlingen, de toekomst van andere leerkrachten en mijn toekomst, wou ik iets concreet ontwikkelen dat een houvast biedt en tegelijkertijd genoeg vrijheid geeft bij het werken rond begrijpend lezen.

2.2 Onderzoeksdoel

Vanuit het probleem rond begrijpend lezen had ik de behoefte om leerkrachten te ondersteunen om het leesbegrip bij leerlingen te bevorderen. Het doel van deze onderzoeksopdracht was om iets te ontwikkelen dat die behoefte zou inwilligen. Om een effectieve tool te kunnen ontwikkelen, was een oplijsting van alle bevindingen rond begrijpend lezen en werkende aanpakken noodzakelijk. Daarom is deze onderzoeksopdracht niet enkel een theoretisch onderzoek, maar ook een ontwerponderzoek.

Er zijn ondertussen veel bevindingen en aanpakken gepubliceerd waardoor er nood was om dit te integreren in één bruikbare, concrete tool voor leerkrachten. Omdat begrijpend lezen in verschillende vakken aan bod komt en niet enkel in de lessen taal, vond ik het belangrijk om een tool te ontwikkelen die bruikbaar is in de lessen taal, wereldoriëntatie en wiskunde...

Het onderzoeksproduct heb ik getest tijdens mijn ingroeistage in het vijfde leerjaar in basisschool Sint-Lodewijkscollege Spoorwegstraat.

2.3 Onderzoeksvraag

Zowel de resultaten van PIRLS 2016 als de herhalingsmeting in 2018 laten zien dat het begrijpend leesniveau van kinderen uit het Vlaamse basisonderwijs sterk achteruitgaat. De afgelopen twee jaar werden naast een analyse van de oorzaken ook verschillende aanbevelingen tot effectieve leesdidactiek opgesteld. De Taalraad (2019) roept het onderwijsveld nu op om die aanbevelingen te implementeren in de lespraktijk. Inspelend hierop luidt mijn onderzoeksvraag: Hoe kunnen leerkrachten - rekening houdend met de recente bevindingen - het leesbegrip bij leerlingen concreet bevorderen?

Deelvragen:

- Wat werkt en wat werkt niet om tot leesbegrip te komen? Welk onderwijs is effectief?
- Kunnen we de wetenschappelijke inzichten concretiseren in een begrijpend lezen-tool voor leerkrachten van het basisonderwijs? Hoe ziet zo'n tool eruit en hoe kunnen leerkrachten die tool dagelijks inzetten?

3. Theoretisch kader

3.1 Wat is het probleem?

Het begrijpend lezen in de Vlaamse lagere scholen gaat achteruit. Dat blijkt zowel uit internationaal onderzoek (PIRLS 2016) als uit Vlaams onderzoek (peiling lezen 2018). Dit dalende niveau van begrijpend lezen bij de Vlaamse leerlingen is zorgwekkend omdat begrijpend lezen een essentiële vaardigheid is, cruciaal voor de verwerking van informatie en kennisverwerving (Taalunie, 2019). Het is niet alleen essentieel in het leergebied Nederlands, maar ook in andere leergebieden speelt begrijpend lezen een belangrijke rol.

Alvorens dieper op het probleem wordt ingegaan, is een afbakening van het begrip begrijpend lezen wel aan de orde zodat duidelijk is waarover het precies gaat. Begrijpend lezen is ‘het vlot kunnen lezen van een bepaalde tekst en die op een behoorlijk niveau begrijpen’ (Suggate, 2015) of ‘de mogelijkheid om betekenis te extraheren en te construeren in interactie met geschreven taal’ (Horowitz-Kraus & Finucane, 2016; Snow, 2002). (Merchie, et al., 2019)

3.1.1 PIRLS

a) Wat is het?

“Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) is een internationaal vergelijkend onderzoek naar leerlingenprestaties in begrijpend lezen. De coördinatie is in handen van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

In het kader van PIRLS worden sinds 2001 in vijfjaarlijkse cycli toetsen begrijpend lezen afgenomen bij leerlingen uit het vierde leerjaar lager onderwijs, internationaal aangeduid als grade 4.

PIRLS Repeat is een Vlaams initiatief in opvolging van het internationaal vergelijkende onderzoek PIRLS 2016.” De aanleiding hiervoor waren de teleurstellende resultaten voor begrijpend lezen die de Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar lager onderwijs boekten in PIRLS 2016. De PIRLS test werd daarom twee jaar later opnieuw afgenomen bij dezelfde leerlingengroep die dan (in 2018) in het zesde leerjaar zat. (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), sd).

b) Resultaten PIRLS 2006, PIRLS 2016 en PIRLS Repeat (2018)

Tabel 1 Vlaanderen in de wereld (2006)

Landen	Gemiddelde Schaalscore
Rusland	565 (3,4)
Hong Kong SAR	564 (2,4)
Canada, Alberta	560 (2,4)
Singapore	558 (2,9)
Canada, Brits Colombië	558 (2,6)
Luxemburg	557 (1,1)
Canada, Ontario	555 (2,7)
Italië	551 (2,9)
Hongarije	551 (3,0)
Zweden	549 (2,3)
Duitsland	548 (2,2)
Nederland	547 (1,5)
VLAANDEREN	547 (2,0)
Bulgarije	547 (4,4)
Denemarken	546 (2,3)
Canada, Nova Scotia	542 (2,2)
Letland	541 (2,3)
Verenigde Staten	540 (3,5)
Engeland	539 (2,6)
Oostenrijk	538 (2,2)
Litouwen	537 (1,6)
China Taipei	535 (2,0)
Canada, Quebec	533 (2,8)
Nieuw-Zeeland	532 (2,0)
Slovakije	531 (2,8)
Schotland	527 (2,8)
Frankrijk	522 (2,1)
Slovenië	522 (2,1)
Polen	519 (2,4)
Spanje	513 (2,5)
Israël	512 (3,3)
IJsland	511 (1,3)
PIRLS Schaalgemiddelde	500

Aangepast overgenomen uit "PIRLS 2006: Vlaanderen in de wereld"

Tabel 2 Verdeling van de prestaties van begrijpend lezen per land (2016)

Landen	Gemiddelde score (S.E.)
Rusland	581 (2,2) ○
Singapore	576 (3,2) ○
Hong Kong	569 (2,7) ○
Ierland	567 (2,5) ○
Finland	566 (1,8) ○
Polen	565 (2,1) ○
Noord-Ierland	565 (2,2) ○
Noorwegen (5)	559 (2,3) ○
Chinees Taipei	559 (2,0) ○
Engeland	559 (1,9) ○
Letland	558 (1,7) ○
Zweden	555 (2,4) ○
Hongarije	554 (2,9) ○
Bulgarije	552 (4,2) ○
Verenigde Staten	549 (3,1) ○
Litouwen	548 (2,6) ○
Italië	548 (2,2) ○
Denemarken	547 (2,1) ○
Macao	546 (1,0) ○
Nederland	545 (1,7) ○
Australië	544 (2,5) ○
Tsjechië	543 (2,1) ○
Canada	543 (1,8) ○
Slovenië	542 (2,0) ○
Oostenrijk	541 (2,4) ○
Duitsland	537 (3,2) ○
Kazachstan	536 (2,5) ○
Slovakije	535 (3,1) ○
Israël	530 (2,5) ○
Portugal	528 (2,3) ○
Spanje	528 (1,7) ○
VLAANDEREN	525 (1,9) ○
Nieuw-Zeeland	523 (2,2) ○
Frankrijk	511 (2,2) ○
PIRLS 2001-gemiddelde	500

Aangepast overgenomen uit "Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016" door K. Tielemans, M. Vandenbroeck, K. Bellens, J. Van Damme, B. De Fraine, 2017, Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en – evaluatie KU Leuven

Tabel 3 Verdeling van de prestaties voor begrijpend lezen per land (2018)

Landen	Gemiddelde score (S.E.)
VLAANDEREN2018	586 (1,6) ○
Rusland	581 (2,2) ○
Singapore	576 (3,2) ○
Hong Kong	569 (2,7) ○
Ierland	567 (2,5) ○
Finland	566 (1,8) ○
Polen	565 (2,1) ○
Noord-Ierland	565 (2,2) ○
Noorwegen (5)	559 (2,3) ○
Chinees Taipei	559 (2,0) ○
Engeland	559 (1,9) ○
Letland	558 (1,7) ○
Zweden	555 (2,4) ○
Hongarije	554 (2,9) ○
Bulgarije	552 (4,2) ○
Verenigde Staten	549 (3,1) ○
Litouwen	548 (2,6) ○
Italië	548 (2,2) ○
Denemarken	547 (2,1) ○
Macao	546 (1,0) ○
Nederland	545 (1,7) ○
Australië	544 (2,5) ○
Tsjechië	543 (2,1) ○
Canada	543 (1,8) ○
Slovenië	542 (2,0) ○
Oostenrijk	541 (2,4) ○
Duitsland	537 (3,2) ○
Kazachstan	536 (2,5) ○
Slovakije	535 (3,1) ○
Israël	530 (2,5) ○
Portugal	528 (2,3) ○
Spanje	528 (1,7) ○
VLAANDEREN(126)	526 (1,8) ○
VLAANDEREN	525 (1,9) ○
Nieuw-Zeeland	523 (2,2) ○
Frankrijk	511 (2,2) ○
PIRLS 2001-gemiddelde	500 (0,0)

Aangepast overgenomen uit "Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar -Herhalings-meting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016" door J. Dockx, G. Van Landeghem, K. Aesaert, J. Van Damme, B. De Fraine, 2019, Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en – evaluatie KU Leuven

Besluit tabel 1:

Vlaanderen staat op de dertiende plaats in het PIRLS-onderzoek van 2006. De Vlaamse leerlingen scoorden dus behoorlijk goed, aangezien slechts een beperkt aantal landen op internationaal vlak hoger scoorden.

Besluit tabel 2:

Vlaanderen behaalt op het PIRLS-onderzoek van 2016 een gemiddelde schaalscore van 525. Hierdoor zakt de Vlaamse score t.o.v. 2006 met 22 punten. Uit de vergelijking van de resultaten van het PIRLS-onderzoek van 2006 en 2016 blijkt dat op internationaal vlak de meeste landen een positieve evolutie maken. Bijgevolg daalt Vlaanderen naar de 32e plaats in de internationale ranking op een totaal van 45 deelnemende landen of regio's.

Besluit tabel 3:

In 2018 scoort Vlaanderen 21 punten hoger dan op het PIRLS-onderzoek in 2016. We moeten deze resultaten om twee redenen wel nuanceren:

- 1) De steekproef van scholen, die gebruikt werden om de test af te nemen van het zesde leerjaar, scoorden in 2018 al gemiddeld iets hoger voor begrijpend lezen dan in het vierde leerjaar in 2016.
- 2) Tussen 2016 en 2018 verlieten zwakkere leerlingen het lager onderwijs.

Een meer correct besluit houdt in dat Vlaanderen pas in het zesde leerjaar hetzelfde niveau bereikt als leerlingen in het vierde leerjaar in toppresterende landen. (Dockx, Van Landeghem, Aesaert, Van Damme, & De Fraine, 2019)

c) Conclusie uit PIRLS

De resultaten van de Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar in PIRLS 2016 waren negatief geëvolueerd t.o.v. de resultaten in PIRLS 2006. Men had gehoopt dat de Vlaamse leerlingen tussen het vierde en het zesde leerjaar een inhaalbeweging zouden maken voor begrijpend lezen en dit te kunnen zien in PIRLS 2018. PIRLS 2018 onderzocht de grootte van de inhaalbeweging van de Vlaamse leerlingen tussen het vierde en het zesde leerjaar. Uit dit onderzoek bleek dat de vooruitgang onvoldoende groot is om van een inhaalbeweging te spreken. Er wordt dus te weinig leerwinst geboekt op vlak van begrijpend lezen gedurende de volledige periode in het lager onderwijs. (Dockx, Van Landeghem, Aesaert, Van Damme, & De Fraine, 2019)

3.1.2 Peiling Nederlands basisonderwijs 2018

a) Wat is het?

STEP, het Steunpunt Toetsontwikkelingen en Peilingen is een universitaire samenwerking tussen de KU Leuven en Universiteit Antwerpen. Dit steunpunt voert een peilingsonderzoek dat bepaalt hoeveel leerlingen de eindtermen behalen voor o.a. lezen. Ze doen dit op basis van grootschalige toetsafnames. Met dit peilingsonderzoek wordt de kwaliteit van het Vlaamse Onderwijs bewaakt en worden er acties ondernomen om prestaties te verbeteren. (Waarom peilingsonderzoek?, sd)

b) Peiling lezen

Jaar	PIRLS-gemiddelde vierde leerjaar	% leerlingen dat de eindtermen behaalt zesde leerjaar	PISA-gemiddelde leesvaardigheid 15-jarigen
2002		89%	
2003			530
2004			
2005			
2006	547		522
2007		89%	
2008			
2009			519
2010			
2011			
2012			518
2013		92%	
2014			
2015			511
2016	525		
2017			
2018		84%	502

Figuur 1: PIRLS-gemiddelde, PISA-gemiddelde en % leerlingen dat de eindtermen behaalt tussen 2002 en 2018 in Vlaanderen.

Figuur 1 Peiling lezen. Overgenomen uit "Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol?" (https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/vo_200318-Rapport_begrijpend_lezen_bao.pdf)

Uit de peilingstoets (2018) voor lezen blijkt dat 84% van de leerlingen de eindtermen behaalt. In 2013 behaalde echter 92% van de leerlingen de eindtermen voor lezen. Ook uit deze onderzoeken kunnen we concluderen dat het niveau van het begrijpend lezen van de Vlaamse leerlingen daalt. (Onderwijsinspectie, 2020)

3.2 Wat zijn de oorzaken van het probleem?

De niveaudaling van begrijpend lezen in Vlaanderen is niet te wijten aan één oorzaak. Het probleem kent verschillende oorzaken die niet concreet geformuleerd worden in één rapport. Hieronder licht ik de belangrijkste oorzaken vanuit verschillende bronnen kort toe.

Een van de oorzaken volgens Kees Vernooy (2018) is de slechte taalvaardigheid van de leerlingen. Het technisch lezen gaat achteruit en de leerlingen hebben onvoldoende woordenschatkennis. Goed technisch lezen is een belangrijke factor, want het stelt het brein in staat om zich te richten op begrijpend lezen. De omvang van woordenschat beïnvloedt het begrijpend lezen ook positief. Hoe meer woorden gekend zijn, hoe vlotter het lezen gaat. Vernooy (2008) koppelt de invloed van voorkennis ook aan woordenschat. Als leerlingen onvoldoende voorkennis hebben, kunnen ze nieuwe woorden niet makkelijk opnemen, want ze beschikken niet over een semantisch kader waaraan ze die nieuwe woorden kunnen koppelen.

Vernooy (2008) formuleert ten slotte nog een andere mogelijke oorzaak voor het probleem, nl. dat leerlingen niet doelgericht met teksten kunnen omgaan door een tekort aan metacognitieve vaardigheden. Leerkrachten stimuleren onvoldoende de metacognitieve vaardigheden waardoor

leerlingen niet worden aangezet om na te denken over wat ze lezen en bijgevolg ook geen controle krijgen over wat ze lezen.

In het document 'Effectief onderwijs in begrijpend lezen' (Pareira & Nicolaas, 2019) worden de volgende oorzaken geformuleerd:

- 1) In het Vlaams onderwijs wordt te weinig aandacht geschonken aan de leesmotivatie.
- 2) De leerlingen krijgen te weinig uitdagende en rijke teksten van hoge kwaliteit. Bovendien sluiten de teksten vaak niet aan bij de leefwereld van de leerlingen waardoor hun leesmotivatie daalt.
- 3) De leerlingen worden onvoldoende aangezet om te discussiëren over teksten. Evenzeer wordt er onvoldoende afgewisseld tussen werkvormen.
- 4) Begrijpend lezen krijgt een geïsoleerde plaats in het vakgebied Nederlands en wordt onvoldoende gezien als iets dat doorheen de schooldag op verschillende momenten aan bod komt.
- 5) De leesvorderingen van leerlingen worden onvoldoende in kaart gebracht doordat scholen zich vaak beperken tot het afnemen van gestandaardiseerde toetsen. Het monitoren van leerlingen wordt bijgevolg onvoldoende gekoppeld aan concrete doelstellingen waardoor geen passende acties kunnen worden voorzien.

Pieter Van Biervliet beschrijft het centraal stellen van de leesstrategieën als oorzaak van de niveaudaling van begrijpend lezen. Leesstrategieën zijn een middel om door een tekst te gaan en mogen dus niet het doel zijn van een les begrijpend lezen. Leesstrategieën worden te vaak centraal gesteld in plaats van de tekst. Bijvoorbeeld: 'In deze les begrijpend lezen zullen we leren signaalwoorden herkennen die een verband tonen tussen een oorzaak en een gevolg.'. Dat is zeker niet de bedoeling en nog minder effectief. Leesstrategieën mogen niet geïsoleerd aangeboden worden, maar moeten ingezet worden als middel om gemakkelijker tot leesbegrip te komen. Het zoeken naar signaalwoorden en verbanden is een hulpmiddel om een tekst te doorgronden, maar geen doel op zich. (Van Biervliet, 2018)

Tot slot formuleert Jan Van Damme twee oorzaken die mee aan de basis liggen van het probleem. De didactiek bij jonge leerkrachten is onvoldoende gekend om goed leesonderwijs aan te bieden. Kortom, de gebruikte didactieken schieten tekort. Ook in het inspectieverslag "Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol? (2018)" van de Vlaamse overheid wordt deze oorzaak aangekaart.

De tweede oorzaak die hij aanhaalt is het feit dat er te weinig tijd gespendeerd wordt aan leesonderwijs in Vlaanderen. Dit impliceert dat het technisch lezen onvoldoende ingeoeft wordt en bijgevolg het niveau van technisch lezen ook onvoldoende is. Een daling van het technisch leesniveau zorgt op zijn beurt voor onvoldoende leesbegrip.

3.3 Welke parameters zijn belangrijk om het leesbegrip te bevorderen?

De resultaten staan zwart op wit, maar dé methode bij uitstek om het leesbegrip te bevorderen is nog niet gevonden. Verschillende onderzoekers, vakgroepen onderwijskunde, wetenschappers, leerkrachten, centra voor taal... hebben hun bevindingen rond 'wat werkt' geformuleerd in verslagen, rapporten en publicaties. Hieronder formuleer ik verschillende parameters waarmee rekening gehouden moet worden als het gaat om het bevorderen van leesbegrip.

3.3.1 De didactische sleutels

Na de resultaten van PIRLS 2016 kwam de prangende vraag: ‘Wat is effectief onderwijs voor begrijpend lezen?’. De Vlor (Vlaamse Onderwijsraad) gaf de opdracht aan het Centrum voor Taal en Onderwijs (KU Leuven) en de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent om een praktijkgerichte literatuurstudie uit te voeren om deze vraag te beantwoorden. Hun antwoord op de vraag: ‘Wat is een effectieve begrijpend-leesdidactiek in het basisonderwijs?’ werd geformuleerd in de publicatie ‘sleutels voor effectief begrijpend lezen’ en mondt uit in 5 didactische sleutels. Deze didactische sleutels stimuleren het begrijpend-leesproces op voorwaarde dat ze als geïntegreerde gehelen worden gezien en niet als losse elementen. Hieronder worden de verschillende didactische sleutels beschreven.

Functionaliteit	Deze didactische sleutel gaat over het aanbieden van een uitdagende, betekenisvolle leesopdracht, maar ook over het vooropstellen van een concreet leesdoel gekoppeld aan dagelijkse situaties en de leefwereld van de leerlingen. Als je beide aspecten in acht neemt, zal begrijpend lezen voor leerlingen belangrijk, zinvol, waardevol en/of nuttig worden. Je kan deze sleutel integreren door: - de interessante, motiverende leesdoelen helder te omschrijven zodat het voor leerlingen duidelijk is waarom ze teksten lezen. - teksten te selecteren die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen of aansluiten bij leerstof die de leerlingen reeds gezien hebben. - lees- en schrijfopdrachten te koppelen aan elkaar. Als de gekozen teksten en leesopdrachten functioneel zijn, is er meer kans dat de leerlingen actief en intens de tekstinhoud zullen verwerken. De leerlingen worden namelijk gestimuleerd om actief verbindingen te leggen tussen de tekst en hun eigen voorkennis. Nieuwe gelezen kennis wordt geïntegreerd in reeds aanwezige kennis. Het maken van deze cruciale verbindingen bevordert het leesbegrip.
Interactie	Deze didactische sleutel doelt enerzijds op interactie tussen de leerkracht en de leerlingen en anderzijds op de interactie tussen leerlingen onderling. Interageren is een cruciale factor die het begrijpend lezen positief beïnvloedt. De leerkracht kan in interactie gaan met de leerlingen zowel voor, tijdens als na het lezen van de tekst. Wanneer de leerkracht het onderwerp van de tekst introduceert en peilt naar de voorkennis, treedt er interactie op. Evengoed kan de leerkracht tijdens en na het lezen van de tekst discussiëren over passages, nieuwe woordenschat verhelderen, hen vragen stellen zodat ze tot een beter leesbegrip komen. Het stimuleren van interactie tussen de leerlingen is cruciaal omdat het leerlingen aanzet om met informatie uit de tekst aan de slag te gaan en zo ook elkaar te ondersteunen in het begripsproces. Als leerkracht kan je verschillende

	werkvormen en opdrachten hanteren om interactie tussen leerlingen te doen ontstaan. Coöperatieve werkvormen en opdrachten zijn hiervoor passend.
Strategie-instructie	Deze didactische sleutel gaat over het inzetten van een leesstrategie als middel om het leesbegrip te ondersteunen, te monitoren of te herstellen. Er bestaan twee soorten leesstrategieën: cognitieve en metacognitieve leesstrategieën. Dit staat uitgebreid beschreven in bijlage C (paragraaf 4.3). Het is belangrijk dat leerkrachten leesstrategieën ‘modelen’ en leerlingen tijdens het inoefenen coachen zodat ze deze in de toekomst ook op zelfstandige basis kunnen inzetten.
Leesmotivatie	Deze didactische sleutel verwijst naar de intrinsieke motivatie die nodig is als leerlingen een tekst willen begrijpen. Intrinsieke motivatie kan bevorderd worden door het leesdoel helder aan te bieden, positieve zelfevaluatie te bevorderen, rekening te houden met de individuele interesses van leerlingen, autonomie en sociale motivatie van leerlingen te stimuleren, de competentiegevoelens van leerlingen te ondersteunen en beheersingsdoelen te stellen. Kortom: de leesmotivatie kan gestimuleerd worden door autonomie te geven, betrokkenheid te stimuleren en competentie te ondersteunen.
Transfer	Deze didactische sleutel wijst op het belang om begrijpend lezen niet alleen te beperken tot één les, maar te integreren in verschillende leergebieden. Leerlingen moeten leren dat ze bij het krijgen van een tekst in gelijk welke situatie de hun aangeleerde vaardigheden en strategieën moeten inzetten. Ze mogen zich niet beperken tot het inzetten van die vaardigheden en strategieën enkel en alleen in een les begrijpend lezen. Naast het inzetten van strategieën en vaardigheden in verschillende leergebieden, verwijst deze didactische sleutel ook naar de transfer die gemaakt moet worden over de leerjaren heen én de transfer buiten de school. Concreet kunnen leerkrachten deze transfers op de volgende manieren stimuleren: - Transfer naar verschillende leergebieden: door bijvoorbeeld teksten in wereldoriëntatie of vraagstukken bij wiskunde te benaderen als begrijpend-leestaken, leren de leerlingen dat ze daar dezelfde vaardigheden en strategieën moeten inzetten. - Transfer naar verschillende leerjaren: dit kan de leerkracht niet alleen verwezenlijken. Hiervoor is een krachtig lees- en taalbeleid nodig dat over alle leerjaren gehanteerd wordt. - Transfer buiten de school: dit kan de school beogen door een actieve samenwerking op te zetten met bijvoorbeeld de openbare bibliotheek of andere vrijetijdsactiviteiten om zo het belang van leesbevordering in de verf te zetten en te ondersteunen.

(Gobyn, et al., 2019)

3.3.2 De tekst centraal stellen

De tekst centraal stellen lijkt een evidente parameter, maar dat is het zeker niet. Het doel van begrijpend lezen is de tekst begrijpen. Toch wordt te vaak een ander doel centraal gesteld zoals bijvoorbeeld een leesstrategie (Van Biervliet, 2018), maar dit is een middel om het doel van begrijpend lezen te bereiken en dus geen doel op zich. We moeten trachten om de tekst centraal te stellen en daarvoor is het in eerste instantie belangrijk dat er goede teksten gekozen worden. (Houtveen, 2020)

Hoe kies je een goede tekst?

- De tekstkeuze wordt het best gelinkt aan de leefwereld, interesses of opgedane kennis van de leerlingen. Dit is normaalfunctioneel en werkt motiverend voor de leerlingen.
- In de tekst wordt een rijke taal gehanteerd. Concreet wordt taal aangereikt waarbij nieuwe woordenschat verworven kan worden door onder andere gesprekken over de betekenis van die woorden. Verder is het ook authentieke taal, die je in authentieke situaties kan gebruiken.
- Het is ook belangrijk om voldoende verschillende tekstsoorten aan bod te laten komen. Zo komen leerlingen met verschillende genres in aanraking.
- Het is aangewezen dat leerlingen weten wat het doel is om (iets) te lezen. Het moet duidelijk zijn wat ze zullen bereiken met het lezen van de tekst. Verschillende tekstsoorten lees je namelijk vanuit verschillende leesdoelen. Zo lees je bijvoorbeeld een recept om te weten hoe je een bepaalde maaltijd klaarmaakt. Als leerkracht is het belangrijk om die koppeling van het leesdoel aan de gekozen tekst(soort) duidelijk te maken aan de leerlingen.

Maar het leesdoel kan ook een vertrekpunt zijn voor de keuze van een welbepaalde tekstsoort. Als je wil leren om hoofdzaken uit een tekst te halen, is dat je leesdoel. Daaraan kan je uiteraard verschillende tekstsoorten koppelen (een informatieve tekst, een activerende of overtuigende tekst of een instructieve tekst).

Naast het kiezen van goede teksten is het stellen van tekstgerichte vragen van belang om de tekst centraal te stellen. Tekstgerichte vragen bevorderen het leesbegrip en zijn een middel om de tekst te begrijpen. Om tot een dieper tekstbegrip te komen is het belangrijk om vragen van een verschillend kennisniveau te stellen. Er bestaan verschillende taxonomieën. De taxonomie van Bloom wordt momenteel vaak gebruikt. Benjamin Bloom ontwierp een algemeen model voor de doelstellingen van het leerproces. Hij onderscheidt zes niveaus volgens oplopende moeilijkheidsgraad. Bij elk niveau horen tekstgerichte vragen. Hierna worden de verschillende niveaus met bijhorende vragen geëxpliciteerd.

Onthouden	Op dit niveau bevinden zich de reproductievragen. Het antwoord op deze vragen is letterlijk te vinden in de tekst. - W-vragen (Wie?, Wat?, Waar?, Wanneer?, Welke?...) - Hoeveel is...? - Wat is de definitie van...? - Wat gebeurde er na...? - Beschrijf de manier waarop...
Begrijpen	Op dit niveau bevinden zich de vragen die net iets dieper liggen dan de vragen waarop je letterlijk het antwoord vindt in de tekst. Er wordt naar verbanden gezocht en gepeild naar begrip van bepaalde principes, maar het antwoord is nog steeds te vinden in de tekst. - Kan je uitleggen waarom...? - Hoe verklaar je...? - Kan je hier een voorbeeld bij geven? - Kan je een samenvatting geven van deze alinea...? - Wat zal er gebeuren? → Belangrijke vragen hierbij: Hoe weet je dat...?, Welk woord of welk element uit de tekst geeft dit aan?
Toepassen	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om met hun opgedane kennis een probleem in een nieuwe situatie op te lossen. Reeds opgedane voorkennis en reeds verworven vaardigheden zijn op dit niveau belangrijk. - Ken je nog een andere situatie waarin...? - Kan je categoriseren volgens...? - Hoe is ... een voorbeeld van...? - Waarom kan dit al dan niet gebeurd zijn? - Welke factoren zullen veranderen als...?
Analyseren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen inzicht geven in al hun (opgedane) kennis en die kennis gaan categoriseren om vervolgens verbanden en patronen te zien om het probleem onder de loep te nemen. - Als ... waar is, wat betekent dat dan voor...? - Welke problemen kom je tegen bij...? - Kan je onderscheid maken tussen ... en ...? - Wat zijn kenmerken of delen van...? - Welke bewijzen kan je geven voor...?
Evalueren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om een tekst te beoordelen en te beargumenteren. De leerlingen leren aan de hand van die vragen ook een standpunt in te nemen ten opzichte van een tekst en een keuze te verantwoorden. - Wat vind je van...? - Waarom is ... waardevol? - Hoe zou jij je voelen als...? - Wat zijn de voor- en nadelen van...? - Hou zou je beslissen over...?

Creëren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om iets nieuws te ontwikkelen. - Hoe zou je een nieuw ... ontwerpen? - Kan je een ... ontwerpen waarmee...? - Kan je een voorstel schrijven waarmee je...? - Zie je een mogelijke oplossing voor...? - Kan je nieuwe en ongebruikelijke manieren verzinnen om ... te gebruiken?
---------	---

(Taxonomie van Bloom in de praktijk, sd)

3.3.3 De leesdoelen

Het is belangrijk dat leerlingen weten wat het doel is om (iets) te lezen. Het moet duidelijk zijn wat ze zullen bereiken met het lezen van de tekst. Het leesdoel bepaalt hoe de tekst gelezen zal worden.

Verschillende tekstsoorten lees je namelijk vanuit verschillende leesdoelen. Zo lees je bijvoorbeeld een recept om te weten hoe je een bepaalde maaltijd klaarmaakt. Als leerkracht is het belangrijk om die koppeling van het leesdoel aan de gekozen tekst(soort) duidelijk te maken aan de leerlingen. Maar het leesdoel kan ook een vertrekpunt zijn voor de keuze van een welbepaalde tekstsoort. Als je wil leren om hoofdzaken uit een tekst te halen, is dat je leesdoel. Daaraan kan je uiteraard verschillende tekstsoorten koppelen (een informatieve tekst, een activerende of overtuigende tekst of een instructieve tekst).

Zowel het spoor waarbij je bij een tekst(soort) een leesdoel plaatst en dan de tekst gaat lezen vanuit dat doel als het spoor waarbij je vanuit een leesdoel op zoek gaat naar een tekst, vragen de behoefte aan een olijsting van mogelijke algemene leesdoelen. Een mogelijke lijst van algemene leesdoelen zou kunnen zijn: het vinden van informatie, de hoofdzaken uit de tekst halen, de tekst volledig begrijpen, een probleem oplossen, zich amuseren, de tekst beoordelen, nagaan welke soort tekst men in handen heeft of nagaan wat de bruikbaarheid van de tekst is. (Gobyn, et al., 2019)

3.3.4 De woordenschat

Een andere belangrijke parameter om het leesbegrip te bevorderen is de aanwezige woordenschat in een tekst. Er zijn een aantal redenen waarom er een samenhang bestaat tussen woordenschat en leesbegrip. Ten eerste kan een tekst niet begrepen worden als een lezer geen kennis heeft over een minimaal aantal woorden in de tekst. Ten tweede kan de tekst veel sneller gelezen worden als veel woorden van de tekst reeds gekend zijn. Ten derde impliceert woordenschatkennis dat er reeds voorkennis aanwezig is rond een bepaald woord.

Omwille van die redenen is het belangrijk om teksten aan te passen aan het woordenschatniveau van de leerlingen. Als de leerlingen de meeste woorden uit een tekst kennen, kan je ervan uitgaan dat het een goede tekst is. Het is wel belangrijk om geen vereenvoudigde, taalarme teksten aan te bieden aan leerlingen met een beperkte woordenschat. Zo leren ze namelijk geen nieuwe woorden en zal de leesmotivatie dalen doordat de teksten niet boeiend zijn. (Gobyn, et al., 2019)

3.3.5 De leestechiek

Deze parameter lijkt evident, maar toch wordt er onvoldoende rekening mee gehouden. De mate van het technisch leesniveau bepaalt mee hoe goed een tekst al dan niet begrepen wordt. Leerlingen moeten woorden voldoende geautomatiseerd hebben waardoor ze vloeiend lezen om ook tot leesbegrip te komen. Vloeiend lezen stelt namelijk het brein in staat om zich op het begrijpen te richten. Daarom pleit Vernooy (2018) ervoor om leerlingen uit het eerste en tweede leerjaar teksten rond begrijpend lezen op hun beheersingsniveau aan te bieden. Zo moeten de leerlingen zich niet focussen op de moeilijke woorden, maar kunnen ze hun focus leggen op het begrijpend lezen.

Verder moet in het onderwijs meer aandacht geschonken worden aan een geïntegreerde aanpak van technisch lezen en begrijpend lezen. Vaak wordt het technisch lezen te veel als een geïsoleerde activiteit aangeboden. (Van Biervliet, 2018)

3.3.6 De leesstrategieën

Een niet te ontbreken parameter zijn de leesstrategieën. Dat zijn manieren waarmee je door een tekst kan gaan. Om door een tekst te kunnen gaan, is het inzetten van de gepaste leesstrategie(ën) noodzakelijk. Het inzetten van de gepaste leesstrategie(ën) gaat niet vanzelf. Toch moet er vermeden worden om leesstrategieën centraal te stellen in plaats van de tekst. Bijvoorbeeld: 'In deze les begrijpend lezen zullen we leren samenvatten.' Dat is zeker niet de bedoeling en nog minder effectief. Leesstrategieën mogen niet geïsoleerd aangeboden worden, maar moeten ingezet worden als middel om gemakkelijker tot leesbegrip te komen. Leerlingen moeten zich verschillende leesstrategieën eigen maken zodat ze na verloop van tijd geautomatiseerd zijn en in elke begripssituatie kunnen ingezet worden. Hiervoor zullen ze onbekende leesstrategieën aan hun arsenaal moeten toevoegen. Dit kan als leerkrachten de leesstrategieën gaan modelen en leerlingen ze op verschillende manieren gaan inoefenen. Deze dubbelzinnigheid vraagt een goede aanpak voor een les begrijpend lezen. (Van Vreckem, Desoete & Van Keer, 2015)

Om leesstrategieën op een natuurlijke wijze in te zetten, moeten ze aangeleerd worden. Het is met andere woorden noodzakelijk dat de leerkracht ze expliciteert op een geïntegreerde manier zodat het de begripvorming niet tegenhoudt. Het selecteren van een goede tekst zal in de eerste plaats veel mogelijkheden bieden. Sommige teksten snakken naar een bepaalde leesstrategie. Als leerkracht is het belangrijk om dit aan te voelen en zo de passende leesstrategie in te zetten bij de gekozen tekst. Een hulpvraag hierbij kan zijn: 'Hoe ben je tot dit antwoord gekomen?'. Het antwoord op die vraag is je middel en dus je leesstrategie. (Van Biervliet, 2018)

3.3.7 De metacognitieve vaardigheden

Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden die je in staat stellen om je eigen leerproces in handen te nemen en een leertaak efficiënt uit te voeren. Ze worden nog veel te weinig ingezet terwijl het bewezen is dat het nodige vaardigheden zijn om het leesbegrip te bevorderen. Als een lezer beschikt over metacognitieve vaardigheden dan wordt aan tekstoriëntatie gedaan voor het lezen van de tekst, vraagt de lezer zich tijdens de tekst af of alles begrepen is en wordt na het lezen van de tekst nagegaan wat geleerd werd.

Metacognitieve vaardigheden of metacognitieve leesstrategieën worden ook gebruikt om cognitieve leesstrategieën te ondersteunen. Leerlingen die metacognitieve leesstrategieën inzetten, zijn zich bewust van de cognitieve leesstrategieën waarover ze beschikken om een doel te bereiken. Concreet betekent dit dat de effectiviteit van de gekozen cognitieve leesstrategie wordt nagegaan, ze herstelstrategieën inzetten wanneer iets niet begrepen wordt en ze steunen op het inzetten van voorkennis om een cognitieve leesstrategie toe te passen. (Houtveen, 2020)

3.3.8 De didactische aanpakken

Deze parameter is uitgebreid onderzocht en uitgeschreven in het Vlor-rapport: 'Sleutels voor effectief begrijpend lezen' (Gobyn, et al., 2019). De didactische aanpakken kunnen als zelfstandige leesmethode of als aanvulling op de gebruikte leesmethode ingezet worden.

Het doel van deze verschillende aanpakken is niet om ze allemaal te integreren in het leesbeleid van de school. Dat is ook niet mogelijk. Wel bieden ze een ondersteuning bij het leesbeleid. Bij iedere aanpak is het ook van belang om te controleren of er voldoende gewerkt wordt aan de vijf didactische sleutels.

De didactische aanpakken maken het ook mogelijk om leesbegrip te bevorderen in verschillende leergebieden, met andere woorden zo wordt het lezen functioneel.

Verder kunnen de didactische aanpakken gebruikt worden om de leesstrategieën in te zetten tijdens het begrijpend lezen. Door een didactische aanpak te hanteren, komen de leesstrategieën niet centraal te staan, maar kunnen leerlingen toch oefenen op het inzetten van een leesstrategie.

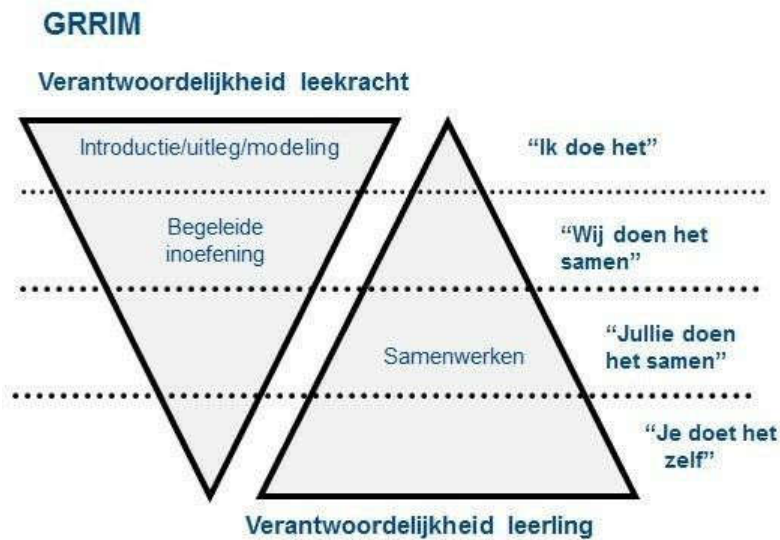
Met de verschillende aanpakken zoals beschreven in de Vlor, zou je als leerkracht ervoor kunnen zorgen dat leerlingen beter en liever gaan lezen en tot een beter leesbegrip komen. In het Vlor-rapport worden 14 verschillende aanpakken beschreven: Close Reading, Collaborative Strategic Reading, Concept Oriented Reading Instruction, Denk! Werk aan groei in begrip, Dialogic Reading, Directed Reading Thinking Activity, Een boek voor twee, Kwartiermakers, Leesinterventieproject voor scholen met een totaalaanpak, Nieuwsbegrip, Peer-Assisted Learning Strategies, Promoting Acceleration of Comprehension and through Text, Reciprocal Teaching en Self-Regulated Strategy Development.

De inhoud van de verschillende didactische aanpakken staat uitgeschreven in bijlage C (paragraaf 4.4).

3.3.9 Een lesaanpak

Het GRRIM-model is een laatste parameter die het leesbegrip kan bevorderen. GRRIM staat voor Gradually Release of Responsibility Instruction Model. Het is een instructiemodel dat de leerkracht in iedere les kan hanteren bij gelijk welke didactische aanpak. Het model streeft ernaar om leerlingen stapsgewijs zelfstandige uitvoerders te laten worden. Dit model biedt hulp bij begrijpend lezen omdat het van een volledig leerkracht gestuurde aanpak overgaat naar een volledig leerling gestuurde aanpak. De sturing van de leerkracht bouwt geleidelijk aan af. Het doel van deze lesaanpak is dat de leerlingen op het einde van het leerproces zelfstandig door een tekst kunnen gaan met behulp van een leesstrategie. (Vervoort, 2015)

Het GRRIM-model bestaat uit 4 fasen:



Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Fase 1: modeling

Deze eerste fase wordt ook hardopdenkend leren genoemd. In deze fase krijgen de leerlingen als het ware een kijk in het hoofd van de leerkracht. De leerkracht doet zijn/haar denkprocessen hardop voor, de leerlingen observeren deze denkprocessen en registreren ze om later ook zelf toe te passen.

Fase 2: begeleide inoefening

In deze fase werken leerkracht en leerlingen samen. De leerkracht toont nog enkele voorbeelden voor, maar de leerlingen oefenen zelf ook al de verschillende denkprocessen of leesstrategieën in. Op die manier ontstaat er een win-winsituatie, want de leerlingen worden begeleid en de leerkracht krijgt een overzicht van de leerlingen die al verder kunnen naar de volgende fase en de leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben.

Fase 3: samenwerken

In deze fase wordt de leerkracht een coach. De leerlingen gaan in groepjes aan de slag om de leesstrategie in te oefenen. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van coöperatieve werkvormen gebeuren.

Fase 4: zelfstandige verwerking

In de laatste fase kunnen de leerlingen volledig zelfstandig de leesstrategieën toepassen.

(Vervoort, 2015)

4. Aanpak en verloop van het onderzoek

4.1 Verkennend onderzoek naar een geïntegreerde aanpak

Eén van de hoofdoorzaken van het verminderd leesbegrip bij leerlingen is dat leerkrachten het doel van begrijpend lezen, nl. de tekst begrijpen, niet altijd centraal stellen. Vaak wordt er gekozen om één of meerdere leesstrategieën in te oefenen, wat de begripsvorming niet ten goede komt. Ik ben dan ook op zoek gegaan naar een concrete aanpak om dit laatste te vermijden. Dit resulteerde in een tabel waarin de leerkracht start met het centraal stellen van de gekozen tekst.

Hiervoor ben ik begonnen met een oplistijng van de verschillende tekstsoorten, aangevuld met een gedetailleerde lijst van teksttypes. Vervolgens zijn alle leesdoelen in kaart gebracht en de mogelijke cognitieve en metacognitieve leesstrategieën meegenomen in een overzicht:

Tekstsoorten	Teksttypes	Leesdoelen	Leesstrategie
Activerende tekst	advertentie	de bruikbaarheid van de tekst nagaan	begrip bewaken en verhelderen
Emotieve tekst	affiche	de tekst beoordelen	samenvatten
Informatieve tekst	artikel	de tekst leren, onthouden	tekstinhoud visualiseren
Instructieve tekst	blogbericht	hoofdzaken uit de tekst halen	tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen
Ontspannende tekst	brief	nagaan welke soort tekst	tekststructuur herkennen
Overtuigende tekst	e-mail	probleem oplossen	verbindingen maken
	gebruiksaanwijzing	tekst volledig begrijpen	vragen stellen
	gedicht	vinden van informatie	
	handleiding	zich amuseren, ontspannen	
	informatief boek		
	instructies		
	interview		
	jeugdcyclopedie		
	kinder- of jeugdboek		
	krant		
	pictogram		
	recept		
	reclame		
	schema of tabel		
	school- en studietekst		
	script van film, toneelstuk, poppenspel		
	spelregels		
	sprookje of fabel		
	stappenplan		
	strip		
	uitnodiging		
	verhaal uit tijdschrift of boek		
	verslag		
	Wikipedia-pagina		
	woordenboek		

Mijn volgende stap was het uitzoeken van vier willekeurige teksten waarmee ik ging experimenteren. Het doel van het experiment was om te proberen op een ‘natuurlijke manier’, maar wel als ‘ervaren lezer’ door een tekst te gaan om zo een bijhorende leesstrategie op het spoor te komen of als het ware aan te voelen. Ik ben er namelijk van overtuigd dat de leerkracht zich bewust moet zijn van de leesstrategie die hij/zij dan later kan modelen zodat leerlingen die leesstrategie overnemen.

Concreet heb ik een informatieve tekst uit de actualiteit gelezen, een affiche als activerende tekst, een recept als instructieve tekst en een gedicht als emotieve tekst.

Na het selecteren van de teksten, ging ik als volgt te werk: Per tekst stelde ik leesdoelen voorop. Hiervoor stelde ik mezelf de vraag: ‘Wat wil ik te weten komen na het lezen van de tekst?’. Daarna las ik de tekst en probeerde ik te ontdekken welke hulpmiddelen ik nodig had om mijn vooropgestelde leesdoelen te bereiken. Ik ging dus op zoek naar de bovendrijvende leesstrategieën.

Een uitgewerkt voorbeeld: Suske en Wiske worden 75 - Informatieve tekst uit de actualiteit (zie bijlage A)

1) Vooraf: het opstellen van twee leesdoelen

- Ik wou te weten komen wat ze zouden doen voor hun 75^e verjaardag (= een vraag beantwoorden).
- Ik wou ontdekken hoe de strips van Suske en Wiske zich door de jaren heen ontwikkeld hadden (= hoofdzaken uit de tekst halen).

2) Hoe bereik ik de vooropgestelde leesdoelen?

- Om de vraag te beantwoorden, merkte ik dat als je de inleiding las, je enkel nog de alinea 'De sonometer' moest lezen. Hier kwam de leesstrategie: 'tekststructuur herkennen' naar boven.
- Om de hoofdzaken uit de tekst te halen, waren er verschillende mogelijke manieren die mij hierbij konden helpen, bijvoorbeeld: vragen stellen.
 - Wie is de uitvinder van de strips van Suske en Wiske?
 - Wanneer werd de eerste strip getekend?
 - Waarom veranderde de naam van het eerste album?
 - Kan je enkele redenen opsommen waarom de strips populair zijn?
 - Hoe verschilt het album 'De sonometer' van het album 'De avonturen van Rikki en Wiske'?

De andere uitgewerkte voorbeelden zijn te lezen in bijlage A.

Bij dit experiment heb ik telkens de tekst centraal gesteld. Verder heb ik een teksttype uit elke tekstsoort gekozen en leesdoelen vooropgesteld. Met de resultaten van de onderzoeken in het achterhoofd, heb ik per leesdoel een cognitieve leesstrategie gekozen. De metacognitieve leesstrategieën had ik niet meegenomen in deze denkoefening omdat ze per definitie altijd gestimuleerd worden ongeacht de gekozen cognitieve leesstrategie (zie ook bijlage C paragraaf 1.5.2).

Wat nu nog ontbrak was een manier om ervoor te zorgen dat de leesstrategie niet centraal kwam te staan. Het gekozen leesdoel moest bereikt worden aan de hand van een leesstrategie, niet omgekeerd. Hiervoor koppelde ik didactische aanpakken aan de leesstrategie. Die didactische aanpak heeft als doel dat de lezer tot beter leesbegrip komt door leesstrategieën te leren gebruiken om door een tekst te gaan. Het helpt ook de leerkracht om een leesstrategie aan te leren, maar toch niet centraal te stellen. In de Vlor zijn dertien didactische aanpakken opgesomd waarvan hun effectiviteit reeds bewezen is. Hiervan heb ik er acht weerhouden om te gebruiken. De vijf overige didactische aanpakken staan ofwel los van de leesstrategieën, ofwel zijn ze enkel bruikbaar als ze over een langere periode gehanteerd worden (zie bijlage C paragraaf 4.4).

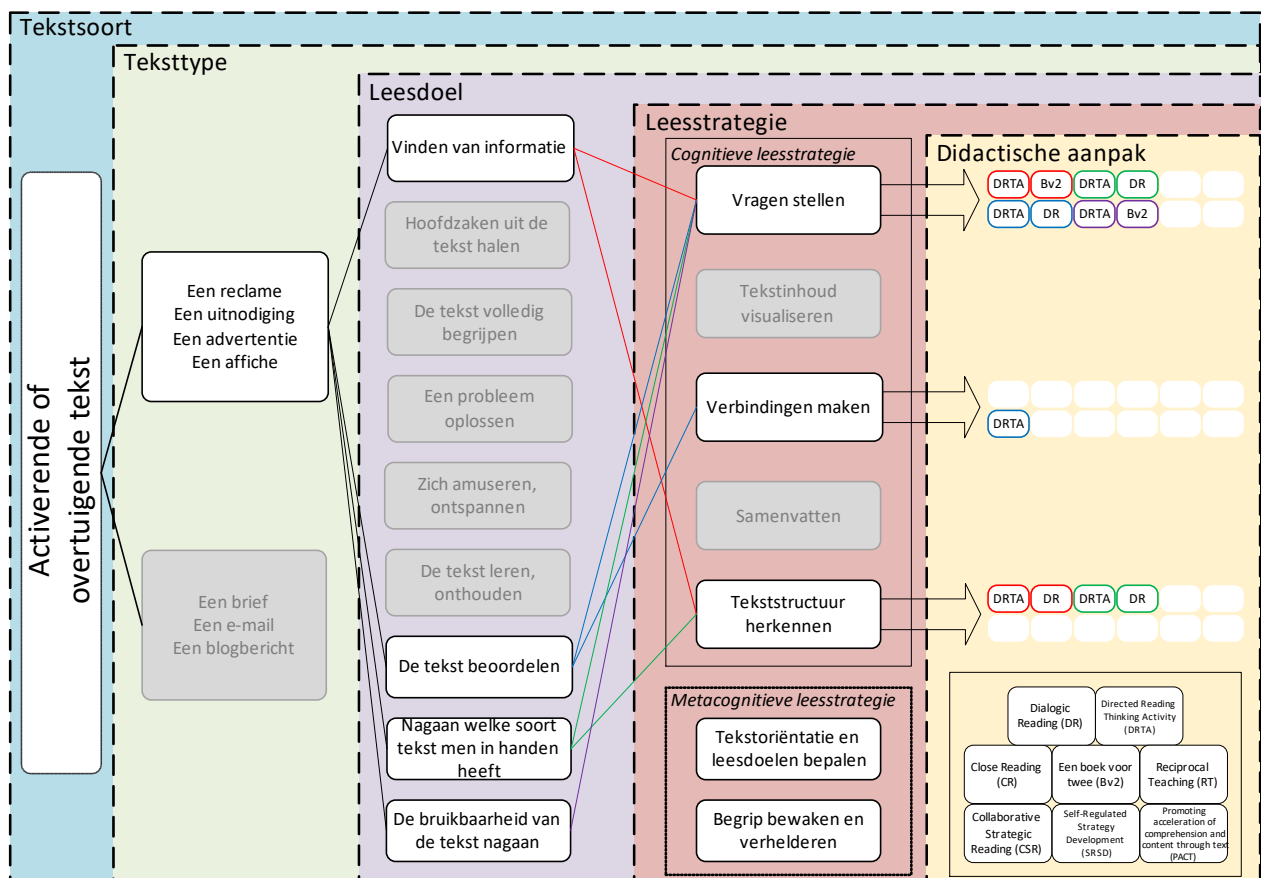
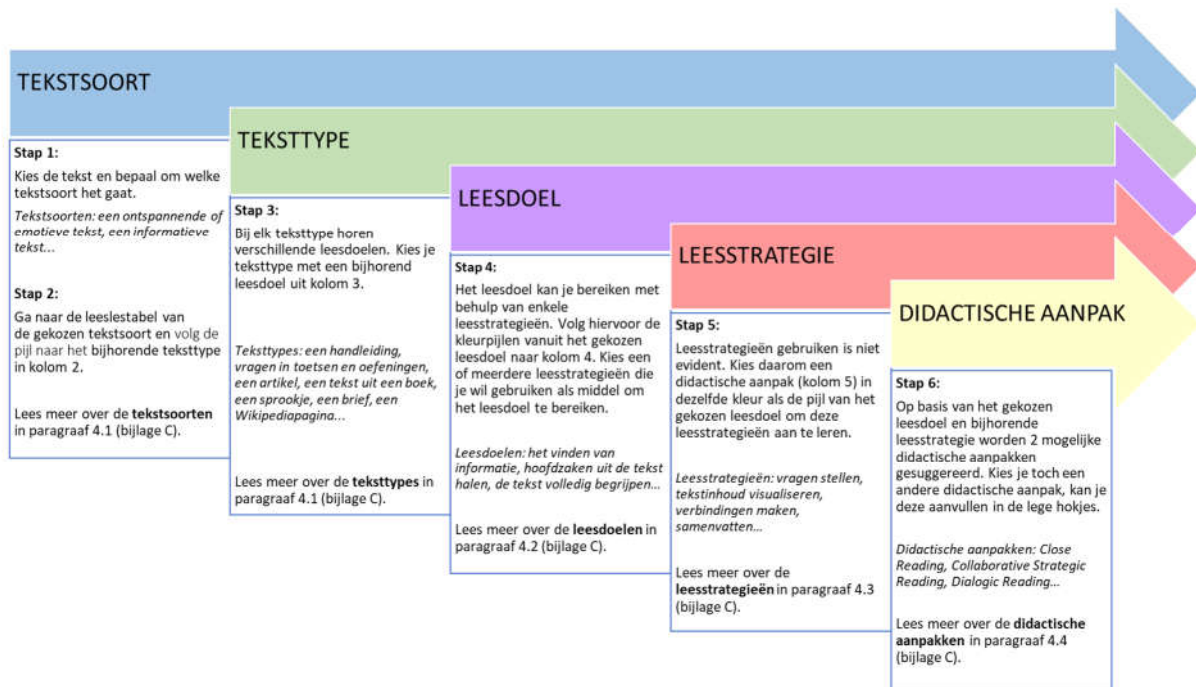
4.2 Ontwerpen leeslestabel

Vanuit de wetenschappelijke inzichten, de vele lijsten en tabellen had ik nood aan een bruikbaar overzicht en liefst in de vorm van een begrijpend lezen-tool, die mij en leerkrachten in het basisonderwijs kan helpen om tot een beter leesbegrip bij leerlingen te komen. De tool moet transparant en eenvoudig te gebruiken zijn en tegelijkertijd ook verdiepende achtergrond aanbieden. De tool moet er eveneens over waken dat de tekst centraal staat en het leesdoel niet ondergeschikt wordt aan de gekozen leesstrategie.

Zo kwam ik tot leeslestabellen. Deze tabellen vormen samen met de bijhorende verdiepende achtergrond een handleiding voor dagelijks gebruik in het basisonderwijs (zie bijlage C).

4.3 De handleiding van de leeslestabel

4.3.1 De leeslestabel, een visuele voorstelling: voorbeeld



4.3.2 De leeslestabel in de derde graad van het basisonderwijs

In dit onderzoek heb ik me beperkt tot het testen van de leeslestabel in het vijfde leerjaar. Ik heb de tabel toegepast in lessen begrijpend lezen en gebruikt in andere leergebieden zoals wiskunde, godsdienst en wereldoriëntatie om tot leesbegrip te komen.

Omdat ik de leeslestabel niet door andere leerkrachten liet testen en het ook niet in andere leerjaren uitgetest heb, zocht ik voor mezelf naar een maatstaaf om te zien of de leeslestabel al dan niet een bruikbaar, effectief hulpmiddel was. Mijn maatstaaf bij de lessen begrijpend lezen was het geven van een les begrijpend lezen volgens de taalmethode. Mijn maatstaaf in de leergebieden wiskunde, godsdienst en wereldoriëntatie was het geven van de lessen zonder een leesdoel voorop te stellen of het inzetten van een leesstrategie a.d.h.v. een didactische aanpak om tot leesbegrip te komen.

Concreet heb ik de leeslestabel ingezet:

- 1) in een les begrijpend lezen (leergebied Nederlands)
- 2) in een les begrijpend lezen (leergebied Nederlands)
- 3) in een les begrijpend lezen (leergebied wereldoriëntatie)
- 4) om onderwerpen te verkennen aan de hand van teksten (leergebied wereldoriëntatie)
- 5) om onderwerpen te verkennen aan de hand van teksten (leergebied godsdienst)
- 6) om vraagstukken op te lossen (leergebied wiskunde)

De concrete uitwerking van deze lessen en lesmomenten is terug te vinden in bijlage B.

5. Resultaten

5.1 Bevindingen uit stage

De resultaten van mijn onderzoek zijn gebaseerd op het testen van de leeslestabel in het vijfde leerjaar. De tabel werd toegepast op lessen begrijpend lezen, maar ook op lesmomenten in andere leergebieden zoals wiskunde, godsdienst en wereldoriëntatie. Met het testen van de leeslestabel wou ik kijken of dit hulpmiddel de leerkracht ook echt helpt om tot een beter leesbegrip bij leerlingen te komen.

Uit mijn stage-ervaring is gebleken dat een les of lesmoment opgebouwd aan de hand van de leeslestabel zijn vruchten afwerpt. Dit leid ik af uit de volgende bevindingen:

- Ik heb bewust twee lessen begrijpend lezen in het leergebied Nederlands gegeven volgens de taalmethode. In de lesaanpak stond beschreven dat de tekst klassikaal gelezen werd en de leerlingen daarna zelfstandig vragen moesten oplossen. Uit de opgeloste vragen bleek dat de leerlingen de inhoud niet (diepgaand) begrepen hadden. Zo ging het in de ene les over gedichten rond de Eerste Wereldoorlog. De meeste leerlingen vonden dit grappige gedichten omdat het ging over snoepjes eten, knikkeren op het plein... De onderliggende boodschap waarbij kinderen geen eten hadden, knikkerden omdat ze wachten tot een gezinslid terugkeerde... hadden de meeste leerlingen niet begrepen. Er bleven ook heel wat vragen onbeantwoord. Wanneer we die vragen klassikaal behandelden, merkte ik dat niemand een antwoord kon geven. Hierdoor stelde ik vragen op drie niveaus over de tekst zelf, maar ook deze vragen werden niet (diepgaand) beantwoord. De aanpak waarbij een tekst klassikaal gelezen wordt en daarna individueel vragen beantwoord worden, leverde niet veel resultaat op.
- Bij het voorbereiden van een les(moment) rond begrijpend lezen, kwam steeds de leesstrategie vragen stellen naar boven drijven. Aan deze leesstrategie heb ik dus steeds een didactische aanpak gekoppeld zodat het stellen van vragen niet centraal kwam te staan. In het begin van mijn stage verliep het stellen van vragen moeizaam ondanks de aanpak die ik hen aanbood. De leerlingen hadden nood aan tekst-gerelateerde vragen en konden niet goed aan de slag met algemene vragen die ze mochten ombuigen naar vragen horend bij de tekst. Na twee weken verliep dit echter al veel vlotter. Ze konden een onderscheid maken tussen vragen waarbij het antwoord rechtstreeks uit de tekst af te leiden was, open vragen waarbij ze moeten nadenken over de inhoud van de tekst en vragen over hun gedachten/gevoelens/voorspellingen. Sommige leerlingen hadden het ondersteunende vragenkader op het einde van mijn stage niet meer nodig en konden uit zichzelf vragen stellen op drie niveaus. Andere leerlingen hadden deze ondersteuning wel nodig, maar konden die vragen wel opstellen.
- In de lesaanpak die ik uitkwam met behulp van de leeslestabel na het opstellen van de lessen voor wero en godsdienst, kwam ook de didactische aanpak: Promoting Acceleration of Comprehension through Text voor. PACT houdt in dat er op het einde van de les rond begrijpend lezen een quizmoment volgt. Tijdens het overlopen van de verschillende quizen hadden de meeste leerlingen de quizvragen correct mede door hun individuele notities of na bijsturing met de notities van alle leden van het team. Meer nog, het feit dat er een quiz volgt, motiveert de leerlingen om (uitgebreide) notities te maken en vragen te stellen aan elkaar om de tekst zeker te begrijpen.

- De lesaanpak die ik uitkwam met behulp van de leeslestabel zorgde ervoor dat ik de leerlingen een aanpak kon aanbieden om door een tekst te gaan. Hierdoor werden ze gestimuleerd om intens met een tekst bezig te zijn en wisten ze beter waarover de tekst ging. In wereldoriëntatie konden de leerlingen na het analyseren van bepaalde gebeurtenissen vaak tot in detail vertellen wat er was gebeurd.
- Verder heb ik aan de hand van de leeslestabel een aanpak opgesteld zodat de leerlingen vraagstukken gemakkelijker kunnen oplossen. Dit was gebaseerd op de didactische aanpakken Self-Regulated Strategy-Development en Boek voor twee (zie bijlage C paragraaf 4.4). De resultaten van het oplossen van de vraagstukken maakten een positieve evolutie mee. In het begin waren er verschillende leerlingen die de aangereikte aanpak niet uitvoerden als ze zelfstandig aan de slag gingen. Hierdoor kwamen ze niet tot de oplossing of tot de verkeerde oplossing door het gebruik van de verkeerde gegevens. Door elke les klassikaal één vraagstuk te behandelen en daarna de leerlingen per twee de overige te laten maken, merkte ik dat de leerlingen in mijn derde stageweek wisten hoe ze het vraagstuk konden oplossen. Als de leerlingen niet tot het juiste antwoord kwamen, was de hoofdoorzaak een rekenfout geworden in plaats van het selecteren van de verkeerde gegevens.
- Na iedere les of na ieder lesmoment waarbij ik de leeslestabel gebruikt had, evalueerde ik het leesbegrip met behulp van rood-groen kaartjes en de volgende vragen:
 - 1) Kan je in je eigen woorden vertellen wat je gelezen/geleerd hebt? (ja = groen, nee = rood)
 - 2) Kan je zelf vragen opstellen a.d.h.v. het vragenkader? (ja = groen, nee = rood)
 - 3) Waren je notities een hulp om de quiz op te lossen? (ja = groen, nee = rood)
 - 4) Was het aangereikte stappenplan om door de tekst/het vraagstuk te gaan een hulp? (ja = groen, nee = rood)
 - 5) Heb je de tekst begrepen? (ja = groen, nee = rood)
 - ⇒ Tijdens mijn eerste stageweek antwoordden 14 van de 25 leerlingen 'nee' op vraag 2. Het stellen van vragen vonden ze moeilijk en vonden ze niet zo nuttig. In mijn tweede stageweek waren het slechts 9 leerlingen van de 25 die dit nog steeds moeilijk vonden. De meerderheid van de leerlingen gaf wel aan dat ze door vragen te stellen aan elkaar wisten waarover de tekst ging en anders moesten nadenken over de tekst. In mijn laatste stageweken waren er slechts 3 tot 7 leerlingen die aangaven dat het stellen van vragen moeilijk bleef.
 - ⇒ Vraag 4, met betrekking tot de vraagstukken, werd tijdens mijn eerste stageweken ook door 18 van de 25 leerlingen met 'nee' beantwoord. De leerlingen gaven aan dat ze nooit een vraagstuk met stappen behandeld hadden en dit 'te veel' werk was. Toch voegden sommige leerlingen er al aan toe dat ze vaak een vraagstuk niet (goed) kunnen beantwoorden en dit nu met het stappenplan wel lukte. Doordat ik klassikaal een vraagstuk bleef behandelen en daarna de leerlingen zelfstandig aan de slag liet gaan, gebruikten meer leerlingen het stappenplan. Dit gaf positieve resultaten. De laatste stageweken vonden dan ook 21 van de 25 leerlingen het stappenplan een hulp.
 - ⇒ De andere vragen werden ongeveer voor 20 van de 25 leerlingen met groen beantwoord gedurende mijn vijf stageweken.

- De leerlingen gaven ook aan dat ze het leuk vonden om zo intens met een tekst bezig te zijn. Vooraf had ik gevreesd dat leerlingen het saai zouden vinden om een tekst te bewerken, maar ze gaven aan dat ze net liever grondig een tekst analyseren dan alleen maar de tekst te lezen en vragen te beantwoorden.
- Tot slot werden er tijdens mijn stageperiode twee toetsen begrijpend lezen afgenomen. Een toets in het begin en een toets op het einde. De tweede toets van begrijpend lezen werd op dezelfde manier als de eerste gegeven. Ik had hen niet gezegd hoe ze de tekst moesten aanpakken. Het enige wat ik hen gegeven had, was een kladblad. Ik had gezegd dat ze dit mochten gebruiken, meer niet. De scores van de eerste toets waren laag. De scores van de laatste toets lagen 11% hoger. Wanneer ik de toetsen grondig analyseerde, merkte ik dat 60% van de klas de tekstinhoud gevisualiseerd had met een mindmap, tabel, gemarkeerde kernwoorden... Dit waren leesstrategieën die ze ingezet hadden om tot leesbegrip te komen. Het aanbieden van les(momenten) volgens mijn leeslestabel had dus wel degelijk effect.

De leeslestabel was voor mij een bruikbaar hulpmiddel om bij de leerlingen tot leesbegrip te komen. Toch merkte ik dat er mogelijkheden zijn om de leeslestabel aan te passen of te vereenvoudigen.

- Ik heb ervaren dat het als leerkracht een inspanning vraagt om je les(moment) met de leeslestabel voor te bereiden. Het snel gebruiken van de leeslestabel impliceert dat je de begrippen/aanpakken die erin voorkomen kent en kan toepassen.
- De leesstrategie 'vragen stellen' had ik in iedere les(moment) opgenomen. Ik had echter ook nog andere leesstrategieën doelgericht gekozen. Van zodra je meerdere leesstrategieën kiest, kom je uit op verschillende didactische aanpakken. Dit is niet altijd handig, want hierdoor moet je ofwel meerdere didactische aanpakken samenvoegen of je beperken tot één didactische aanpak, maar dan is de verbinding leesstrategie-didactische aanpak niet overal waardevol.
- Aangezien de didactische aanpakken 'Dialogic Reading' en 'Boek voor 2' als gemeenschappelijk component hebben dat het gaat over het samen luidop lezen per twee, kunnen deze aanpakken misschien vervangen worden door een coöperatieve werkvorm die je met 2 of meer kan uitvoeren. De coöperatieve werkvormen zijn misschien al iets meer gekend in het onderwijs waardoor die eenvoudiger toe te passen zijn. De didactische aanpak 'Dialogic Reading' gaat ook over het stellen van vragen op drie niveaus, maar die leesstrategie komt telkens terug waardoor dit niet verloren gaat.
- In elke les heb ik de leerstof/de tekst/de les opgehangen aan reeds aanwezige (voor)kennis. Hierdoor kan de leesstrategie 'verbindingen maken' volgens mij weggelaten worden omdat je die (voor)kennis ophaalt door het stellen van vragen en hiervoor geen specifieke aanpak nodig is.
- De volgende didactische aanpakken zijn zeker bruikbaar om de leesstrategieën aan te leren en ervoor te zorgen dat de leesstrategieën niet centraal komen te staan:
 - o Collaborative Strategic Reading (CSR)
 - o Directed Reading Thinking Activity (DRTA)
 - o Promoting Acceleration of Comprehension through Text (PACT)

- De volgende didactische aanpakken, opgenomen in de leeslestabel, zijn nuttig als losse aanpak. Gecombineerd in deze leeslestabel lijken ze me niet eenvoudig te gebruiken:
 - Close Reading (CR): de vragen op drie niveaus zijn een hulp om de leesstrategie 'vragen stellen' onder de knie te krijgen, maar kunnen ingezet worden in andere didactische aanpakken. Het idee van Close Reading waarbij je tot drie keer de tekst opnieuw leest, was in mijn stagecontext waarbij leerstof ingehaald moest worden niet mogelijk, maar uiteindelijk ook niet nodig om tot leesbegrip te komen.
 - Dialogic Reading (DR): de vragen op drie niveaus zijn een hulp om de leesstrategie 'vragen stellen' onder de knie te krijgen, maar kunnen ingezet worden in andere didactische aanpakken. Ik zou die aanpak vervangen door een coöperatieve werkvorm omdat die in het onderwijs beter gekend zijn en meer toepasbaar zijn in alle lessen.
 - Een Boek voor twee (Bv2): ik zou die aanpak vervangen door een coöperatieve werkvorm omdat die in het onderwijs beter gekend en meer toepasbaar zijn in alle lessen.
 - Reciprocal Teaching (RT): die aanpak lijkt op de aanpak 'CSR'. Omdat ik persoonlijk de aanpak 'CSR' concreter uitgewerkt vind, heb ik die aanpak op mijn stage niet uitgeprobeerd. Hierdoor denk ik dat ofwel 'CSR' ofwel 'RT' uit de leeslestabel kan worden weggelaten.
 - Self-Regulated Strategy-Development (SRSD): die aanpak is meer een metacognitieve vaardigheid. Het gaat over zelfregulering. Het is de bedoeling dat nagegaan wordt of een bepaalde leesstrategie reeds verworven is, maar dit kan pas nagegaan worden op een langere termijn. Omdat het in deze aanpak meer gaat om een metacognitieve vaardigheid en er niet echt een methode aangereikt wordt om aan de slag te gaan met een leesstrategie, zou ik uit de leeslestabel deze aanpak weglaten.

5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag en deelvragen

5.2.1 Antwoord op deelvraag 1

Wat werkt en wat werkt niet om tot leesbegrip te komen? Welk onderwijs is effectief?

De inzichten uit paragraaf 3.2 (Wat zijn de oorzaken van het probleem?) en paragraaf 3.3 (Welke parameters zijn belangrijk om het leesbegrip te bevorderen?) vat ik hieronder nog eens kort samen als antwoord op deze deelvraag.

	Wat werkt wel?	Wat werkt niet?
Tekst centraal	Het centraal stellen van de tekst die we moeten begrijpen. Dit kan je doen door een goede tekst te kiezen (functioneel, motiverend, rijke taal).	Het centraal stellen van de leesstrategieën.
Leesdoelen	Het is belangrijk dat leerlingen weten wat het doel is om (iets) te lezen. Het moet duidelijk zijn voor hen wat ze zullen bereiken met het lezen van de tekst. Het leesdoel bepaalt hoe de tekst zal gelezen worden.	Het centraal stellen van de leesstrategieën.
Woordenschat	Teksten op het niveau van de leerlingen reiken hen nieuwe woordenschat aan die ze kunnen ophangen aan reeds aanwezige kennis. Hierdoor kan de tekst veel sneller gelezen worden.	Het aanbieden van een tekst met te veel nieuwe of moeilijke woorden remt het leesbegrip af.
Leesstrategieën	Om door een tekst te kunnen gaan, is het inzetten van de gepaste leesstrategie noodzakelijk. Een doelbewuste keuze van een tekst kan ervoor zorgen dat een bepaalde strategie naar voor komt, waardoor je de strategie zal inzetten als middel in plaats van als doel op zich.	Het geïsoleerd aanbieden of aanleren van de leesstrategieën werkt niet.
Metacognitieve vaardigheden	Het stimuleren van deze vaardigheden die je in staat stellen om je eigen leerproces in handen te nemen en een leertaak efficiënt uit te voeren, zorgt ervoor dat de lezer aan tekstoriëntatie doet voor het lezen van de tekst, de lezer zich	Er niet expliciet mee omgaan.

	tijdens de tekst afvraagt of alles begrepen is en na het lezen van de tekst nagaat wat geleerd is.	
Didactische aanpakken	De didactische aanpakken maken het mogelijk om leesbegrip te bevorderen in verschillende leergebieden, met andere woorden zo wordt het lezen functioneel.	Het isoleren van één aanpak werkt niet. Ook te weinig expliciete instructie en modeling, werkt niet.
Lesaanpak	Het GRRIM-model gaat van een volledig leerkrachtgestuurde aanpak over naar een volledig leerlinggestuurde aanpak. Modeling is daarbij de basis. De leerkracht toont voor hoe de leerlingen de aanpak of strategie kunnen uitvoeren.	De leerlingen de uitleg geven en daarna meteen zelfstandig aan de slag laten gaan, werkt niet. Leerlingen kunnen een aanpak of strategie pas onder de knie krijgen nadat ze (meermaals) gezien hebben hoe het werkt.

Onderwijs waarbij ingezet wordt op wat wel werkt en al deze parameters samenbundelt tot een geheel kan volgens mij effectief zijn.

5.2.2 Antwoord op deelvraag 2

Kunnen we de wetenschappelijke inzichten concretiseren in een begrijpend lezen-tool voor leerkrachten van het basisonderwijs? Hoe ziet zo'n tool eruit en hoe kunnen leerkrachten die tool dagelijks inzetten?

Het concretiseren van alle wetenschappelijke inzichten in een begrijpend lezen-tool voor leerkrachten van het basisonderwijs is zeker mogelijk. In dit onderzoek heb ik geprobeerd om zo'n tool te ontwikkelen, namelijk de 'leeslestabel'. Deze werd lineair opgebouwd volgens het 'Als... dan...-principe'. Het gaat om elf tabellen die ontworpen zijn om leerkrachten te ondersteunen bij het bevorderen van leesbegrip bij leerlingen. De tabellen zijn opgebouwd na een grondige studie van parameters die hun effectiviteit bewezen hebben om tot leesbegrip te komen (zie paragraaf 3.3 of 5.2.1).

Een leeslestabel is zodanig opgebouwd dat je vanuit elke tekstsoort kan starten. De tekst staat centraal en is het startpunt van elke tabel. Vanuit een gekozen tekstsoort (en teksttype) wordt een leesdoel bepaald. Aan elk leesdoel zijn mogelijke leesstrategieën gelinkt die als middel kunnen ingezet worden om het leesdoel te bereiken. Omdat de leesstrategie moet aangeleerd worden, zijn deze leesstrategieën op hun beurt gekoppeld aan een didactische aanpak. Er wordt slechts één leesstrategie per leesdoel gekozen om te vermijden dat de leesstrategie belangrijker wordt dan het leesdoel.

Om een ruimere blik op mijn onderzoeksoopdracht en ontworpen tool te krijgen, kreeg ik de mogelijkheid om feedback te vragen aan Prof. Jan Van Damme, KU Leuven en Prof. Thoni Houtveen, Hogeschool Utrecht.

Zij gaven de volgende bedenkingen bij de tool:

- Het model is gebaseerd op het toepassen van strategieën om een tekst te begrijpen en daarbij wordt vastgelegd welke strategieën een leerkracht bij welke tekstsoort aan de orde zou moeten stellen.
- De didactisch aanpak haal je beter uit de tool.
- De tabellen gebruiken als tool ter oriëntatie voor leerkrachten, maar niet voorschrijven welke weg ze moeten volgen.

In het artikel: “Wat is goed onderwijs in begrijpend lezen? Een gedachtewisseling tussen Nederlandse en Vlaamse onderzoekers” (Houtveen, Van den Branden, & Van Damme, 2019-2020), wordt een vergelijking gemaakt tussen de Nederlandse en Vlaamse reviews over begrijpend lezen. Een van de verschillen tussen de Nederlandse en Vlaamse reviews is het feit dat een aantal van de didactische aanpakken die Vlaanderen opneemt in zijn review niet thuishoren in de opsomming voor adviezen die de scholen gegeven worden ten aanzien van in te zetten aanpakken voor het begrijpend-leesonderwijs. Het argument dat hiervoor wordt aangehaald is het feit dat er geen aanpak thuishoort waarin vooraf wordt vastgelegd welke strategie bij de tekst gebruikt moet worden omdat dat immers leidt tot universele lessen die onafhankelijk zijn van een specifieke context en/of van een specifieke groep leerlingen. Hierdoor wordt niet meer ingezet op de flexibiliteit van het begrijpend lezen.

Na het krijgen van de feedback en het lezen van het artikel: “Wat is goed onderwijs in begrijpend lezen? Een gedachtewisseling tussen Nederlandse en Vlaamse onderzoekers” (Houtveen, Van den Branden, & Van Damme, 2019-2020), stelde ik mezelf de vraag waarom ik de didactische aanpak net wel had gekoppeld aan de leesstrategieën in de leeslestabel.

Het belang van het koppelen van de didactische aanpak aan de leesstrategieën is dat de tekst centraal blijft staan, er vertrokken wordt vanuit de leesdoelen en de leesstrategie enkel wordt ingezet als hulpmiddel om tot leesbegrip te komen. Ik ben ervan overtuigd dat de leesstrategie terug centraal zal komen te staan van zodra je de didactische aanpak binnen deze tool weglaat. Verder biedt de didactische aanpak in de tabel ook hulp omdat de leerkracht in één oogopslag verschillende lesmethodes aangereikt krijgt.

De leeslestabellen bieden een uitgestippelde route aan die leerkrachten ondersteunen bij het bevorderen van leesbegrip bij leerlingen. Er is nood aan een houvast die leerkrachten kan helpen bij het geven van les(momenten) rond begrijpend lezen. Rekening houdend met deze houvast heb ik verschillende categorieën met elkaar verbonden door middel van kleurenpijlen. Die kleurenpijlen leiden de leerkracht tot een lesaanpak. Toch is dit niet volledig voorschrijvend, want de leerkracht maakt de keuze binnen elke categorie. De gekoppelde didactische aanpak is dan ook een aanwijzing om de leerkracht te helpen, maar er blijft zeker ruimte om zelf een didactische aanpak te kiezen. Afhankelijk van de sturing die je als leerkracht nodig hebt, volg je de kleurenpijlen strikter of minder strikt op.

De leeslestabel heb ik tijdens verschillende lessen en lesmomenten uitgetest tijdens mijn ingroeistage in het vijfde leerjaar. De betrouwbaarheid van de resultaten (5.1) is daardoor lager omdat ik niet weet wat het resultaat in een ander leerjaar, een andere school of bij een andere leerkracht zou zijn.

5.2.3 Antwoord op de onderzoeksvraag

Zowel de resultaten van PIRLS 2016 als de herhalingsmeting in 2018 laten zien dat het begrijpend leesniveau van kinderen uit het Vlaamse basisonderwijs sterk achteruitgaat. De afgelopen twee jaar werden naast een analyse van de oorzaken ook verschillende aanbevelingen tot effectieve leesdidactiek opgesteld. De Taalraad (2019) roept het onderwijsveld nu op om die aanbevelingen in de lespraktijk te implementeren. Inspelend hierop luidt mijn onderzoeksvraag:

Hoe kunnen leerkrachten - rekening houdend met de recente bevindingen - het leesbegrip bij leerlingen concreet bevorderen?

Deze vraag kan na dit onderzoek niet eenduidig beantwoord worden. In de deelvragen werd besproken wat al dan niet werkt om tot leesbegrip te komen én er werd een mogelijke begrijpend-lezen tool als hulpmiddel ontwikkeld. Uit mijn eigen ervaring heb ik geleerd dat het belangrijk is om te weten wat al dan niet werkt. Als je dit weet, kan je anticiperen op wat kan mislopen of goed kan lopen in een les begrijpend lezen. Wat ik ook geleerd heb, is dat een tool handig is om je les op te stellen. Dit geeft houvast voor het leiden van een les(moment) begrijpend lezen, maar biedt toch genoeg ruimte voor een eigen inbreng. Het gebruiken van een tool vraagt echter ook kennis over bepaalde begrippen waardoor ik denk dat een algemene studie of bijscholing hier rond wel verrijkend zou zijn voor (toekomstige) leerkrachten.

6. Evaluatie en vooruitblik

Zoals reeds aangegeven, heb ik mijn onderzoek gevoerd tijdens mijn ingroeistage in het vijfde leerjaar in basisschool Sint-Lodewijkscollege Spoorwegstraat. Het onderzoek is niet gevoerd in andere leerjaren, andere scholen en door andere leerkrachten.

Als ik de resultaten bekijk, ben ik zelf tevreden met het onderzoek. Ik heb mijn onderzoeksvraag en de deelvragen kunnen oplossen en ik ontwierp een leeslestabel als hulpmiddel voor leerkrachten om het leesbegrip bij leerlingen te bevorderen. Ik ben ervan overtuigd dat de leeslestabel, mits aanpassingen en uitgebreid testen, zeker een meerwaarde kan bieden. De leerkracht heeft met de leeslestabel een uitgeschreven lesaanpak die voor verschillende tekstsoorten en teksttypes ingezet kan worden. De leerlingen worden met de leesstrategie in het bereiken van de leesdoelen begeleid en ondersteund.

Ik hoop dat de leeslestabel een stap mag zijn om een compacte tool te ontwikkelen die leerkrachten zal ondersteunen om het leesbegrip bij leerlingen te bevorderen.

Een deelvraag was: 'Kunnen we de wetenschappelijke inzichten concretiseren in een begrijpend lezen-tool voor leerkrachten van het basisonderwijs? Hoe ziet zo'n tool eruit en hoe kunnen leerkrachten die tool dagelijks inzetten?'.

Dit onderzoek was helaas te kort om uitgebreid te onderzoeken of leerkrachten de leeslestabel handig en op frequente basis kunnen inzetten. Daarom lijkt een vervolgonderzoek waarbij verder aan de slag wordt gegaan met de leeslestabel interessant.

Zo kan in een volgend onderzoek nagegaan worden of de leeslestabel bruikbaar is in alle leerjaren of graden. Verder zou er ook nagegaan kunnen worden of de leeslestabel voor zowel ervaren als startende leerkrachten bruikbaar is.

Uit mijn onderzoek is ook gebleken dat sommige didactische aanpakken nuttig zijn als losse aanpak. Er kan verder onderzocht worden welke didactisch aanpak kan weggelaten worden uit de leeslestabel (zie paragraaf 5.1).

Nu is een duidelijk uitgeschreven handleiding nodig om de leeslestabel te gebruiken; een onderzoek naar het maken van een compactere versie kan dus een interessante invalshoek zijn. Hierbij sluit aan dat er ook gezocht kan worden naar het omzetten van de naam 'leeslestabel' en de termen van de verschillende didactische aanpakken in het Nederlands. Er zou gezocht kunnen worden naar sympathieke, kindvriendelijke, korte, krachtige en Nederlandstalige termen die de tabel en didactische aanpakken benoemen.

Wat ook een interessante aanvulling op dit onderzoek kan zijn, zijn concreet uitgewerkte lesvoorbeelden. In deze onderzoeksopdracht werden slechts drie concrete voorbeelden opgenomen, maar er kunnen nog voorbeelden uitgewerkt worden voor andere tekstsoorten en de verschillende teksttypes. Dit lijkt misschien overbodig werk, maar voor sommige leerkrachten zal het meer houvast bieden. Zo ben ik ervan overtuigd dat leerkrachten na het toepassen van enkele gegeven voorbeelden sneller de transfer zullen maken naar het toepassen van de leeslestabel in elke begrijpend lezen situatie.

Als blijkt dat de leeslestabel in verschillende leerjaren bruikbaar is en door verschillende leerkrachten als een effectieve tool wordt gezien, kan in een vervolgonderzoek ingezet worden op het verspreiden

van de tool zodat die bekend raakt. Dit kan via verschillende publicatiemogelijkheden en zeker ook door het digitaliseren van de leeslestabel.

Los van deze onderzoeksopdracht zijn er nog heel wat mogelijke onderzoekspistes rond het onderwerp begrijpend lezen. Zo kan de invloed van coöperatief leren op begrijpend lezen een mogelijke insteek zijn voor een vervolgonderzoek. Het ontwerpen van een leerlijn voor begrijpend lezen is een andere mogelijke insteek. Er bestaat namelijk enkel een leerlijn voor lezen, maar niet concreet voor begrijpend lezen.

7. Literatuurlijst

- Aesaert, K. (2019, mei 28). *Peiling Nederlands basisonderwijs 2018*. Opgehaald van STEP: https://peilingsonderzoek.be/wp-content/uploads/2019/05/Voorstelling-resultaten-SO_dag_28_05_2019-1.pdf
- Brabander, J. (2018). *Informatieve teksten Hoe herken ik informatieve teksten en weet ik waarover de schrijver mij wil informeren?* Opgehaald van <https://slideplayer.nl/slide/13909793/>
- Close reading: lesmethode begrijpend lezen op de basisschool*. (2018). Opgehaald van InfoNu: <https://educatie-en-school.infonu.nl/methodiek/192297-close-reading-lesmethode-begrijpend-lezen-op-de-basisschool.html#:~:text=Close%20reading%20is%20een%20aanpak,interactieve%20manier%20tot%20tekstbegrip%20komen>.
- Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019, oktober). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/pirls2018rapport1
- Effectief onderwijs in begrijpend lezen*. (sd). Opgehaald van Taal:unie: http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf
- Filipiak, P. (2017, januari 23). *Begrijpend lezen vervangen door Close Reading?* Opgehaald van [wjl-leren.nl](https://wjl-leren.nl/close-reading-begrijpend-studerend-lezen.php): <https://wjl-leren.nl/close-reading-begrijpend-studerend-lezen.php>
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., . . . Van Keer, H. (2019, augustus). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen*. Opgehaald van VLOR: <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>
- Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016*. (2017, mei 12). Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/pirls2016-onderzoeksrapport-versie-2017-12-05.pdf
- Horowitz-Kraus, T., & Finucane, S. (2016). Separating the Different Domains of Reading Intervention Programs. *A Review*, 6(2), 1-16. doi:<https://doi.org/10.1177/2158244016639112>
- Houtveen, A., van Steensel, R., & de la Rie, S. (2020, mei). *De vele kanten van leesbegrip*. Opgehaald van NRO: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2020/05/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf>
- Houtveen, T., Van den Branden, K., & Van Damme, J. (2019-2020). Wat is goed onderwijs in begrijpend lezen? Een gedachtewisseling tussen Nederlandse en Vlaamse onderzoekers. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 431-437.
- Koene, Y. (2017, mei 9). CORI-lezen: thematisch begrijpend lezen. *JSW*, 32-35.
- Lapp, D., van Dalen, T., Mijs, D., & van Logchem, M. (2019). *Close Reading*. Huizen: Pica.
- Leesdoelen en leesstrategieën*. (sd). Opgehaald van vaksite Nederlands: <http://vaksitenederlands.weebly.com/leesdoelen-en-leesstrategieumln.html>

- Leesstrategieën*. (sd). Opgehaald van cambiumned: <https://www.cambiumned.nl/theorie/schrijven-en-spreken/lezen/leesstrategie/>
- Lezen met leesdoelen*. (sd). Opgehaald van cultuurkuur.be: <https://www.cultuurkuur.be/project/lezen-met-leesdoelen>
- 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*. Opgehaald van Vlor: https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/Onderzoeksrapport%20website%20DEF_0.pdf
- Mertens, J. (2013, oktober 28). *Teksttypes en tekstsoorten*. Opgehaald van <https://prezi.com/uhtdze9j4pnt/copy-of-teksttypes-en-tekstsoorten/>
- Onderwijsinspectie. (2020, maart 18). *Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol?* Opgehaald van Onderwijsinspectie: https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/voi_200318-Rapport_begrijpend_lezen_bao.pdf
- Peeters, W. (2019, mei 13). *4 lesideeën om voorkennis te activeren*. Opgehaald van Vernieuwonderwijs: <https://www.vernieuwonderwijs.nl/4-lesideeen-om-voorkennis-te-activeren/>
- PIRLS 2006: *Vlaanderen in de wereld*. (2007, november 28). Opgehaald van Eduratio: <http://www.eduratio.be/pirls2006.pdf>
- Schotman, J. (2019, januari 26). *Close Reading*. Opgehaald van Slimme Teksten basisonderwijs: <https://slimme-teksten.nl/close-reading/>
- Suggate, S. (2015). The Parable of the Sower and the long-term effects of early reading. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 524-544. doi:<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087154>
- Taxonomie van Bloom in de praktijk*. (sd). Opgehaald van Samen in ontwikkeling: <https://www.sameninontwikkeling.nl/medialibrary/DriestarSAM/DriestarSAM/Documenten/Waaijer-van-Bloom.pdf>
- Tekstdoelen en -soorten*. (sd). Opgehaald van BruutTAAL: <https://www.bruuttaal.nl/leerling/lezen/tekstdoel>
- Tekstdoelen, tekstsoorten en tekstvormen*. (sd). Opgehaald van Leesvaardig: <https://leesvaardigheid-nederlands.jouwweb.nl/tekstdoelen-tekstsoorten-en-tekstvormen>
- Tekstsoorten en leesstrategieën*. (2011). Opgehaald van <https://sites.google.com/site/tekstsoorten/tekstsoorten-en-teksttypes>
- Tekstsoorten, tekstvormen en tekstdoelen*. (2019, november 8). Opgehaald van doyoucopy: <https://www.doyoucopy.nl/tekstsoorten-tekstvormen-en-tekstdoelen/>
- Teurlings, C. (2017, maart 9). Opgehaald van NRO: <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2017/04/199-antwoord-studievaardigheden.pdf>

- Van Biervliet, P. (2018). Beter leren lezen in Vlaanderen : oorzaken niveaudaling. *Onderwijskrant*, 14-19.
- Van Damme, J., Bellens, K., De Fraine, B., & Tielemans, K. (2018, januari 15). *PIRLS 2016 begrijpend lezen 4e leerjaar*. Opgehaald van KU Leuven:
<https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/PIRLS2016-versie2018-01-15.pdf>
- van Ijzendoorn, T. (sd). *Training in begrijpend lezen door rolwisselend leren*. Opgehaald van taalunieversum.org: http://media.taalunieversum.org/hsnbundel/download/14/hsnbundel-14_472.pdf
- Van In. (2019, januari 23). *Traject Nederlands 1 (basis) - Voorbeeldhoofdstuk*. Opgehaald van <https://issuu.com/uitgeverijvanin/docs/traject-nederlands-1-online>
- van Silfhout, G., & Vernooy, K. (2014). Een goede schooltekst. *Didactief*, 50-51.
- Van Vreckem, C., Desoete, A., & Van Keer, H. (2015). Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken: het belang van 'wat' en 'hoe'. *Signaal*, 18-38.
- Vernooy, K. (2018, november 19). *Elk kind een lezer?*
- Vervoort, R. (2015, mei 14). *Effectief leerkrachtgedrag bij begrijpend lezen*. Opgehaald van Partnerschap opleiden in de school:
<https://www.partnerschapopleidenindeschool.nl/file/97/odaschool-veghel-rudy-vervoort.pdf>
- Waarom peilingsonderzoek?* (sd). Opgehaald van STEP: <https://peilingsonderzoek.be/>
- Zelfregulerend leren stimuleren bij leerlingen*. (2017, september 6). Opgehaald van Onderwijs maak je samen: <https://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/zelfregulerend-leren-stimuleren-leerlingen/>

Bijlage A: Voorbeelden vooronderzoek

1) Een informatieve tekst: Suske en Wiske worden 75

Informatieve tekst

NIEUWSBEGRIIP

week 36 – 1 september 2020 – tekst niveau B

Nieuwsbegrip Vlaanderen

Suske en Wiske worden 75

De strip Suske en Wiske viert zijn 75^{ste} verjaardag. Geen enkele Vlaamse strip gaat al zo lang mee. Daarom wordt nu een speciaal album uitgebracht. Speciaal, omdat het eigenlijk al meer dan 60 jaar oud is. En toch is het nieuw. *De sonometer* heet het. Het is vanaf november te koop in de winkel.



Suske, Wiske en hun vrienden op een muur in Brussel

5 **Peperkoeken hartje**

Wereldberoemd zijn ze: Suske en Wiske. De twee jongeren beleven al jaren vele avonturen. En ze zijn niet alleen. Hun avonturen brengen hen naar alle plaatsen in de wereld. Vaak reizen ze ook naar het verleden en soms zelfs naar de ruimte. En ze weten nog niet van ophouden.

10 **Teletijdmachine**

De 'uitvinder' van Suske en Wiske heet Willy Vandersteen. Hij tekende de strip voor het eerst in 1945. Het album heette *De avonturen van Rikki en Wiske*. Daarin deden alleen Wiske en Sidonia mee, en een jongen die Rikki heette. Veel succes had het niet. Daarom verving Vandersteen Rikki door Suske. Die zag er leuker uit. Er kwamen ook nieuwe

15 figuren bij: professor Barabas bijvoorbeeld. Die heeft een teletijdmachine. Daarmee kunnen de helden naar vroeger reizen. Veel verhalen hebben dan ook met geschiedenis te maken. Andere gaan over de actualiteit. Nog andere gaan over de grote problemen in onze wereld.

Geheimzinnig

Het eerste album met Suske en Wiske heette *Het eiland Amoras*. Dat had wél succes. Suske en

20 Wiske werden vanaf dan snel populair. Vandersteen verzong hele sterke verhalen. Sommige zijn heel spannend. Andere zijn heel geheimzinnig. Nog andere lijken haast sprookjes. En hij stopte veel humor in zijn albums. Daartoe verzong hij de figuur van Lambik. Hij is een kale man die graag een biertje drinkt. Hij vindt meestal dat hij de leider moet zijn. Tegelijk is hij erg verstrooid. Dat leidt vaak tot gekke toestanden. In het album *De dolle musketiers*, ten slotte, kwam ook Jerom erbij.

25 **Andere namen**

De albums van Suske en Wiske hebben bijna allemaal een rode kaft. En de titels beginnen vaak met dezelfde letters: *De koddige kater*, *De malle mergpijp*, *De sissende sampan*... Zulke titels klinken goed, mensen onthouden ze. Suske en Wiske werden ook in andere landen populair, al heten ze er anders: Bob en Bobette in Frankrijk; Bibi en Baba in Portugal; Finn en Fiffi in Zweden; Willy en Wanda in Engeland, enzovoort. En er zijn niet alleen de strips, maar ook films, musicals, poppentheater... In

30 Kalmthout, waar Willy Vandersteen woonde en werkte, staat zelfs het Suske en Wiske Museum.

De sonometer

Maar Vandersteen tekende ook een 'blauwe reeks'. Die telt acht albums. Daarin doen alleen Suske, Wiske en Lambik mee. Lambik is er meer een held. Suske en Wiske zien er ouder uit. Het waren ook

35 de eerste Suske en Wiske-verhalen in kleur. Het bekendst zijn *De bronzen sleutel* en *De schat van Beersel*. Maar nu komt daar onverwachts nog een album bij: *De sonometer*. Vandersteen verzong het al in 1959. Maar hij werkte het nooit af. Zelf stierf hij in 1990. Zijn opvolgers hebben het album nu afgewerkt, speciaal voor die 75^{ste} verjaardag. Benieuwd?

Naar: *De Standaard* 30 augustus, www.vrt.be, www.wikipedia.nl, www.suskeenwiskemuseum.be

Tekst: Suske en Wiske worden 75

1) Leesdoelen

- Te weten komen wat er zal gebeuren met hun 75e verjaardag.
- De ontwikkeling van de strips van Suske en Wiske ontdekken.

2) Leesstrategieën

- Tekststructuur herkennen:
 - o Als je de inleiding leest, moet je enkel nog de alinea met de tussentitel 'De sonometer' lezen.
- Vragen stellen:

Onthouden	Wie is de uitvinder van de strips van Suske en Wiske? Wanneer werd de eerste strip getekend?
Begrijpen	Waarom veranderde de naam van het eerste album?
Toepassen	Kan je enkele redenen opsommen waarom de strips populair zijn?
Analyseren	Hoe verschilt het album 'De sonometer' van het album 'De avonturen van Rikki en Wiske'?
Evalueren	Wat vind je ervan dat de opvolgers van Willy Vandersteen voor de 75 ^e verjaardag van Suske en Wiske het album publiceren waar Willy Vandersteen in 1959 aan begonnen was?
Creëren	Hoe zou je het nieuwe stripalbum promoten? Ontwerp iets (bijvoorbeeld: een affiche).

2) Een instructieve tekst: basisrecept pannenkoekenbeslag

Instructieve tekst

Boodschappen

★★★★☆ (74)

Basisrecept pannenkoekenbeslag

Zin om pannenkoeken te bakken? Op deze pagina vind je het perfecte basisrecept voor pannenkoekenbeslag. Bij iedereen een groot succes. Klaar? Pannenkoeken bakken maar!

hoofdgerecht 10 stuks gemiddeld 45 min



Bereiden

1. Doe de bloem met een mespunt zout, de eieren en de helft van de melk in een kom en meng met de garde of met de mixer tot een glad beslag. Meng er de resterende melk door en laat het beslag circa 30 minuten rusten.
2. Vermix een kleine boter in een koekenpan met een dikke bodem en een anti-aanbaklaag.
3. Schep een dun laagje beslag in de pan en draai de pan rond zodat het beslag gelijkmatig over de bodem kan uitlopen. Laat de pannenkoek op middelhoog vuur circa 3 minuten bakken tot de onderkant gekleurd is en de bovenkant droog is.
4. Keer met behulp van een paletmes een spatel of een pannendeksel om en laat de onderkant in circa 1 minuut goudbruin bakken.
5. Laat de pannenkoek uit de pan op een platte schaal glijden en bak zo nog 7-9 pannenkoeken op dezelfde manier.
6. Houd de gebakken pannenkoeken warm op een pan met heet water of in een op 100°C voorverwarde oven. Of warm ze op in de magnetron.

Variatie

Het recept voor zoete pannenkoeken. Bestrooi de pannenkoeken met basterdsuiker of poedersuiker, bedruipel ze met stroop of honing of bestrijk ze met jam.
Spekpannenkoeken: Bak een paar plakjes ontspekt spek in de pan, keer ze om en schep er het beslag op, lekker met stroop. Vervang het spek eventueel door plakjes rookworst of salami en bestrooi de pannenkoek als hij wordt omgedraaid met geraspte kaas. Appelpannenkoeken. Boor de klokhuizen uit geschildte appels en anjerd de appels in plakken van circa 0,5 cm dik. Bak ze om en om in de hete boter en schep er daarna het pannenkoekenbeslag over. Bestrooi ze met basterdsuiker of poedersuiker of bedruipel ze met honing.



Deel Print

Ingrediënten

- 250 gram bloem
- 2 grote eieren
- 500 milliliter melk
- boter

Voedingswaarde p.p.

Energie	155 kcal
Koolhydraten	20 g
Eiwit	6 g
Vet	6 g
Waarvan verzadigd	4 g

Trefwoorden

Zonder schelp- schaaldieren en
Zonder noten en
Kinderen menu
Kinderfeestje jam
Hollands menu
Zonder glanzende en
Pannenkoeken en
Budget menu
Hoofdgerecht menu

Tekst: basisrecept pannenkoekenbeslag

1) Leesdoelen

- Te weten komen hoe je pannenkoeken moet bakken.

2) Leesstrategieën

- Tekstinhoud visualiseren:
 - o Per stap de belangrijkste woorden fluoresceren.
 - o De stappen tekenen om zo een mentale voorstelling te hebben.
- Vragen stellen:

Onthouden	Wat is de eerste stap in de bereidingswijze? Hoe lang moet het beslag rusten?
Begrijpen	Hoe verklaar je dat de ene kant 3 minuten moet bakken en de andere kant slechts 1 minuut?
Toepassen	Ken je nog een ander recept waar je het beslag moet laten rusten?
Analyseren	Hoe verschilt het pannenkoekenbeslag van een wafelbeslag?
Evalueren	Wat is de belangrijkste stap bij het maken van pannenkoeken?
Creëren	Wat zou er gebeuren als je de melk meteen volledig aan de andere ingrediënten toevoegt?

3) Een emotieve tekst: het gedicht 'Dag'

Emotieve tekst

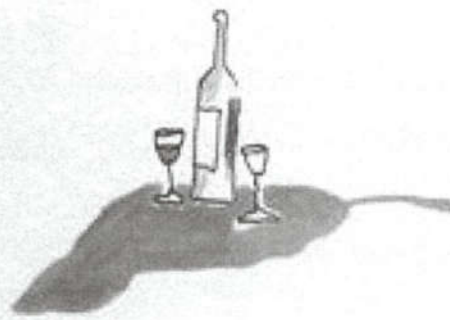
Dag

Elke dag is er één,
elke dag is uniek,
de een is een put
en de andere een piek.

Gun elke dag
zijn eigen gezicht,
de ene is open,
de and're is dicht.

De een is perfect
en de ander van slag,
je maakt van een put
nóóit een piek van 'n dag.

Toon Tellegen



Tekst: Dag

1) Leesdoelen

- Te weten komen wat de titel van het gedicht betekent.
- Te weten komen wat de boodschap is van de tekst.

2) Leesstrategieën

- Tekstinhoud visualiseren:
 - o Een tekening of beschrijving maken van een concrete gebeurtenis per alinea.
- Vragen stellen:

Alinea 1	Wat bedoelt de schrijver met het woord 'één'?
	Wat bedoelt de schrijver met 'put' en 'piek'?
	Welke rijmstructuur zit in deze alinea?
Alinea 2	Wat wordt bedoeld met 'een dag een gezicht gunnen'?
	Wat is dan een open/gesloten gedicht?
	Welke rijmstructuur vind je in deze alinea terug?
Alinea 3	De woorden 'put' en 'piek' komen hier terug. Wat is de betekenis van de zinnen met die woorden?

4) Een activerende tekst: een affiche 'Veilig winkelen in Kortrijk'

Activerende tekst



Veilig winkelen in Kortrijk



alle info: www.kortrijk.be/corona

Heb jij hulp of ondersteuning nodig, bel 1777 of mail 1777@kortrijk.be.

© 2020 Stads- en Provinciebestuur Kortrijk. Alle rechten voorbehouden. Kortrijk is een handelsmerk van de Provincie West-Vlaanderen.

Stad **KORTRIJK**

Tekst: veilig winkelen in Kortrijk

1) Leesdoelen

- Te weten komen wat op een affiche moet staan zodat mensen geïnformeerd en eventueel geactiveerd worden.
- Te weten komen wat je moet doen om veilig te winkelen.

2) Leesstrategieën

- Tekststructuur herkennen en vragen stellen:
 - o Om welk type tekst gaat dit?
 - o Wat valt er te zeggen over de lay-out?
 - o Welke informatie is belangrijk?
 - o Wat kan je doen bij vragen?
- Vragen stellen:

Onthouden	Hoeveel meter afstand moet je houden?
Begrijpen	Wat betekent functioneel shoppen?
Toepassen	Ken je nog een andere situatie waar je je aan deze regels moet houden?
Analyseren	Wat waren de redenen om deze affiche te maken en te verspreiden?
Evalueren	Welke invloed zullen deze maatregelen hebben op ons leven?
Creëren	Kan je een nieuwe affiche ontwikkelen waardoor blinde mensen ook weten wat er van hen verwacht wordt?

1) Een les begrijpend lezen (wereldoriëntatie) – De Holocaust

1) Algemeen

Leergebied	Wereldoriëntatie
Les	De Holocaust
Lesdoelen	1. De leerlingen kunnen begrippen die te maken hebben met de Holocaust uitleggen. 2. De leerlingen kunnen in eigen woorden uitleggen wat de Holocaust precies is. 3. De leerlingen kunnen gebeurtenissen tijdens de Holocaust navertellen. 4. De leerlingen kunnen gebeurtenissen uit de geschiedenis linken aan de actualiteit.
Lesaanpak	Lezen van hoofdstuk 1 en 2 uit het boek: Kinderen van de Holocaust. Bron: Woolf, A. (2014). Kinderen van de Holocaust. Etten-Leur: Ars Scribendi Uitgeverij.

The diagram illustrates the 'Leesleestabel' (Reading Table) for an 'Informatieve tekst' (Informational text). It is organized into four main columns: Tekstsoort, Teksttype, Leesdoel, and Leesstrategie, with a final column for Didactische aanpak.

Leesleestabel

Leesdoel	Leesstrategie	Didactische aanpak
Vinden van informatie	Vragen stellen	DR, DRTA, CR, PACT, PACT, CSR, DR, DRTA, RT, DRTA, DR
Hoofdzaken uit de tekst halen	Tekstinhoud visualiseren	CSR, RT, CR, CSR, CR, PACT, CR, Bv2, CSR, Bv2, DR, SRSD
De tekst volledig begrijpen	Verbindingen maken	Bv2, CSR, CR, PACT, CR, Bv2, Bv2, SRSD, CSR, Bv2, DR, SRSD
Een probleem oplossen	Samenvatten	Bv2, PACT, CSR, PACT, CR, CSR, CR, RT, PACT, RT, PACT, RT
Zich amuseren, ontspannen	Tekststructuur herkennen	DR, SRSD
De tekst leren, onthouden		
De tekst beoordelen		
Nagaan welke soort tekst men in handen heeft		
De bruikbaarheid van de tekst nagaan		

Didactische aanpak details:

- Dialogic Reading (DR):** Includes DRTA, CR, PACT, CSR, RT, DRTA, DR.
- Close Reading (CR):** Includes RT, CSR, Bv2, SRSD.
- Reciprocal Teaching (RT):** Includes PACT, CSR, CR, CSR, PACT, RT.
- Other strategies:** DRTA, Bv2, SRSD, PACT, CSR, CR, RT, DR, SRSD.

Metacognitive leesstrategie:

- Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen
- Begrip bewaken en verhelderen

Didactic approach details:

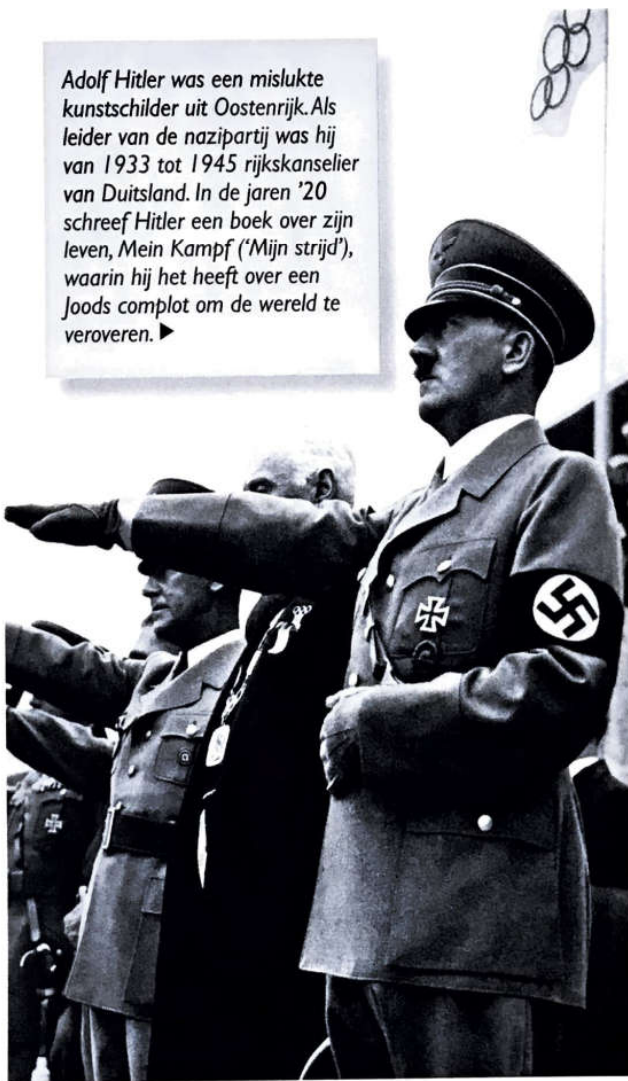
- Dialogic Reading (DR)
- Directed Reading Thinking Activity (DRTA)
- Close Reading (CR)
- Reciprocal Teaching (RT)
- Cooperative Learning (CL)
- Self-regulated Learning (SRL)
- Promoting a culture of reading (PCR)

2) Tekst

HOOFDSTUK I WAT WAS DE HOLOCAUST?

DE HOLOCAUST WAS DE MASSAMOORD OP ZO'N ZES MILJOEN JODEN. De Duitse nazipartij pleegde deze moorden in de Tweede Wereldoorlog. De nazi's doodden ook andere groepen mensen, zoals Roma en Sinti, Slaven en homo's, maar de Joden waren verreweg de grootste groep slachtoffers. Aan het eind van de Holocaust was meer dan de helft van de Joodse bevolking in Europa, één derde van alle Joden in de wereld, vermoord.

Adolf Hitler was een mislukte kunstschilder uit Oostenrijk. Als leider van de nazipartij was hij van 1933 tot 1945 rijkskanselier van Duitsland. In de jaren '20 schreef Hitler een boek over zijn leven, *Mein Kampf* ('Mijn strijd'), waarin hij het heeft over een Joods complot om de wereld te veroveren. ►

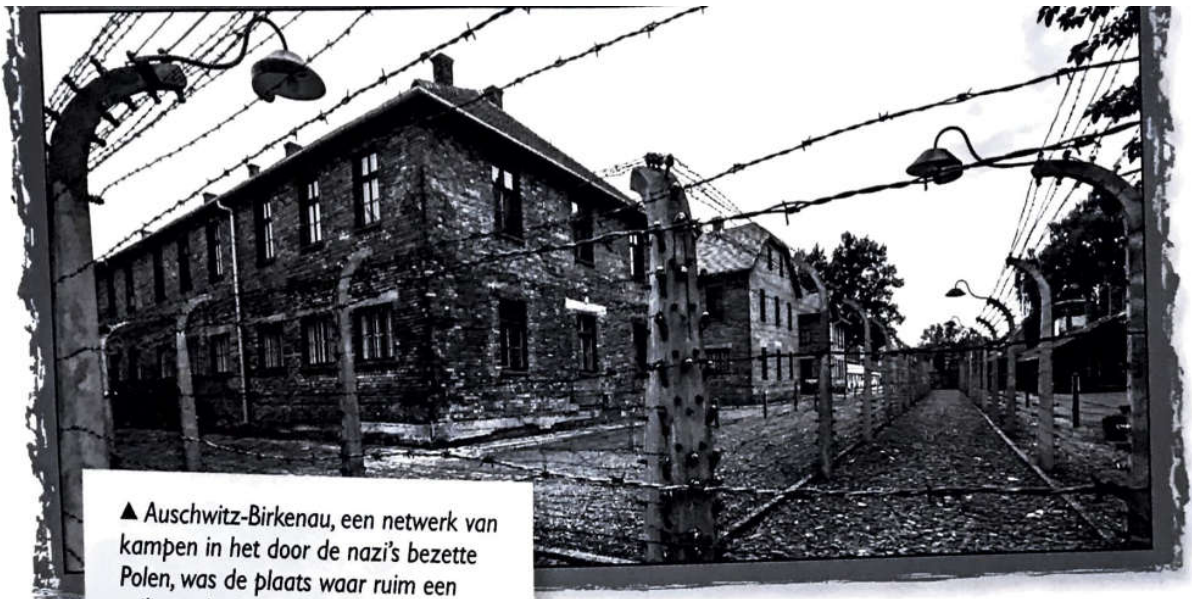


WAAROM GEBEURDE HET?

De nazi's, geleid door Adolf Hitler, waren racisten. Ze geloofden dat de Germaanse volken (die ze Ariërs noemden) beter waren dan alle andere volken. Ze zagen de Joden als de vijand van hun ras. Kort nadat de nazi's in 1933 de macht kregen in Duitsland, begonnen ze wetten aan te nemen om de Joden hun burgerrechten af te pakken.

KRISTALLNACHT

In de nacht van 9 op 10 november 1938 kwam de Jodenvervolging tot een gewelddadige uitbarsting. De nazi's organiseerden pogroms (anti-Joodse rellen) in heel Duitsland. Ze vielen Joden aan en beschadigden of vernielden duizenden Joodse huizen, winkels en synagogen. Deze nacht noemen we de *Kristallnacht*, omdat overal op straat gebroken glas lag (zie blz.10). Vanaf 1938 begon nazi-Duitsland zijn buurlanden binnen te vallen. Hierdoor liepen Joden in heel Europa gevaar.



▲ Auschwitz-Birkenau, een netwerk van kampen in het door de nazi's bezette Polen, was de plaats waar ruim een miljoen slachtoffers van de Holocaust om het leven kwam.

GETTO'S EN CONCENTRATIEKAMPEN

Toen in 1939 de Tweede Wereldoorlog uitbrak, verhuisden de nazi's honderdduizenden Joden naar heel kleine, overvolle stadswijken die we getto's noemen. Ze mochten daar niet weg en velen stierven door hongersnood en ziekte. De nazi's bouwden ook grote gevangenkampen, waar Joden en anderen vaak werden gemarteld en zich dood moesten werken.

DE ENDLÖSUNG

In 1941 werden de nazileiders het eens over 'de eindoplossing voor het Joodse probleem': ze besloten het Joodse volk uit te roeien. De nazi's bouwden in 1942 zes vernietigingskampen in Polen, compleet met gaskamers om Joden te vergassen en enorme ovens om de lichamen te verbranden. Miljoenen Joden stierven in deze kampen. Alleen de militaire nederlaag van Duitsland maakte een einde aan de Holocaust. Anders zou het plan om alle Europese Joden te vermoorden gewoon zijn uitgevoerd.



De kinderen

In de Holocaust lag het sterftecijfer voor Joodse kinderen bijzonder hoog. Veel kinderen waren niet sterk genoeg voor dwangarbeid en werden direct naar de gaskamers gestuurd. Van de 1,6 miljoen Joodse kinderen die in 1939 in Europa leefden, waren er in 1945 meer dan een miljoen dood. Kinderen die het overleefden, zaten vaak ondergedoken of waren gevlucht naar veilige gebieden. Dit boek beschrijft hun ervaringen ten tijde van de Holocaust, van de allereerste vervolgingen tot aan de Endlösung.

◀ Gevangen kinderen kijken door een draadhek van het concentratiekamp Vittel in Frankrijk.

HOOFDSTUK 2 **ALLES VERANDERT**

TOEN DE NAZI'S IN JANUARI 1933 DE MACHT KREGEN IN DUITSLAND, begonnen ze de rechten van Joden meteen te beperken. Ze verboden Joden te werken als ambtenaar, leraar, advocaat of dokter. Joodse kinderen mochten niet meer naar school. De Neurenberger wetten uit 1935 zeiden dat Joden geen Duitse burgers waren en niet het recht hadden om te stemmen. Ze mochten ook geen bestuursfunctie meer uitoefenen of trouwen met mensen van 'Duits bloed'.



▲ Nazisoldaten voor een Joodse winkel in Berlijn, tijdens een boycot (verbod) van Joodse winkels in april 1933. Op het ene bord staat: 'Duitsers, verdedig jullie! Koop niet bij Joden!'

VOORoordeel

Antisemitisme (Jodenhaat) kwam vrij veel voor in Europa, zelfs voordat Hitler de macht kreeg. De nazi's waren dan ook populair bij heel wat gewone Duitsers.

“ Toen Hitler aan de macht kwam, veranderde alles. Op school hadden we leraren die heel pro-nazi waren...

ik was het enige Joodse meisje op die middelbare school. Vooral één lerares maakte mij het leven zuur; de andere meisjes mochten niet met mij praten... en ik moest helemaal achter in de klas zitten, met twee lege rijen voor me en mijn rug tegen de muur.

”

Ruth Foster, Duits-Joods schoolmeisje, Lingen, tien jaar in 1933

Meer over Ruth Foster

Ruth Foster werd in 1922 geboren in de Duitse stad Lingen. Ze werd in 1941 naar het getto van Riga gedeporteerd, waar ze als verpleegster werkte. Later kwam ze in het concentratiekamp Stutthof terecht. Het kamp werd in 1945 bevrijd. Na de oorlog trouwde Ruth met een Engelse dokter en ging ze in Engeland wonen.

PESTERIJEN

Duits-Joodse kinderen werden vaak gepest door andere kinderen, vooral door de *Hitlerjugend* (een nazi-organisatie voor jongens). Volwassenen negeerden dit soort pesterijen meestal.

“ Na 1933 vonden mensen het eigenlijk normaal dat je als Joods kind in elkaar geslagen kon worden... Het had geen zin de politie of leraren om hulp te vragen, want die mochten zich er niet mee bemoeien... omdat je als een vijand van de staat werd gezien. ”

John Silberman, Duits-Joodse schooljongen, Berlijn, zeven jaar in 1933

PROPAGANDA

Kranten en boeken, inclusief kinderboeken, stonden vol met nazipropaganda (partijdige informatie bedoeld om de nazi's te steunen). In kranten zag je vaak anti-Joodse spotprenten.



▲ Antisemitische teksten op de ruiten van een Berlijnse winkel in 1938. Jude betekent 'Jood'.



▲ In nazi-Duitsland werden Joden op spotprenten en posters vaak afgebeeld als sluw en hebberig.

“ Als je je eerste abc-boek of schoolboek opensloeg, zag je meteen een afbeelding van de Führer ['Leider', ofwel Hitler], een heel aardige Führer, een vriendelijke man in burgerkleding... met als opschrift: 'De Führer houdt van twee dingen het meest: kinderen en bloemen. ’”

Sergei Hackel, Duits-Joodse schooljongen, Berlijn

“ Vroeger stonden we altijd [die kranten] te lezen en naar de plaatjes [karikaturen van Joden] te kijken. Dat was echt heel vreemd, want we kenden niemand die er zo uitzag, of die zo'n neus, of zulke oren of lippen had. Ik weet nog dat ik las dat Joden ook naar uien en knoflook stonken, ik bedoel, zulke mensen kenden we helemaal niet ”

Gisela Eisner, Duits-Joods schoolmeisje, Berlijn



▲ Een Joods emigratiecentrum in Berlijn, 1935. Kort na de machtsovername van de nazi's vertrokken zo'n 38.000 Joden uit Duitsland. De meesten gingen naar Europese buurlanden. Ze werden later in de oorlog opgepakt door de nazi's.

OP DE VLUCHT

In de jaren '30 besloten veel Joodse families hun huis in Duitsland te verlaten om aan de vervolging te ontsnappen.

“ Het duurde niet lang voordat [onze Joodse vrienden] die het konden betalen om naar het buitenland te gaan afscheid kwamen nemen. En zij die daar niet het geld voor hadden, moesten uiteraard blijven. Maar als ze gedag kwamen

zeggen en zeiden: 'We gaan naar Shanghai', 'We gaan naar Amerika', 'We gaan naar...' waar dan ook, nou ja, dan wist je dat ze niet gingen omdat ze dat graag wilden, maar omdat ze daartoe gedwongen werden. ”

Gerda Williams, Duits schoolmeisje, Berlijn

ANSCHLUSS

Op 13 maart 1938 werd Oostenrijk bezet door de nazi's om het land aan te sluiten bij het Duitse Rijk (*Anschluss*). Joden in Oostenrijk verloren opeens al hun rechten en werden vernederd en geslagen.

JUDENREIN

De nazi's bedachten tussen 1936 en 1939 wetten die bedoeld waren om de economie *judenrein* (Jodenvrij) te maken. De Joodse bedrijven moesten 'Arischer' worden, dus begon men alle Joodse bedrijfsleiders en arbeiders te ontslaan. Daarna verkochten nazi-ambtenaren Joodse bedrijven tegen spotprijzen aan niet-Joodse Duitsers.

“ Mijn vaders winkel ging simpelweg failliet. Niemand wilde zaken doen met Joden: je kreeg geen voorraden,

geen klanten en geen personeel. En als je wel mensen in de winkel kreeg, had je niets te vertellen; ze mochten doen wat ze zelf wilden – ze mochten stelen en plunderen... Een Jood had geen rechten. Ik herinner me dat de niet-Joodse vrienden van mijn ouders hen niet steunden. De gemiddelde Duitser kon het weinig schelen: hoe meer Joden weg, hoe meer van hun bezit kon worden ingepikt. ”

John Silberman, Duits-Joodse schooljongen, Berlijn

“ Ze arresteerden mij op paasmaandag en brachten me naar de lokale barakken. Ik werd geslagen met een geweerkolf en moest onder een matras op de springveren van een bed liggen, terwijl ze met z'n vieren op de matras sprongen. Toen moest ik mee naar de bovenste verdieping, uitgekleeft tot op mijn onderbroek. Ze hingen me uit het raam. 'Zullen we 'm loslaten?' Ik was nog maar zestien, jonger zelfs! ”

John Lawrence, Oostenrijks-Joodse jongen, Wenen, zestien jaar in 1938

“ Enkele dagen na de inval van Hitler kreeg je opeens een dweilemmen van de conciërge in het gebouw waar je woonde en moest je van hem de trap schoonmaken. Ik was verbaasd dat je niet het recht had om te weigeren, want ik hoorde dat als je dat deed, en hij een politieagent of een SA-man erbij riep, je naar een concentratiekamp zou worden gestuurd, of ze sloegen je ongestraft in elkaar. ”

Herbert Elliott, Oostenrijks-Joodse jongen, Wenen

Rechts: Een demonstratie van Oostenrijkse nazi's die voor de Anschluss zijn. ►
Onder: Toegejuicht door mensen langs de straat, rijden nazi's door Wenen om de Duitse overname van Oostenrijk te vieren. ▼



SUDETENLAND

De nazi's annexeerden in september 1938 het Sudetenland, een gebied in Tsjecho-Slowakije waar veel Duitsers woonden.

“Nadat ze ons deel van Tsjecho-Slowakije aan het eind van 1938 hadden ingelijfd, vervingen ze onze leraren meteen door antisemitische Hongaarse leraren die in Duitsland waren opgeleid... Ze vertelden de christelijke kinderen dat ze niet meer met ons mochten omgaan... Ik besepte niet hoe makkelijk het was om iemands denken te veranderen, want een vriendje met wie ik speelde, voetbalde en bij wie ik thuis at en hij bij mij, schold me dagen later opeens uit voor 'vuile Jood'.”

Josef Perl, Tsjechisch-Joodse schooljongen, Veliky Bochkov, acht jaar in 1938

KRISTALLNACHT

In oktober 1938 gaf Hitler het bevel om ruim 12.000 Poolse Joden Duitsland uit te zetten. Onder de verdreven Joden zaten ook Sendel en Riva Grynspan. Toen hun zoon Herschel,

woonachtig in Parijs, hoorde wat er gebeurde was, werd hij zo kwaad dat hij een Duitse diplomaat vermoordde. De nazi's namen wraak door in heel Duitsland en delen van Oostenrijk een reeks aanvallen op Joden te organiseren. De *Kristallnacht* vond plaats in de nacht van 9 op 10 november. De volgende ochtend waren minstens 91 Joden om het leven gekomen en meer dan 7500 Joodse winkels en duizend synagogen vernield of beschadigd.

“Ergens tussen zeven en tien kwam een aantal mannen ons huis binnenvallen. Ze begonnen de boel kort en klein te slaan en sloten mijn ouders op in de badkamer. ... Mijn ouders gilden en krijsten omdat ze niet wisten wat er met ons gebeurde. Het was echt afschuwelijk.”

Susan Sinclair, Duits-Joods schoolmeisje, Neurenberg, vijftien jaar in 1938

Terwijl synagogen in vlammen opgingen, kreeg de brandweer het bevel om alleen de gebouwen ernaast te blussen.

Na de nazi-machtsovername wordt Adolf Hitler bejubeld in de straten van Karlsbad in Sudetenland, Tsjecho-Slowakije. ▼



“ Ik stond voor de brandende sjoel [synagoge] en zag de brandweer de omringende gebouwen beschermen... Ik voelde me langzaam boos worden, balde mijn vuisten en de tranen van woede sprongen in mijn ogen.”

Arnold Blum, Duits-Joodse schooljongen, Neurenberg, zestien jaar in 1938

“ Ik zag al die boekverbrandingen op straat en toen zag ik dat de synagoge in brand stond. Ik hoorde een man roepen en zag dat hij in elkaar werd geslagen door jonge knullen en een stel mannen in zwart uniform... Toen ik beter keek, zag ik dat het mijn oom was.”

John Richards, Oostenrijks-Joodse schooljongen, Wenen, elf jaar in 1938



▲ De Kristallnacht dankt zijn naam aan al het gebroken glas waarmee de straten bezaaid lagen nadat de ruiten van Joodse winkels en synagogen waren ingegoooid.



Tijdens de Kristallnacht moesten deze drie Joodse vrouwen in Linz, Oostenrijk, met een bord om hun nek zitten, waarop stond: 'Ik ben uitgesloten van de gemeenschap.' ▼

GEVANGENSCHAP

In de dagen na de *Kristallnacht* werden er zo'n 30.000 Duitse Joden opgepakt en naar concentratiekampen gestuurd. Ze werden na drie maanden vrijgelaten, maar tegen die tijd waren er al meer dan 2000 gestorven.

“ Na de Kristallnacht werd mijn vader opgesloten in Dachau. Uiteindelijk wist mijn moeder hem met de hulp van een

advocaat vrij te krijgen. Hij vertelde ons over zijn ervaringen. Er werd tegen ze gezegd: 'Je mag zelfmoord plegen als je wilt, daar is het schrikdraad, maar als je het probeert en het mislukt, zul je zwaar worden gestraft.' ”

Susan Sinclair, Duits-Joods schoolmeisje, Neurenberg, vijftien jaar in 1938



▲ Enkele jonge Joodse vluchtelingen van het Kindertransport, hier gefotografeerd bij hun aankomst in Liverpool Street Station, Londen.

KINDERTRANSPORT

De wereld reageerde geschokt en verontwaardigd op de *Kristallnacht*. Binnen een paar weken bood Engeland aan om bijna 10.000 Joodse kinderen uit nazi-Duitsland, Oostenrijk en Tsjecho-Slowakije op te nemen. De reddingsmissie voor deze kinderen, bekend als het *Kindertransport*, werd georganiseerd door hulporganisaties zoals het Rode Kruis. De kinderen, van vijf tot zeventien jaar, reisden zonder hun ouders per trein en boot naar Engeland. Daar werden ze ondergebracht in pleeggezinnen, pensions, scholen en boerderijen.

“ Ik hield de hand van mijn zus vast. We vonden een coupé. Toen we in de trein stapten, sloten ze de deur. We wilden de ramen openen en opeens verschenen er allemaal van die zwarte uniformen en ze duwden onze ouders terug; ze mochten

niet bij ons komen. Vader schreeuwde nog iets, maar door het lawaai konden we niet horen wat. De jongste kinderen begonnen te huilen... Ik voelde me boos worden. Ik dacht: ben ik zo stout geweest dat ik bij mijn vader en moeder moet worden weggehaald? Zal ik ze ooit nog een keer terugzien? ”

John Richards, Oostenrijks-Joodse schooljongen, Wenen

“ Mijn ouders probeerden mij een prachtig beeld van Engeland voor te spiegelen: ik ging naar een grote stad, ik ging naar school. ‘Je gaat een nieuwe taal leren, je krijgt nieuwe vriendinnen, en we zijn binnenkort weer allemaal samen...’ Ik wilde dat graag geloven, maar ik had er gemengde gevoelens over en kreeg het idee alsof mijn ouders mij kwijt wilden. Toen ik dat aan ze vertelde, moet dat heel pijnlijk zijn geweest... ”

Hedy Epstein, Duits-Joods schoolmeisje, Kippenheim



EMIGRATIE

Voor veel Joodse families was de *Kristallnacht* de druppel. In de tien maanden erna emigreerden 115.000 Joden uit Duitsland. Ze zagen een vertrek uit Duitsland als hun enige hoop om in leven te blijven. De meerderheid ging naar Europese landen, Amerika, Palestina en Shanghai, China. De familie Silberman wist een visum te regelen om via Engeland naar Amerika te reizen.

“ Ik weet nog dat ik op het dek stond en de Duitse kust zag verdwijnen. We arriveerden de volgende dag in Liverpool. We verlieten het schip met nieuwe hoop, vol verwachting over het nieuwe leven dat ons wachtte. Toen we op Engelse bodem stapten, viel mijn vader op zijn knieën om de grond te kussen, terwijl hij in het Duits riep: ‘Gott sei dank, wir sind jetzt frei.’ (Godzijdank, nu zijn we vrij.) ”

Marianne Silberman, geboren in Kassel, Duitsland, 1930

▲ Dit kamp in Dovercourt Bay, aan de Engelse oostkust, werd opgericht voor Kindertransport-vluchtingen. De kampeider luidt de etensbel.

Toen de Tweede Wereldoorlog begon, moesten Joden in veel gebieden onder nazibestuur een gele davidster dragen om te laten zien dat ze Joods waren. ▼



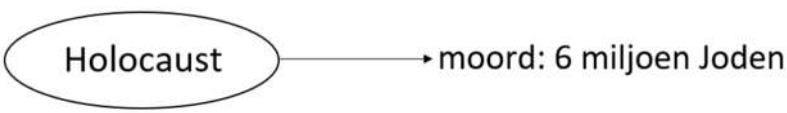
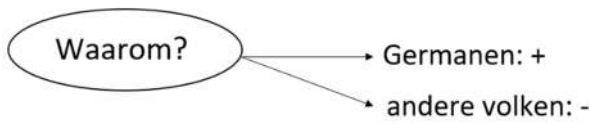
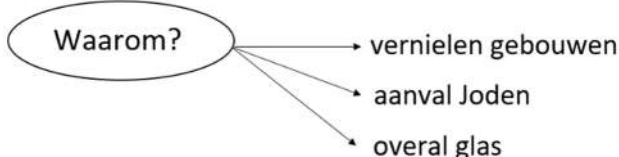
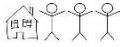
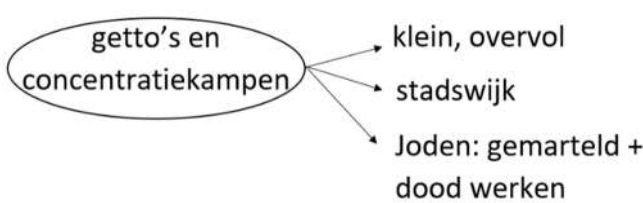
3) Uitwerking

Voor	Reden tekstkeuze: - Wij hebben al geleerd over de verschillende slagen en de gebeurtenissen per jaartal. Er gebeurde echter ook iets met de Joden gedurende de volledige Tweede Wereldoorlog. We hebben het nog niet specifiek gehad over die gebeurtenissen. Daarom zou ik vandaag het daarover willen hebben met jullie. Direct: - Wat zeggen de titels? - Wat zeggen de illustraties? - Welk soort tekst is dit? - Waarover zou de tekst gaan?
Tijdens	Reading: De leerlingen lezen tekstdeel per tekstdeel. Na ieder tekstdeel stelt de leerkracht enkele vragen die peilen naar de inhoud van de tekst en vragen die nagaan of hun voorspelling klopten. - Vragen per tekstdeel (zie 3). - Individueel elk tekstdeel samenvatten (zie 4): De leerkracht toont de verschillende mogelijkheden voor bij de eerste twee alinea's. De derde alinea laat ze de leerlingen klassikaal verwoorden hoe ze kunnen samenvatten. Vanaf de vierde alinea lezen de leerlingen verder in team en oefenen ze individueel. De leerkracht coacht de teams en individuele leerlingen. Thinking: Nadat de volledige tekst gelezen is, gaan ze nog eens na of hun voorspellingen klopten en passen ze die indien nodig aan op basis van de informatie die ze lazen in de tekst. - Wat denk je nu van je voorspellingen? - Wat vond je in de tekst om je voorspellingen te bewijzen? - Wat heb je gelezen waardoor je je voorspellingen hebt gewijzigd?
Na	- De leerlingen stellen elkaar vragen in team en proberen op de vragen een antwoord te formuleren. Het voorbeeldschema met vragen afkomstig van de taxonomie van Bloom is op het bord geprojecteerd als hulpmiddel voor de leerlingen. - Tot slot voorziet de leerkracht een quiz met verschillende vragen over de tekstinhoud (zie 5). Eerst beantwoorden de leerlingen de quizvragen individueel aan de hand van hun notities. Daarna overloopt de leerkracht de quiz een tweede keer, maar nu overleggen de leerlingen in team en beantwoorden ze de vragen. Ze zullen bij sommige vragen moeten argumenteren om tot de goede oplossing te komen. - Het is belangrijk dat de leerlingen directe feedback krijgen tijdens de teamquiz. Die feedback houdt het antwoord in en eventueel extra informatie.

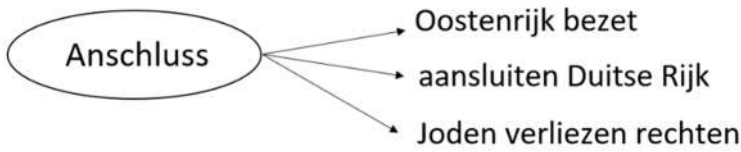
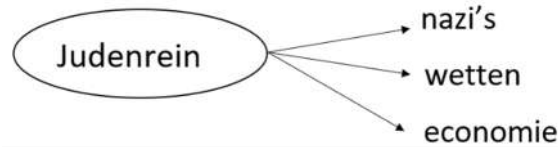
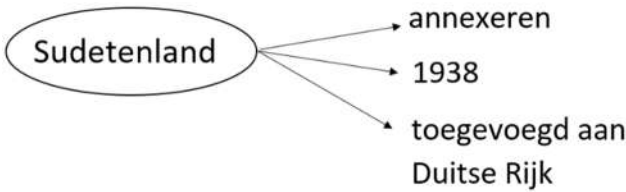
4) Vragen per tekstdeel

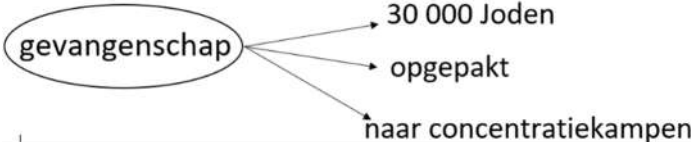
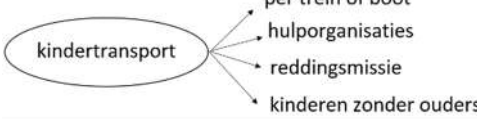
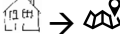
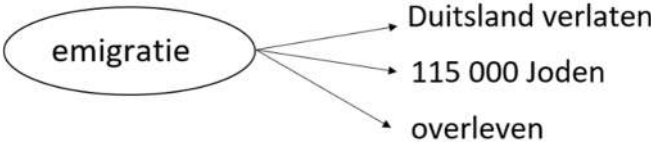
Alinea	Vraag
Hoofdstuk 1: Wat was de Holocaust?	- Wat betekent Holocaust?
Waarom gebeurde het?	- Waarom gebeurde de Holocaust? - Vanaf wanneer begon de Holocaust?
Kristallnacht	- Wie liep in Duitsland gevaar? - Waarvan komt de naam Kristallnacht?
Getto's en concentratiekampen	- Door welke vier redenen stierven Joden in getto's en concentratiekampen?
De endlösung	- Wat was het eindplan van Hitler? - Waardoor is het eindplan niet doorgevoerd?
Vooroordeel	- Wat betekent antisemitisme?
Pesterijen	- Waarom negeerden volwassenen de pesterijen?
Propaganda	- Wat is een voorbeeld van propaganda in boeken?
Op de vlucht	- Wanneer ging men op de vlucht? - Gingen alle Joden op de vlucht?
Anschluss	- Wat is de Anschluss? - Wat gebeurde er met de Oostenrijkse Joden?
Judenrein	- Wat is een voorbeeld van een actie om de Joodse economie Judenrein te maken?
Sudetenland	- Wat betekent annexeren?
Kristallnacht	- Welke drie gevolgen had de Kristallnacht voor de Joden?
Gevangenschap	- Wanneer werden de Joden gevangen genomen?
Kindertransport	- Wat hield het kindertransport in?
Emigratie	- Wat betekent emigreren? - Waarom emigreerden Joden?

5) Samenvatten

Alinea	Samenvatting
Hoofdstuk 1: Wat was de Holocaust?	1  → 6 000 000  2 Massamoord op 6 miljoen Joden 3 moord, Joden 4 
Waarom gebeurde het?	1 Germanen +++ 2 Germaanse volken (Ariërs) voelden zich beter dan alle andere volken. 3 Germanen, beter 4 
Kristallnacht	1  2 - Ze vielen Joden aan en beschadigden of vernielden duizenden Joodse huizen, winkels en synagogen. - Overall lag gebroken glas. 3 aanval, vernielen, glas 4 
Getto's en concentratiekampen	1  2 - Kleine, overvolle stadswijken. - Joden werden gemarteld en moesten zich doodwerken. 3 overvolle stadswijken, dood 4 

De endlösung	1 ✓ = ✚ ✡ 2 De eindoplossing voor het Joodse probleem: uitroeien door vergassing. 3 eindoplossing, Joden, vergassen 4 <pre> graph LR A([endlösung]) --> B[eindoplossing] A --> C[Joden] A --> D[uitroeien] A --> E[vergassen] </pre>
Vooroordeel	1 ✡ 2 Antisemitisme is Jodenhaat. Het was veel voorkomend in Europa. 3 Jodenhaat, Europa 4 <pre> graph LR A([vooordeel]) --> B[antisemitisme] A --> C[Jodenhaat] A --> D[Europa] </pre>
Pesterijen	1 ✡ ⚧ 2 Duits-Joodse kinderen werden gepest door de Hitlerjugend. 3 Duits-Joodse kinderen, Hitlerjugend 4 <pre> graph LR A([Pesterijen]) --> B[Duits-Joodse kinderen] A --> C[Hitlerjugend] </pre>
Propaganda	1 ☸ 📖 2 Kranten en boeken stonden vol met informatie om de nazi's te steunen en anti-Joodse spotprenten. 3 boeken, info nazi's, anti-Joodse spotprenten 4 <pre> graph LR A([propaganda]) --> B[doel: nazi's steunen] A --> C[informatie over nazi's] A --> D[anti-Joodse spotprenten] A --> E[kranten en boeken] </pre>
Op de vlucht	1 '30 + ✚ ✡ 2 In de jaren '30 gingen Joodse families Duitsland verlaten om aan de vervolging te ontsnappen. 3 jaren '30, vlucht 4 <pre> graph LR A([op de vlucht]) --> B['30] A --> C[Duitsland verlaten] A --> D[ontsnappen aan vervolging] </pre>

Anschluss	1  2 - Oostenrijk werd bezet door de nazi's om aan te sluiten bij het Duitse Rijk. - De Joden verloren hun rechten. 3 aansluiten Oostenrijk, verlies rechten 4  <pre> graph LR A([Anschluss]) --> B[Oostenrijk bezet] A --> C[aansluiten Duitse Rijk] A --> D[Joden verliezen rechten] </pre>
Judenrein	1  2 De nazi's bedachten wetten om de economie Jodenrein te maken. 3 wetten, economie, Jodenrein 4  <pre> graph LR A([Judenrein]) --> B[nazi's] A --> C[wetten] A --> D[economie] </pre>
Sudetenland	1  2 De nazi's voegden Sudetenland toe aan het Duitse Rijk. 3 nazi's, Sudetenland 4  <pre> graph LR A([Sudetenland]) --> B[annexeren] A --> C[1938] A --> D[toegevoegd aan Duitse Rijk] </pre>
Kristallnacht	1  2 Hitler gaf het bevel om Joden uit het land te zetten en eigendommen te vernietigen. 3 uit land, Joden, vernielen 4  <pre> graph LR A([Kristallnacht]) --> B[12 000 Poolse Joden] A --> C[uit Duitsland] A --> D[aanvallen] A --> E[vernielen huizen] </pre>

Gevangenschap	1  2 30 000 Joden werden opgepakt en naar concentratiekampen gestuurd. 3 opgepakt, concentratiekampen 4 
Kindertransport	1  → VK 2 De reddingsmissie door hulporganisaties waarbij kinderen zonder ouders naar Engeland gingen. 3 reddingsmissie, kinderen, naar Engeland 4 
Emigratie	1  → 2 115 000 Joden verlieten Duitsland in de hoop dat ze zo in leven konden blijven. 3 Duitsland verlaten, overleven 4 

6) Quiz

- 1) Waarom was de Holocaust een massamoord op Joden?
 - a. Omdat de Germanen zichzelf als een beter volk zagen dan de Joden.
 - b. Omdat de Ariërs zich beter voelden dan de Joden. Ze doodden echter ook andere groepen mensen.
 - c. Omdat de Joden de oorzaak waren van de start van de oorlog.
- 2) Wat was de oorzaak van de Kristallnacht?
 - a. Hitler die het bevel gaf om 12 000 Poolse Joden uit Duitsland te zetten.
 - b. Een tegenreactie van een Jood die een Duitse diplomaat (van de partij van Hitler) vermoordde.
 - c. Een reeks aanvallen op Joden.
- 3) Was het doel van de Endlösung bereikt?
 - a. Nee, want Duitsland heeft de Tweede Wereldoorlog verloren en dit heeft een einde gemaakt aan de Holocaust.
 - b. Nee, want ze wilden de Joden uitroeien en hebben ze enkel maar vergast.
 - c. Ja, want miljoenen Joden zijn vergast en verbrand.
- 4) Wat is geen voorbeeld van antisemitisme?
 - a. Duitse meisjes mochten in de klas niet praten tegen Joods Duitse meisjes.
 - b. Duits Joodse kinderen zaten achteraan in de klas met 2 lege rijen voor zich en met hun gezicht tegen de muur.
 - c. Duits Joodse kinderen mochten volwassenen om hulp vragen tegen de pesterijen van de Hitlerjugend.
- 5) In de kranten zag je vaak anti-Joodse spotprenten. Hoe zag zo'n spotprent eruit en wat was het probleem?

→ Ze maakten karikaturen van Joden. Ze hadden andere oren, ogen, lippen, gezicht... Er stond bij dat ze roken naar uien en knoflook.

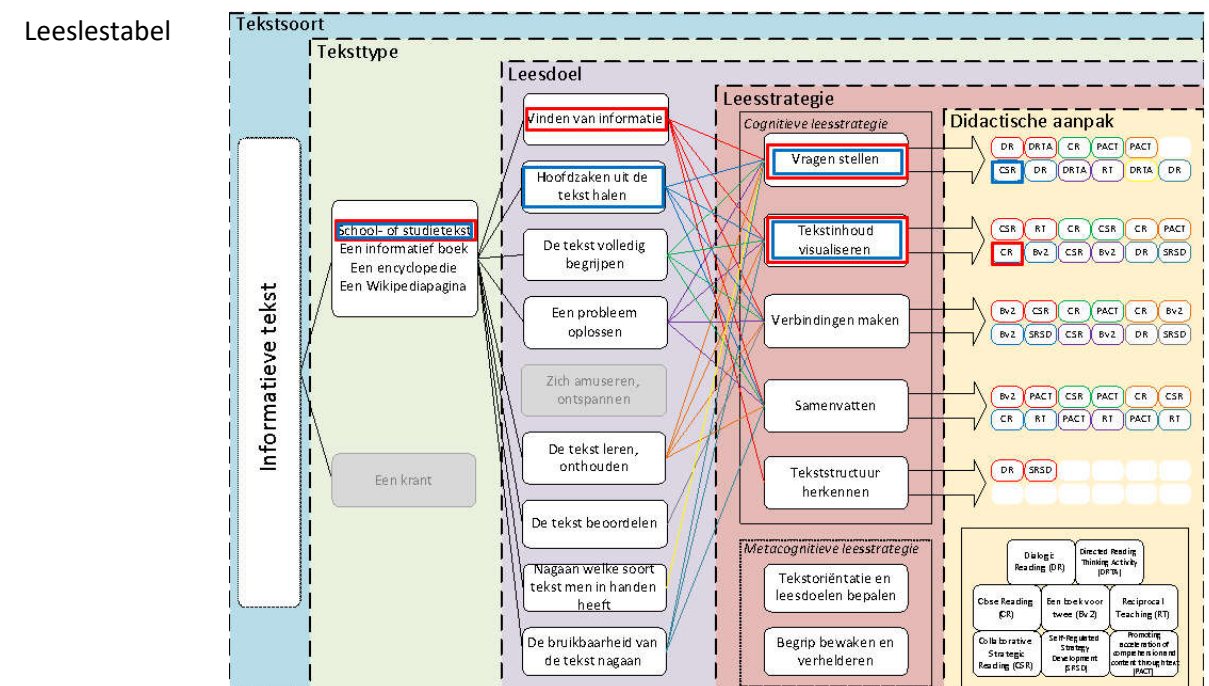
→ Joden kenden zo'n mensen niet. Ze kenden ook niemand die er zo uit zag.
- 6) Welke stelling over de emigratie van de Joden in de jaren '30 klopt?
 - a. Enkel de rijkste Joden emigreerden naar Amerika.
 - b. De meesten gingen naar Europese buurlanden. Ze werden later in de oorlog opgepakt door de nazi's.
 - c. Joden gingen op de vlucht naar Duitsland in de hoop dat ze dan zouden blijven leven.

- 7) Welke gevolgen hadden de wetten om de Duitse economie Jodenvrij te maken?
- Joodse bedrijfsleiders werden ontslaan.
 - De nazi's verkochten Joodse bedrijven tegen spotprijzen aan niet-Joodse Duitsers.
 - Niemand wilde nog zaken doen met Joden. Ze kregen geen voorraden, geen klanten en geen personeel.
- 8) Wat was de Anschluss?
- a. De bezetting van Oostenrijk door de nazi's om het land Jodenvrij te maken.
 - b. De bezetting van Oostenrijk door de nazi's om ervoor te zorgen dat de Joden in Oostenrijk alles verloren.
 - c. De bezetting van Oostenrijk door de nazi's om het land aan te sluiten bij het Duitse Rijk.
- 9) Waarom werd het Sudetenland in 1938 geannexeerd?
- a. Omdat het Sudetenland een gebied was in Tsjecho-Slowakije waar veel Duitsers woonden.
 - b. Omdat de nazi's een nieuwe aanval wilden doen op Joden.
 - c. Omdat deze verovering de aanleiding was voor de Kristallnacht die erop volgde.
- 10) Hoe voelden Joodse kinderen zich wanneer ze door hulporganisaties getransporteerd werden naar Engeland?
- Boos, bang, gevoel dat ouders van hen af wilden.

2) Een les begrijpend lezen (Nederlands) – Kindsoldaten

1) Algemeen

Leergebied	Nederlands
Les	Thema 3 – les 4
Lesdoelen	1. De leerlingen kunnen in voor hen bestemde informatieve teksten: gewenste informatie en hoofdgedachte afleiden. 2. De leerlingen kunnen in voor hen bestemde informatieve teksten: informatie vergelijken met eigen waarden en normen, reactie geven.
Lesaanpak	Lezen van de tekst 'Kindsoldaten: recht op bescherming en vrijheid', kopieerblad 1. Bron: Bresseleers, L., Simons, A., Vanpaemel, A., & Wijnen, G. (2017). <i>Talent</i>. Wommelgem: Van In.



2) Tekst

Kindsoldaten: recht op bescherming en vrijheid



© BELGA/AFP

Silvain werd in 1994 geboren in Rwanda. Enkele maanden na zijn geboorte vluchtten zijn ouders met hem en zijn oudere broer voor de oorlog naar het buurland Congo. Nadat de situatie in Rwanda rustiger was, keerden zijn ouders terug met zijn oudere broer. Silvain werd achtergelaten bij een kennis. Zijn ouders en zijn broer zijn nooit teruggekomen en Silvain weet nog steeds niet waar ze zijn. In Congo woonde hij bij een pleegmoeder en ging hij naar school. Op een dag, hij was toen veertien jaar, kwamen er mannen in de school. Ze vertelden Silvain dat ze wisten waar zijn ouders waren. "Kom met ons mee en wij zullen laten zien waar ze zijn", zeiden de mannen. Voordat hij het wist, maakte hij deel uit van een gewapende groep.

"Mijn leven bij de soldaten was erg moeilijk", zegt Silvain. Hij moest ervoor zorgen dat de vrouw van de leider van de troepen genoeg eten had. "Ja, ik moest mijn wapen gebruiken en mensen doden, vooral als dorpelingen hun voedsel niet wilden afgeven", zegt hij. "Ik kon het niet aanzien en ik kon dat niet volhouden."

Op een dag kon hij ontsnappen. Zijn groep stapte door een gebied vlakbij de Rwandese grens.

"Op de radio hoorden we dat ze soldaten die naar huis wilden komen, zouden helpen. Dus heb ik toen besloten om samen met drie vrienden te vluchten." Silvain en zijn vrienden werden over de grens geholpen en werden in een opvangcentrum opgenomen. "Het is geweldig hier. Ik kan naar school, ben in veiligheid en studeer rechten", zegt hij. "Ik zou graag advocaat worden."



© Maurizio Gambarini / DPA

Wat is een kindsoldaat?

Een kindsoldaat was eerst een jongen of een meisje zoals jij: hij of zij is nog geen achttien jaar, gaat nog naar school, speelt met vrienden, droomt ervan om voetballer of zangeres te worden... Door de oorlog sluiten de scholen, verliezen de kinderen hun thuis en moeten ze vluchten. Vaak worden de kinderen gescheiden van hun familie en verliezen ze vrienden en familieleden. De kinderen worden ontvoerd of meegelokt en leven in verschrikkelijke omstandigheden.

Waarom worden kinderen gebruikt als soldaten?

Er zijn verschillende redenen:

- omdat oorlogen lang duren en er te weinig volwassen soldaten zijn;
- omdat kinderen gratis, gehoorzaam en gemakkelijk bang te maken zijn;
- omdat de wapens steeds lichter worden en gemakkelijk door kinderen gedragen kunnen worden.

Kinderen nemen deel aan gevechten of worden gebruikt als spionnen, boodschappers, dragers of kok. Ze worden ook vaak gebruikt om landmijnen te leggen en op te ruimen. Er zijn ook kinderen die gevangenen moeten bewaken.

3) Uitwerking

De leerlingen krijgen binnen het team elk een rol.

Leider	- Geeft aan wie wat mag lezen. - Kiest en stelt de vragen per alinea.
Begripsbewaker	- Bewaakt of iedereen de alinea/tekst begrepen heeft. - Biedt herstelstrategieën aan (zie bordplan).
Presentator	- Onthoudt de kernboodschap en presenteert de antwoorden bij de klassikale afronding. - Klassikale bespreking extra aandacht oef. a, e en f.
Notaris	- Maakt de mindmap.

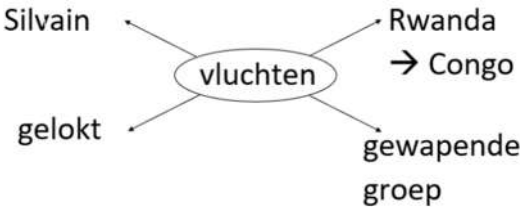
Lesverloop

Voor	- De leerkracht introduceert het onderwerp van de tekst. De leerlingen spreken hun voorkennis aan en bekijken de tekst globaal om te weten te komen waarover de tekst zal gaan. 1. <u>Voorkennis oproepen</u> - Wat weten we al over het onderwerp van de tekst? 2. <u>Voorspellen</u> - Wat denken we te weten te komen over het onderwerp als we de tekst of een stuk tekst lezen? - Elk team stelt één vraag op waarop hij hoopt een antwoord te krijgen.
Tijdens	- Elk om de beurt lezen van een alinea. - De kapitein kiest een vraag. Het team beantwoordt de vraag. - De leerlingen visualiseren de tekstinhoud. - o Alle teamleden: fluoresceren 'wie, waar en drie kernwoorden'. - o Notaris: maakt de mindmap.
Na	- De leerlingen lossen in team de oefeningen in het werkboek op.

4) Bordplan

Verschillende vragen: - Waarover gaat de alinea? - Wat is de kernboodschap van de alinea? - Kan je verduidelijken waarom...? - Welk soort tekst is dit? - Wat zijn de gevolgen van...? - Waarom zou ... dat gedaan hebben? - Hoe zou jij je voelen als...?	1) Kapitein: - Geeft aan wie wat mag lezen. - Kiest en stelt de vragen per alinea.
Per alinea (iedereen): - Over wie gaat het? = wie? - Waar speelt het zich af? = waar? - 3 kernwoorden	2) Begripsbewaker: - Bewaakt of iedereen de alinea begrepen heeft. - Helpt om de tekst te begrijpen: * moeilijke woorden in stukken verdelen * moeilijke woorden opzoeken in een woordenboek * de betekenis van een woord afleiden uit de tekst
	3) Presentator: - Onthoudt de antwoorden en presenteert de antwoorden tijdens de klassikale bespreking. 4) Notaris: - Maakt de mindmap.

5) Tekstinhoud visualiseren

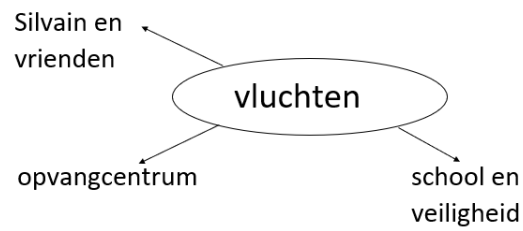
Alinea	Tekstinhoud visualiseren
1	Wie? Silvain Waar? Rwanda, Congo Wat? gelokt, veertien, gewapende groep 
2	Wie? Silvain Waar? Rwandese grens Wat? Leider, genoeg eten, mensen doden, ontsnappen 

3

Wie? Silvain en zijn vrienden

Waar? Opvangcentrum

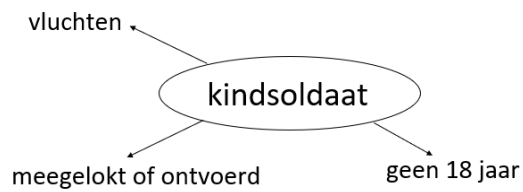
Wat? Vluchten, school, veiligheid



4

Wie? Kindsoldaat

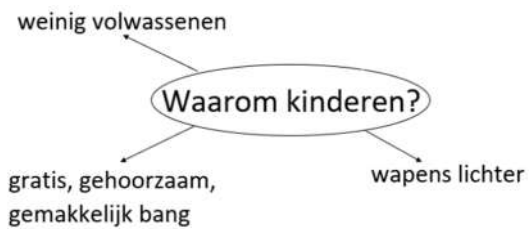
Wat? Geen achttien jaar, vluchten, ontvoerd of meegelokt



5

Wie? Kinderen

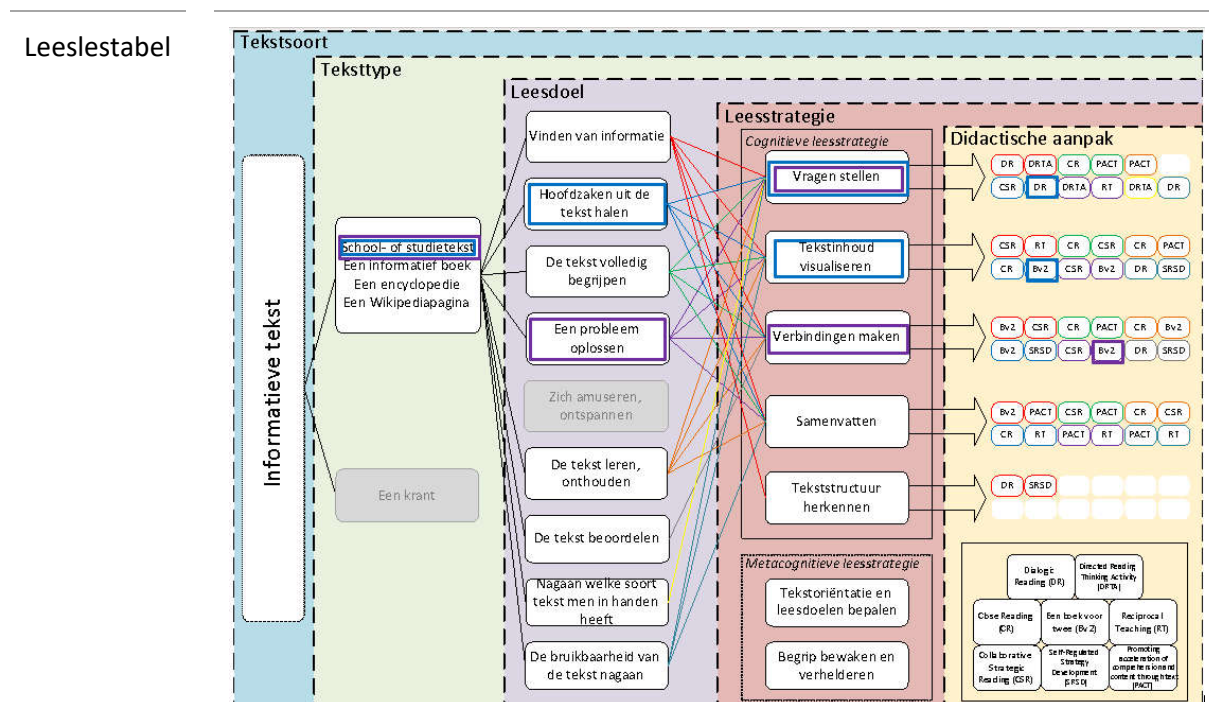
Wat? Weinig volwassenen, gratis/gehoorzaam/gemakkelijk bang, wapens lichter



3) Een les begrijpend lezen (Nederlands) – Een vreemde bezoeker

1) Algemeen

Leergebied	Nederlands
Les	Thema 4 – les 3
Lesdoelen	1. De leerlingen kunnen op basis van een voor hem/haar bestemde fictieve tekst: de essentie van de tekst begrijpen. 2. De leerlingen kunnen gesprekken voeren om een taak gezamenlijk aan te pakken.
Lesaanpak	Lezen van de tekstdelen 'een excentrieke zonderling, de kennismaking, betraapt en opgesloten'. Bron: Bresseleers, L., Simons, A., Vanpaemel, A., & Wijnen, G. (2017). Talent. Wommelgem: Van In.



2) Tekst

Een excentrieke zonderling



Gegroet, beste lezers. Wie jullie zijn, weet ik niet, maar ik ben Nino, een doodgewone jongen uit een klein dorp in een land in Midden-Amerika dat niemand kent. En toch ben ik wereldberoemd. Kijk maar: ik sta in een boek dat over de hele wereld gelezen wordt. Knap, hé! Dat komt door Don Alfonso, de vreemdeling die vorig jaar een tijdje in ons dorp heeft gewoond.

- 5 Een **excentrieke zonderling**, zo noemde meneer pastoor hem eens, en dat was niet als **compliment** bedoeld.

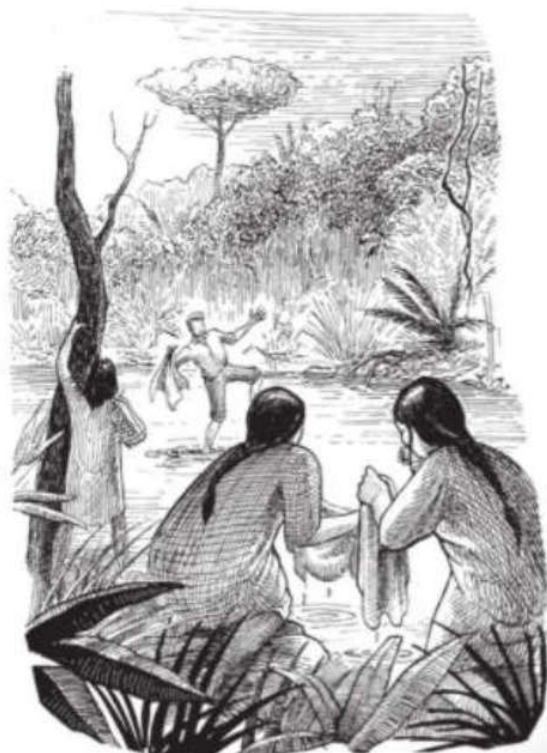
- Nu moet ik toegeven dat het ook vreemd was dat hij ervoor had gekozen om uitgerekend bij ons te komen wonen; veel stelt ons dorp echt niet voor. Het ligt ver weg van alles, aan de rand van een altijd groen, groot en ondoordringbaar oerwoud. Het is een viertal stoffige straten
10 groot, telt een handvol stenen huizen met een pannendak, nog wat hutten met een dak van bananenbladeren en een witgekalkt kerkje in het midden van dat alles. Meer is het echt niet. Vader is de burgemeester, maar het is meneer pastoor die **het voor het zeggen heeft**.

- Ik moest schone onderbroeken en hemden naar Don Alfonso brengen. Ik weet nog dat ik heel voorzichtig was met die stapel in mijn handen. Ik moet oppassen dat ik niet te veel stof en zand
15 met mijn voeten laat opwaaien, dacht ik terwijl ik door de straat liep. Of straks is alles weer vuil en dan moet moeder van voren af aan beginnen.

Jawel, het was moeder die – tegen haar zin – het vuile wasgoed van de vreemdeling gewassen had.

Hoe dat kwam?

- 20 Heel simpel: hij kon het zelf niet, al probeerde hij het wel, zelf zijn kleren wassen in de rivier wat verderop, net als de vrouwen van het dorp. Maar wat een geklungel werd dat, die eerste keer. Niet alleen ik had het gezien; het
25 hele dorp was uitgelopen om niks van het spektakel te missen. Hoe hij daar stond: alsof hij een gevecht moest leveren met zijn kleren en het stuk zeep. En toen ging hij nog onderuit op de glibberige stenen ook.
30 Met was en al plonsde hij het water in, zijn benen in de lucht, en toen gierde natuurlijk iedereen het uit van het lachen. Ook hijzelf.



De kennismaking



"Zo", zei Don Alfonso terwijl hij denkend op me neer keek. "Daar ben je weer."

Ik was zo verrast dat ik niet meteen iets wist te bedenken om te zeggen en daarom – ook om mijn verlegenheid te verbergen – ging ik naar mijn vingers staan kijken terwijl ik in mijn hoofd gepaste woorden bijeenzocht.

- 5 "Weet je," zei Don Alfonso na een korte stilte, "ik heb het gevoel dat je me iets wilt zeggen of vragen. Heb ik het juist?"

Vanonder mijn wenkbrauwen gluurde ik naar hem. Opeens was ik niet meer zo zeker of dit wel een goed idee was. Wat wist ik ook van hem? Of moest ik het er gewoon op wagen? Als ik het nu niet deed, kwam het er nooit van, en ik wilde het zo graag. Daarom knikte ik, want woorden

- 10 kwamen nog steeds niet bij me op.

"En wat wil je me dan zeggen? Ik ben dit niet gewend, zie je. Niemand uit het dorp zegt ooit wat tegen me."

"Ik wel", zei ik terwijl ik opkeek. "Ik ben niet bang voor u."

"O. Zijn ze bang voor me?"

- 15 "Ik niet", zei ik weer. Om mezelf moed in te spreken?

"Dat is goed. Dat hoeft ook niet. Ik ben geen **kannibaal** of zo, alleen maar een simpele **paleograaf**, meer niet. Zeg me dus maar wat je te zeggen hebt."

"Ik wil weten ..." begon ik, maar toen stokten de woorden in mijn keel, zodat ik een nieuwe poging moest wagen.

- 20 "Ik zou graag ..." Maar weer bleef de rest van de zin in mijn keel steken.

"Ja?"

"Die boeken." Ik wees naar binnen, probeerde achter zijn rug te gluren.

"Wat is er met mijn boeken?"

Ik haalde diep adem en zei toen stil: "Ik wil ze eens zien."

- 25 Don Alfonso trok zijn wenkbrauwen in boogjes. "Jij wilt mijn boeken zien?"

"Waarom niet?" hoorde ik hem zeggen. "Kom maar binnen."

En hij maakte plaats voor me. Maar nu het zover was, kreeg ik mezelf er niet toe, hoe graag ik ook wilde. Binnengaan bij vreemdelingen was heel zeker geen goed idee, dat weet het kleinste kind, en daarom versteende ik helemaal. Om mijn verlegenheid te verbergen en om tijd te rekken om

- 30 me uit deze **hachelijke situatie** te redden, keek ik de straat in. Niemand.

"Als je mijn boeken wilt zien, zul je binnen moeten komen. Maar als je wilt, laten we de deur open. Dan kun je er op eender welk moment vandoor.

Opgelucht keek ik op.

Betrapt



Zo stapte ik op een dag met een brede lach de deur van Don Alfonso uit toen ik **ei zo na** op Pedro botste. Van mijn lach, die op mijn lippen plakte omdat Don Alfonso de dag nadien het bos zou ingaan en hij me had gevraagd of ik meewilde – en natuurlijk wilde ik dat! – bleef niet veel over toen ik door mijn broer werd betrapt.

- 5 “Waarom kom jij uit het huis van de vreemdeling? En waarom lach je zo?”

Er ging zoveel dreiging van hem uit dat ik niet naar hem durfde op te kijken; mijn ogen kleefden op mijn tenen en mijn mond plakte dicht. Het had geen zin om te antwoorden op zijn vragen; hij zou het toch nooit begrijpen. **Tot overmaat van ramp** kwam ook meneer pastoor er op dat moment aan.

- 10 “Die vreemdeling is niet zoals wij, Nino”, zei hij geërgerd en op dat hatelijke, zurige toontje dat in zulke gevallen in zijn stem sloop. “Hij is ... anders. Je kunt niks goeds van hem leren, daarom blijf je maar beter bij hem uit de buurt. Kom me morgen maar helpen in de kerk, dat zal je wel weer op andere gedachten brengen.”

- Ik was razend op Pedro, op meneer pastoor, op mezelf, op iedereen van het dorp, maar ik
15 verbeet mijn woede en slikte alle lelijke woorden in, al ging dat niet vanzelf, het vergde heel wat inspanning. Ook de volgende dag, toen ik allerlei onnozele werkjes opknapte in de **sacristie** – ik had het vermoeden dat meneer pastoor ze speciaal voor mij verzond – wist ik met mijn boosheid geen blijf. Steeds weer schoof het beeld voor mijn ogen van Don Alfonso die door het bos liep, oog in oog kwam te staan met de wonderlijke Mayaruïnes en zijn vingers over de uitgehakte
20 tekens liet glijden.

Hoe ik ook met mijn ogen knipperde, het lukte me niet om die beelden weg te vagen.

Opgesloten



Ik moet in slaap gevallen zijn, dat kan haast niet anders. Het eerste wat ik me herinner is dat er aan het slot werd **gemorreld** en dat de deur openging. Het was donker buiten, maar ik zag Pedro's **silhouet** afgetekend in het deurgat staan.

"Kom er maar uit."

- 5 Hij lachte vals toen ik langs hem heen naar buiten kroop.

"Je stinkt als een varken, Nino. Was het gezellig bij Berta?"

Ik had geen zin in grapjes. "Wat heb je gedaan, Pedro?"

"Niks dat jou aangaat", zei hij en hij boog zich naar mij.

"En geen woord hierover, hoor je? Tegen niemand. Of je zult pas echt wat meemaken."

- 10 Ik deed alsof zijn dreigementen me niet raakten, maar ik voelde me in het **nauw gedreven** door Pedro. Daarom **diende** ik hem niet **van repliek**, uit vrees dat ik het trillen van mijn stem niet onder controle zou kunnen houden.

"Geen woord, hoor je?" herhaalde hij voordat hij me ons huis induwde. "En dan gaan slapen als een brave jongen."

- 15 Het eerste wat ik deed toen ik de volgende ochtend wakker werd, was kijken of Pedro thuis was, en toen ik hem niet zag, rende ik naar het huis van Don Alfonso. De deur was dicht, maar niet op slot.

- 20 Voorzichtig stak ik mijn hoofd naar binnen. De schok van wat ik toen te zien kreeg ... ik voel het nog als ik eraan terugdenk.

Alles in het huis lag door elkaar. Boeken en papieren waren zomaar op de grond

- 25 geslingerd, kapotgescheurd, stukgetrokken. Ertussen lagen stukken van zijn verzameling zonnewijzers en kalenders; die waren in stukken geslagen. En nergens zag ik hem.

Was hij op tijd weggeraakt? Of hadden ze hem meegenomen? Om wat met hem te doen? En waar was hij dan nu?

- 30 Omdat mijn benen zo trilden, liet ik me op mijn knieën zakken en daardoor viel mijn oog op een snipper papier. Met bevende

- 35 handen trok ik dat stukje naar me toe.

YRAHRRAYRFWR, las ik.

Het duurde even voor het tot me doordrong: Don Alfonso had mijn boodschap gekregen.

De kans bestond dus dat hij op tijd was weggeraakt. Ik keek rond me en toen pas viel me op dat ik nergens zijn rugzak, zijn laarzen, zijn **machete** of zijn hoed zag.

- 40 Ik sprong op en liep het bos in, naar het tempeltje. Het was een **impuls**, meer niet, maar wel de juiste, zo bleek. Eerst moest ik even zoeken, maar toen zag ik tussen al die tinten groen een opgerold vel papier zitten.



QNAXWRJRYAVABIBBENYYRFVXTNUVREORGREIRAJRTZNNEVXXBZGREHTNYFURGYNAYRGWWV
QNABCVWAFCHYYRAVXXBAVRGNYYRFZRRARZARAORJNNEBAFTRUR

- 45 VZGBGFARYWRIEVRAQNYSBABF5

Met trillende handen en wazige ogen liet ik me tegen de muur zakken, legde mijn hoofd op mijn knieën en begon te huilen.

3) Uitwerking

De leerkracht leest de eerste tekst samen met de leerlingen. Per alinea leest een andere leerling. Op die manier kan de leerkracht tijdens het lezen van de tekst en na het lezen van een tekstdeel vragen stellen over de tekst. Deze vragen bevinden zich op drie niveaus: vragen die onmiddellijk uit de tekst af te leiden zijn, open vragen die de leerlingen doen nadenken over de tekst en vragen over de verhaalstructuur of die hun eigen gedachten stimuleren. Na het lezen van de eerste tekst visualiseert de leerkracht het tekstdeel klassikaal.

De volgende tekstdelen lezen de leerlingen per twee. De ene leerling leest een alinea, de andere leerling stelt vragen. Daarna wisselen de leerlingen van rol. De leerkracht loopt rond en stelt bijkomende vragen om de leerlingen te ondersteunen. Na ieder tekstdeel visualiseren de leerlingen de tekst en overloopt de leerkracht klassikaal. Hierbij stelt ze extra vragen (voornamelijk niveau 2 en 3) en kijkt ze of de leerlingen de tekst begrepen hebben.

4) Vragen per tekstdeel

Een excentrieke zonderling

Vragen op niveau 1	- Wie is Nino? - Wie is Don Alfonso? - Wat is een excentrieke zonderling? - Waar speelt het verhaal zich af? - Hoe ziet het dorp eruit?
Vragen op niveau 2	- Wat gebeurt er in dit deel van het verhaal? - Wat zou er in het volgende deel van het verhaal kunnen gebeuren?
Vragen op niveau 3	- Hoe voelde het hoofdpersonage zich? - Zou jij graag wereldberoemd zijn?

De kennismaking

Vragen op niveau 1	- Wat is het beroep van Don Alfonso? - Wat is een kannibaal? - Wat is een paleograaf? - Waarom durft Nino niet kijken naar Don Alfonso? - Waarom durft Nino niet naar binnengaan?
Vragen op niveau 2	- Wat gebeurt er in dit deel van het verhaal? - Wat zou er in het volgende deel van het verhaal kunnen gebeuren?
Vragen op niveau 3	- Welke vragen zou jij stellen aan Don Alfonso? - Heb je al eens meegemaakt dat je iets wil vragen, maar er de woorden niet voor vindt? - Zou jij binnengaan in het huis om de boeken te lezen?

Betrapt

Vragen op niveau 1	- Wie is Pedro? - Waarom verdween Nino's lach toen hij tegen Pedro botste? - Waarom was Nino zo boos?
Vragen op niveau 2	- Wat gebeurt er in dit deel van het verhaal? - Wat zou er in het volgende deel van het verhaal kunnen gebeuren?
Vragen op niveau 3	- Wat zou jij doen als je in de kerk een straf moest uitvoeren? - Wat doe jij als je probeert om beelden voor je ogen weg te knippen?

Opgesloten

Vragen op niveau 1	- Waarom had Pedro, Nino opgesloten? - Wat was er gebeurd in het huis van Don Alfonso? - Waarom was Nino zo boos?
Vragen op niveau 2	- Wat gebeurt er in dit deel van het verhaal? - Wat zou er in het volgende deel van het verhaal kunnen gebeuren?
Vragen op niveau 3	- Wat zou de geheime boodschap betekenen? - Heb je al eens een boodschap in geheimschrift geschreven/ontcijferd? - Hoe zou jij je voelen in de plaats van Nino?

5) Tekstinhoud visualiseren

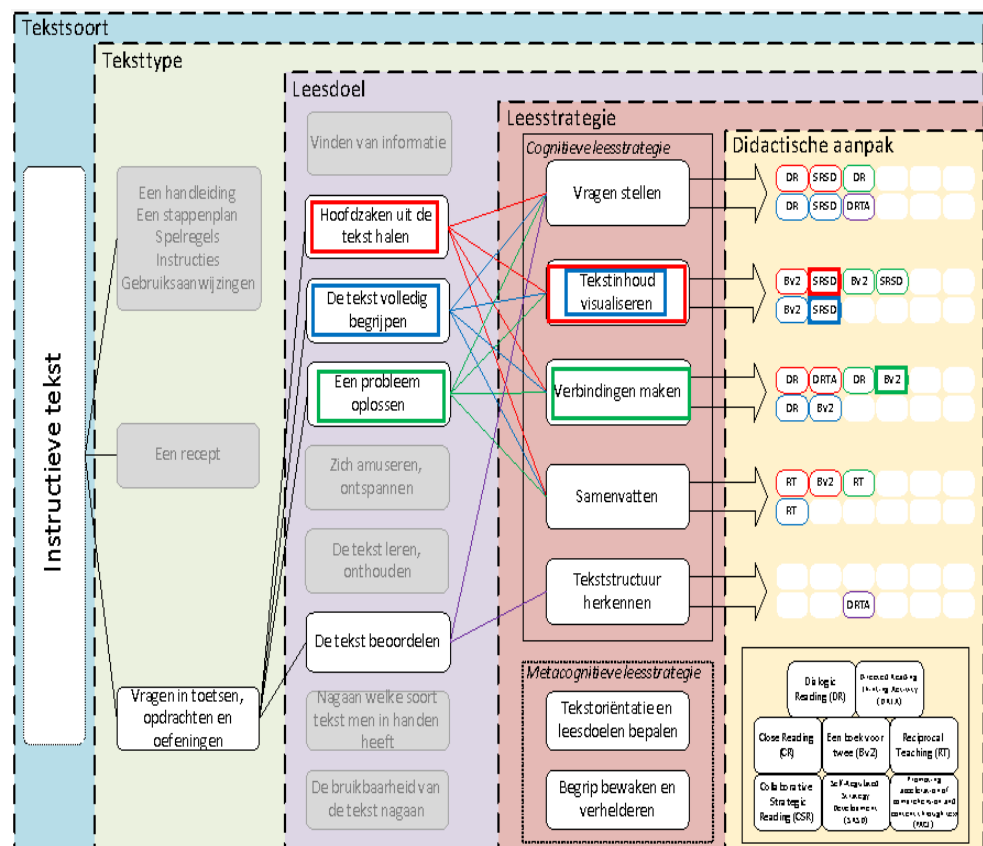
Tekstdeel	Tekstinhoud visualiseren
Een excentrieke zonderling	- Nino → Midden-Amerika → wereldberoemd - Don Alfonso → vreemdeling → zijn was
Kennismaking	- Nino → bang → geen vragen stellen, huis niet binnengaan - Don Alfonso → paleograaf + boeken
Betrapt	- Nino → blij naar boos - Pedro + meneer pastoor → boos: uit buurt vreemdeling blijven
Opgesloten	- Nino → opgesloten door Pedro - Nino → naar huis Don Alfonso → alles door elkaar → gevlucht → briefje (code) → tempel → briefje (code)

4) Een lesmoment begrijpend lezen (wiskunde) – vraagstukken

1) Algemeen

Leergebied	Wiskunde
Les	Elke les
Lesdoelen	1. De leerlingen kunnen enkelvoudige vraagstukken <i>i.v.m. de geziene leerstof</i> oplossen. 2. De leerlingen kunnen samengestelde vraagstukken <i>i.v.m. de geziene leerstof</i> oplossen.
Lesaanpak	Les 26-57: op het einde van elke les zijn er oefeningen opgenomen met vraagstukken. Bron: Bresseleers, L., Kellen, A., Saelens, M., & Trogh, R. (2018). <i>Reken Maar!</i> Wommelgem: Van In.

Leeslestabel

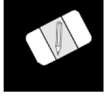


2) Uitwerking

Fase 1	Voorkennis ontwikkelen	De leerkracht stelt enkele vragen aan de leerlingen om hun voorkennis terug op te roepen. - Wat hebben we deze les geleerd? Waarmee zijn we bezig? - Wat zullen we waarschijnlijk moeten doen in dit vraagstuk?
Fase 2	De leesstrategie bespreken	De leerkracht toont het stappenplan (zie 3). Ze legt uit dat de leerlingen met behulp van dit stappenplan tot de juiste oplossing van het vraagstuk kunnen komen. Ze legt uit dat ze telkens met hun buur de vraagstukken mogen oplossen zodat ze samen kunnen redeneren en bespreken.
Fase 3	De leesstrategie modellen	De leerkracht toont voor: - welke vragen de leerlingen aan zichzelf moeten stellen tijdens het lezen van het vraagstuk. - o zie stappenplan (3) - wat de leerlingen in elke stap moeten doen.
Fase 4	De leesstrategie onthouden	De leerlingen herhalen deze leesstrategie elke dag.
Fase 5	Ondersteuning bieden	De leerkracht begeleidt de leerlingen door samen de gekozen strategie toe te passen. De verschillende stappen van een leesstrategie worden telkens opgesomd en uitgevoerd.
Fase 6	De leerlingen observeren	De leerkracht gaat na wie de leesstrategie al vlot beheerst en wie nog veel ondersteuning nodig heeft.

3) Tekstinhoud visualiseren

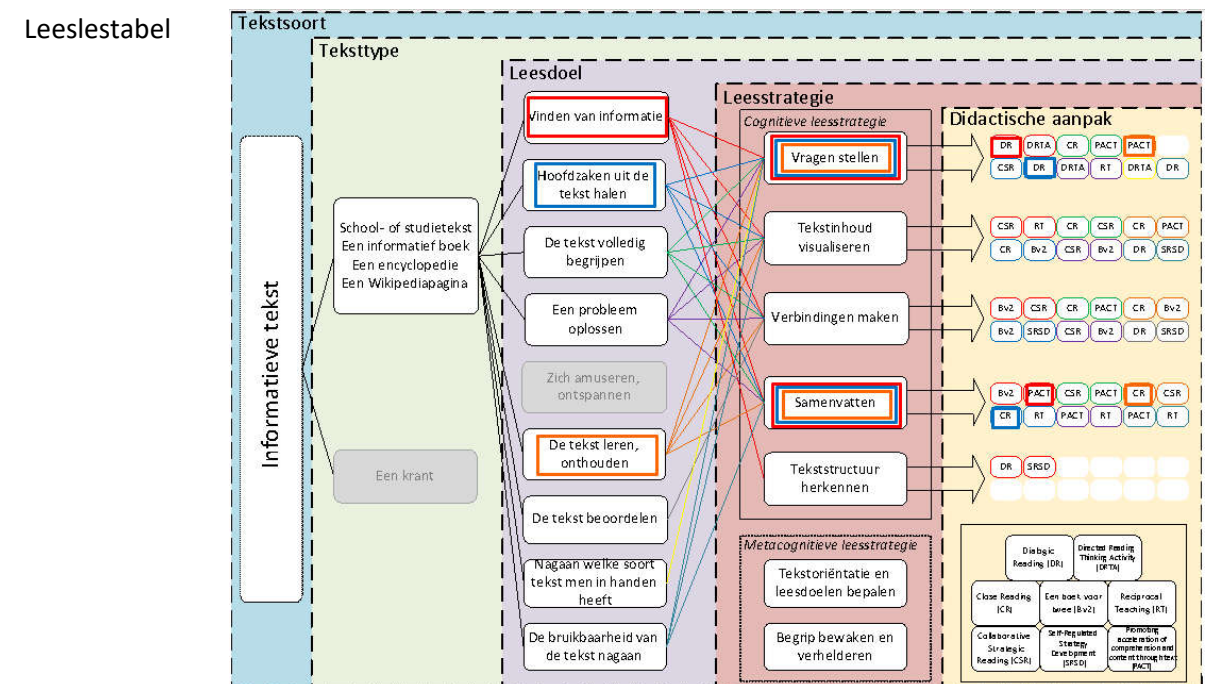
De leerlingen halen de hoofdzaken uit het vraagstuk om het vraagstuk op te lossen. Dit doen ze met behulp van een stappenplan.

Stap 1	 	Wat is de vraag? Waarnaar moet je op zoek? Zet de vraag in fluo.
Stap 2	 	Welke gegevens krijg je? Schrijf alle gegevens op je whiteboard.
Stap 3	 	Welke gegevens heb je nodig? → Omkring alle gegevens die je nodig hebt. Schrap of wis de gegevens die overbodig zijn.

5) Een lesmoment begrijpend lezen (wereldoriëntatie en godsdienst) – teksten

1) Algemeen

Leergebied	1. Wereldoriëntatie 2. Godsdienst
Les	1. De Tweede Wereldoorlog 2. Heiligen en de advent
Lesdoelen	1. De leerlingen kunnen de leerstof uitleggen in eigen woorden. 2. De leerlingen kunnen hoofdzaken uit verschillende teksten halen. 3. De leerlingen kunnen gelezen informatie samenvatten.
Lesaanpak	Lezen van verschillende teksten, zowel digitaal als uit een boek.



2) Uitwerking

De leerlingen verwerken de teksten in wereldoriëntatie of godsdienst steeds per twee of in team. Ze lezen hardop. Na iedere alinea of na iedere tekst stellen ze elkaar vragen (zie 3). In het begin stelt de leerkracht aangepaste vragen op zodat de leerlingen de vragen kunnen aflezen en stellen. Daarna stelt de leerkracht samen met de leerlingen vragen op. Tot slot buigen de leerlingen de algemene

vragen om naar vragen gekoppeld aan de tekst. De leerkracht wijst op het belang van vragen stellen uit de verschillende fases. De meeste teksten worden twee keer gelezen.

Tijdens het lezen vatten de leerlingen de inhoud samen in hun werkbundel, op een kladblad of in hun kladschrift. Ze doen dit met behulp van de aangeleerde methodes tijdens de lessen 'leren leren'. Na iedere weroles of godsdienstles volgt een quiz. Ze lossen de quiz op met hun notities.

3) Algemene vragen

	Soort vragen
Fase 1	<u>Algemene begripsvragen</u> - Waarover gaat de tekst / het verhaal? - Wat is de belangrijkste boodschap? - Wat gebeurt er aan het begin, midden en eind van de tekst/het verhaal?
Fase 2	<u>Vragen naar de belangrijkste details</u> - Wat gebeurde er na...? - Wie was het die...? - Beschrijf de manier waarop... - Kan je uitleggen wat er gebeurde toen...? <u>Vragen over woordenschat/tekststructuur</u> - Wat betekent...? - Waarom start de schrijver met...? - Kan je verduidelijken waarom...?
Fase 3	<u>Vragen over de bedoelingen van de schrijver</u> - Wat wordt uitgebreid beschreven en wat kort? Waarom zou de schrijver dat doen? - Wat vindt de schrijver belangrijk? - Welk soort tekst is dit? <u>Afleidingen</u> - Waarom kunnen we afleiden dat...? - Wat zijn de gevolgen van...? - Waarom zou ... dat gedaan hebben? <u>Vragen naar opinies/argumenten/verbanden met andere teksten</u> - Wat was je voorspelling toen je de tekst ging lezen? - Hoe zou jij je voelen als...? - Op welke manier is ... hetzelfde als ...?

Bijlage C: Leeslestabellen met handleiding



Bijlage C - Leeslestabel

EEN HANDLEIDING VOOR DE LEERKRACHT OM TE KOMEN TOT
EEN BETER LEESBEGRIIP BIJ LEERLINGEN

ELINE BOONE – 3EBALO
ONDERZOEKSOPDRACHT: BEGRIJPEND LEZEN
VIVES BRUGGE
SCHOOLJAAR: 2020-2021

Voorwoord

Recente onderzoeken die peilen naar het leesbegrip bij leerlingen (o.a. PIRLS 2018) en dalende cijfers van behaalde leerdoelen met betrekking tot begrijpend lezen in Vlaanderen, tonen aan dat er een probleem is met het leesbegrip bij leerlingen in de Vlaamse basisscholen.

In de onderzoeken worden verschillende oorzaken gegeven voor het verminderd leesbegrip bij leerlingen. Een van deze oorzaken is het feit dat leerkrachten onvoldoende weten wat belangrijk is om het leesbegrip bij leerlingen te bevorderen. Er worden vaak nieuwe methodes gelanceerd of bevindingen geformuleerd over wat al dan niet werkt, maar die bereiken niet altijd de leerkracht.

De nood aan een overzicht van wat werkt en niet werkt, van een hulpmiddel om alle input te structureren en op dagelijkse basis te kunnen gebruiken, drong zich op.

Vanuit mijn onderzoeksopdracht 'begrijpend lezen', heb ik de leeslestabel ontwikkeld. De tabel is lineair opgebouwd volgens het 'Als... dan...-principe'.

Om de leeslestabel te kunnen gebruiken werd de belangrijkste theorie die geïntegreerd zit in de tabellen in deze handleiding verder verduidelijkt. Een gebruiksaanwijzing voor de leeslestabel, duiding bij bepaalde keuzes en de betekenis van gehanteerde begrippen werden in deze handleiding opgenomen.

Leerkrachten van het basisonderwijs kunnen deze leeslestabel gebruiken als houvast bij het werken rond begrijpend lezen in alle vakken: van taal of wereldoriëntatie tot vraagstukken enz. De tool biedt ondersteuning om op een eenvoudige en transparante wijze een beter leesbegrip bij leerlingen te bereiken.

Inhoudsopgave

1.	Het algemeen kader	5
1.1	Wat is de leeslestabel?	5
1.2	Waarom gebruik je de leeslestabel?	6
1.3	Wanneer gebruik je de leeslestabel?	7
1.4	Hoe werkt de leeslestabel?	7
1.5	Opmerkingen bij de leeslestabel	7
1.5.1	Ontspannende of emotieve teksten.....	7
1.5.2	Metacognitieve leesstrategieën	8
1.5.3	Didactische aanpakken	8
1.5.4	Het GRRIM-model.....	8
1.5.5	De taxonomie van Bloom	8
2.	Gebruiksaanwijzing	11
3.	Leeslestabel	12
3.1	Informatieve teksten	12
3.1.1	Een school- of studietekst, een informatief boek, een (jeugd)encyclopedie of een Wikipediapagina	12
3.1.2	Een krant	13
3.2	Activerende of overtuigende teksten.....	14
3.2.1	Een reclame, een uitnodiging, een advertentie of een affiche	14
3.2.2	Een brief, een e-mail of een blogbericht	15
3.3	Ontspannende of emotieve teksten.....	16
3.3.1	Een kinder- of jeugdboek, een verhaal uit een tijdschrift of boek, een sprookje, een fabel of een strip	16
3.3.2	Een verslag, een artikel of een interview	17
3.3.3	Een gedicht	18
3.3.4	Een script van een film, toneelstuk of poppenspel	19
3.3.5	Een brief of een blog	20
3.4	Instructieve teksten.....	21
3.4.1	Een handleiding, een stappenplan, spelregels, instructies of gebruiksaanwijzingen ...	21
3.4.2	Een recept.....	22
3.4.3	Vragen in toetsen, opdrachten en oefeningen	23

4.	Inzoomen op de verschillende onderdelen van de leeslestabel	24
4.1	De tekstsoorten	24
4.2	De leesdoelen	26
4.3	De leesstrategieën	27
4.4	De didactische aanpakken	28
4.4.1	Close Reading (CR)	29
4.4.2	Collaborative Strategic Reading (CSR)	32
4.4.3	Dialogic Reading (DR)	34
4.4.4	Directed Reading Thinking Activity (DRTA)	35
4.4.5	Boek voor twee (Bv2)	36
4.4.6	Promoting Acceleration of Comprehension through Text (PACT)	37
4.4.7	Reciprocal Teaching (RT)	38
4.4.8	Self-Regulated Strategy Development (SRSD)	39
4.4.9	Concept Oriented Reading Instruction	40
4.4.10	Denk! Werk aan groei en begrip	40
4.4.11	Kwartiermakers	40
4.4.12	Leesinterventieproject voor scholen met een totaalaanpak	41
4.4.13	Nieuwsbegrip	41
4.4.14	Peer-Assisted Learning Strategies	41
5.	Slot	42

1. Het algemeen kader

1.1 Wat is de leeslestabel?

De leeslestabel is lineair opgebouwd volgens het 'Als... dan...-principe'. Het gaat om elf tabellen die ontwikkeld zijn om leerkrachten te ondersteunen bij het bevorderen van leesbegrip bij leerlingen.

De tabellen zijn opgebouwd na een grondige studie van factoren die al dan niet werken om tot leesbegrip te komen. Ik som hieronder kort nog even op wat werkt en wat bijgevolg niet werkt.

	Wat werkt wel?	Wat werkt niet?
Tekst centraal	Het centraal stellen van de tekst die we moeten begrijpen. Dit kan je doen door een goede tekst te kiezen (functioneel, motiverend, rijke taal).	Het centraal stellen van de leesstrategieën.
Leesdoelen	Het is belangrijk dat leerlingen weten wat het doel is om (iets) te lezen. Het moet duidelijk zijn voor hen wat ze zullen bereiken met het lezen van de tekst. Het leesdoel bepaalt hoe de tekst zal gelezen worden.	Het centraal stellen van de leesstrategieën.
Woordenschat	Teksten op het niveau van de leerlingen reiken hen nieuwe woordenschat aan die ze kunnen ophangen aan reeds aanwezige kennis. Hierdoor kan de tekst veel sneller gelezen worden.	Het aanbieden van een tekst met te veel nieuwe of moeilijke woorden remt het leesbegrip af.
Leesstrategieën	Om door een tekst te kunnen gaan, is het inzetten van de gepaste leesstrategie noodzakelijk. Een doelbewuste keuze van een tekst kan ervoor zorgen dat een bepaalde strategie naar voor komt, waardoor je de strategie zal inzetten als middel in plaats van als doel op zich.	Het geïsoleerd aanbieden of aanleren van de leesstrategieën werkt niet.

Metacognitieve vaardigheden	Het stimuleren van deze vaardigheden die je in staat stellen om je eigen leerproces in handen te nemen en een leertaak efficiënt uit te voeren, zorgt ervoor dat de lezer aan tekstoriëntatie doet voor het lezen van de tekst, de lezer zich tijdens de tekst afvraagt of alles begrepen is en na het lezen van de tekst nagaat wat geleerd is.	Er niet expliciet mee omgaan.
Didactische aanpakken	De didactische aanpakken maken het mogelijk om leesbegrip te bevorderen in verschillende leergebieden, met andere woorden zo wordt het lezen functioneel.	Het isoleren van één aanpak werkt niet. Ook te weinig expliciete instructie en modeling, werkt niet.
Lesaanpak	Het GRRIM-model gaat van een volledig leerkrachtgestuurde aanpak over naar een volledig leerlinggestuurde aanpak. Modeling is daarbij de basis. De leerkracht toont voor hoe de leerlingen de aanpak of strategie kunnen uitvoeren.	De leerlingen de uitleg geven en daarna meteen zelfstandig aan de slag laten gaan, werkt niet. Leerlingen kunnen een aanpak of strategie pas onder de knie krijgen nadat ze (meermaals) gezien hebben hoe het werkt.

Een leeslestabel is zodanig opgebouwd dat je vanuit elke tekstsoort kan starten. De tekst staat centraal en is het startpunt van elke tabel. Vanuit een gekozen tekstsoort (en teksttype) wordt een leesdoel bepaald. Aan elk leesdoel zijn mogelijke leesstrategieën gelinkt die als middel kunnen ingezet worden om het leesdoel te bereiken. Omdat de leesstrategie moet aangeleerd worden, zijn deze leesstrategieën op hun beurt gekoppeld aan een didactische aanpak. Er wordt slechts één leesstrategie per leesdoel gekozen om te vermijden dat de leesstrategie belangrijker wordt dan het leesdoel. Voor de verduidelijking van de begrippen tekstsoort, teksttype, leesdoel en leesstrategie verwijs ik naar '1.4 Hoe werkt de leeslestabel?'.

1.2 Waarom gebruik je de leeslestabel?

De behoefte om de leeslestabel te ontwikkelen kwam voort vanuit het feit dat het niveau van begrijpend lezen in Vlaanderen daalt en dat het niet evident is voor leerkrachten om alle nieuwe bevindingen rond begrijpend lezen continu op te volgen en zich eigen te maken. Bovendien wordt nog te vaak vastgeklampt aan de aanpak van één bepaalde handleiding, terwijl de aanpak van een methode ook met een kritisch oog moet bekeken worden. Er is nood aan een concreet en bruikbaar overzicht van alle aanpakken die hun effectiviteit bewezen hebben. Met dit in het achterhoofd zijn deze tabellen ontwikkeld.

1.3 Wanneer gebruik je de leeslestabel?

Begrijpend lezen is niet alleen een onderdeel van taal. Dit soort lezen komt dagelijks voor in verschillende situaties waardoor het ook in verschillende vakgebieden geïntegreerd moet worden.

De leeslestabel kan gebruikt worden wanneer je wil werken rond begrijpend lezen in de lessen taal, maar evengoed voor vraagstukken tijdens wiskundelessen of leesteksten tijdens werolessen.

De leeslestabel is een ondersteuningstool voor leerkrachten, eenvoudig inzetbaar zonder een opgelegde tijdspanne of gebruiksfrequentie om tot een beter leesbegrip bij leerlingen te komen.

1.4 Hoe werkt de leeslestabel?

De leeslestabel is opgebouwd uit vijf categorieën: tekstsoort, teksttype, leesdoel, leesstrategie en didactische aanpak. Het is de bedoeling dat uit elke categorie een passend onderdeel gekozen wordt om zo tot een effectieve aanpak van begrijpend lezen te komen. Om te voorkomen dat een tekst gekozen wordt met het oog op het inoefenen van een leesstrategie, is het belangrijk dat de leeslestabel lineair gebruikt wordt.

Concreet start de leerkracht vanuit een tekstsoort. Er zijn zes verschillende tekstsoorten, herleid tot vier groepen: informatieve teksten, activerende of overtuigende teksten, ontspannende of emotieve teksten en instructieve teksten. Vervolgens wordt het teksttype bepaald. Hiervoor zijn verschillende keuzemogelijkheden per tekstsoort opgesteld.

Daarna is het belangrijk dat de leerkracht zich afvraagt: 'Waarom lees ik deze tekst?'. Uit de negen algemeen geformuleerde leesdoelen die opgenomen zijn in de leeslestabel, kiest de leerkracht een leesdoel om verder uit te werken. Om dat leesdoel te bereiken zal een leesstrategie ingezet moeten worden. Er zijn verschillende indelingen van leesstrategieën mogelijk, maar ik heb ervoor gekozen om de indeling van de Vlor over te nemen. Het is belangrijk dat de leesstrategie niet centraal komt te staan. Bijvoorbeeld: Een tekst wordt niet gelezen om de tekstinhoud te kunnen visualiseren, maar wordt gelezen met een bepaald doel (vb. hoofdzaken uit de tekst halen). Dat doel kan bereikt worden door middel van de leesstrategie 'tekstinhoud visualiseren'.

Om er enerzijds over te waken dat de leesstrategie niet centraal komt te staan en anderzijds ervoor te zorgen dat de leesstrategie toch kan aangeleerd worden, werd een didactische aanpak gekoppeld aan de leesstrategie. De didactische aanpak die beschreven staat in de tabel komt opnieuw uit het Vlor-rapport.

1.5 Opmerkingen bij de leeslestabel

1.5.1 Ontspannende of emotieve teksten

Bij een ontspannende of emotieve tekst werd ook een leeslestabel uitgewerkt. Deze uitwerking is er enkel gekomen omdat er in de klas vaak gewerkt wordt met teksttypes van deze tekstsoort en zo hebben leerkrachten ook bij deze tekstsoort een houvast om tot leesbegrip te komen. Belangrijk hierbij te vermelden is dat dit eigenlijk niet de bedoeling is van deze tekstsoort. De bedoeling van een ontspannende of emotieve tekst is immers dat de lezer zich ontspant of ontroerd is, hetgeen moeilijker te bereiken is als de tekst (tot in de details) ontleed en begrepen wordt. Vandaar dat aan het leesdoel 'zich amuseren, ontspannen' geen leesstrategie en didactische aanpak gekoppeld werd. Als aan deze

tekstsoort wel een leesstrategie en/of didactische aanpak gekoppeld wordt, zal de leesmotivatie van leerlingen vaak verminderen.

1.5.2 Metacognitieve leesstrategieën

Het doel van de metacognitieve leesstrategieën is om leerlingen hun eigen leesproces in handen te laten nemen. De leerkracht moet dus bij elke les rond begrijpend lezen rekening houden met deze leesstrategieën en de leerlingen stimuleren om ze in te zetten.

Daarom zijn de metacognitieve leesstrategieën wel opgenomen in de tabel, maar niet verbonden met leesdoelen of een didactische aanpak.

1.5.3 Didactische aanpakken

In de tabel worden maximum twee didactische aanpakken gekoppeld aan een leesstrategie. Het denkproces voor de koppeling van didactische aanpakken aan een leesstrategie is gebaseerd op de inhoud van de verschillende leesstrategieën en de uitwerking van de verschillende didactische aanpakken. Verder zijn er ook lege hokjes voorzien zodat er ook ruimte is voor de leerkracht om zelf een andere didactische aanpak te selecteren.

1.5.4 Het GRRIM-model

Het GRRIM-model is een overkoepelend instructiemodel dat ingezet kan worden bij elke didactische aanpak uit de leeslestabel. Aanvullend bij de leeslestabel kan het GRRIM-model helpen bij het bevorderen van het leesbegrip. Deze lesaanpak biedt ondersteuning in het begeleiden van de leerlingen. Als de leerkracht detecteert dat de leerlingen een bepaalde strategie nog niet kennen of kunnen, zal de leerkracht deze strategie modelen. Detecteert de leerkracht daarentegen dat leerlingen al vlot weg zijn met een bepaalde leesstrategie, kan hij/zij hen in duo's plaatsen of zelfstandig aan de slag laten gaan.

1.5.5 De taxonomie van Bloom

De leesstrategie 'vragen stellen' is een essentiële leesstrategie, die in elke didactische aanpak een plaats krijgt. Tekstgerichte vragen leren stellen van een verschillend niveau, eerst door de leerkracht, maar later door de leerlingen zelf, is cruciaal om de tekst goed te begrijpen.

De keuze van de vragen is automatisch gekoppeld aan het leesdoel. Bijvoorbeeld: als je wil te weten komen hoe je een maaltijd moet bereiden, zal je eerder een vraag stellen als 'Wat moet je eerst doen, wat daarna...' in plaats van 'Waarom is het waardevol om die maaltijd te bereiden?'.

Het stellen van tekstgerichte vragen op verschillende niveaus kan met behulp van de verschillende taxonomieën. De taxonomie van Bloom, momenteel de meest gebruikte taxonomie, is hierbij een hulpmiddel.

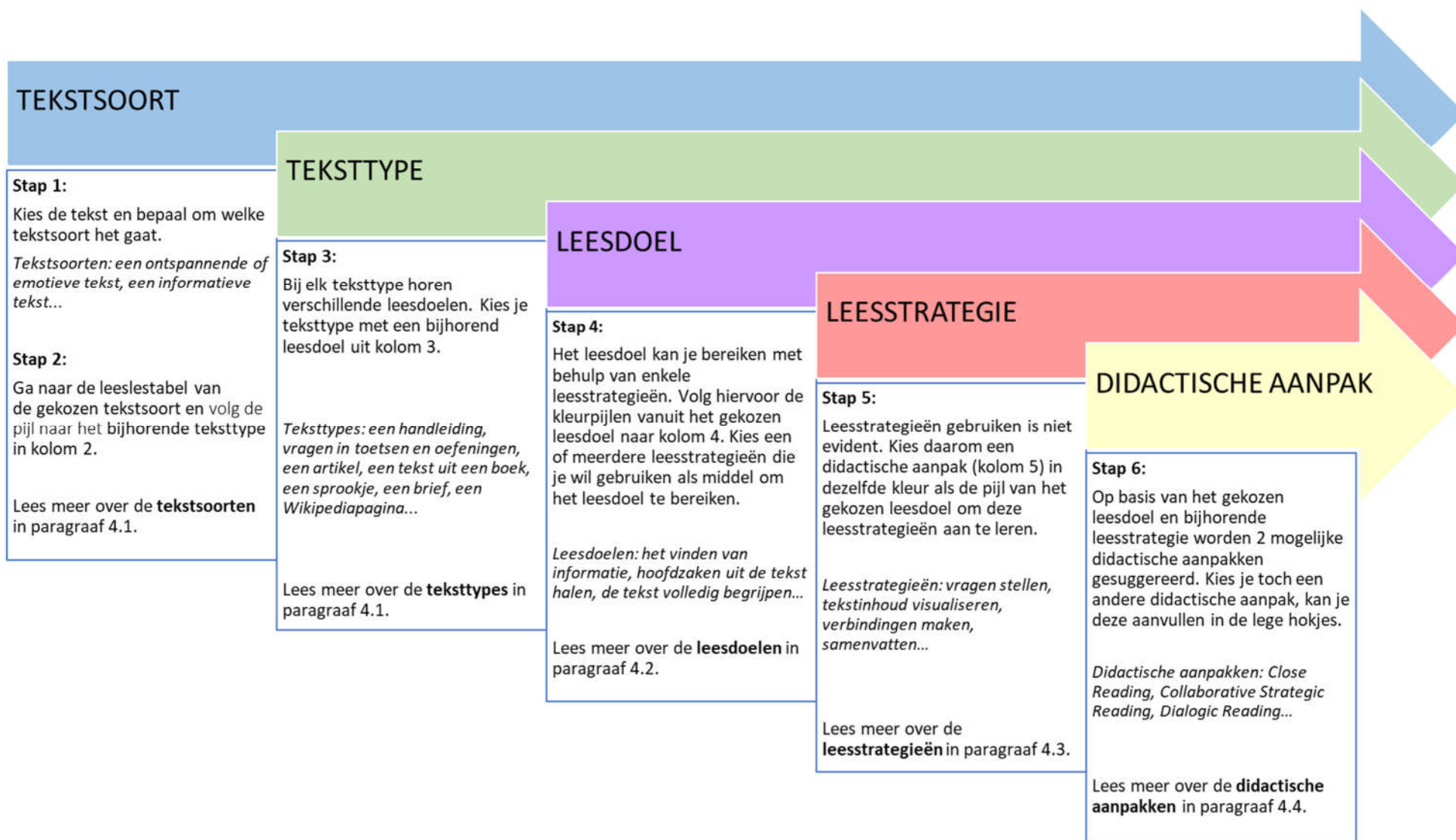
Onthouden	Op dit niveau bevinden zich de reproductievragen. Het antwoord op deze vragen is letterlijk te vinden in de tekst. - W-vragen (Wie?, Wat?, Waar?, Wanneer?, Welke?...) - Hoeveel is...? - Wat is de definitie van...? - Wat gebeurde er na...? - Beschrijf de manier waarop...
Begrijpen	Op dit niveau bevinden zich de vragen die net iets dieper liggen dan de vragen waarop je letterlijk het antwoord vindt in de tekst. Er wordt naar verbanden gezocht en gepeild naar begrip van bepaalde principes, maar het antwoord is nog steeds te vinden in de tekst. - Kan je uitleggen waarom...? - Hoe verklaar je...? - Kan je hier een voorbeeld bij geven? - Kan je een samenvatting geven van deze alinea...? - Wat zal er gebeuren? → Belangrijke vragen hierbij: Hoe weet je dat...?, Welk woord of welk element uit de tekst geeft dit aan?
Toepassen	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzet om met hun opgedane kennis een probleem in een nieuwe situatie op te lossen. Reeds opgedane voorkennis en reeds verworven vaardigheden zijn op dit niveau belangrijk. - Ken je nog een andere situatie waarin...? - Kan je categoriseren volgens...? - Hoe is ... een voorbeeld van...? - Waarom kan dit al dan niet gebeurd zijn? - Welke factoren zullen veranderen als...?
Analyseren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen inzicht geven in al hun (opgedane) kennis en die kennis gaan categoriseren om vervolgens verbanden en patronen te zien om het probleem onder de loep te nemen. - Als ... waar is, wat betekent dat dan voor...? - Welke problemen kom je tegen bij...? - Kan je onderscheid maken tussen ... en ...? - Wat zijn kenmerken of delen van...? - Welke bewijzen kan je geven voor...?

Evalueren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om een tekst te beoordelen en te beargumenteren. De leerlingen leren aan de hand van die vragen ook een standpunt in te nemen ten opzichte van een tekst en een keuze te verantwoorden. - Wat vind je van...? - Waarom is ... waardevol? - Hoe zou jij je voelen als...? - Wat zijn de voor- en nadelen van...? - Hou zou je beslissen over...?
Creëren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om iets nieuws te ontwikkelen. - Hoe zou je een nieuw ... ontwerpen? - Kan je een ... ontwerpen waarmee...? - Kan je een voorstel schrijven waarmee je...? - Zie je een mogelijke oplossing voor...? - Kan je nieuwe en ongebruikelijke manieren verzinnen om ... te gebruiken?

(Taxonomie van Bloom in de praktijk, sd)

2. Gebruiksaanwijzing

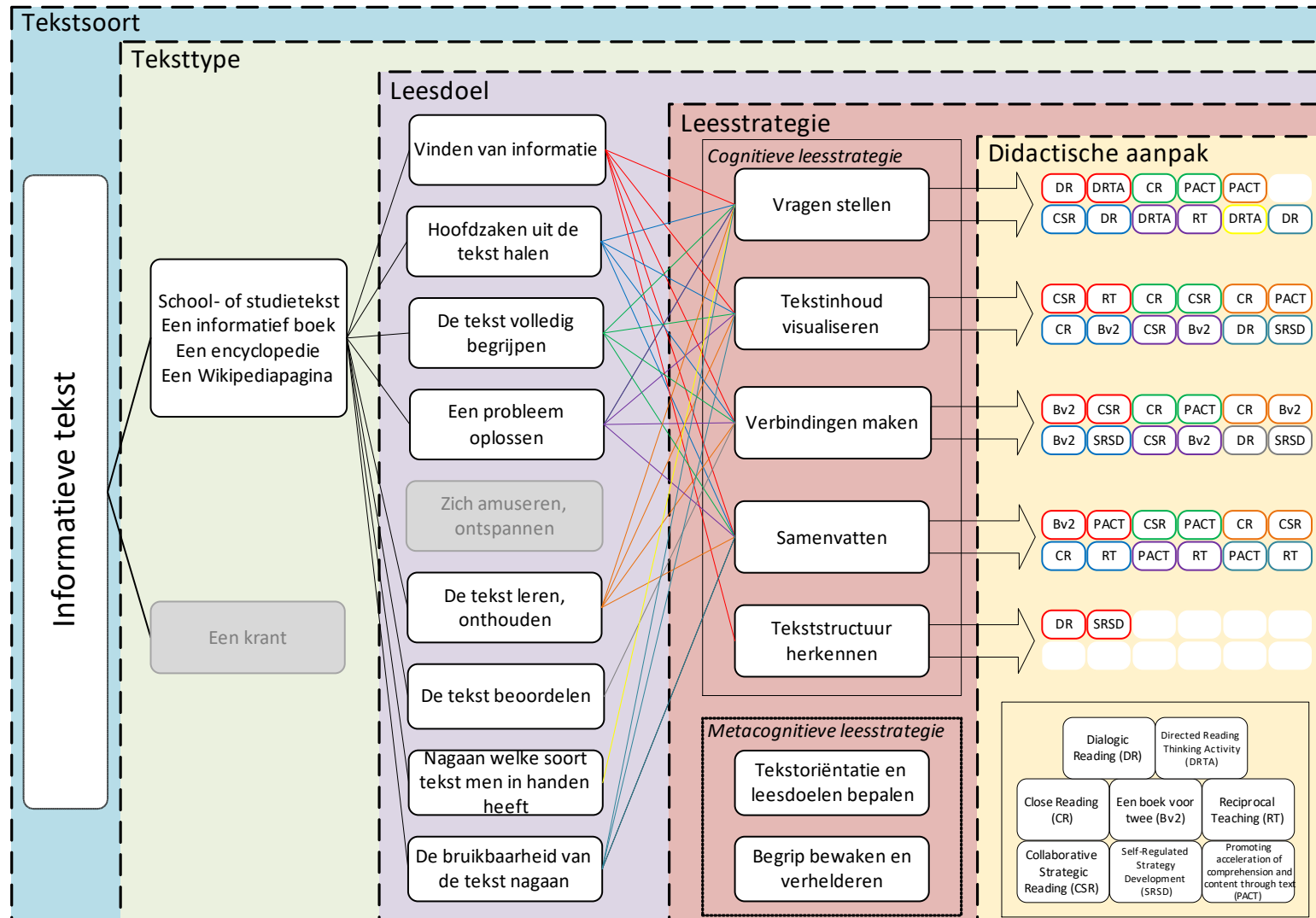
Hieronder wordt een visuele voorstelling gegeven die het gebruik van de leeslestabel verduidelijkt.



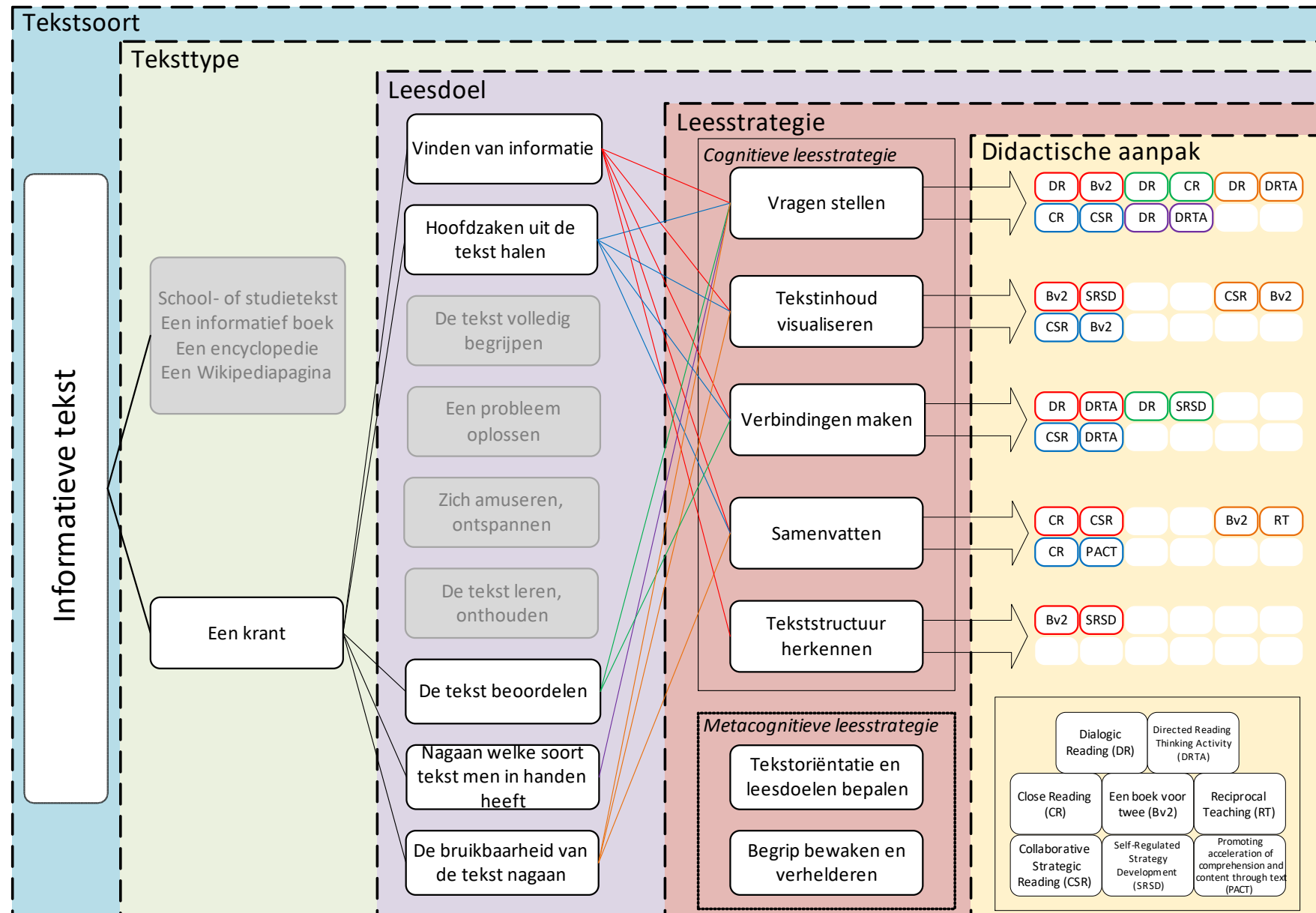
3. Leeslestabel

3.1 Informatieve teksten

3.1.1 Een school- of studietekst, een informatief boek, een (jeugd)encyclopedie of een Wikipediapagina

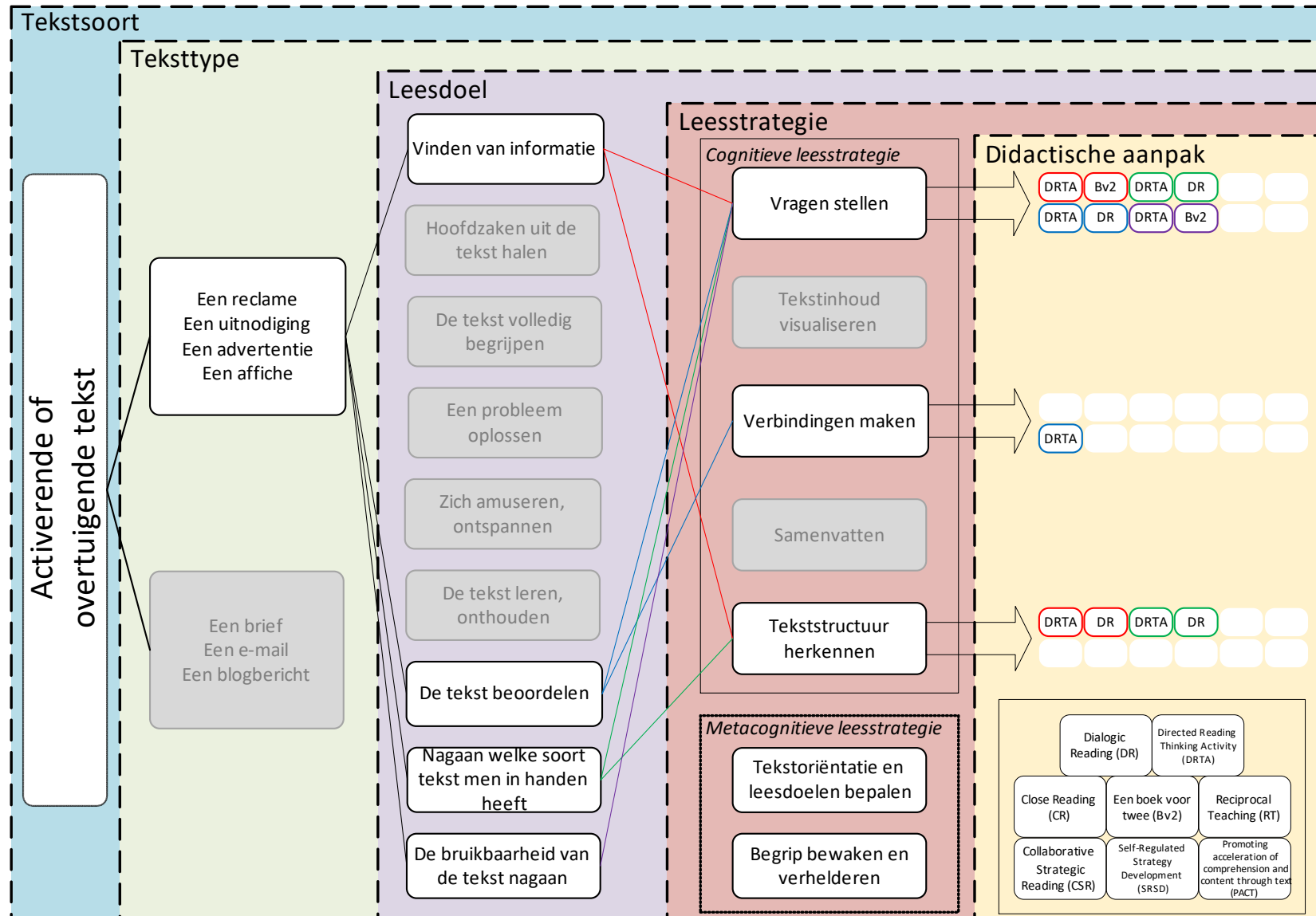


3.1.2 Een krant

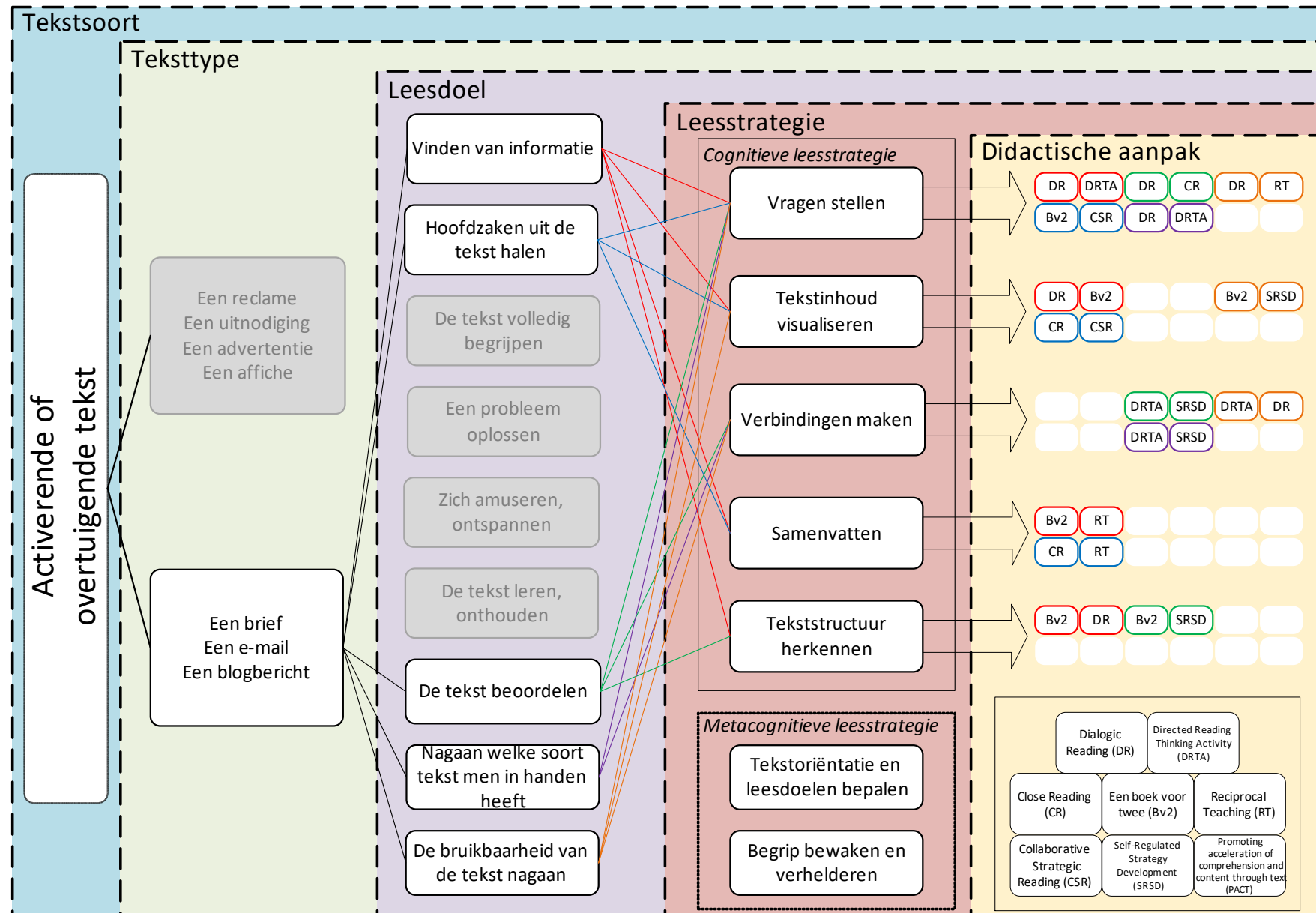


3.2 Activerende of overtuigende teksten

3.2.1 Een reclame, een uitnodiging, een advertentie of een affiche

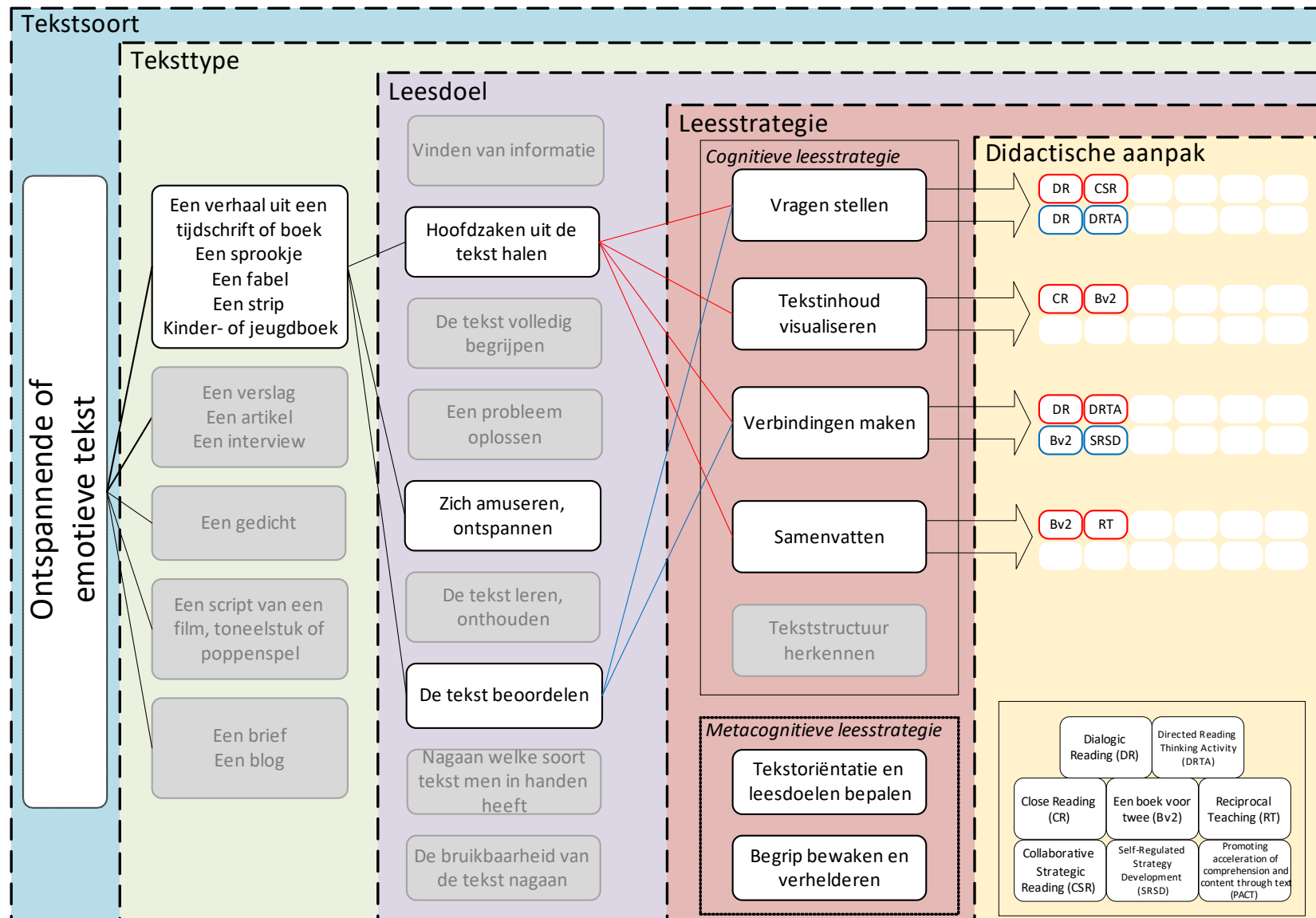


3.2.2 Een brief, een e-mail of een blogbericht

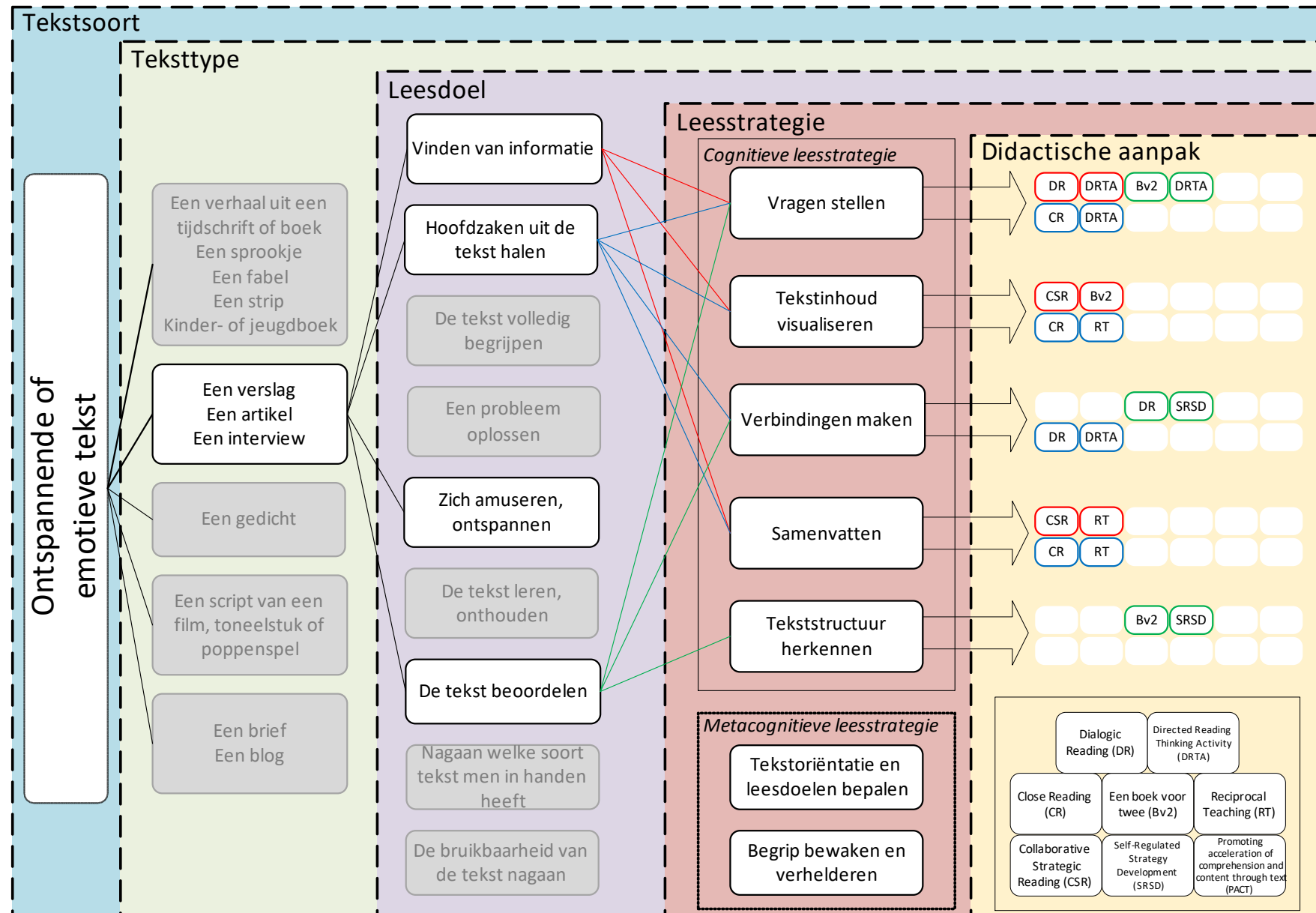


3.3 Ontspannende of emotieve teksten

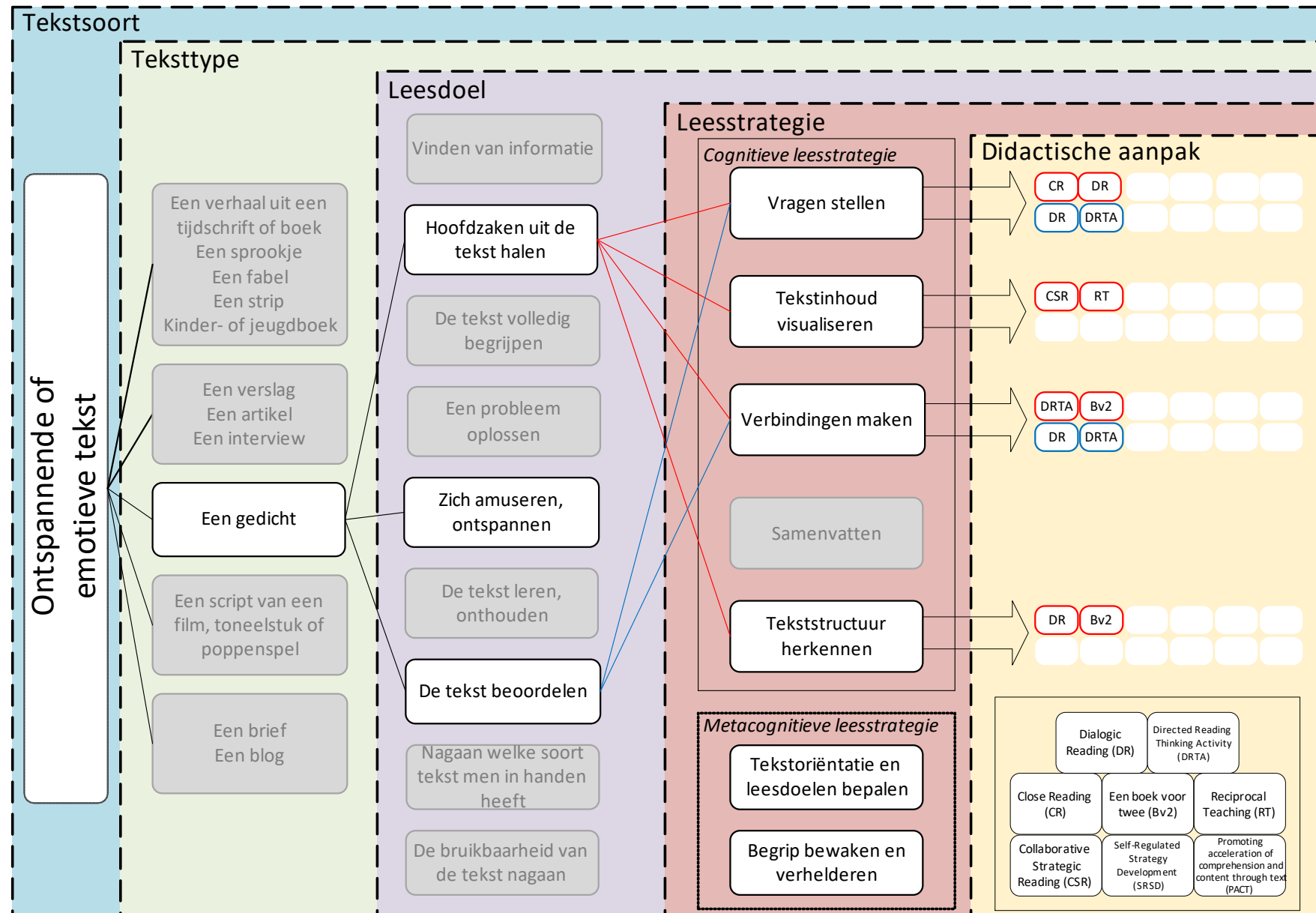
3.3.1 Een kinder- of jeugdboek, een verhaal uit een tijdschrift of boek, een sprookje, een fabel of een strip



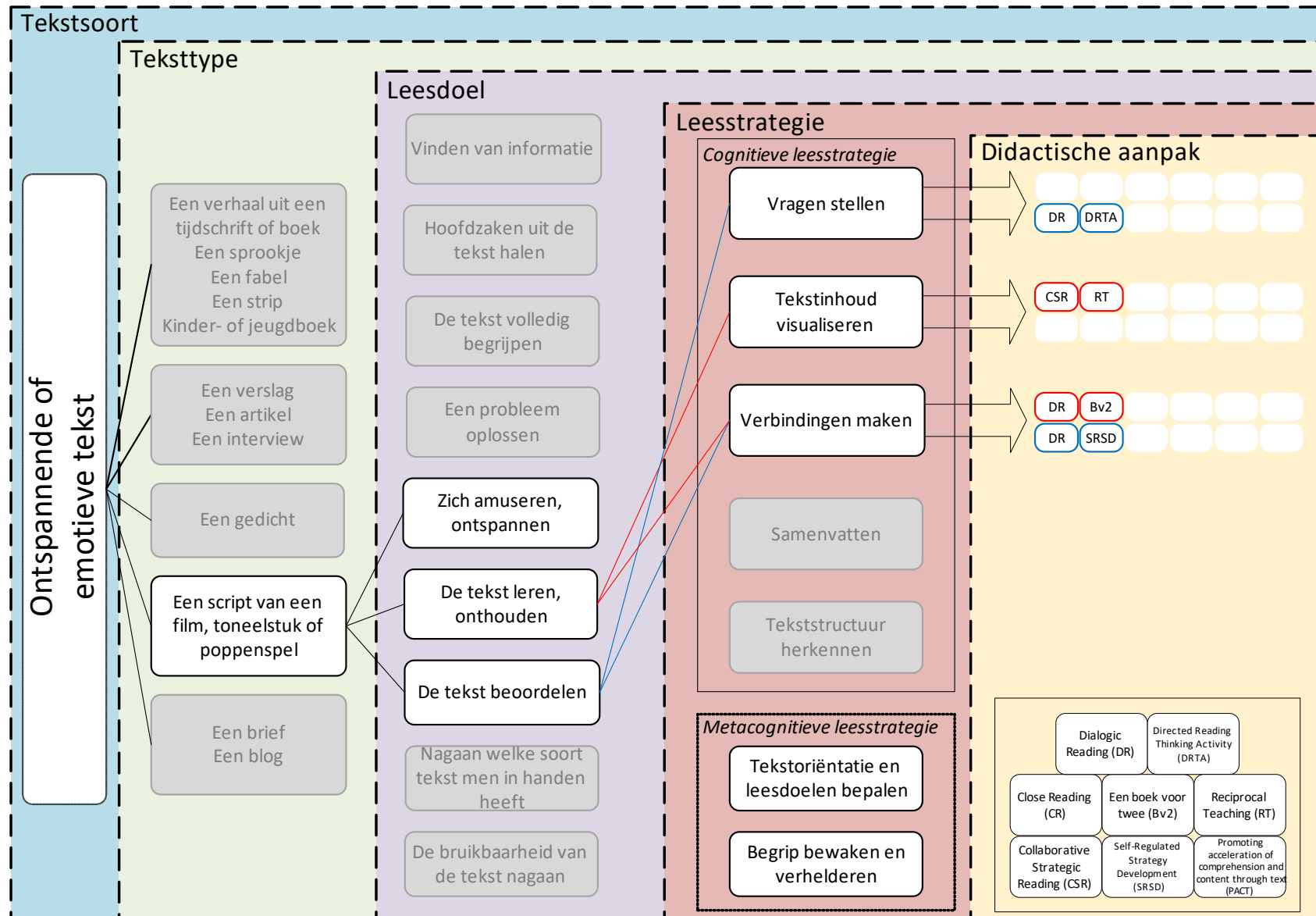
3.3.2 Een verslag, een artikel of een interview



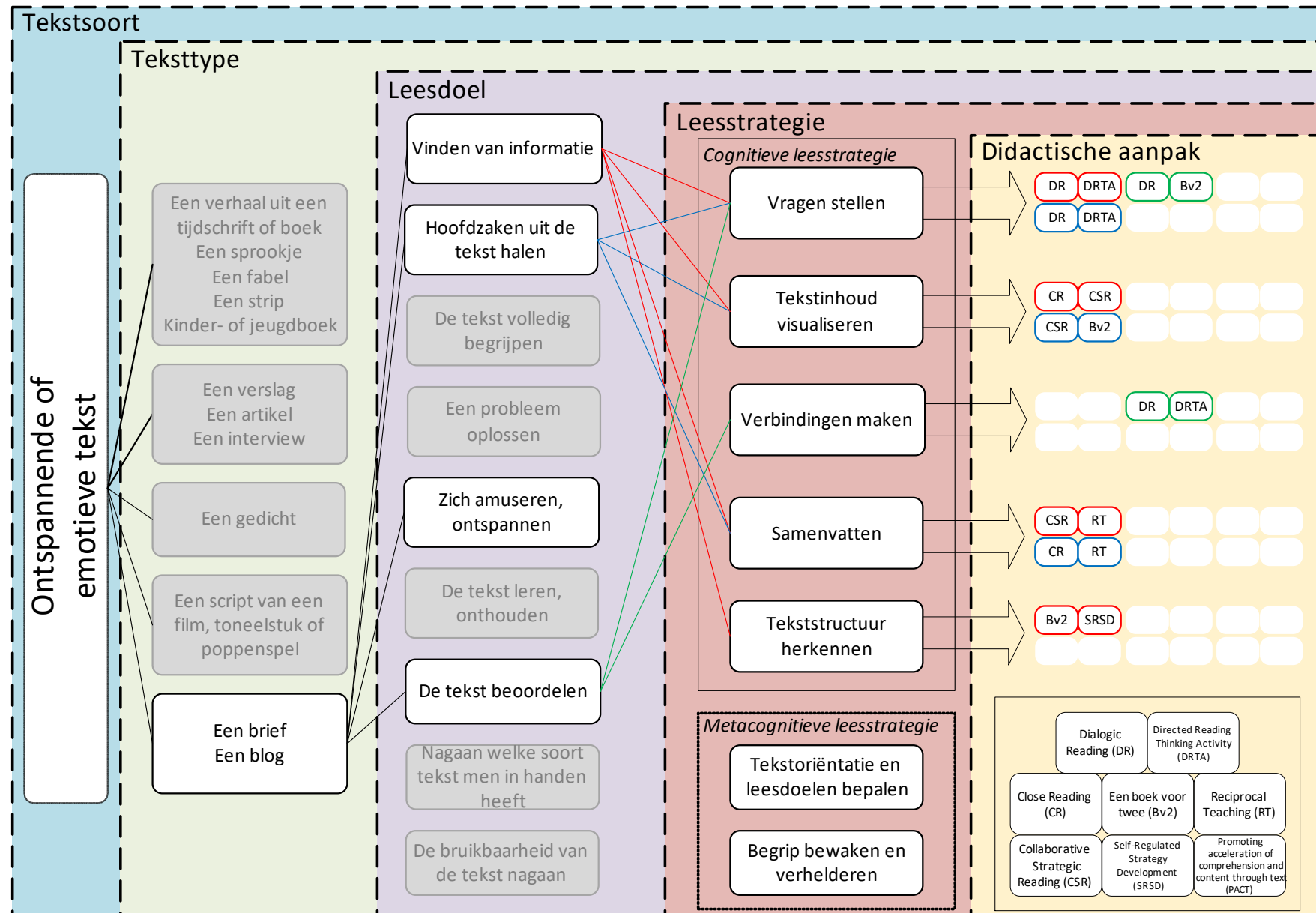
3.3.3 Een gedicht



3.3.4 Een script van een film, toneelstuk of poppenspel

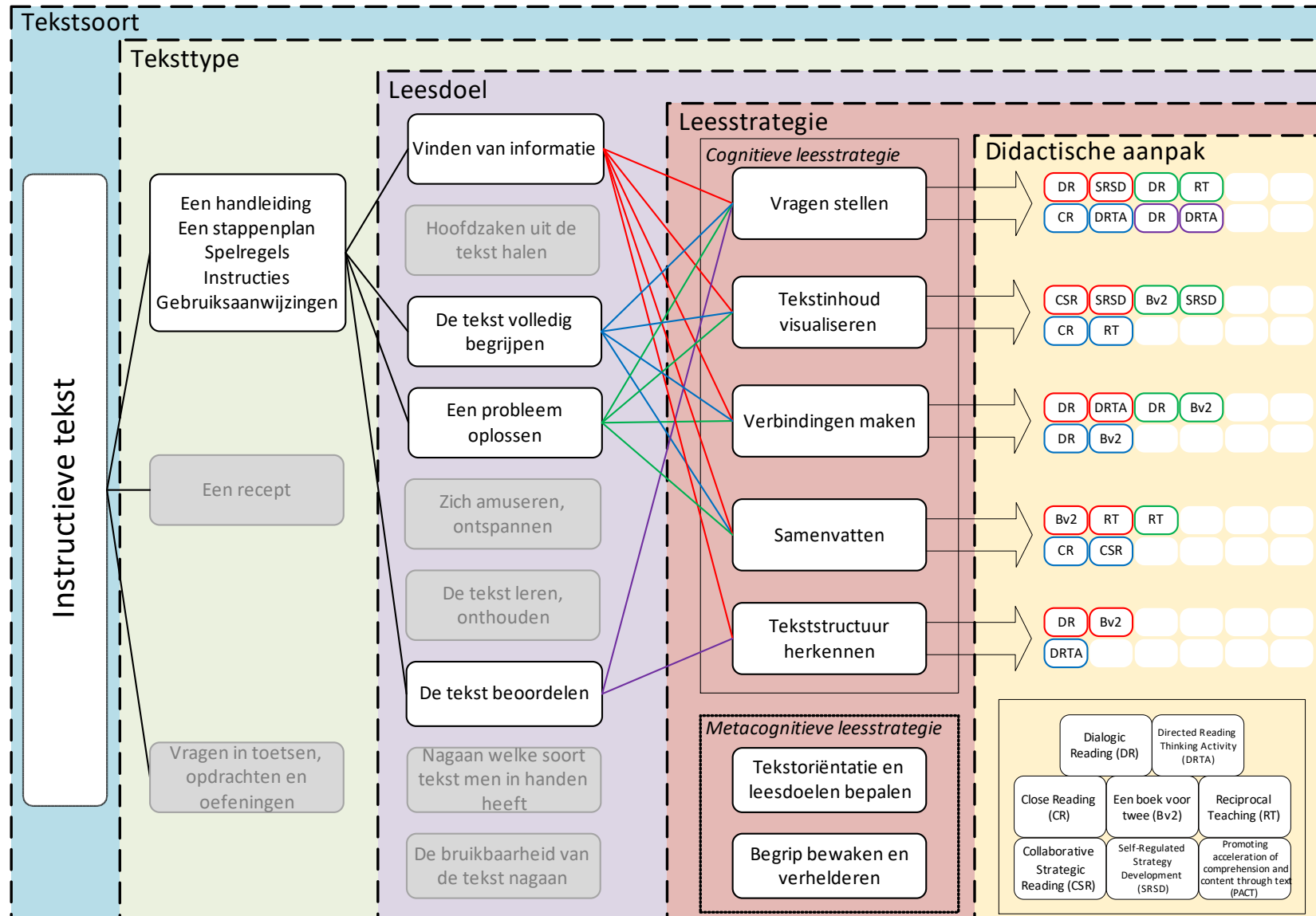


3.3.5 Een brief of een blog

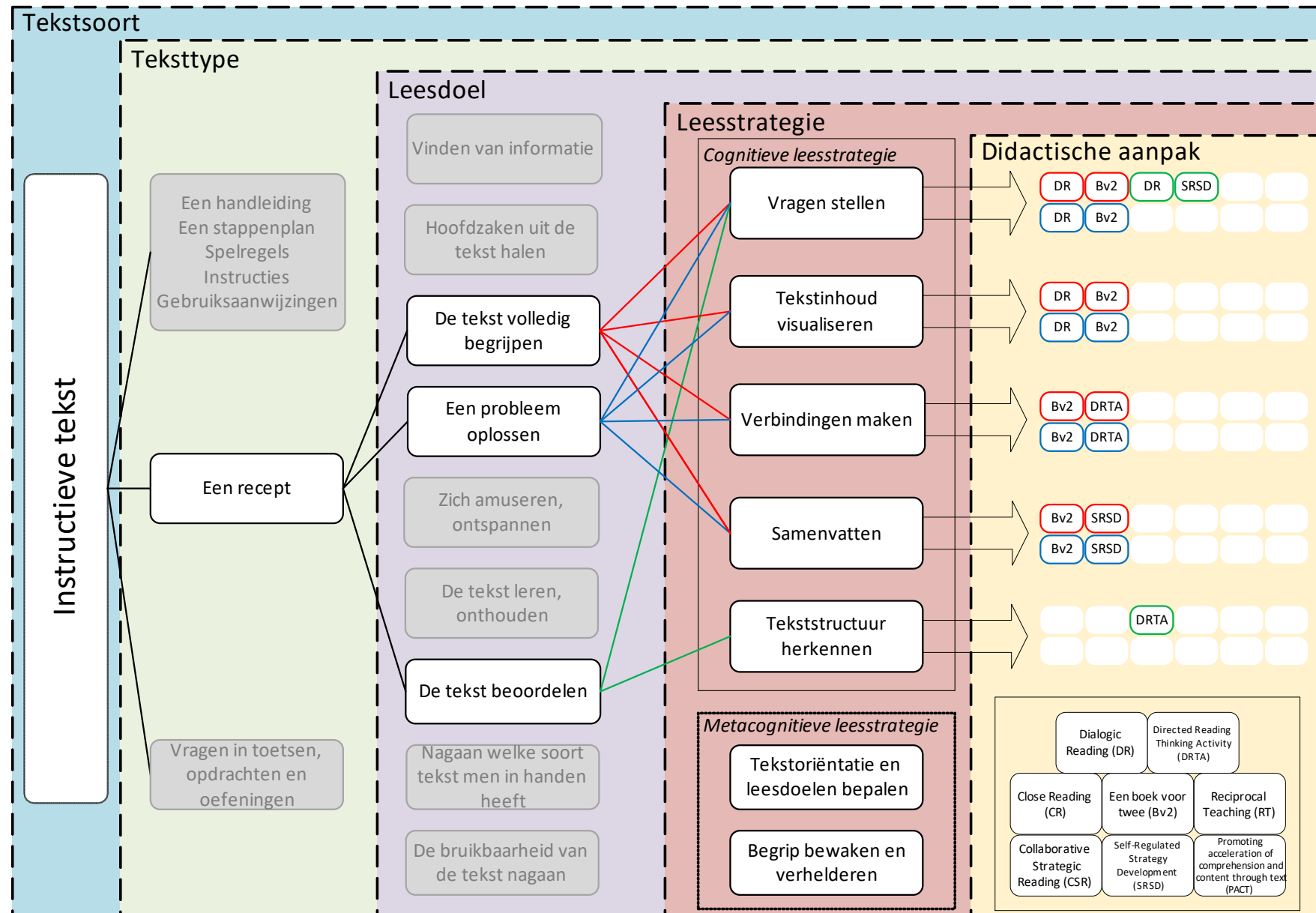


3.4 Instructieve teksten

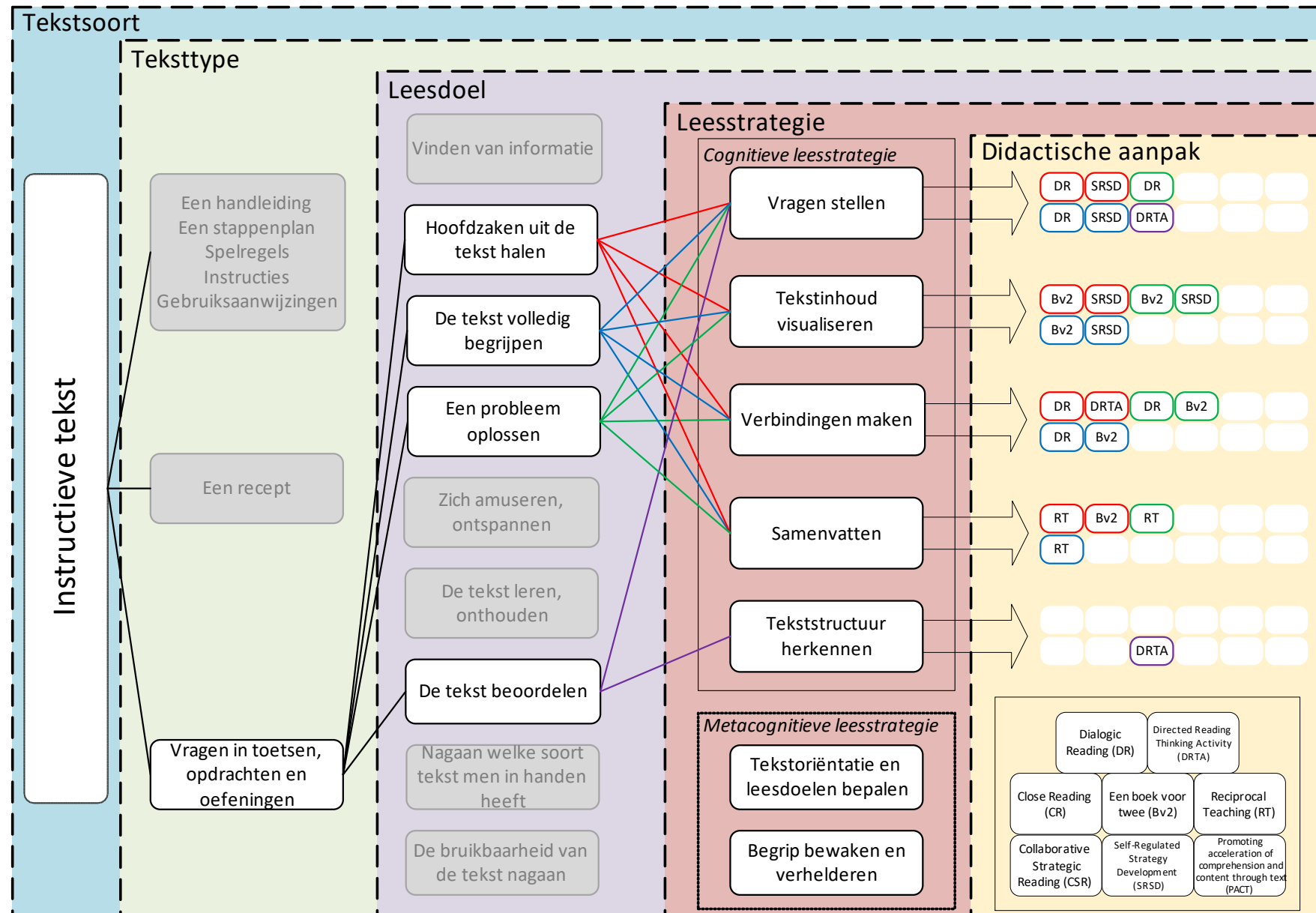
3.4.1 Een handleiding, een stappenplan, spelregels, instructies of gebruiksaanwijzingen



3.4.2 Een recept



3.4.3 Vragen in toetsen, opdrachten en oefeningen



4. Inzoomen op de verschillende onderdelen van de leeslestabel

4.1 De tekstsoorten

Tekstsoorten	Doel		Voorbeelden teksttypes
Informatieve tekst	Informeren	Een informatieve tekst geeft informatie over een bepaald onderwerp. Het is meestal een objectieve tekst waarin de auteur zijn/haar mening niet weergeeft. De bedoeling van de tekst is informatie geven om eventuele vragen te beantwoorden. Het is belangrijk om steeds de bron van een tekst te controleren. Sommige teksten doen zich voor als een informatieve tekst, maar met een kritische blik op de bron kan snel duidelijk worden dat de informatie niet betrouwbaar is.	- Een informatief boek - Een jeugdcyclopedie - Een Wikipediapagina - Een krant - Een pictogram - Een woordenboek - Een school- en studietekst - Een schema of tabel - ...
Activerende of overtuigende tekst	Aanzetten om iets (niet) te doen & Overtuigen	In een overtuigende tekst beargumenteert de auteur zijn/haar mening om zo de lezer te overtuigen. Verder probeert hij/zij de gedachten van de lezer op die manier te beïnvloeden. Een activerende tekst gaat nog een stapje verder. Deze tekstsoort zal de lezer aanzetten om iets te doen. De tekst zorgt ervoor dat de lezer zijn handelen wordt beïnvloed: de lezer gaat iets doen of iets net niet doen. Deze tekstsoort is subjectief. Omdat dezelfde teksttypes (voorbeelden van deze tekstsoorten) tot beide tekstsoorten kunnen behoren en je je als lezer moet afvragen wat het effectieve doel is van het teksttype, nemen we deze twee tekstsoorten samen in één categorie.	- Een reclame, folder - Een uitnodiging - Een brief, e-mail, blogbericht - Een advertentie, een affiche - Een recensie, boek- of filmbespreking - Een betoog - Een vacature - ...

Ontspannende of emotieve tekst	Amuseren & Ontroeren	Een ontspannende tekst vertelt een verhaal, beschrijft een leuke gebeurtenis of boeit ons zonder meer. Deze teksten lees je voor je plezier. In een emotieve tekst worden gevoelens of gedachten beschreven. Soms wil de auteur de gevoelens van de lezer beïnvloeden. Omdat een auteur in een ontspannende tekst zijn emoties of gedachten ook kan beschrijven en de grens tussen beide tekstsoorten niet altijd transparant is, worden beide tekstsoorten samen gecategoriseerd.	- Een kinder- of jeugdboek, roman - Een verhaal uit een tijdschrift of boek - Een sprookje, een fabel - Een (reis)verslag - Een artikel, een interview - Een stripverhaal - Een gedicht - Een script van een film, toneelstuk of poppenspel - Een brief, een blog - ...
Instructieve tekst	Instructies geven	In deze tekstsoort beschrijven en/of verduidelijken de teksten bepaalde handelingen. De lezer heeft de tekst nodig om een bepaalde handeling te kunnen uitvoeren. De tekst leert je iets te maken of iets te doen.	- Een handleiding - Spelregels - Een gebruiksaanwijzing - Een stappenplan - Instructies - Een recept - Vragen in toetsen, opdrachten, oefeningen - ...

4.2 De leesdoelen

Als je iets gaat lezen, gebeurt dat met een bepaald doel. De belangrijkste vraag is hier: 'Wat wil ik bereiken met het lezen van de tekst?'. Hieronder worden de meest voorkomende leesdoelen beschreven.

	Leesdoelen
Vinden van informatie	Een tekst wordt gelezen om specifieke informatie te vinden rond een thema of om een (specifieke) vraag te beantwoorden. Lezen om 'iets te weten te komen over...' hoort bij dit leesdoel.
Hoofdzaken uit de tekst halen	Het doel is om enkel de belangrijkste informatie uit de tekst te halen. Deze informatie staat vaak in de eerste of de laatste zin van een alinea.
De tekst volledig begrijpen	De tekst wordt gelezen met het oog op het begrip van elke zin en elk woord. Verder wil je niet enkel de betekenis van de elementen kennen, maar ook verbanden tussen de verschillende delen zien en de opbouw van de tekst doorgronden.
Een probleem oplossen	Een tekst wordt gelezen om een probleem op te lossen en zo een oplossing te vinden.
Zich amuseren, ontspannen	De tekst wordt gelezen als amusement of ontspanning en bevordert het leesplezier.
De tekst leren, onthouden	Een tekst wordt gelezen om de (belangrijkste) informatie te onthouden voor een langere periode. Vaak voor een taak of toets.
De tekst beoordelen	Je wil nagaan of de tekst betrouwbaar is en of de informatie klopt en/of volledig is. Verder wil je ook een mening geven over de tekst.
Nagaan welke soort tekst men in handen heeft	Een tekst krijgen en (snel) te weten komen welk soort tekst het is en waarover de tekst zal gaan.
De bruikbaarheid van de tekst nagaan	Een tekst krijgen en weten wat ermee gedaan kan worden. Verder wil je ook beslissen of je de tekst verder leest of juist niet.

4.3 De leesstrategieën

Leesstrategieën worden ingezet om een tekst te begrijpen. De leerkracht heeft een tekst met een bijhorend leesdoel en wil dat de leerlingen de tekst begrijpen. Afhankelijk van de tekstsoort en het leesdoel kiest de leerkracht een middel of leesstrategie zodat het leesdoel bereikt wordt. Er bestaan twee soorten leesstrategieën: cognitieve- en metacognitieve leesstrategieën.

“Cognitieve leesstrategieën verwijzen naar de cognitieve processen en strategieën om op een effectieve wijze teksten te lezen en te begrijpen. Metacognitieve strategieën verwijzen naar activiteiten om het eigen leesproces te plannen, te monitoren en bij te sturen. Expliciete instructie in leesstrategieën is belangrijk om leerlingen te helpen de complexe mentale processen die belangrijk zijn bij het begrijpend lezen efficiënt en effectief uit te voeren en gepast in te zetten. De volgende zeven strategieën blijken het meest effectief te zijn bij begrijpend lezen.” (Gobyn, et al., 2019).

Cognitieve leesstrategieën

Vragen stellen	Met deze strategie wil je de leerlingen aanzetten om de tekst te lezen zodanig dat ze de vragen kunnen beantwoorden. Deze strategie gaat echter niet alleen uit van vragen die de leerkracht stelt, het is ook belangrijk dat de leerkracht de leerlingen stimuleert om zelf vragen te stellen over de tekst. Zo kunnen ze op zoek gaan naar het antwoord op hun eigen vragen. Deze strategie beoogt dat leerlingen de tekst actief lezen en tot een beter leesbegrip komen.
Tekstinhoud visualiseren	Wat je leest ga je visualiseren aan de hand van een schema, tekening, tabel... of mentaal voorstellen door als het ware een mentale film van de tekst te maken die zich in je hoofd afspeelt.
Verbindingen maken	Deze strategie gaat over het activeren van de aanwezige voorkennis en het maken van verbindingen tussen tekstinhoud en voorkennis. Door die verbindingen te maken, krijgt de tekst gemakkelijker betekenis doordat essentiële informatie uit de voorkennis geactiveerd wordt. Op lange termijn zal de tekst ook beter onthouden worden als de tekstinhoud verbonden wordt met de reeds aanwezige kennis.
Samenvatten	Deze strategie dient om de tekst te verwerken na het lezen ervan. De belangrijkste informatie wordt kort (schematisch) weergegeven. Hierbij worden details of bijzaken achterwege gelaten en enkel de kern of hoofdzaak geselecteerd.
Tekststructuur herkennen	Bij het aandacht schenken aan deze strategie ga je als lezer op zoek naar de manier waarop een tekst is opgebouwd. Je kijkt onder andere naar signaalwoorden om zo te weten te komen waarom een auteur de tekst zo heeft weergegeven, maar ook om inhoudelijke informatie te krijgen en de verschillende tekstdelen met elkaar in verband te brengen.

Metacognitieve leesstrategieën

Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen	Deze strategie vertrekt vanuit het oproepen van voorkennis, het maken van voorspellingen over de tekst en het opstellen van leesdoelen. Als leerlingen hun voorkennis met betrekking tot de tekst activeren en voorspellingen maken over de tekst zullen ze de nodige woordenschat en kennis oprakelen om zo vlotter door de tekst te gaan. Ook het opstellen van leesdoelen is een strategie die de leerlingen ondersteunt bij het begrijpend lezen. Door zelf of samen met de leerkracht leesdoelen op te stellen worden leerlingen gemotiveerd om de tekst te begrijpen, want ze konden zelf bepalen waarom ze de tekst zullen lezen.
Begrip bewaken en verhelderen	Deze strategie biedt oplossingsstrategieën aan als een tekst onvoldoende begrepen wordt en bepaalde inhoud verhelderd moeten worden. Enkele voorbeelden van deze oplossingsstrategieën zijn: een zin of alinea herlezen om de betekenis van een onbekend woord af te leiden uit de context, de betekenis van een woord opzoeken op het internet of in een woordenboek, een woord splitsen in delen en nagaan welk deel van het woord je wel begrijpt of doorgaan met lezen in de veronderstelling dat het woord verder in de tekst duidelijker zal worden.

4.4 De didactische aanpakken

De Vlor stelde een begrijpend-lezendidactiek voor die het begrijpend lezen in de klas zou stimuleren. Met deze verschillende aanpakken zou je als leerkracht ervoor kunnen zorgen dat leerlingen beter en liever gaan begrijpend lezen en tot een beter leesbegrip komen.

Hieronder volgt een korte beschrijving van elke didactische aanpak. Voor een volledige beschrijving van de aanpakken verwijs ik graag naar het Vlor-rapport (*Gobyn et al., 2019*).

4.4.1 Close Reading (CR)

a) Wat is het?

Een aanpak waarbij de tekst centraal staat. Door meermaals de tekst te lezen en te analyseren op een dieper niveau:

- gaan de leerlingen de essentie van de tekst achterhalen.
- gaan de leerlingen na hoe een deel van de tekst in het geheel past.
- verifiëren de leerlingen interpretaties van de tekst.
- evalueren de leerlingen de relevantie van (een deel van) de tekst.
- bepalen de leerlingen hun standpunt en kunnen ze dit beargumenteren.

Na meermaals lezen en analyseren van de tekst, achterhalen leerlingen hoe de taal, de structuur en de informatie in de tekst in elkaar passen om zo de tekst beter te begrijpen. Door middel van close reading hebben ze de diepere betekenis van de tekst onderzocht.

b) Wat is het doel?

Het doel van close reading is dat leerlingen:

- inzicht krijgen in wat er in de tekst gezegd wordt.
- inzicht krijgen in hoe het gezegd wordt.
- inzicht krijgen in wat hiermee de bedoeling van de schrijver is of wat de betekenis van de tekst is.

Vandaar dat de volgende drie hoofdvragen bij elke tekst die volgens de aanpak close reading verloopt, gesteld worden: 'Wat vertelt de tekst?', 'Hoe zit de tekst in elkaar?' en 'Wat zegt de tekst?'.

c) Hoe gaat het in zijn werk?

Deze aanpak verloopt in drie fases. Het is de bedoeling dat de leerkracht in elke fase tekstgerichte vragen stelt. Tekstgerichte vragen zijn vragen die zich richten op de inhoud van de tekst. Deze vragen zijn niet gemakkelijk of vanzelfsprekend om te beantwoorden. De leerlingen hebben de tekst nodig en zullen de tekst vaak meermaals moeten lezen en analyseren alvorens een antwoord op de vraag geformuleerd kan worden. (Lapp, van Dalen, Mijs & van Logchem, 2019)

Tekstgerichte vragen kunnen zich op verschillende denkniveaus bevinden. Hierover kan je meer lezen bij het deeltje over de taxonomie van Bloom.

	Verloop fase	Mogelijke tekstgerichte vragen
Fase 1	De vraag: 'Wat vertelt de tekst?' wordt in deze fase beantwoord. Er wordt gefocust op de grote lijnen van de tekst. De bedoeling van de vragen is om de tekst in het algemeen te begrijpen.	- Algemene begripsvragen - Waarover gaat de tekst/het verhaal? - Wat is de belangrijkste boodschap? - Wat gebeurt er aan het begin, midden en eind van de tekst/het verhaal?
Fase 2	De vraag: 'Hoe zit de tekst in elkaar?' wordt in deze fase beantwoord. Er wordt gefocust op specifieke (moeilijke) woordenschat, op de tekststructuur en de lay-out van de tekst. Het doel van deze analyse is om de tekst nog beter te doorgronden.	- Vragen naar de belangrijkste details - Wat gebeurde er na...? - Wie was het die...? - Beschrijf de manier waarop... - Kan je uitleggen wat er gebeurde toen...? - Vragen over woordenschat/tekststructuur - Wat betekent...? - Waarom start de schrijver met...? - Kan je verduidelijken waarom...?
Fase 3	De vraag: 'Wat zegt de tekst?' wordt in deze fase beantwoord. Er wordt gefocust op de bedoelingen van de auteur en de betrouwbaarheid van de tekst. Verder wordt de tekst vergeleken met een andere tekst over hetzelfde onderwerp.	- Vragen over de bedoelingen van de schrijver - Wat wordt uitgebreid beschreven en wat kort? - Waarom zou de schrijver dat doen? - Wat vindt de schrijver belangrijk? - Welk soort tekst is dit? - Afleidingen - Waarom kunnen we afleiden dat...? - Wat zijn de gevolgen van...? - Waarom zou ... dat gedaan hebben? - Vragen naar opinies/argumenten/verbanden met andere teksten - Wat was je voorspelling toen je de tekst ging lezen? - Hoe zou jij je voelen als...? - Op welke manier is ... hetzelfde als ...?

d) Hoe kan je ervoor zorgen dat leerlingen zelfstandig de aanpak close reading op een tekst kunnen toepassen?

Zoals in de meeste leergebieden en lessen valt of staat een les met een goede instructie. Hetzelfde geldt voor close reading. Het GRRIM-model kan hierbij ondersteunen.

e) Wat zijn de belangrijkste elementen die in deze aanpak moeten aanwezig zijn?

- Tekstgerichte vragen:

Bij elke fase horen er andere vragen (zie tabel hierboven). Het is belangrijk dat je als leerkracht de vragen vooraf goed voorbereidt en rekening houdt met verschillende niveaus van vragen. Toch mag je als leerkracht niet vastpinnen op je voorbereide vragen. Afhankelijk van de voorkennis, de vlotheid van leesbegrip en het niveau van de leerlingen zal je soms vragen moeten schrappen of nieuwe vragen moeten bedenken. Verder is het ook belangrijk dat leerlingen uitgedaagd worden om zelf verschillende soorten vragen te bedenken en deze vragen proberen beantwoorden. Dit verhoogt de leesmotivatie.

- Diepere verwerking van de tekst:

Ondertussen is het al duidelijk dat deze aanpak bestaat uit drie fases waarbij de leerlingen in elke fase de tekst of een deel ervan doelgericht moeten (her)lezen. Ook is besproken dat er in iedere fase tekstgerichte vragen van verschillende denkniveaus aan bod moeten komen.

Wat ook van belang is in iedere fase is het maken van aantekeningen over het gelezen stuk tekst, het discussiëren over de tekst, het leggen van verbanden tussen verschillende onderdelen van de tekst en het toepassen van informatie uit de tekst op een andere tekst of situatie.

Concreet kan dit mogelijk gemaakt worden door rekening te houden met het GRRIM-model. In het begin modelt de leerkracht hoe leerlingen dit moeten doen. Naarmate de leerlingen vertrouwd zijn met een bepaalde strategie of vaardigheid kunnen ze overschakelen naar een zelfstandige, diepere verwerking.

- De rol van de leerkracht:

Het is belangrijk dat de leerkracht voldoende modelt. Er wordt te vaak gedacht dat leerlingen met een korte uitleg of eenmalig voorbeeld zelfstandig een strategie of vaardigheid kunnen infoefenen of toepassen. Dit is echter een ingeburgerde veronderstelling waar we een stapje voor opzij moeten zetten. Het is belangrijk dat de leerkracht voortoont hoe er met teksten omgegaan moet worden.

De leerkracht expliciteert hoe het antwoord gevonden kan worden of hoe een tekst begrepen kan worden. Als de leerkracht merkt dat leerlingen klaar zijn om meer begeleid of zelfstandig tot leesbegrip te komen, kan hij overschakelen naar een andere fase in het GRRIM-model. Dit alles is niet alleen afhankelijk van de gekozen strategie, maar hangt ook af van de tekstcomplexiteit, de aanwezige voorkennis en het kennisniveau van de leerlingen.

Verder is het belangrijk dat de leerkracht aangeeft waarom het herlezen van een tekst nu zo belangrijk is. Het is namelijk belangrijk dat een tekst niet alleen begrepen wordt, maar dat leerlingen er ook een kritische blik op kunnen werpen.

4.4.2 Collaborative Strategic Reading (CSR)

a) Wat is het?

De CSR-aanpak bestaat uit twee delen: rolwisselend leren en samen lezen in groep.

Het rolwisselend leren houdt in dat de leerkracht en de leerling afwisselend gebruik maken van de strategieën: voorkennis activeren, brainstormen, voorspellingen doen, aanduiden van goed begrepen stukken tekst en minder goed begrepen stukken tekst, de essentie van een tekst omschrijven en vragen stellen en beantwoorden. Dit doen ze in de drie verschillende fases van het lezen (voor, tijdens en na het lezen). Al deze strategieën worden afwisselend door leerkracht en leerling uitgevoerd. De leerlingen oefenen de strategieën in groep in. Hiervoor krijgen ze elk een specifieke rol toegewezen die de samenwerking moet bevorderen.

b) Wat is het doel?

Het doel van deze aanpak is om leerlingen vertrouwd te laten worden met verschillende leesstrategieën zodat ze die kunnen toepassen en zo bij een gekregen tekst tot leesbegrip kunnen komen door samen te werken. Ze leren dus ook verschillende rollen op zich nemen.

c) Hoe gaat het in zijn werk?

Het kunnen toepassen van de leesstrategieën in de verschillende fases van het leesproces staat centraal en gebeurt in groep. Het is aangewezen om zo veel mogelijk groepen van vier te maken om de productiviteit binnen de groep te verhogen. Verder heeft elke leerling een specifieke rol in de groep. Er zijn verschillende mogelijke rollen die de leerlingen tijdens het samenwerken kunnen vervullen. Hieronder worden de verschillende rollen beschreven. Er zijn ook twee extra rollen voor groepen die groter zijn dan vier.

Leider	De leerling leidt de groep tijdens het leesproces. Dit kan hij/zij doen door aan te geven wat er gelezen wordt en de leesstrategie te bepalen. Verder kan deze leerling, indien nodig, de hulp van de leerkracht inschakelen.
Begripsbewaker	De taak van de begripsbewaker is om tijdens het lezen herstelstrategieën aan te bieden wanneer iets niet begrepen wordt. Die leerling moet de herstelstrategieën niet uit het hoofd kennen, maar gebruikt kaartjes of posters om de gepaste herstelstrategie te kiezen.
Omroeper	De leerling stimuleert de groepsleden om te lezen en gedachten uit te wisselen over de tekst. Verder zorgt de leerling ervoor dat iedereen betrokken is en blijft in het leesproces.
Presentator	De taak van deze leerling vindt op het einde van het leesproces plaats. Deze leerling moet de kernboodschap van de tekst onthouden en tijdens de klassikale afronding is hij/zij de vertegenwoordiger van de groep.

Extra: Aanmoediger	De aanmoediger observeert en geeft feedback. Tijdens het groepswork kijkt hij/zij of alles goed verloopt: 'Neemt elke leerling zijn rol op?', 'Wordt de opdracht gevolgd?', 'Wordt er geconcentreerd gewerkt?' en geeft hierover feedback. Verder mag die leerling op het einde van het leesproces de samenwerking evalueren en tips geven om de samenwerking te verbeteren.
Extra: Tijdsbewaker	De taak van deze leerling spreekt voor zich: bij elke fase controleert hij/zij de timing en geeft op tijd aan wanneer overgegaan moet worden naar een volgende fase.

De leerkracht stelt zich op als coach, luistert actief naar de onderlinge groepsgesprekken en indien nodig verduidelijkt hij/zij moeilijke woorden of demonstreert het gebruik van een strategie.

d) Collaborative Strategic Reading (CSR) verloopt in drie fases:

Fase 1	Voor het lezen	De leerkracht introduceert het onderwerp van de tekst. De leerlingen spreken hun voorkennis aan en bekijken de tekst globaal om te weten te komen waarover de tekst zal gaan. 1. Voorkennis oproepen - Wat weten we al over het onderwerp van de tekst? 2. Voorspellen - Wat denken we te weten te komen over het onderwerp als we de tekst of een stuk tekst lezen?
Fase 2	Tijdens het lezen	De leerlingen lezen de tekst (of alinea's) in groep. Ze identificeren de stukken die ze begrijpen en de stukken waar ze moeite mee hebben. Voor de moeilijke stukken maakt de groep gebruik van herstelstrategieën. Hierbij kan de leerkracht helpen. Voorbeelden van herstelstrategieën zijn: uit de rest van de tekst afleiden waar het moeilijke tekststuk over gaat, moeilijke woorden in stukjes verdelen en nagaan of je een stuk van het woord begrijpt, de verklaring van moeilijke woorden in een woordenboek zoeken... Daarna proberen de leerlingen de alinea of volledige tekst te begrijpen door vragen te stellen. Enkele mogelijke vragen: - Wie, wat, waar, wanneer, waarom en hoe? - Welke persoon of welk voorwerp is het belangrijkste? - Wat is het belangrijkste idee van de tekst?

Fase 3	Na het lezen	Tot slot vatten de leerlingen de tekst samen en reflecteren ze over de tekst. Het samenvatten doen ze met zelf opgestelde tekstvragen die ze proberen beantwoorden. Aan de hand van die antwoorden kan de leerkracht nagaan of de leerlingen de tekst begrepen hebben. Daarna denken ze na over wat ze van de leesstrategie en over het onderwerp van de tekst geleerd hebben.
--------	--------------	--

4.4.3 Dialogic Reading (DR)

a) Wat is het?

Een aanpak waarbij tijdens het lezen gedialogeed wordt over de tekst die op dat moment luidop (voor)gelezen wordt. Deze aanpak wordt ook interactief (voor)lezen genoemd. Er ontstaat interactie tussen de leerkracht en de leerling of tussen leerlingen onderling. Het gesprek en de vragen kunnen komen vanuit de leerkracht, maar evengoed vanuit de leerling.

b) Wat is het doel?

Het doel van deze aanpak is om leerlingen actief aan het denken te zetten tijdens het lezen. Ze gaan tijdens het verhaal in dialoog om de inhoud te duiden, nieuwe woordenschat te verklaren, verhaalstructuren te doorgronden... Verder wordt er met deze aanpak niet alleen gewerkt aan de leesvaardigheden, maar ook aan de mondelinge vaardigheden.

c) Hoe gaat het in zijn werk?

Nadat een tekst gekozen is, stelt de leerkracht vragen op op drie verschillende niveaus (zie tabel hieronder). Het is belangrijk dat hij/zij voldoende aandacht schenkt aan de voorbereiding van deze vragen, want die vragen zullen de dialoog moeten openen en stimuleren. Verder zal de leerkracht vooraf moeten nadenken over mogelijke vragen en antwoorden van de leerlingen om daar voldoende op te kunnen anticiperen. Tot slot is het interessant om als leerkracht na te denken over de woordenschat die hij/zij wil aanbrengen.

Vragen op niveau 1	Dit zijn de 'W-vragen' waarvan het antwoord onmiddellijk uit de tekst gehaald kan worden. - Vb.: Wie is ...? - Vb.: Waar speelt het verhaal zich af? - Vb.: Wat betekent ...?
Vragen op niveau 2	Dit zijn open vragen die ervoor zorgen dat de leerlingen actief betrokken zijn bij de tekst én feedback geven over de tekst. - Vb.: Wat gebeurt er in dit deel van het verhaal? - Vb.: Wat zal er op het einde van het verhaal gebeuren? - Vb.: Waarover ging het verhaal?

Vragen op niveau 3	Dit zijn vragen die gaan over de verhaalstructuur, verbanden met eigen leefwereld of inspelen op gedachten van leerlingen. - Vb.: Hoe voelde het hoofdpersonage zich? - Vb.: Hoe zou jij je voelen als je dat zou overkomen? - Vb.: Heb je dat al eens meegemaakt?
--------------------	---

4.4.4 Directed Reading Thinking Activity (DRTA)

a) Wat is het?

Een aanpak waarbij leerlingen leren voorspellingen maken over een tekst om daarna na te gaan of deze voorspellingen al dan niet bevestigd kunnen worden. Naast het maken van voorspellingen wordt in deze aanpak ook aandacht gevestigd op het zelf leren vragen opstellen.

b) Wat is het doel?

Het doel van deze aanpak is om het leesbegrip van de leerlingen te stimuleren voor, tijdens en na het lezen. Hierdoor wordt de leerling een actieve, geconcentreerde en kritische lezer.

c) Hoe gaat het in zijn werk?

Voor	De leerkracht selecteert een passende tekst en verdeelt die tekst in een aantal doordacht gekozen delen. Daarna introduceert de leerkracht de tekst aan de leerlingen. Hij/zij maakt duidelijk waarom de tekst gekozen is. Direct: Alvorens de leerlingen de tekst lezen, vraagt de leerkracht hen om grondig de lay-out van de tekst te bestuderen. De lay-out (titel, illustraties, tekststructuur...) geeft vaak informatie prijs over de tekstsoort en inhoud van de tekst. Nadat de leerlingen de lay-out bestudeerd hebben, maken ze voorspellingen over de tekst. Het denken van de leerlingen wordt dus al voor het effectieve lezen gestimuleerd.
Tijdens	Reading: De leerlingen lezen tekstdeel per tekstdeel. Na ieder tekstdeel stelt de leerkracht enkele vragen die peilen naar de inhoud van de tekst en vragen die nagaan of hun voorspelling klopten. Thinking: Nadat de volledige tekst gelezen is, gaan ze nog eens na of hun voorspellingen klopten en passen ze die indien nodig aan op basis van de informatie die ze lazen in de tekst. - Vb.: Wat denk je nu van je voorspellingen? - Vb.: Wat vond je in de tekst om je voorspellingen te bewijzen? - Vb.: Wat heb je gelezen waardoor je je voorspellingen hebt gewijzigd?

Na	Nadat de tekst volledig gelezen is, mogen de leerlingen zelf vragen bedenken bij de tekst. De leerkracht leert hen dat er verschillende soorten vragen bestaan (zie ook de taxonomie van Bloom) en stimuleert hen verschillende soorten vragen te bedenken. Als leerlingen die vragen bedacht hebben, wisselen ze hun vragen uit en proberen ze een antwoord te formuleren op deze vragen. Dit stimuleert een diepere verwerking van de tekst waardoor leerlingen tot beter leesbegrip zullen komen.
----	--

4.4.5 Boek voor twee (Bv2)

a) Wat is het?

Een aanpak waarbij de leerkracht eerst de zeven leesstrategieën modelt. Zo weten de leerlingen hoe ze die leesstrategieën moeten toepassen tijdens het begrijpend lezen. Vervolgens gaat de leerkracht over naar de werkvorm peer tutoring voor het inoefenen van de leesstrategieën.

b) Wat is het doel?

Met deze aanpak wil je leerlingen verschillende manieren aanleren om te komen tot leesbegrip. Door als leerkracht eerst een expliciete instructie te geven van de leesstrategieën en daarna de leerlingen via peer tutoring de leesstrategieën te laten inoefenen, worden leerlingen actieve, strategische en zelfregulerende lezers. Deze aanpak zorgt ervoor dat leerlingen op lange termijn de aangeleerde strategieën spontaan en zelfstandig zullen inzetten om tot leesbegrip te komen.

c) Hoe gaat het in zijn werk?

Fase 1	Expliciete instructie in begrijpend-leesstrategieën om een tekst beter te begrijpen.	In deze fase plant de leerkracht doelgerichte activiteiten in om de leerlingen aan te tonen hoe verschillende leesstrategieën uitgevoerd kunnen worden. Ook wordt er aandacht geschonken aan de verschillende contexten en welke leesstrategieën in welke contexten toepasbaar zijn.
Fase 2	Peer tutoring als werkvorm voor het inoefenen van de begrijpend-leesstrategieën.	Het duo-lezen bevordert de betrokkenheid van de leerlingen. Leerlingen zullen een actieve rol opnemen tijdens het lezen doordat ze beide de taak hebben om ervoor te zorgen dat de andere leerling de inhoud van een tekst begrijpt. De leerkracht kiest vooraf vaste teksten die het inzetten van bepaalde leesstrategieën uitlokt. Zo kunnen de leesduo's de verschillende leesstrategieën inoefenen.

4.4.6 Promoting Acceleration of Comprehension through Text (PACT)

a) Wat is het?

Een aanpak die inzet op het verwerven van leesstrategieën om die daarna te integreren in andere vakgebieden zoals bijvoorbeeld wereldoriëntatie.

b) Wat is het doel?

Het leesbegrip van leerlingen verhogen door hun voorkennis te verbinden aan nieuwe informatie uit teksten. Concreet wil men met deze aanpak bereiken dat de kennis van het overkoepelende thema wordt versterkt en het leesbegrip wordt verbeterd. Dit doen ze onder andere door discussies over en rond teksten te stimuleren.

c) Hoe gaat het in zijn werk?

Fase 1	De kennisverwervings-component	De leerkracht selecteert een thema dat mogelijkheden biedt tot het opbouwen van kennis. Vervolgens introduceert de leerkracht de tekst. De leerkracht voert korte gesprekken over de tekst met de bedoeling dat de leerlingen het onderwerp van de tekst en het overkoepelend thema te weten komen.
Fase 2	Leerlingen leren in groep	De leerlingen worden verdeeld in heterogene groepen. Elke groep leest de tekst en maakt notities tijdens het lezen. Na het lezen van de tekst volgt een individuele quiz die nagaat of de leerlingen de tekst voldoende begrijpen. Vervolgens doet de hele groep de quiz opnieuw met gebruik van hun notities. Zo kunnen ze hun antwoorden beargumenteren om tot de goede oplossing te komen. Het is belangrijk dat de leerlingen directe feedback krijgen tijdens de groepsquiz. Die feedback houdt het antwoord in en eventueel extra informatie. Die extra informatie is vooral belangrijk bij moeilijke vragen of nieuwe woordenschat. Tot slot voorziet de leerkracht een of meerdere toepassingsactiviteiten die ervoor zorgen dat leerlingen hun opgedane kennis kunnen toepassen in andere contexten.

4.4.7 Reciprocal Teaching (RT)

a) Wat is het?

Deze aanpak wordt in het Nederlands 'rolwisselend leren' genoemd. Het is een aanpak waarbij de leerkracht vier leesstrategieën modelt: voorspellen, verduidelijken van onduidelijkheden, vragen stellen en samenvatten. Daarna is het aan de leerlingen om de strategieën in te oefenen. Verder is het ook mogelijk om andere leesstrategieën in te zetten.

b) Wat is het doel?

Het doel van deze aanpak is om leerlingen tijdens het lezen aan het denken te zetten over hun leesproces. Ze worden uitgedaagd om tijdens het lezen specifieke strategieën in te zetten die ervoor zorgen dat de tekst begrijpelijker wordt.

c) Hoe gaat het in zijn werk?

Er zijn verschillende mogelijkheden om deze aanpak in de klaspraktijk uit te voeren. Hieronder beschrijf ik één manier om deze aanpak uit te voeren.

Vooraf verdeelt de leerkracht de tekst in evenveel stukken als er leerlingen zitten in een groep. Bijvoorbeeld: bij groepen van vier leerlingen wordt de tekst in vier stukken verdeeld. Groepen van vier leerlingen zijn de meest ideale groeperingsvormen.

Binnen elke groep krijgt iedere leerling een rol gekoppeld aan een leesstrategie. Hieronder worden de verschillende rollen geconcretiseerd.

Voorspeller	Deze leerling voorspelt waarover de tekst zal gaan, maar doet ook voorspellingen over wat in de rest van de tekst aan bod zal komen.
Vragensteller	Deze leerling stelt vragen over onduidelijke stukken, onduidelijke informatie, ongekende woordenschat...
Verduidelijker	Deze leerling verduidelijkt de vragen die de vragensteller gesteld heeft. Hij/zij verklaart ook de moeilijkste delen uit de tekst.
Samenvatter	Deze leerling geeft na ieder stuk tekst de kernboodschap weer. Zo is het voor de hele groep duidelijk waarover de tekst gaat.

Als er meer dan vier leerlingen in de groep zitten, zullen sommige rollen twee keer toebedeeld moeten worden. In dit geval is een extra samenvatter, die schematisch de tekst samenvat en een extra verduidelijker, die nieuwe woordenschat en verklaringen noteert het meest effectief om toe te voegen.

Vervolgens starten de leerlingen met het lezen van het eerste tekstdeel. Na het lezen vervullen ze hun rol. Voor het volgende deel in de tekst nemen ze een andere rol op en lezen ze het volgende deel.

Daarna herhalen ze het proces met hun nieuwe rollen. Zo gaan ze verder totdat de volledige tekst gelezen is.

Tijdens het volledige leesproces is het belangrijk dat de leerkracht de verschillende groepen begeleidt in het gebruiken van de vier strategieën. Als de leerkracht merkt dat een bepaalde strategie niet correct wordt toegepast of onvoldoende begrepen wordt, modelt hij/zij deze strategie. De leerkracht leest een stuk tekst voor en past de specifieke strategie of rol toe op dat stuk tekst. Hierbij is het belangrijk dat hij/zij hardop zijn/haar denkwijze weergeeft. Daarna doen de leerlingen het nog eens hardop voor zodat de leerkracht ziet of de leerlingen het begrepen hebben.

4.4.8 Self-Regulated Strategy Development (SRSD)

a) Wat is het?

Het is een algemene aanpak die het zelfregulerend leren aanleert. De aanpak is een mogelijke toepassing op lezen. Het is het aanleren van de vaardigheid zelfregulering zodat die kan ingezet worden tijdens het leesproces. In deze aanpak leren leerlingen verschillende leesstrategieën aan om verschillende opdrachten te verwerken.

b) Wat is het doel?

Het doel is om leerlingen heer en meester te maken over hun eigen leesproces. Door zelfstandig leesstrategieën toe te passen leren ze doelen stellen, initiatief nemen en verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leesproces.

c) Hoe gaat het in zijn werk?

Fase 1	Voorkennis ontwikkelen	De leerkracht gaat na of de leerlingen achtergrondkennis hebben over het onderwerp van de tekst. Hierbij helpt hij/zij de leerlingen bij het ontwikkelen van de nodige vaardigheden om de juiste leesstrategie te kiezen en toe te passen.
Fase 2	De leesstrategie bespreken	De leerkracht bespreekt de gekozen strategie zodat de leerlingen begrijpen hoe ze die strategie moeten inzetten tijdens het lezen. Verder is het belangrijk dat de leerkracht duidelijk maakt dat de leerlingen moeten nagaan of ze de strategie wel juist gebruiken.
Fase 3	De leesstrategie modelen	Dit is de belangrijkste fase binnen deze aanpak. De leerkracht toont voor: - welke vragen de leerlingen aan zichzelf moeten stellen tijdens het lezen: - o Wat moet ik eerst doen? - o Gebruik ik al mijn strategiestappen? - o Heb ik mijn werk gecontroleerd?

		○ Heb ik al mijn doelen gerealiseerd? - wat de verschillende stappen in de leesstrategie zijn en maakt duidelijk waarom die stappen belangrijk zijn.
Fase 4	De leesstrategie onthouden	Het is belangrijk dat de leerlingen regelmatig de kans krijgen om een leesstrategie in te oefenen. Zo zullen ze de verschillende stappen die bij een leesstrategie horen onthouden en na een tijdje automatisch kunnen uitvoeren.
Fase 5	Ondersteuning bieden	De leerkracht begeleidt de leerlingen door samen de gekozen strategie toe te passen. De verschillende stappen van een leesstrategie worden telkens opgesomd en uitgevoerd zodat de leerlingen niet lukraak een leesstrategie toepassen zonder inhoudelijk te weten hoe die strategie toegepast moet worden.
Fase 6	De leerlingen observeren	De leerkracht gaat na wie welke leesstrategie reeds geautomatiseerd heeft. Hij/zij observeert welke leesstrategie onvoldoende ingezet wordt om zo deze in een volgende les opnieuw aan te reiken.

De volgende vijf didactische aanpakken worden in de Vlor ook beschreven als ‘concrete, krachtige aanpakken voor het stimuleren van begrijpend lezen in de klas’, maar zijn niet opgenomen in de leeslestabel omdat het aanpakken zijn die ofwel losstaan van de leesstrategieën ofwel enkel bruikbaar zijn als ze voor een langere periode gehanteerd worden.

4.4.9 Concept Oriented Reading Instruction

De leerlingen leren binnen een thema relevante teksten lezen en gebruik maken van leesstrategieën om deze teksten te begrijpen. De leerlingen kiezen zelf de doelen waaraan ze willen werken.

4.4.10 Denk! Werk aan groei en begrip

Deze aanpak richt zich op het lezen van minimum twee teksten horend bij een thema. Voor het lezen biedt de leerkracht voorkennis aan zodat de basiskennis van de leerlingen wordt uitgebreid en hierdoor het leesbegrip wordt vergroot.

4.4.11 Kwartiermakers

Een aanpak die de leesmotivatie bij leerlingen stimuleert door alle leerlingen uit de hele school op vooraf bepaalde tijdstippen vrij te laten lezen.

4.4.12 Leesinterventieproject voor scholen met een totaalaanpak

Het is een totaalaanpak die de betrokkenheid en leesmotivatie van leerlingen stimuleert door middel van een gelaagd instructiemodel én het klasdoorbrekend leesonderwijs waarbij het lezen op hetzelfde moment voor alle leerlingen ingeroosterd is.

4.4.13 Nieuwsbegrip

Het is een online platform uit Nederland waarop wekelijks nieuwe informatieve lessen rond begrijpend lezen verschijnen die te maken hebben met onderwerpen uit de actualiteit. Er wordt voor elke graad/niveau een les rond begrijpend lezen beschikbaar gesteld. Verder wordt er aandacht geschonken aan de verschillende leesstrategieën.

4.4.14 Peer-Assisted Learning Strategies

Een aanpak waarbij heterogene duo's samengesteld worden om 20 tot 45 minuten, twee tot vier keer per week, samen te lezen. Tijdens de leesmomenen nemen de leerlingen om de beurt de rol van tutor en tutee op. Met deze aanpak wordt de interactie tussen leerlingen gestimuleerd waardoor de leerlingen elkaar ondersteunen bij het komen tot leesbegrip.

5. Slot

Deze onderzoeksoopdracht is zeker een leerrijke ervaring geweest en de leeslestabel met handleiding die ik heb ontworpen, geeft mij alvast veel voldoening. Ik hoop deze werktuol verder te toetsen in mijn startende loopbaan als leerkracht lager onderwijs. De tabellen zijn zeker nog te verfijnen en ik verwijs hiervoor graag naar paragraaf 5.1 *Bevindingen uit stage* in mijn onderzoeksrapport.

Ik wens de lezer alvast veel leesplezier en hoop een kleine bijdrage geleverd te hebben aan alle leerkrachten die ook zoekende zijn om het leesbegrip bij hun leerlingen te bevorderen.



design your future

Onderzoeksopdracht: begrijpend lezen

De leeslestabel: een ondersteuningstool
voor leraren.

Educatieve bachelor in het lager onderwijs

Dolores Devoldere
Fien Vandenbussche
Quinten De Baets

Ann De Jaegher

2020 – 2021



katholieke hogeschool
associatie KU Leuven

Voorwoord

Deze onderzoeksoopdracht rond begrijpend lezen vormt de afsluiter van onze educatieve bacheloropleiding in het lager onderwijs aan hogeschool VIVES te Brugge.

Begrijpend lezen verdient meer dan ooit onze aandacht in het basisonderwijs. Verschillende rapporten geven immers aan dat het leesniveau van Vlaamse leerlingen erop achteruit is gegaan. Wij zien begrijpend lezen als een essentiële vaardigheid. Het is cruciaal voor de verwerking van informatie en kennisverwerving en dit binnen de verschillende leergebieden. Toch ervaren heel wat leerlingen, net als wijzelf, begrijpend lezen als een moeilijke opgave. Eline Boone, medestudente educatieve bachelor in het lager onderwijs, voelde duidelijk de nood om een overzicht te hebben van wat werkt en wat niet werkt. Ze ging op zoek naar een hulpmiddel om alle input te structureren. Eline zocht een hulpmiddel dat de leraar op dagelijkse basis kan gebruiken. Zo ontwierp ze de leeslestabel, de opstap naar een mogelijke tool die leerkrachten kunnen inzetten. Wij kregen de kans om deze tool verder uit te werken en grepen deze kans vol overtuiging.

De onderzoeksoopdracht is een leerrijke ervaring geweest en de verfijnde leeslestabel geeft ons veel voldoening. We slaagden erin de verfijnde leeslestabel om te zetten in een digitale tool die toegankelijk en ondersteunend is voor de leraar.

Uiteraard was dit alles niet mogelijk geweest zonder de hulp en steun van veel mensen.

In de eerste plaats gaat onze bijzondere dank uit naar onze begeleidende docent mevrouw De Jaegher die ons de kans gaf om verder te werken op het onderzoek van Eline Boone. Wij danken haar om de tijd die ze voor ons vrijmaakte om ons inhoudelijk te ondersteunen met deskundig advies, goede raad en tips.

Onze dank gaat ook uit naar mevrouw Vanopstal. Als docent Nederlands heeft ze haar vakkennis en inzichten in functie van dit onderzoek met ons gedeeld. Wij mochten ons tussentijds resultaat met haar delen en kregen geregeld interessante informatie toegestuurd.

Vervolgens willen wij ook onze mentoren Fien Vervaeke, Pieter Franck en Nancy Van Hecke danken omdat we de kans kregen om met de verfijnde leeslestabel aan de slag te gaan tijdens onze stages.

Daarnaast gaat onze dank ook uit naar website developer Emily Legein. Ze hielp ons bij het uitbouwen van de website. We zijn haar erg dankbaar voor het delen van haar kennis en het geven van tips.

We danken ook Filip Devoldere. Als vertalertolk en externe lezer zorgde hij voor taalkundig advies.

Tot slot danken wij de mensen die dicht bij ons staan. Zonder de aanmoedigende woorden en tips van onze vrienden en familie kwamen we niet tot dit eindproduct.

Inhoud

1	Samenvatting en praktische aanwijzingen	1
2	Onderzoekscontext en onderzoeksvraag	2
2.1	Onderzoekscontext	2
2.2	Onderzoeksdoel	2
2.3	Onderzoeksvraag.....	2
3	Aanpak en verloop van het onderzoek	3
3.1	Verkenkend onderzoek leesleestabel en bronnen	3
3.1.1	Een overzicht van wat al dan niet werkt om tot beter leesbegrip te komen.....	3
3.1.2	Parameters waarmee rekening gehouden moet worden om leesbegrip te bevorderen.....	4
3.1.3	Leesleestabel Eline Boone.....	5
3.1.4	Aanbevelingen tot verfijning van de leesleestabel.....	6
3.2	Acties om tot verfijning van de leesleestabel te komen	6
3.2.1	Leesleestabel toegepast op informatieve tekst: 'De Europese Unie'	6
3.2.2	Aanpassingen leesleestabel op basis van bevindingen	10
3.2.3	Didactische aanpakken herwerkt vanuit leesstrategieën	10
3.2.4	Verfijnde leesleestabel	21
3.3	Verfijnde leesleestabel toegepast op verschillende tekstsoorten	22
3.3.1	Activerende tekst: 'De fakkeltocht'	22
3.3.2	Ontspannende tekst: 'Roodkapje'	23
3.3.3	Informatieve tekst: 'De Europese unie'	24
3.3.4	Instructieve tekst: 'Stappenplan fietsband vervangen?'	24
3.3.5	Algemene bedenkingen na het toepassen van de verfijnde leesleestabel.....	24
3.4	Lesvoorbereidingen uitgewerkt aan de hand van de leesleestabel	26
3.5	De leesleestabel als digitale tool	27
4	Resultaten.....	28
4.1	Bevindingen tijdens het ontwerpen van de lessen	28
4.2	Bevindingen tijdens stage	29
4.3	Antwoorden op de onderzoeksvraag en deelvragen	33
4.3.1	Antwoord op deelvraag 1.....	33
4.3.2	Antwoord op deelvraag 2.....	34
4.3.3	Antwoord op deelvraag 3.....	35
4.3.4	Antwoord op onderzoeksvraag	35
5	Evaluatie en vooruitblik.....	37

6	Literatuurlijst	39
	Bijlage A: een goede tekst kiezen	41
	Bijlage B: verfijning leeslestabel - leesteksten en samenvattende schema's	43
1.	Activerende tekst: 'De fakkeltocht'	43
2.	Ontspannende tekst: 'Roodkapje'	46
3.	Informatieve tekst: 'De Europese Unie'	51
	Bijlage C: fiches didactische aanpakken.....	57
	Bijlage D: voorbeeldlessen	72
	Leergebied Nederlands	72
	Leergebied wereldoriëntatie	90
	Leergebied wiskunde	100
	Leergebied Godsdienst	109
	Bijlage E: stage-ervaringen.....	117
	VBS De Tandem Roksem – zesde leerjaar	117
	VBS Sint-Lodewijksschool Oostende – vijfde leerjaar	120
	BuBaO De Polder Sint-Kruis - derde graad	122

1 Samenvatting en praktische aanwijzingen

Begrijpend lezen verdient meer dan ooit onze aandacht in het basisonderwijs. Verschillende rapporten geven immers aan dat het leesniveau van Vlaamse leerlingen erop achteruit is gegaan. Vanuit deze onderzoeksgegevens over wat werkt en wat niet werkt, ontwikkelde medestudente Eline Boone de leeslestabel. De leeslestabel is een tool voor leerkrachten om leeslessen doelgerichter en kwaliteitsvoller te ontwerpen. Wij verfijnden de leeslestabel zodat er op een effectieve en systematische wijze wordt nagedacht over de inhoud van de tekst. We testten de leeslestabel uit tijdens onze ingroeistages en gingen na of de leerlingen spontaan adequate leesstrategieën leerden gebruiken en de tekstinhoud beter begrepen.

Bij deze beknopte samenvatting van ons onderzoek willen we graag ook nog een belangrijk aandachtspunt meegeven. Op tal van plaatsen in de tekst zult u als lezer vermeldingen van, of verwijzingen naar, onderliggende studies, voorbeelden van wetenschappelijk onderzoek of specifieke technische modellen en tabellen tegenkomen die typisch zijn binnen de materie van ons onderzoek. Voor een goed begrip op dit vlak verwijzen wij de lezer graag naar deel 6: Literatuurlijst. Daar vindt u in alfabetische volgorde de verschillende bronnen, zoveel mogelijk met opgave van de internet-link waar u de bron dan kunt raadplegen.

2 Onderzoekscontext en onderzoeksvraag

2.1 Onderzoekscontext

Het niveau van begrijpend lezen in de Vlaamse basisscholen gaat achteruit. Er is de laatste jaren al veel onderzoek gevoerd naar de mogelijke oorzaken. Vanuit het probleem rond begrijpend lezen had medestudente Eline Boone de behoefte om leerkrachten te ondersteunen om het leesbegrip bij leerlingen te bevorderen. Het doel van haar onderzoeksopdracht was om iets te ontwikkelen dat die behoefte zou inwilligen. Om een effectieve tool te kunnen ontwikkelen, lijstte ze alle bevindingen rond begrijpend lezen en werkende aanpakken op. Omdat begrijpend lezen in verschillende vakken aan bod komt en niet enkel in de lessen taal, vond ze het belangrijk om een tool te ontwikkelen die bruikbaar is voor verschillende vakgebieden. Ze deed een geslaagde aanzet tot het ontwerpen van een ondersteuningstool voor leerkrachten om het leesbegrip bij leerlingen te bevorderen. Ze streefde naar het ontwikkelen van een tool die een houvast kon bieden en tegelijkertijd genoeg vrijheid gaf bij het werken rond begrijpend lezen. Om dit doel te bereiken, heeft ze de leeslestabel ontworpen.

De leeslestabel van Eline had al een geraamte, maar konden we nog verder verfijnen. De leeslestabel was voor haar een bruikbaar hulpmiddel om bij de leerlingen tot leesbegrip te komen. Toch merkte ze tijdens praktijkonderzoek dat er mogelijkheden waren om de tool aan te passen of te vereenvoudigen. Vanuit haar aanbevelingen voor vervolgonderzoek verfijnden we de tool.

2.2 Onderzoeksdoel

Wat wij graag wilden verwezenlijken, was de ondersteuningstool gebruiksvriendelijker te maken voor leerkrachten. We wilden de leeslestabel verder uitwerken en er daarna mee aan de slag gaan in de klaspraktijk. Het was belangrijk dat we deze leeslestabel voldoende gingen uittesten in de praktijk, bij verschillende doelgroepen. We konden de leeslestabel slechts in onze stageklassen uittesten. Alhoewel de testcontext beperkt was, hoopten we op deze wijze de tool toch te kunnen verfijnen en toegankelijker te maken. Het was dus geenszins de bedoeling om de tool meteen al te testen op grotere schaal.

Het onderzoeksproduct hebben wij getest tijdens onze ingroeistage in de derde graad. We liepen stage in drie verschillende scholen waaronder twee reguliere basisscholen en één buitengewone basisschool.

2.3 Onderzoeksvraag

Wij namen bewust de hoofdonderzoeksvraag van Eline Boone over: “Hoe kunnen leerkrachten van de derde graad - rekening houdend met de recente bevindingen - het leesbegrip bij leerlingen concreet bevorderen?” Haar antwoord was het ontwikkelen van een leeslestabel. Vanuit haar aanbevelingen voor vervolgonderzoek wilden we verder inzoomen op de volgende deelvragen:

- Hoe kan je de leeslestabel verfijnen zodat ze toegankelijk wordt om te gebruiken in de derde graad van het lager onderwijs?
- Hoe kunnen we leraren ondersteunen bij het gebruik van de leeslestabel?
- Komen alle kinderen, ook leerlingen met specifieke onderwijsnoden, tot beter leesbegrip als je als leraar je lessen ontwerpt volgens de leeslestabel?

3 Aanpak en verloop van het onderzoek

3.1 Verkennend onderzoek leeslestabel en bronnen

We zijn het onderzoek gestart met het doorlezen van de verschillende bronnen waarmee Eline Boone gewerkt heeft. Op het einde van de oriënteringsfase, hebben we beslist om verder te werken rond de hoofdvraag van Eline Boone: “Hoe kunnen leerkrachten - rekening houdend met de recente bevindingen - het leesbegrip bij leerlingen concreet bevorderen?” Eline bood een antwoord op deze vraag door een leeslestabel te ontwerpen. Ze deed dat vanuit de behoefte om een houvast te vinden voor het aanleren van een heel complexe vaardigheid. In het Vlor-rapport (Gobyn, et al., 2019) worden veel didactische aanpakken voorgesteld vanuit effectieve leesstrategieën. Toch blijft het moeilijk voor leraren om hiermee concreet aan de slag te gaan. Bovendien bestaat er de paradox dat kinderen enerzijds deze leesstrategieën moeten leren hanteren en anderzijds, dat leraren ze niet op zich mogen onderwijzen. Lessen begrijpend lezen moeten de tekst centraal stellen en niet de leesstrategieën op zich. Leesstrategieën zijn geen doel op zich maar een middel om de tekst beter te begrijpen. (Houtveen, Van den Branden, & Van Damme, 2019-2020); (Van Biervliet, 2018)

3.1.1 Een overzicht van wat al dan niet werkt om tot beter leesbegrip te komen

Eline Boone kwam op basis van haar literatuuronderzoek tot enkele belangrijke conclusies over wat werkt en wat niet werkt om tot beter leesbegrip te komen. Onderwijs die de werkende parameters inzet en bundelt, kan volgens Eline effectief onderwijs zijn. Hieronder hernemen we, in tabelvorm, haar antwoord op de vraag: “Wat werkt en wat werkt niet om tot leesbegrip te komen? Welk onderwijs is effectief?” (Boone, 2020)

	Wat werkt wel?	Wat werkt niet?
Tekst centraal	Het centraal stellen van de tekst die we moeten begrijpen. Dit kan je doen door een goede tekst te kiezen (functioneel, motiverend, rijke taal).	Het centraal stellen van de leesstrategieën.
Leesdoelen	Het is belangrijk dat leerlingen weten wat het doel is om (iets) te lezen. Het moet duidelijk zijn voor hen wat ze zullen bereiken met het lezen van de tekst. Het leesdoel bepaalt hoe de tekst zal gelezen worden.	Het centraal stellen van de leesstrategieën.
Woordenschat	Teksten op het niveau van de leerlingen reiken hen nieuwe woordenschat aan die ze kunnen ophangen aan reeds aanwezige kennis. Hierdoor kan de tekst veel sneller gelezen worden.	Het aanbieden van een tekst met te veel nieuwe of moeilijke woorden. Dit remt het leesbegrip af.
Leesstrategieën	Om door een tekst te kunnen gaan, is het inzetten van de gepaste leesstrategie noodzakelijk. Een doelbewuste keuze van een tekst kan ervoor zorgen dat een bepaalde strategie naar voor komt, waardoor je de strategie zal inzetten als middel in plaats van als doel op zich.	Het geïsoleerd aanbieden of aanleren van de leesstrategieën.

Metacognitieve vaardigheden	Het stimuleren van deze vaardigheden die je in staat stellen om je eigen leerproces in handen te nemen en een leertaak efficiënt uit te voeren, zorgt ervoor dat de lezer aan tekstoriëntatie doet voor het lezen van de tekst, de lezer zich tijdens de tekst afvraagt of alles begrepen is en na het lezen van de tekst nagaat wat geleerd is.	Er niet expliciet mee omgaan.
Didactische aanpakken	De didactische aanpakken maken het mogelijk om leesbegrip te bevorderen in verschillende leergebieden, met andere woorden zo wordt het lezen functioneel.	Het isoleren van één aanpak. Hetzelfde geldt voor te weinig expliciete instructie en modeling.
Lesaanpak	Het GRRIM-model gaat van een volledig leerkrachtgestuurde aanpak over naar een volledig leerlinggestuurde aanpak. Modeling is daarbij de basis. De leerkracht toont voor hoe de leerlingen de aanpak of strategie kunnen uitvoeren.	De leerlingen de uitleg geven en daarna meteen zelfstandig aan de slag laten gaan, werkt niet. Leerlingen kunnen een aanpak of strategie pas onder de knie krijgen nadat ze (meermaals) gezien hebben hoe het werkt.

3.1.2 Parameters waarmee rekening gehouden moet worden om leesbegrip te bevorderen

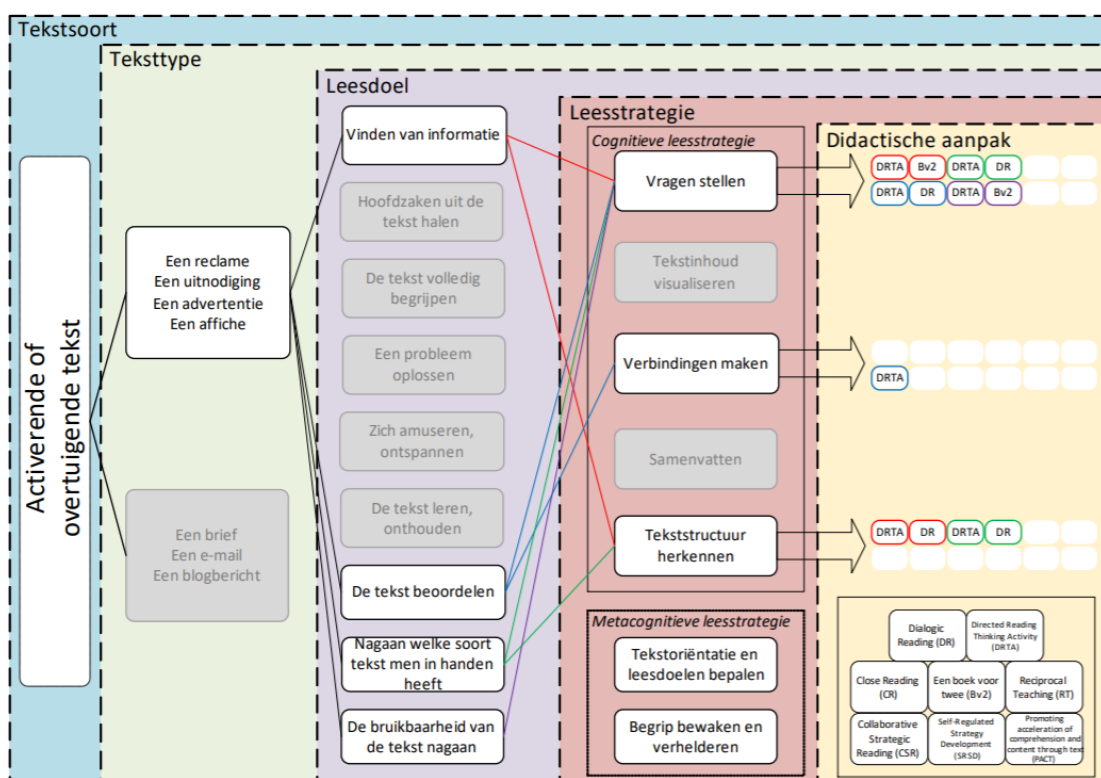
De opgelijste parameters die helpen om tot beter leesbegrip te komen, wilden we blijven uittesten. Het was belangrijk om deze parameters centraal te stellen tijdens het verfijnen van de ondersteuningstool. Onderstaande zaken willen we blijven uittesten en centraal stellen tijdens het verfijnen van de leeslestabel:

- De tekst komt steeds centraal te staan tijdens een begripndleesmoment.
- De tekst reikt de leerlingen nieuwe woordenschat aan die ze kunnen ophangen aan hun voorkennis. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht de voorkennis activeert.
- De leesstrategieën worden gezien als een middel en zeker niet als een doel op zich. Er bestaat een paradox dat kinderen enerzijds de leesstrategieën moeten leren hanteren en anderzijds, dat leraren ze niet op zich mogen onderwijzen.
- Naast aan cognitieve leesstrategieën moet er ook voldoende aandacht worden gegeven aan metacognitieve leesstrategieën. Werken aan deze metacognitieve vaardigheden zorgt ervoor dat de lezer aan tekstoriëntatie doet voor het lezen van de tekst, de lezer zich tijdens de tekst afvraagt of alles begrepen is en na het lezen van de tekst nagaat wat geleerd is.
- De leraar mag didactische aanpakken niet geïsoleerd aanwenden. Ze moeten in combinaties en in verschillende vakken voorkomen.
- Voldoende expliciete instructie en modeling is van groot belang tijdens een begripnd leesmoment.
- Het hanteren van het GRRIM-model binnen een lesaanpak brengt leerlingen tot beter leesbegrip. Leerlingen kunnen een aanpak of strategie pas onder de knie krijgen nadat ze (meermaals) gezien hebben hoe het werkt.

3.1.3 Leeslestabel Eline Boone

De leeslestabel van Eline is lineair opgebouwd volgens het 'Als... dan...-principe'. Het gaat om elf tabellen die zijn ontwikkeld om leerkrachten te ondersteunen bij het bevorderen van leesbegrip bij leerlingen.

Haar tabellen zijn zodanig opgebouwd dat je vanuit elke tekstsoort kan starten. De tekst staat centraal en is het startpunt van elke tabel. Er zijn zes verschillende tekstsoorten, herleid tot vier groepen: informatieve teksten, activerende of overtuigende teksten, ontspannende of emotieve teksten en instructieve teksten. Nadat de leraar de tekstsoort bepaalt, selecteert hij het teksttype. Hiervoor zijn verschillende keuzemogelijkheden per tekstsoort opgelijst. Vanuit een gekozen tekstsoort en teksttype wordt een leesdoel bepaald. Uit de negen algemeen geformuleerde leesdoelen die opgenomen zijn in de leeslestabel, kiest de leerkracht een leesdoel om verder uit te werken. Aan elk leesdoel zijn mogelijke leesstrategieën gelinkt die als middel kunnen ingezet worden om het leesdoel te bereiken. Om de leesstrategieën in te delen, gebruikte ze de indeling uit het Vlor-rapport. Omdat de leesstrategie moet worden aangeleerd, zijn deze leesstrategieën op hun beurt gekoppeld aan een didactische aanpak. Er wordt slechts één leesstrategie per leesdoel gekozen om te vermijden dat de leesstrategie belangrijker wordt dan het leesdoel. De didactische aanpakken die beschreven staan in de tabel komen opnieuw uit het Vlor-rapport. (Boone, 2020)



3.1.4 Aanbevelingen tot verfijning van de leeslestabel

Vanuit de aanbevelingen voor vervolgonderzoek van Eline Boone, de feedback die ze kreeg en onze eigen bevindingen, wensten we de tabel te verfijnen. Hierbij wilden we rekening houden met volgende zaken:

- De terminologie van de leeslestabel moest eenvoudiger en transparanter.
- De laatste twee kolommen konden worden gewisseld.
- Het GRRIM-model kon meer geïntegreerd worden in de leeslestabel.
- De tool moet worden gebruikt ter oriëntatie voor leerkrachten, het mag niet voorschrijven welke weg ze moeten volgen. Leerkrachten moeten tot een eigen lesontwerp komen.
- Er was nood aan een overzicht van de vaardigheden die de leerkrachten zelf goed moeten beheersen om aan de slag te gaan met de leeslestabel.
- Er moest verder worden nagegaan of we tot beter leesbegrip komen door gebruik te maken van de tool.
- Er was nood aan een aantal good practices. Deze lesvoorbeelden kunnen de leerkracht ondersteunen bij het gebruik van de tool.
- We stelden ons de vraag of de tool het gewenste effect heeft bij verschillende doelgroepen: anderstaligen, BuBaO type 9, leerlingen met leerstoornissen ...

3.2 Acties om tot verfijning van de leeslestabel te komen

3.2.1 Leeslestabel toegepast op informatieve tekst: 'De Europese Unie'

We probeerden de leeslestabel in eerste instantie zelf uit op een informatieve tekst. De bedoeling was om ons de tabel eigen te maken en om pijnpunten op te sporen. Het was ons meteen duidelijk dat goede teksten vinden niet eenvoudig is. Dat is de eerste stap bij het gebruik van de tabel. We leerden de checklist voor goede teksten en de fiche 'Waar vind ik teksten' kennen uit het Vlor-rapport "Sleutels voor effectief begrijpend lezen". (Gobyn, et al., 2019)

We namen de tekst "De Europese Unie" door volgens de stappen van de tabel. Hieronder vatten we samen hoe we voor deze tekst, tekstsoort en teksttype, leesdoelen en didactische aanpakken benoemden. De tekst kan worden geraadpleegd in bijlage B.

3.2.1.1 Samenvattend schema leeslestabel

	Student 1	Student 2	Student 3
Tekstsoort	Informatieve tekst	Informatieve tekst	Informatieve tekst
Teksttype	School- of studietekst	School- of studietekst	School- of studietekst
Leesdoelen	- Te weten komen wat de Europese Unie is. - Het ontstaan van de Europese Unie ontdekken.	- De tekst begrijpen: 'Hoe is de EU ontstaan?' - De tekst leren onthouden.	- Meer leren over de Europese Unie. - Formuleren hoe de Europese Unie ontstaan is.

Leesstrategieën	Cognitieve leesstrategie - Tekststructuur herkennen. Uit de tussentitels kun je afleiden waarover het stukje tekst gaat. - Vragen stellen.	Cognitieve leesstrategie - Verbinding maken tussen voorkennis en de informatie in de tekst.	Cognitieve leesstrategie - De verbinding maken tussen voorkennis en informatie.
Didactische aanpak	- Coöperatieve werkvorm	- CSR: samen lezen - PACT: werken rond voorkennis - RT: werken rond vier leesstrategieën.	- Dialogic reading

3.2.1.2 Bevindingen en nieuwe vragen bij de leeslestabel na toepassing op 'De Europese Unie'

Een goede tekst kiezen

Wij merkten op dat een goede tekst kiezen niet eenvoudig is. Het is volgens ons belangrijk om leerkrachten een hulpmiddel aan te bieden om goede teksten te kiezen. Goed werken aan begrijpend leesonderwijs, begint bij een goede, rijke tekst. Leerkrachten zouden er een gewoonte van kunnen maken om een checklist naast de teksten te leggen die de leerlingen moeten lezen. Hier spreken we dan niet enkel over de teksten uit de taalmethode maar ook bijvoorbeeld binnen het leergebied wereldoriëntatie. Zo zal de leerkracht zelf gaandeweg een kritische blik ontwikkelen om rijke teksten van minder rijke teksten te onderscheiden. (De Brouwer & Vienne, 2020)

Fiches die de leraar kunnen helpen om goede teksten te kiezen:

- *Hoe een goede tekst selecteren? Checklist* (zie bijlage A)
- *Waar vind ik teksten?* (zie bijlage A)

Tekstsoorten

Er werden vier tekstsoorten opgenomen in de oorspronkelijke leestabel: informatieve teksten, activerende of overtuigende tekst, ontspannende of emotieve tekst en instructieve tekst. Deze onderverdeling komt uit de cursus 'Vakdidactiek lager onderwijs 2: Nederlands. Lezen en luisteren'. Wij sluiten ons aan bij deze onderverdeling van tekstsoorten aangezien dit werkt in de praktijk. (De Coninck, 2018)

Teksttype

We merkten op dat het teksttype sterk samenhangt met de tekstsoort. Opnieuw lijkt de onderverdeling makkelijk te hanteren. Een informatief boek, een affiche, een brief en een e-mail zijn voorbeelden van teksttypes. (De Coninck, 2018)

Leesdoel

Het leesdoel duidelijk maken, draagt bij tot de didactische sleutel 'functionaliteit'. Het is belangrijk dat de leraar het concrete doel dat hij voor ogen heeft, meedeelt aan de leerlingen. Het leesdoel duidelijk maken, hoeft echter niet altijd. Lezen moet niet steeds 'functioneel' zijn, het kan ook ter ontspanning.

Leesstrategie

Het GRRIM-model kan worden gebruikt om leerlingen te ondersteunen bij het gebruik van de strategieën. Wij stelden ons de vraag of dit al dan niet moet worden verwerkt in de leeslestabel.

Vervolgens kan er tijdens het gebruik van de leeslestabel ook verwarring ontstaan door het begrip 'leesstrategieën'. Leesstrategieën kunnen zowel gaan over de manier van lezen, namelijk oriënterend lezen, globaal lezen, zoekend lezen, intensief lezen, kritisch lezen en genietend lezen. Daarnaast kan het begrip 'leesstrategie' ook verwijzen naar een manier om een tekst beter te begrijpen.

Binnen deze tabel gaat het over een mentale tool die lezers inzetten om hun begrip te ondersteunen, te monitoren of te herstellen. Om verwarring te vermijden, is het belangrijk om dit duidelijk te communiceren met de leerkrachten die de leeslestabel inzetten. Wij merkten zelf namelijk deze verwarring op tijdens het gebruik van de leeslestabel.

Vragen stellen

Een vaardige lezer stelt zich voortdurend vragen tijdens het lezen. Dit is een leesstrategie die indirect moet worden aangeleerd. Hierbij is het belangrijk dat de leraar in eerste instantie kwaliteitsvolle vragen kan stellen. Wij hanteren hiervoor de taxonomie van Bloom. Het overzicht onder paragraaf 4.2.3.1 diende als kapstok om vragen op te stellen bij de informatieve tekst. We verdiepten ons tijdens het formuleren van deze vragen in de categorieën en zo kwamen we ook tot enkele bedenkingen.

Onthouden	- Wat is de Europese Unie? - Wanneer werd de Europese Unie opgericht? - Aan welke voorwaarden moet een staat voldoen om lid te worden van de Europese Unie?
Begrijpen	- Hoe verklaar je het ontstaan van de Europese Unie? - Hoe verklaar je de titel '6 - 28 - 27'? - Kan je uitleggen waarom de EU een soort club is? Welk soort club? Wat is het doel van die club? Veranderde het doel van die club? Waar vind je dat in de tekst? - Welke symbolen gebruikte de EU om de samenwerking en vereniging in verscheidenheid uit te drukken? Waar vind je dat in de tekst? Zie je dat aan de structuur van de tekst?
Toepassen	- Welke factoren zouden er veranderen als de Europese Unie niet meer zou bestaan? - Wat kan er veranderen voor het Verenigd Koninkrijk en de EU nu het VK geen lid meer is? Met welke voorwaarden moeten ze nu geen rekening meer houden? - Waarom zijn Servië en Albanië nog geen lid van de Europese Unie denk je?
Analyseren	- Welke problemen kom je tegen bij de Eurozone? - Het doel van de EU is en was samenwerking, hoe was deze samenwerking in de geschiedenis en nu? (Samenwerking 'nu' staat niet echt in de tekst, dus veronderstelde voorkennis) - Zoek de data die je al weet, wanneer is de EGKS, EEG en EU opgericht, en welke landen waren daarbij?

Evaluëren	- Wat zijn de voor- en nadelen van lidmaatschap in de Europese Unie? - Hoe zou jij beslissen over een land dat niet in orde is met de democratie?
Creëren	- Zie je een mogelijke oplossing om alle landen van de EU de euro te laten gebruiken?

‘Begrijpen’ is de moeilijkste categorie uit de taxonomie van Bloom om vragen in te formuleren, maar ook een zeer belangrijke. De eerste stap naar een goede les begrijpend lezen is leraren handvaten geven om deze vragen te bedenken. Begrijpend lezen zit voornamelijk binnen de categorie ‘begrijpen’. Deze soort vragen staan vaak niet omschreven in taalmethodes, hierop moet de leerkracht worden getraind. Het rust op verbanden leggen binnen een tekst want de antwoorden moeten wel te vinden zijn in de tekst. Het is bijna noodzakelijk om in overleg te gaan na dit soort vragen. Deze categorie lokt dus een interactieve en coöperatieve werkvorm uit.

We merkten op dat de voorkennis een rol speelt bij de categorie ‘toepassen’. Het is van belang dat de leerkracht deze vragen goed afstemt op de voorkennis van de leerlingen maar ook op de voorgaande lessen.

Vragen binnen de categorie ‘analyseren’ gaan over voorkennis maar hier moet de lezer rubrieken maken. De lezer moet de informatie als het ware in een structuur gieten. Schema’s maken, lijkt ons hier dan ook een noodzakelijk hulpmiddel.

Evaluëren gaat over beoordelen en beargumenteren, kritisch leren denken. Zo kan de lezer er bijvoorbeeld een andere tekst aan koppelen en een mening vormen. Tot slot focust de categorie ‘creëren’ zich op het aanzetten om iets nieuw te ontwikkelen.

Didactische aanpakken

Het is moeilijk kiezen uit didactische aanpakken als ze niet door en door zijn gekend. De Engelse benamingen vormden ook een barrière. Wij vonden dat de namen toegankelijker moesten worden gemaakt.

Algemene bedenkingen

De leerkracht moet zich bewust blijven van de hamvraag: “Hoe denken wij dat de gekozen aanpak onze eigen aanpak van begrijpend lezen verrijkt en hoe zorgt de aanpak ervoor dat de leerlingen beter en liever zullen begrijpend lezen?” Toen wij de leeslestabel toepasten op de informatieve tekst maakten we vanuit dit opzicht geen gebruik van de voorgeschreven lijnen.

Naar aanleiding van de feedback om de leesstrategieën en de didactische aanpak van plek te wisselen binnen de tabel, testten we dit uit. We ervoeren dit als hinderlijk. We merkten op dat de tekst de leesstrategie gaat bepalen omdat er een leesstrategie komt bovendrijven tijdens het doornemen van de tekst. Daarna dachten we na hoe we dit in een didactiek konden vertalen.

Eline Boone ontwikkelde elf tabellen om leerkrachten te ondersteunen bij het bevorderen van leesbegrip. Wij vonden het werken met de verschillende tabellen niet gebruiksvriendelijk.

Nadat we de leeslestabel hadden uitgetest op ‘De Europese Unie’ stelden we vast dat denkvragen stellen steeds aan bod komt wanneer de lezer op een systematische wijze gaat nadenken over een tekst. Ook metacognitieve vaardigheden komen steeds aan bod tijdens dit proces. De lezer leert hoe hij zelf door een tekst moet gaan en doet dit dan uiteindelijk ook. We stelden ook vast dat interactie, namelijk het praten over de tekst, het leesbegrip bevordert. Hoe verder je in de taxonomie van Bloom komt, hoe sterker voorkennis een rol speelt.

3.2.2 Aanpassingen leeslestabel op basis van bevindingen

Op basis van onze bevindingen voerden we een aantal aanpassingen door. De verfijnde leeslestabel kan worden geraadpleegd in de paragraaf '4.2.4 De verfijnde leeslestabel'.

Ten eerste verkozen wij één leeslestabel in plaats van vijf verschillende per tekstsoort. We voegden 'tekst zoeken' toe in de leeslestabel. Binnen deze extra categorie verwijzen we naar fiches opgesteld door de Vlaamse Onderwijsraad (zie bijlage A). De oorspronkelijke chronologie binnen tekstsoort en teksttype leek ons niet praktisch aangezien deze chronologie kan verschillen. De chronologie om eerst een leesstrategie te bepalen en daarna over te gaan tot een didactische aanpak wilden we wel behouden.

Vervolgens opteerden we ervoor om de leesstrategie "vragen stellen" als basis te gebruiken. Vragen stellen doe je altijd. En weer duikt de paradox op: lessen begrijpend lezen mogen niet vergaan in het oplossen van vragenlijsten bij een tekst. Het gaat erom dat je jezelf tijdens het lezen vragen leert stellen, tekstgerichte vragen, maar ook vragen gekoppeld aan je voorkennis. In om het even welke didactische aanpak zullen ze een plaats moeten krijgen. Het hoeft echter niet steeds te gaan om vragenlijsten. Daarnaast zet je ook strategieën als samenvatten, visualiseren, etc. in om de tekst beter te begrijpen. Deze strategieën zet je vaak spontaan in. Ze komen als het ware bovendien afhankelijk van het leesdoel en het teksttype. We zullen ze dus combineren met "vragen stellen". Vandaar dat we besloten om "de tekst begrijpen" en "vragen stellen" altijd aan te vinken in de leeslestabel. Zo wordt de leraar erop gewezen dat dit steeds aanwezig moet zijn.

Een volgend belangrijk pijnpunt van de leeslestabel gaat over de ontoegankelijke benamingen van de didactische aanpakken. We wilden overstappen naar didactische aanpakken, gesteund op de aanpakken opgesteld door Vlor, waarbij de leerkracht eigen accenten kan toevoegen. Hierbij zijn de didactische sleutels van groot belang om ervoor te zorgen dat de leerkracht weet waarmee hij bezig is. Om te zorgen voor linken tussen de didactische aanpakken en de strategieën, vertaalden we de leesstrategieën onopgemerkt in een didactiek. Hierbij vonden we de link naar het GRRIM-model ook nuttig. Het zorgt ervoor dat leerkrachten nadenken over de vraag 'In welke mate laat ik mijn leerlingen vrij?'.

Hierbij aanvullend vonden we het belangrijk dat leerkrachten een eigen invulling kunnen geven aan de didactische aanpakken. Bij de leeslestabel mag er niet te veel uitleg op de leerkrachten afkomen. Hierdoor kozen we voor fiches met daarop de kenmerken van de didactische aanpak.

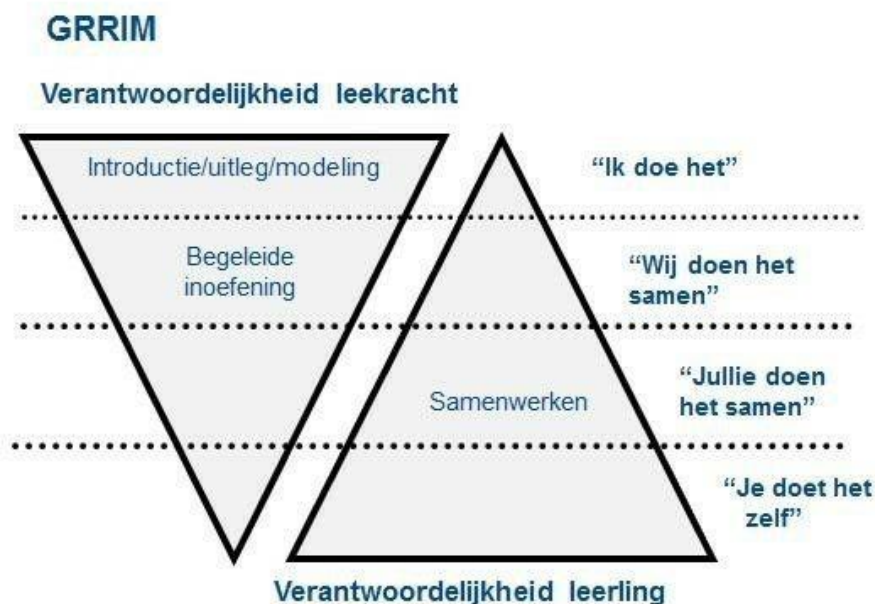
Tijdens het uitvoeren van de actie bedachten we dat leerkrachten ook zelf kunnen beschikken over een goede didactische aanpak. Het is dan belangrijk dat de didactische aanpakken tegemoet komen aan de vijf didactische sleutels van het Vlor-rapport. (Goby, et al., 2019)

3.2.3 Didactische aanpakken herwerkt vanuit leesstrategieën

We herwerkten de didactische aanpakken vanuit de leesstrategieën met in ons achterhoofd de paradox om ze wel op te nemen, maar niet als doel op zich naar voren te schuiven. In sommige teksten komen leesstrategieën als het ware vanzelf bovendien. Een didactische aanpak die dat mogelijk maakt, is dan een goede keuze van de leraar. Daarnaast namen we ook het GRRIM-model mee op in de uitwerking. (Vervoort, 2015)

GRRIM staat voor Gradually Release of Responsibility Instruction Model. Het is een instructiemodel dat de leerkracht in iedere les kan hanteren bij gelijk welke didactische aanpak. Het model streeft ernaar om leerlingen stapsgewijs zelfstandige uitvoerders te laten worden. Dit model biedt hulp bij begrijpend lezen

omdat het van een volledig leerkrachtgestuurde aanpak overgaat naar een volledig leerlinggestuurde aanpak. De sturing van de leerkracht bouwt geleidelijk aan af. Het doel van deze lesaanpak is dat de leerlingen op het einde van het leerproces zelfstandig door een tekst kunnen gaan met behulp van een leesstrategie. De leerkracht zal dus telkens moeten kijken in welke mate de leerlingen een bepaalde strategie beheersen om te bepalen in welke mate hij de verantwoordelijkheid bij de leerlingen legt. (Vervoort, 2015)



Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Volgens de didactische sleutel 'strategie-instructie' is het belangrijk om leerkrachten de leesstrategieën te laten modelen. (Gobyn, et al., 2019)

Hiermee wordt bedoeld dat je als leerkracht de leesstrategie hardop denkend voor doet en de leerlingen 'een kijkje in je hoofd laat nemen'. Dit kan gelinkt worden aan het GRRIM-model aangezien 'ik doe het' focust op modelen.

Hieronder kunt u lezen hoe wij vanuit de leesstrategieën tot didactische aanpakken gekomen zijn. We herwerkten de didactische aanpakken vanuit de leesstrategieën met in ons achterhoofd de paradox om ze wel op te nemen, maar niet als doel op zich naar voren te schuiven. Bijgevolg maakten we de link tussen leesstrategie en didactische aanpak niet zichtbaar in de tabel. Onderstaande aanpakken zijn geïnspireerd op de fiches van 'Lezen en laten lezen' en het Vlor-rapport. We voegden er het GRRIM-model aan toe. Sommige aanpakken ontwierpen we zelf. (Vienne & De Brouwer, 2020); (Gobyn, et al., 2019)

3.2.3.1 Vragen stellen

Met deze strategie wil de leerkracht de leerlingen aanzetten om de tekst te lezen zodanig dat ze de vragen kunnen beantwoorden. Deze strategie gaat echter niet alleen uit van vragen die de leerkracht stelt, het is ook belangrijk dat de leerkracht de leerlingen stimuleert om zelf vragen te stellen over de tekst. Zo kunnen ze op zoek gaan naar de antwoorden op hun eigen vragen. Door het stellen van vragen worden ze immers aangezet

om 'actief' te lezen en worden ze zich in hogere mate bewust van hun tekstbegrip. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld geen goede vragen kunnen bedenken, worden ze zich ervan bewust dat ze de tekstinhoud nog niet helemaal vatten. Deze strategie beoogt dus dat de leerlingen de tekst actief lezen en tot een beter leesbegrip komen. (Gobyn, et al., 2019)

Tekstgerichte vragen bevorderen het leesbegrip en zijn een middel om de tekst te begrijpen. Om tot dieper tekstbegrip te komen, is het belangrijk om vragen van een verschillend kennisniveau te stellen. Wij zien de strategie 'vragen stellen' dan ook als een strategie die in elke begripdlesles aanwezig moet zijn. We hanteren de taxonomie van Bloom om vragen van verschillende kennisniveaus te stellen.

Onthouden	Op dit niveau bevinden zich de reproductievragen. Het antwoord op deze vragen is letterlijk te vinden in de tekst. - W-vragen (Wie?, Wat?, Waar?, Wanneer?, Welke?...) - Hoeveel is...? - Wat is de definitie van...? - Wat gebeurde er na...? - Beschrijf de manier waarop...
Begrijpen	Op dit niveau bevinden zich de vragen die net iets dieper liggen dan de vragen waarop je letterlijk het antwoord vindt in de tekst. Er wordt naar verbanden gezocht en gepeild naar begrip van bepaalde principes, maar het antwoord is nog steeds te vinden in de tekst. - Kan je uitleggen waarom...? - Hoe verklaar je...? - Kan je hier een voorbeeld bij geven? - Kan je een samenvatting geven van deze alinea...? - Wat zal er gebeuren? →Belangrijke vragen hierbij: Hoe weet je dat...?, Welk woord of welk element uit de tekst geeft dit aan?
Toepassen	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om met hun opgedane kennis een probleem in een nieuwe situatie op te lossen. Reeds opgedane voorkennis en reeds verworven vaardigheden zijn op dit niveau belangrijk. - Ken je nog een andere situatie waarin...? - Kan je categoriseren volgens...? - Hoe is ... een voorbeeld van...? - Waarom kan dit al dan niet gebeurd zijn? - Welke factoren zullen veranderen als...?
Analyseren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen inzicht geven in al hun (opgedane) kennis en die kennis gaan categoriseren om vervolgens verbanden en patronen te zien om het probleem onder de loep te nemen. - Als ... waar is, wat betekent dat dan voor...? - Welke problemen kom je tegen bij...? - Kan je onderscheid maken tussen ... en ...? - Wat zijn kenmerken of delen van...? - Welke bewijzen kan je geven voor...?
Evalueren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om een tekst te beoordelen en te beargumenteren. De leerlingen leren aan de hand van die vragen ook een standpunt in te nemen ten opzichte van een tekst en een keuze te verantwoorden. - Wat vind je van...? - Waarom is ... waardevol? - Hoe zou jij je voelen als...? - Wat zijn de voor- en nadelen van...?

	- Hou zou je beslissen over...?
Creëren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om iets nieuws te ontwikkelen. - Hoe zou je een nieuw ... ontwerpen? - Kan je een ... ontwerpen waarmee...? - Kan je een voorstel schrijven waarmee je...? - Zie je een mogelijke oplossing voor...? - Kan je nieuwe en ongebruikelijke manieren verzinnen om ... te gebruiken?

(Samen in ontwikkeling, sd)

Didactische aanpak	GRRIM-model
In dialoog gaan Deze didactische aanpak is gebaseerd op dialogic reading. Het gaat over het herhaaldelijk lezen van dezelfde tekst. Tijdens het leesmoment stelt de leraar vragen op verschillende niveaus om het tekstbegrip van de leerlingen te stimuleren. De taxonomie van Bloom wordt hierbij gehanteerd. 'In dialoog gaan' is een open didactische aanpak waar een leerkracht zelf accenten kan leggen. Dit kan bijvoorbeeld worden omgevormd tot het opstellen van een quiz. (Gobyn, et al., 2019)	"Ik doe het" - De leerkracht stelt na elk voorleesmoment vragen. Hij lost ze ook telkens zelf op.
	"Wij doen het samen" - De leerkracht en leerlingen bedenken samen vragen na elk voorleesmoment en lossen ze samen op.
	"Jullie doen het samen" - In groep worden er vragen bedacht na elk voorleesmoment. De vragen worden uitgewisseld en beantwoord door een andere groep.
	"Je doet het zelf" - De leerlingen bedenken individueel vragen na elk voorleesmoment, deze worden dan uitgewisseld en opgelost.
Dobbelen De leerkracht dobbelt met een dobbelsteen met daarop de verschillende categorieën van Bloom. Na het lezen formuleren de leerlingen een vraag passend bij de gekozen categorie. (Vienne & De Brouwer, 2020)	"Ik doe het" - De leerkracht stelt een vraag passend bij de gegooide categorie en lost de vraag op.
	"Wij doen het samen" - De leerkracht en leerlingen bedenken samen de vraag en lossen het samen op.
	"Jullie doen het samen" - In groep worden er passende vragen bedacht. De vragen worden uitgewisseld en beantwoord door een andere groep.

	“Je doet het zelf” - De leerlingen bedenken elk apart een passende vraag, deze worden dan uitgewisseld en opgelost.
Voorspellend lezen Deze didactische aanpak is gebaseerd op de didactische aanpak ‘Directed Reading Thinking Activity’ uit het Vlor-rapport. De leraar deelt de tekst in logisch gekozen stukken op. Voor het lezen maken de leerlingen voorspellingen in de vorm van een vraag over de inhoud van het stuk. Na het lezen van het eerste stuk worden er vragen gesteld over specifieke informatie in de tekst en worden de voorspellingen geëvalueerd. Daarna worden vragen opgesteld en beantwoord om een diepe verwerking en tekstbegrip te stimuleren. (Gobyn, et al., 2019)	“Ik doe het” - De leerkracht modelt het uiten van voorspellingen, stelt zelf de vragen en lost de vragen ook zelf op.
	“Wij doen het samen” - Er worden samen voorspellingen gemaakt voor het lezen van elk stuk. Na het lezen van een stuk stellen ze samen vragen op. Daarna beantwoorden de leerlingen de vragen samen.
	“Jullie doen het samen” - In groep worden voorspellingen gemaakt voor het lezen van elk stuk. Na het lezen van een stuk worden er samen vragen opgesteld. De leerlingen wisselen de vragen uit en lossen ze op.
	“Je doet het zelf” - Elke leerling formuleert zelf voorspellingen. Na het lezen van een stuk stelt de leerling zelf vragen op. De vragen worden uitgewisseld en opgelost.

3.2.3.2 Tekstinhoud visualiseren

Tekstinhoud visualiseren gaat over hetgeen je leest visualiseren aan de hand van een schema, tekening of bijvoorbeeld een tabel. De lezer kan zich de tekst ook mentaal voorstellen door als het ware een mentale film van de tekst te maken. Door tijdens het lezen een tekst te visualiseren, wordt de concentratie en focus vergroot. Het verlengt de gedachten.

Het visualiseren verloopt in verschillende stappen; inventariseren, verbinden, organiseren en visualiseren. Deze stappen hoeven niet lineair te worden gevolgd. (Hickmann, 2013)

Didactische aanpak	GRRIM -model
Aanschouwelijk lezen Deze aanpak is gebaseerd op Collaborative strategic reading. De leerlingen krijgen een bepaalde rol om de tekst te visualiseren. In elke rol maken elk gebruik van een andere manier van visualiseren. (Gobyn, et al., 2019) Rollen: - Schema - Tekening - Mindmap - Fluoresceren in de tekst	"Ik doe het" - De leerkracht legt de tekst uit aan de hand van een tekening op het bord. Dit kan ook met een schema, mindmap of markeringen.
	"Wij doen het samen" - De leerkracht stelt vragen aan de leerlingen en hij brengt een tekening aan het bord aan op basis van hun antwoorden. Dit kan ook met een schema, mindmap of markeringen.
	"Jullie doen het samen" - De leerlingen maken in kleine groepen een tekening over de tekst. De leerlingen kunnen ook een schema, mindmap of markeringen maken.
	"Je doet het zelf" - De leerling leest zelf de tekst en maakt een tekening om de tekst te visualiseren. Dit kan ook met een schema, mindmap of markeringen.

3.2.3.3 Verbinding maken

Bij deze leesstrategie worden verbindingen gemaakt tussen de woorden, zinnen en de gehele tekst zodat er een samenhangend geheel ontstaat. De lezer leert relaties zien tussen verschillende delen van een tekst. De lezer gaat dus eigenlijk een verband leggen tussen de nieuwe informatie uit de tekst en de bestaande kennis. Hierbij is het belangrijk dat je de tekst met volle aandacht leest. Door die linken te leggen wordt informatie beter opgeslagen. (Gobyn, et al., 2019)

Didactische aanpak	GRRIM -model
Analyserend lezen Deze didactische aanpak is gebaseerd op close reading. Hierbij staat de tekst centraal. De lezer leest de tekst meermaals en analyseert de tekst steeds dieper. (Vernooy & Mijs, 2016)	"Ik doe het" - De tekst wordt meermaals gelezen door de leerkracht. De leerkracht laat de verbanden in de tekst aanduiden.
	"Wij doen het samen" - De leerkracht stelt vragen aan de leerlingen om de verbanden te vinden.

	“Jullie doen het samen” - De leerlingen gaan in groepjes de tekst lezen en analyseren. Ze zoeken samen naar verbanden.
	“Je doet het zelf” - De leerling gaat zelf op zoek naar verbanden in de tekst door de tekst opnieuw te gaan analyseren.
Beroep doen op voorkennis Deze didactische aanpak is gebaseerd op de didactische aanpak PACT, promoting acceleration of comprehension and content through tekst, uit het Vlor-rapport. Het leesbegrip wordt verhoogd door de voorkennis te verbinden met de nieuwe informatie. Het is belangrijk dat de leerkracht voldoende zicht heeft op de voorkennis. We raden ook aan om heterogene groepen samen te stellen. (Gobyn, et al., 2019)	“Ik doe het” - De leerkracht duidt aan wat de leerlingen al geleerd hebben en wat ze dus al kennen. De nieuwe informatie wordt hieraan gelinkt.
	“Wij doen het samen” - De leerkracht geeft een quiz waarbij de voorkennis wordt opgefrist. Daarna lezen de leerlingen de tekst. Samen wordt er nieuwe informatie gelinkt aan de quiz.
	“Jullie doen het samen” - De leerlingen maken voor elkaar een quiz in kleine groepjes. Daarna lezen ze de tekst en vertellen de nieuwe informatie aan elkaar.
	“Je doet het zelf” - De leerling kijkt zelf wat hij al kent. Hij linkt zijn voorkennis aan de gelezen informatie.

3.2.3.4 Samenvatten

Samenvatten dient om de tekst te verwerken na het lezen ervan. De lezer geeft de belangrijkste informatie kort weer op een schematische manier. Hierbij worden details of bijzaken achterwege gelaten. De lezer selecteert enkel de kern of hoofdzaak. (Gobyn, et al., 2019)

Gebruik maken van het taalmodel kan helpen om de belangrijkste informatie te selecteren. Het taalmodel bestaat uit negen vragen:

- Wie? Er is altijd iemand, de zender;
- Wat? De boodschap;

- Waarover? Over iets, de onderliggende boodschap;
- Aan wie? Aan iemand, de ontvanger;
- Waarom? Met een bepaalde bedoeling;
- Hoe? Op een bepaalde manier;
- Langs welke weg? En waarmee? Een bemiddelaar met bepaalde middelen;
- In welke omstandigheden? De context, in een gunstige of minder gunstige omstandigheid;
- Effect? En daarop komt een reactie.

(De Coninck, 2018)

Didactische aanpak	GRRIM -model
Inzichtelijk lezen Door te werken aan de hand van de negen vragen van het taalmodel krijgt de lezer inzicht in de tekst. (De Coninck, 2018)	"Ik doe het" - De leerkracht overloopt de negen vragen van het taalmodel en lost die aan de hand van een schema op het bord op.
	"Wij doen het samen" - De leerkracht overloopt samen met de leerlingen de negen vragen van het taalmodel. Deze vragen lossen ze samen op aan de hand van een schema op het bord.
	"Jullie doen het samen" - De leerlingen zijn in groepen verdeeld. Ze denken na over de negen vragen en lossen die op aan de hand van een schema.
	"Je doet het zelf" - De leerlingen moeten zelf nadenken over de negen vragen. Ze beantwoorden ze individueel aan de hand van een schema.
Denken – delen – uitwisselen De leerkracht geeft een opdracht over de tekst. Bijvoorbeeld: 'Bedenk W-vragen en los ze op'. Elke leerling doet dit eerst alleen. Daarna deelt hij met zijn burens. Tot slot wisselen ze uit met de klasgroep. (Braem, Vercauteren, Israël, & Haesebrouck, 2016)	"Wij doen het samen" - De leerkracht leest eerst samen de tekst met de leerlingen. Daarna gaan de leerlingen aan de slag met de coöperatieve werkvorm.
	"Jullie doen het samen" - De tekst wordt in groepjes gelezen. Daarna maakt elke leerling een opdracht. Als laatste wisselen ze hun werk uit en maken ze één geheel.

Samenvatten De leerkracht legt uit waarom samenvatten belangrijk is en leert aan hoe leerlingen een tekst moeten samenvatten. Daarna gaat de leerling zelf aan de slag. (Schaepkens, sd)	“Ik doe het” - De leerkracht beklemtoont dat je in een samenvatting alleen de belangrijke informatie van een tekst geeft. Hij modelt hoe je dit doet.
	“Je doet het zelf” - De leerling vat zelfstandig tekstdelen of de tekst samen.

3.2.3.5 Tekststructuur herkennen

Wanneer de lezer gebruik maakt van de strategie ‘tekst herkennen’ gaat hij op zoek naar de manier waarop een tekst is opgebouwd. De lezer kijkt onder andere naar signaalwoorden om zo te weten te komen waarom een auteur de tekst zo heeft weergegeven, maar ook om inhoudelijke informatie te krijgen en de verschillende tekstdelen met elkaar in verband te brengen.

Tijdens het ontleden van een tekst wordt gekeken naar de tekststructuur, de structuur wordt meestal duidelijk door de signaalwaarden die werden gebruikt. Wij maken een indeling van vijf structuren:

- Chronologische structuur;
- Opsommende structuur;
- Oorzaak-gevolg structuur;
- Beschrijvende structuur;
- Vergelijkende structuur.

(Vansteelant, 2016)

Didactische aanpak	GRRIM -model
Knip- en plaktechniek De lezers knippen de tekst in verschillende stukken. Daarna gaan ze aan de slag met de delen. Tijdens de nabespreking is het belangrijk de leerlingen te laten verwoorden waarom die delen bij elkaar passen.	“Ik doe het” - De leerkracht knipt de tekst in verschillende stukken en verwoordt hierbij ook waarom.
	“Wij doen het samen” - Leerkracht en leerlingen zoeken samen naar delen in de tekst. de tekst wordt geknipt en geplakt.
	“Jullie doen het samen” - In groepjes knippen en plakken de leerlingen de tekstdelen.

Verbindoefening De lezer verbindt kleine tekstjes met het juiste begrip. Daarna gaat de lezer op zoek in de tekst naar de verschillende delen en verbindt het met een begrip. De leraar kan de begrippen geven maar de leerlingen kunnen ook zelf de begrippen opzoeken en verwoorden.	“Wij doen het samen” - De leerkracht gaat samen met de leerlingen door de tekst en samen zoeken ze passende begrippen.
	“Jullie doen het samen” - De leerlingen worden verdeeld in verschillende groepjes en maken samen de verbindoefeningen.
	“Je doet het zelf” - De leerlingen maken individueel de verbindoefeningen.

3.2.3.6 Tekstoriëntatie en leesdoel bepalen - begrip bewaken en verhelderen

Tekstoriëntatie en leesdoel bepalen, maar ook begrip bewaken en verhelderen zijn metacognitieve leesstrategieën. Concreet betekent dit dat de leerlingen de effectiviteit van de gekozen cognitieve leesstrategie nagaan, ze herstelstrategieën inzetten wanneer iets niet begrepen wordt en ze steunen op het inzetten van voorkennis om een cognitieve leesstrategie toe te passen. (van Steensel, de la Rie, & Houtveen, 2020)

De leerkracht moet bij elke les rond begrijpend lezen rekening houden met deze leesstrategieën en de leerlingen stimuleren om ze in te zetten. De metacognitieve leesstrategieën hebben we niet meegenomen in onze denkoefening om didactische aanpakken te ontwerpen. De metacognitieve leesstrategieën worden per definitie altijd gestimuleerd ongeacht de gekozen cognitieve leesstrategie.

3.2.3.7 Toepasbaar op alle leesstrategieën

Tijdens het herwerken en creëren van didactische aanpakken formuleerden we ook enkele aanpakken die vertrekken vanuit alle leesstrategieën.

Didactische aanpak	GRRIM -model
Rolwisselend leren De leraar stelt groepen samen van vier leerlingen. Iedere leerling in de groep krijgt een andere rol om de tekst te verwerken. Op het einde leggen de leerlingen alle strategieën bijeen en komen ze tot één geheel.	“Ik doe het” - De leerkracht neemt de vier rollen op zich en toont ze voor aan de leerlingen.
	“Jullie doen het samen” - De leraar verdeelt de leerlingen in groepjes van vier. Elke leerling neemt een

De vier rollen verwijzen naar de strategieën om een tekst te begrijpen: - Voorspellen en achteraf reflecteren. - Verduidelijken van onduidelijkheden. - Vragen formuleren over de tekst. - De tekst samenvatten. (Braem, Vercauteren, Israël, & Haesebrouck, 2016)	rol op zich. Achteraf leggen de leerlingen alles samen en bespreken ze de bevindingen.
Zelfregulerend leren De leerkracht ‘modelt’ enkele leesstrategieën waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Daarna lezen ze zelfstandig de tekst aan de hand van de gekozen strategie.	“Ik doe het” - De leerkracht modelt de vier leesstrategieën.
	“Je doet het zelf” - De leerling kiest een strategie en doorgrondt de tekst op basis van de gekozen strategie.
Lezen met de pen in de hand Het gaat hier om een onderdeel dat soms ook binnen "close reading" wordt opgenomen. Het gaat om het denkend door een tekst gaan. De leerlingen hebben de tekst op papier en met de pen in de hand maken ze aantekeningen, markeren ze, omcirkelen ze woorden, worden er pijlen en tekeningen gemaakt, symbolen aangebracht. De leerlingen kunnen ook in de marge woorden noteren, vragen opschrijven of boven een stuk tekst een titel schrijven. (Vernooy & Mijs, 2016)	“Ik doe het” - De leerkracht gaat met de pen in de hand lezen en gaat op deze manier denkend door de tekst.
	“Wij doen het samen” - De leerkracht gaat samen met de leerlingen denkend door de tekst.
	“Jullie doen het samen” - In groepjes gaan de leerlingen met de pen in de hand denkend door de tekst.
	“Je doet het zelf” - De leerlingen gaan zelfstandig met de pen in de hand door de tekst.
Vertel/speel/teken wat je leest De lezer vertelt wat hij heeft gelezen. Belangrijk hierbij is het uitleggen in eigen woorden, checken of je dat correct doet en volledig doet, hoofd- en bijzaken scheiden om de boodschap te achterhalen. Naast het vertellen kan er ook getekend of nagespeeld worden. (Angelique, 2020)	“Ik doe het” - De leerkracht vertelt, speelt of tekent.
	“Wij doen het samen” - De leraar en leerlingen zeggen, tekenen of spelen de tekstinhoud. Ze helpen elkaar.

	“Jullie doen het samen” - In kleine groepen gaan de leerlingen de boodschap van de tekst vertellen, spelen of tekenen.
	“Je doet het zelf” - De leerling vertelt, tekent of speelt het individueel.

3.2.4 Verrijnde leeslestabel

Rekening houdend met de bevindingen tijdens het gebruiken van de oorspronkelijke leeslestabel kwamen wij tot de verrijnde leeslestabel. Net zoals de leeslestabel van Eline Boone is deze tabel niet enkel en alleen bedoeld voor lessen begrijpend lezen. De leraar kan de tabel ook gebruiken in leergebieden zoals wiskunde, godsdienst en wereldoriëntatie om tot leesbegrip te komen.

De tekst			
STAP 1: Kies de tekst en bepaal om welke tekstsoort en om welk teksttype het gaat. <u>Een tekst kiezen</u> ☐ Waar vind je goede leesteksten? ☐ Voldoet de tekst aan de volgende criteria: ☐ Rijke en authentieke tekst ☐ Goede complexiteit van de tekst <u>Tekstsoort</u> ☐ Informatieve tekst ☐ Activerende tekst ☐ Ontspannende tekst ☐ Instructieve tekst <u>Teksttype</u> ☐ Informatief boek ☐ School- of studietekst ☐ Een krant ☐ Reclame, uitnodiging ☐ Brief, e-mail ☐ Gedicht ☐ ...	Het leesdoel STAP 2: Bij elk teksttype horen verschillende leesdoelen. Eén doel staat al vast ‘de tekst begrijpen’. Kies nog een leesdoel en concretiseer het. ☒ De tekst begrijpen ☐ Vinden van informatie ☐ Hoofdzaken uit de tekst halen ☐ Een probleem oplossen ☐ Zich amuseren, ontspannen ☐ De tekst onthouden ☐ De tekst beoordelen ☐ Nagaan welk soort tekst het is ☐ De bruikbaarheid van de tekst nagaan		
	De leesstrategie STAP 3: ‘Vragen stellen’ en de metacognitieve leesstrategieën komen steeds aan bod. Kies nog een leesstrategie om de tekst beter te begrijpen. Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen ☐ Tekstinhoud visualiseren ☐ Verbinding maken ☐ Samenvatten ☐ Tekststructuur herkennen Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen		
	De didactische aanpak STAP 4: Kies één of meerdere didactische aanpakken. ☐ Aanschouwelijk lezen ☐ Analyserend lezen ☐ Beroep doen op voorkennis ☐ Denken – delen – uitwisselen ☐ Dobbelen ☐ In dialoog gaan ☐ Inzichtelijk lezen ☐ Knip- en plaktechniek ☐ Lezen met pen in de hand ☐ Rolwisselend leren ☐ Samenvatten ☐ Verbindoefeningen ☐ Vertel/speel/teken wat je leest ☐ Voorspellend lezen ☐ Zelfregulerend leren ☐ ...		

3.3 Verfijnde leeslestabel toegepast op verschillende tekstsoorten

We pasten onze verfijnde leeslestabel toe op verschillende tekstsoorten. We gingen na of de leeslestabel makkelijk toe te passen was. We stelden ook bij elke tekst vragen op volgens de taxonomie van Bloom. De samenvattende schema's werden per tekst opgenomen in bijlage B. Hieronder leest u onze bevindingen.

3.3.1 Activerende tekst: 'De fakkeltocht'

We stelden vast dat we elk onze eigen invulling gaven aan dezelfde didactische aanpak. Dit is iets waarnaar we streefden. We wilden vermijden dat de leeslestabel zorgt voor een voorgeschreven aanpak.

We stelden vast dat de vragen uit het taalmodel ook een plaats vinden in de categorisering van Bloom. We nemen ze hieronder meteen op in de voorbeeldvragen. De vragen uit het taalmodel plaatsten we in kleur in de tabel.

Onthouden	Op dit niveau bevinden zich de reproductievragen. Het antwoord op deze vragen is letterlijk te vinden in de tekst. - W-vragen (Wie?, Wat?, Waar?, Wanneer?, Welke?...) - o Wie? Er is altijd iemand, de zender. - o Wat? De boodschap - o Aan wie? Aan iemand, de ontvanger. - Hoeveel is...? - Wat is de definitie van...? - Wat gebeurde er na...? - Beschrijf de manier waarop... - Hoe? Op een bepaalde manier. - Langs welke weg? En waarmee? Een bemiddelaar met bepaalde middelen.
Begrijpen	Op dit niveau bevinden zich de vragen die net iets dieper liggen dan de vragen waarop je letterlijk het antwoord vindt in de tekst. Er wordt naar verbanden gezocht en gepeild naar begrip van bepaalde principes, maar het antwoord is nog steeds te vinden in de tekst. - Kan je uitleggen waarom...? - Hoe verklaar je...? - Kan je hier een voorbeeld bij geven? - Kan je een samenvatting geven van deze alinea...? - Wat zal er gebeuren? - Waarover? Over iets, de onderliggende boodschap - Waarom? Met een bepaalde bedoeling. →Belangrijke vragen hierbij: Hoe weet je dat...?, Welk woord of welk element uit de tekst geeft dit aan?
Toepassen	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om met hun opgedane kennis een probleem in een nieuwe situatie op te lossen. Reeds opgedane voorkennis en reeds verworven vaardigheden zijn op dit niveau belangrijk. - Ken je nog een andere situatie waarin...? - Kan je categoriseren volgens...? - Hoe is ... een voorbeeld van...?

	- Waarom kan dit al dan niet gebeurd zijn? - Welke factoren zullen veranderen als...?
Analyseren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen inzicht geven in al hun (opgedane) kennis en die kennis gaan categoriseren om vervolgens verbanden en patronen te zien om het probleem onder de loep te nemen. - Als ... waar is, wat betekent dat dan voor...? - Welke problemen kom je tegen bij...? - Kan je onderscheid maken tussen ... en ...? - Wat zijn kenmerken of delen van...? - Welke bewijzen kan je geven voor...? - Effect? En daarop komt een reactie.
Evalueren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om een tekst te beoordelen en te beargumenteren. De leerlingen leren aan de hand van die vragen ook een standpunt in te nemen ten opzichte van een tekst en een keuze te verantwoorden. - Wat vind je van...? - Waarom is ... waardevol? - Hoe zou jij je voelen als...? - Wat zijn de voor- en nadelen van...? - Hou zou je beslissen over...? - In welke omstandigheden? De context, in een gunstige of minder gunstige omstandigheid.
Creëren	Op dit niveau bevinden zich de vragen die leerlingen aanzetten om iets nieuws te ontwikkelen. - Hoe zou je een nieuw ... ontwerpen? - Kan je een ... ontwerpen waarmee...? - Kan je een voorstel schrijven waarmee je...? - Zie je een mogelijke oplossing voor...? - Kan je nieuwe en ongebruikelijke manieren verzinnen om ... te gebruiken?

3.3.2 Ontspannende tekst: 'Roodkapje'

We stonden tijdens het werken met de verfijnde leeslestabel stil bij het doel van een ontspannende tekst. Het is van groot belang dat de leerkracht leerlingen ook laat ontspannen en genieten en hier moet dan niet noodzakelijk een opdracht aan verbonden zijn. Als hij de leerlingen meermaals tijdens een begrijpendleesles een verwerkingsopdracht geeft, dan kan het zeker om dit ook eens niet te doen. Leerlingen leren ontspannen kan ervoor zorgen dat ze gaan genieten van lezen. Het is noodzakelijk om hen te laten ontspannen want dit zorgt voor een motivatie. Motivatie is een didactische sleutel die niet vergeten mag worden. Hier maakten we wel de kanttekening dat je je als vaardige lezer constant vragen stelt. Een vaardige lezer doet dit bij een ontspannende tekst om bijvoorbeeld de verhaallijn te kunnen volgen. Het is dus de bedoeling dat we dit ook aanleren aan kinderen. Strategieën direct aanleren, moet echter vermeden worden. Dit is een paradox waar we gedurende ons onderzoek al meermaals op gebotst zijn. De leraar stelt tijdens het ontwerpen van een les vragen op aan de hand van de taxonomie van Bloom. Nadien is het niet de bedoeling om die vragen sec te stellen aan de leerlingen. Het is echter door ze te verwerken in de les dat de leerlingen er een antwoord op kunnen geven.

3.3.3 Informatieve tekst: 'De Europese unie'

We werkten in het begin van ons onderzoek al met de tekst 'De Europese Unie'. We stelden vast dat we toen na het toepassen nog steeds een vaag beeld hadden over hoe we de tekst didactisch zouden aanpakken. Wanneer we werkten met de verfijnde leeslestabel kregen we een duidelijker beeld over hoe we zouden werken en omgaan met de tekst. Unaniem konden we vaststellen dat we op een systematische wijze aan het nadenken waren over de inhoud van de tekst.

3.3.4 Instructieve tekst: 'Stappenplan fietsband vervangen?'

We kozen allen de didactische aanpak 'knip- en plaktechniek'. Opnieuw gaven we elk een eigen invulling aan de aanpak. Door vragen op te stellen aan de hand van de taxonomie van Bloom waren we op een systematische wijze aan het nadenken over de tekstinhoud. De opgestelde vragen zorgden voor inspiratie om met de tekst een begripendleesles te ontwerpen.

3.3.5 Algemene bedenkingen na het toepassen van de verfijnde leeslestabel

Tijdens het toepassen van de verfijnde leeslestabel op verschillende tekstsoorten kwamen we tot een nieuwe vaststelling. Vragen stellen komt namelijk steeds aan bod als leesstrategie naast een andere leesstrategie die vaak komt bovendrijven, als je een tekst goed wilt begrijpen. Een vaardige lezer stelt zichzelf in zijn hoofd voortdurend vragen. Het is dus een belangrijke strategie die een gevorderde lezer gebruikt en waarvan we weten dat minder goede lezers ze niet hebben. Om iets te leren, weten we ook dat er een verschil is in methodieken voor enerzijds gevorderde lerenden en starters. Methoden die werken voor starters kunnen averechts werken voor gevorderden. Het omgekeerde geldt ook. Starters kan je niet in het diepe gooien zonder dat ze een gestuurde aanpak krijgen, met veel modeling. Dat is ook zo wanneer ze een tekst doorgronden. Een gevorderde lezer stelt vragen, bedenkt zélf vragen en koppelt hier zijn voorkennis aan. Deze lezer leest en heeft het niet nodig dat er nog vragen (meestal dan zelfs van lagere denkkorde) expliciet in een lijstje geformuleerd worden om hem door een tekst te loodsen. Integendeel, dat werkt zelfs averechts: hij vindt het saai en demotiverend. Hij gaat dan van: "ik mag een tekst lezen en ik vind het interessant" naar "ik mag een tekst lezen maar moet daar dan weer vragen over beantwoorden". En dit wordt dan snel: "ik móét een tekst lezen om er vragen over te beantwoorden". Maar voor een startende lezer kunnen die vragen wel helpen.

Echter, op voorwaarde dat:

1. De vragen tekstgerichte vragen zijn, die dus over de inhoud van de tekst gaan.
2. De vragen niet steeds als een lijstje opgesomd worden en systematisch beantwoord moeten worden, zodat lessen begripend lezen steeds vergaan in het enkel maar oplossen van een lijst vragen. Dat is vaak zo in de werkboekjes bij methoden.
3. De vragen niet goed doordacht zijn: te gemakkelijk (zeker als de startende lezer geen echte starter meer is), te veel naar details gaan, niet vragen naar de boodschap van de tekst, niet aan het denken zetten, niet doen koppelen aan voorkennis, niet doen nadenken over de structuur van een tekst, ...
4. We kinderen ook geleidelijk aan leren om zélf vragen te bedenken.

Om aan deze voorwaarden te voldoen, kijken we hoe we 'vragen stellen' kunnen integreren in om het even welke didactische aanpak.

Voorwaarde 1

We kunnen voldoen aan voorwaarde één door in elke lesvoorbereiding van een les begrijpend lezen de leraar zelf goed te laten nadenken over de inhoud van de tekst en zelf goede vragen te laten bedenken. Deze vragen moeten in elke didactische aanpak dan in te zetten zijn. De plaats waar deze vragen zullen worden gesteld, zal verschillen naargelang de didactische aanpak.

Voorwaarde 2

Om aan voorwaarde 2 te voldoen, moet worden vermeden dat de leerlingen geen lijstjes vragen voorgeschoteld krijgen die ze moeten oplossen. De vragen moeten in de didactische aanpak worden geïntegreerd. Bij de didactische aanpak "lezen met de pen in de hand" zullen bijvoorbeeld bepaalde onthoudvragen en vragen op het niveau "begrijpen" een plaats moeten krijgen. Je moet ze bij deze didactische aanpak niet op een lijstje presenteren, maar je kan ze bijvoorbeeld wel mondeling stellen aan de leerlingen om op een goede manier aantekeningen te kunnen maken. De vragen dienen dan als "hint", als "scaffold" om tot goede markerings te komen.

Voorwaarde 3

Om aan voorwaarde 3 te kunnen voldoen is de indeling volgens Bloom interessant. En ook hier kan je bij elke didactische aanpak nadenken over de verschillende categorieën. In een bepaalde didactische aanpak zal een bepaalde categorie misschien wel het hoofdaccent krijgen.

Voorwaarde 4

Om ervoor te zorgen dat leerlingen geleidelijk aan leren om zélf vragen te bedenken, werken we met GRRIM. Het is belangrijk om het eerst voor te doen, de leerkracht bedenkt dan vragen en geeft deze vragen aan de leerlingen. Daarna bedenken en lossen ze samen vragen op, dan per twee en tot slot zelfstandig. Hierbij is het ook belangrijk om leerlingen de categorieën van Bloom waarbinnen je soorten vragen kunt formuleren, te geven. Het is niet de bedoeling dat de rubrieken worden uitgelegd maar aan de hand van voorbeeldvragen kun je leerlingen soorten vragen laten bedenken. De kinderen krijgen dan zelf de moeilijkheidsgraad in de gaten.

3.4 Lesvoorbereidingen uitgewerkt aan de hand van de leeslestabel

In dit onderzoek hebben wij ons beperkt tot het testen van de leeslestabel in de derde graad. Om leraren te ondersteunen tijdens het gebruiken van de leeslestabel, maakten wij voorbeeldlessen. We werkten de lessen uit in de vorm van een lesvoorbereiding. De lesvoorbereidingen kunnen als *good practice* dienen voor leraren. Er zijn lesvoorbereidingen opgesteld voor lessen begrijpend lezen maar ook voor andere leergebieden zoals wiskunde, godsdienst en wereldoriëntatie om tot leesbegrip te komen.

Concreet hebben we de verfijnde leeslestabel ingezet in de volgende klassen:

VBS De Tandem Roksem – zesde leerjaar

- in een les begrijpend lezen rond de ecologische voetafdruk (leergebied Nederlands)
- in een les begrijpend lezen rond een fietsband vervangen (leergebied Nederlands)
- in een les begrijpend lezen rond minder vlees eten (leergebied wereldoriëntatie)
- om vraagstukken op te lossen (leergebied wiskunde)

Vrije Basisschool Sint-Lodewijksschool Oostende – vijfde leerjaar

- in een les rond het Kerkelijk jaar Hemelvaart (leergebied Godsdienst)
- in een les rond het Kerkelijk jaar Pinksteren (leergebied Godsdienst)
- in een vraagstuk rond meten en metend rekenen (leergebied Wiskunde)

BuBaO De Polder Sint-Kruis (vzw Het Anker) - derde graad

- in een les begrijpend lezen rond een uitnodiging (leergebied Nederlands)
- in een les begrijpend lezen rond een brief (leergebied Nederlands)
- om vraagstukken op te lossen (leergebied wiskunde)
- in een les begrijpen lezen rond de spieren (leergebied wereldoriëntatie)

De concrete uitwerkingen van deze lessen en lesmomenten zijn terug te vinden in bijlage D. Tijdens het opstellen van lessen met de verfijnde leeslestabel hielden we rekening met de vier voorwaarden die we opstelden om vragen te stellen binnen de didactische aanpakken. De leraar die gebruik maakt van onze voorbeeldlessen kan dus nagaan waar en welke vragen wij stellen binnen bepaalde didactische aanpakken. Hij kan ook onderzoeken hoe het GRRIM-model werd verwerkt binnen de didactische aanpakken.

3.5 De leeslestabel als digitale tool

Om onze leeslestabel toegankelijk en gebruiksvriendelijk te maken, werkten wij een digitale tool uit. Wij ontwierpen een website met daarop de verschillende stappen uit de leeslestabel. De website leidt de leraar doorheen de verschillende denkstappen. Op deze manier willen we leraren op een systematische wijze laten nadenken over de inhoud van de tekst om van daaruit tot een lesontwerp te komen.

We werkten de herwerkte didactische aanpakken die werden omschreven bij 4.2.3 uit in de vorm van fiches. Deze fiches kregen onder de rubriek 'De didactische aanpak' een plaats op de website. Ook de voorbeeldlessen kregen een plek op de website.



4 Resultaten

De resultaten van ons onderzoek zijn gebaseerd op het testen van de leeslestabel in het vijfde en zesde leerjaar in het basisonderwijs. We gebruikten de leeslestabel ook in de derde graad van het buitengewoon onderwijs. We pasten de tabel toe op lessen begrijpend lezen, maar ook op lesmomenten in andere leergebieden zoals wiskunde, godsdienst en wereldoriëntatie. Met het testen van de leeslestabel wilden wij kijken of dit hulpmiddel de leerkracht ook echt helpt om tot een beter leesbegrip bij leerlingen te komen.

4.1 Bevindingen tijdens het ontwerpen van de lessen

Vooreerst ervoeren wij de verfijnde leeslestabel als een handig hulpmiddel tijdens het uitwerken van onze lessen. De leeslestabel in combinatie met de fiches van didactische aanpakken is erg gebruiksvriendelijk om te hanteren. De tabel voelde aan als een tool ter oriëntatie en niet als een weg die de leraar dient te volgen.

Ten tweede merkten wij op dat onze leeslestabel het mogelijk maakt om zonder handleiding een begrijpendleesles op te bouwen. Tijdens onze stages maakten we zowel gebruik van de teksten uit de taalmethodes als zelfgekozen teksten. Het werken met de leeslestabel in combinatie met een taalmethode zorgt ervoor dat de leraar de handleiding kritisch gaat bekijken. We kunnen dit zien als een signaal. We ontwikkelden ook een kritische blik bij teksten in de handleiding.

Leesteksten in taalboeken laten niet toe dat leerlingen erin schrijven of markeren. Omdat we een activerende aanpak wensten, kozen we ervoor om de teksten uit de taalboeken te kopiëren zodat ze er actief mee aan de slag konden gaan.

Tijdens het uitwerken van de lessen kwamen we tot de vaststelling dat we begrijpend lezen niet steeds groot moeten zien. Doorheen de schooldag lezen de leerlingen heel wat teksten. Denk maar aan opdrachten, brieven of vraagstukken tijdens de wiskundeles. Met de leeslestabel hoef je niet telkens een volledige les te ontwerpen. De tabel kan een hulpmiddel en inspiratiebron zijn om leerlingen tijdens kleine lesmomenten te laten nadenken over de inhoud van teksten.

Vervolgens merkten we tijdens het doorlopen van de leeslestabel dat we de tekst echt doorgronden. We stelden ook telkens vragen op volgens de taxonomie van Bloom. Vragen stellen bij een tekst heeft twee voordelen. We gingen op een systematische wijze nadenken over de inhoud van de tekst. We analyseerden de tekst. We ontwikkelden hierbij een kritische blik om diepgaande vragen te stellen. Ten tweede merkten we dat we tijdens het opstellen van vragen al aan het nadenken waren over de didactische aanpak. Het gaf ons inspiratie om de les te ontwerpen. We voelden ons bijkomend ook goed voorbereid om de les te geven.

4.2 Bevindingen tijdens stage

Wij ervoeren de leeslestabel als een bruikbaar hulpmiddel om bij leerlingen tot leesbegrip te komen, zowel tijdens het voorbereiden als tijdens het geven van de lessen. Hoewel de testcontext eerder beperkt was, stelden wij vast dat leerlingen spontaan adequate leesstrategieën leerden gebruiken en de tekstinhoud beter begrepen. Bovendien gaven ze aan het leuk te vinden om zo intensief met teksten bezig te zijn. De ervaringen met de leeslestabel verschillen naargelang de context.

Uit onze stage-ervaringen is gebleken dat een les of lesmoment opgebouwd met de verfijnde leeslestabel een positief effect heeft op het leesbegrip. Wij stelden volgende bevindingen vast:

- Motivatie bleek een belangrijke factor te zijn om tot beter leesbegrip te komen. Leerlingen die de functionaliteit van de les niet inzagen, kwamen in mindere mate tot leesbegrip. De leeslestabel vormde een hulpmiddel om een concreet leesdoel te formuleren. Wanneer we het leesdoel vertelden aan de leerlingen werden ze zich bewust van de functionaliteit. We stelden vast dat een motiverende instap niet voldoende is, de volledige les moet de leerlingen gaan motiveren.

*“Tijdens de les met de informatieve tekst ‘2x minder vlees in de week’ werkte er een leerling niet mee. Hij woont op een boerderij en hij vindt het dan ook onzin om minder vlees te eten.”
– Fien Vandenbussche, stagiaire VBS De Tandem*

“Een leerling uit mijn klas wou de uitnodiging voor het Fortnitekamp niet lezen. Hij houdt niet van Fortnite en wilde zich bijgevolg ook niet inschrijven voor het kamp. Ik wekte zijn intrinsieke motivatie door het te linken aan een kamp waar hij deze zomer aan zal deelnemen. Door de link naar zijn leefwereld kwam hij uiteindelijk wel tot leesbegrip.” – Dolores Devoldere, stagiaire BuBaO De Polder

- We stelden vast dat het belangrijk is om een duidelijk beeld te hebben van de voorkennis van de leerlingen. De didactische aanpak ‘beroep doen op de voorkennis’ kan hierbij een grote hulp zijn. Het zorgt ervoor dat de leraar de vragen kan afstemmen op de voorkennis. Analyserend lezen zorgde ervoor dat leerlingen intensief gingen lezen en verbanden gingen maken met hun voorkennis. We merkten dat de leerlingen de gelezen informatie koppelden aan hun voorkennis om zo tot tekstbegrip te komen. We zorgden tijdens groepswork telkens dat we heterogene groepen samenstelden zodat de leerlingen voorkennis kunnen uitwisselen.

Na het lezen vroegen we telkens of de leerlingen de woorden begrepen in de tekst. De leerlingen gaven dit ook vaak al aan, vooraleer we het vroegen. Hierbij gingen we dan telkens eerst kijken of de betekenis uit de context kon worden afgeleid.

- Tijdens het werken met de leeslestabel merkten we een hoge graad van betrokkenheid op. Het merendeel van de leerlingen gaf aan het leuk te vinden om intensief met teksten bezig te zijn.

“Duidelijke analyse van de tekst waarbij alle leerlingen actief betrokken waren. De leerlingen werkten actief mee!” -mentor VBS De Tandem

- De graad van zelfsturing binnen een les hangt sterk af van de doelgroep. In het vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs kon er vlot worden afgestapt van het modellen. De leerlingen hadden snel een eigen inbreng en zo kon er probleemloos worden overgestapt naar het tweede niveau in het GRRIM-model (begeleide inoefening). Het lukte ook om bij deze doelgroep de verantwoordelijkheid bij de leerlingen te leggen. De leerlingen gingen in groep en zelfstandig aan de slag met de didactische aanpakken. Bij de leerlingen met de autismespectrumstoornis situeerden de didactische aanpakken zich vooral bovenaan in het GRRIM-model. Het is erg moeilijk om los te komen van het voordoen en samen uitvoeren. De leerlingen leken nood te hebben aan de sturing van de leraar.

“In mijn stageklas hadden de leerlingen veel nood aan sturing. Nadat de leerlingen de tekst individueel gelezen hadden, las ik de tekst luidop voor terwijl de leerlingen meelazen in de tekst. Ik deed dit om de leerlingen tot beter tekstbegrip te brengen. Ook bij het aanwenden van strategieën modelde ik deze vaardigheid om tot tekstbegrip te komen. De leerlingen slaagden er niet in om dit zelfstandig te doen.” – Dolores Devoldere, stagiaire BuBaO De Polder

- In alle stagecontexten stelden we vast dat de leerlingen de inhoud van de teksten beter begrepen. Dit werd vooral duidelijk tijdens verwerkingsopdrachten. Bovendien gaan we ervan uit dat leerlingen de tekstinhoud begrijpen wanneer ze diepgaande vragen kunnen stellen over de tekst.

“De leerlingen beeldden het Pinksterverhaal uit in een tableaux vivant. De gevoelens en emoties werden goed zichtbaar. Dit vormde dan ook het bewijs dat de leerlingen de onderliggende boodschap van het verhaal goed begrepen hadden.” – Quinten De Baets, stagiair VBS Sint-Lodewijksschool

- Om leerlingen aan te leren om vragen te stellen, is modeling van groot belang. We stelden voortdurend vragen, verwerkt in de didactische aanpakken. De vragen vormen dan het ‘hulpmiddel’ om tot tekstbegrip te komen. Het stellen van vragen kan bijvoorbeeld helpen om een samenvatting vorm te geven. We maakten de leerlingen hier dan ook bewust van. In het zesde leerjaar slaagden de leerlingen erin om met een ondersteunend schema vragen op te stellen bij een tekst. Op het schema stonden de verschillende categorieën van de taxonomie van Bloom met voorbeeldvragen. De categorieën werden niet benoemd. Leerlingen stellen in eerste instantie de W-vragen maar met voldoende aanmoediging slaagden ze erin om diepgaande vragen te stellen.

Enkele vragen die werden gesteld door de leerlingen:

- *Wat kun je doen als je de binnenband niet uit de buitenband krijgt?*
- *Wat zijn de voordelen van dit stappenplan?*
- *Hoe verklaar je dat de band niet geplooid of gedraaid mag zijn?*
- *Ken je nog een situatie waarin je dit stappenplan kan gebruiken?*
- *Waarom zou je dit stappenplan gebruiken?*

- We slaagden erin om de leerlingen te laten oefenen op leesstrategieën zonder ze op de voorgrond te plaatsen. We behandelden de leesstrategieën niet als doel maar als middel om tot tekstbegrip te komen.

Voorbeelden uit de praktijk:

- Leesdoelen: de tekst begrijpen - hoofdzaken uit de tekst halen - nagaan welke soort tekst het is (de bedoeling achterhalen)
 - ⇒ De leerlingen lazen de tekst '2x minder vlees per week'. Door in dialoog te gaan maakten we een samenvatting en stelden we vragen op verschillende niveaus bij de tekst. Op deze manier slaagden de leerlingen erin om de hoofdzaken uit de tekst te halen en de bedoeling van de tekst te verwoorden.
 - Leesdoelen: de tekst begrijpen – hoofdzaken uit de tekst halen
 - ⇒ De leerlingen lazen de tekst 'De spieren'. Door de tekstinhoud te visualiseren, meer bepaald met markeringen, slaagden de leerlingen erin de belangrijkste informatie aan te duiden. De leerlingen konden uitleggen wat een spier is en hoe spieren werken.
 - Leesdoelen: de tekst begrijpen – hoofdzaken uit de tekst halen – een probleem oplossen
 - ⇒ De leerlingen gingen met de pen in de hand door de vraagstukken. Ze haalden de hoofdzaken uit de vraagstukken door de tekstinhoud te visualiseren. Hierdoor slaagden ze erin de problemen op te lossen.
- De leeslestabel kon ook worden ingezet bij leerlingen met specifieke onderwijsnoden. Doordat het GRRIM-model geïntegreerd is binnen de didactische aanpakken, kan de leraar dit vlot afstemmen op de doelgroep. Tijdens het proces van begrijpend lezen staat bij alle leerlingen met dysfasie de kracht van visualiseren, structureren en schematiseren centraal. Deze elementen komen ook duidelijk aan bod in de leeslestabel. (Depoorter, 2021)

“Opmerkelijk is dat de leerling die aankruiste dat hij nog meer over de leesstrategie wou leren, een leerling is met de spraaktaalontwikkelingsstoornis dysfasie. Hij gaf aan dat hij het interessant vond om actief met de tekst bezig te zijn.” – Fien Vandenbussche, stagiaire VBS De Tandem

De tool kon ook worden ingezet bij de leerlingen met de autismspectrumstoornis. Ze slaagden erin om intensiever met de tekst om te gaan door er langer bij stil te staan. Bovendien leerden ze ook kritisch lezen.

Leerlingen BuBaO type 9 maakten een test. De uitnodiging 'Hoe zou jij de straten autovrij maken?' werd gelezen. Enkele resultaten:

Is de boodschap betrouwbaar volgens jou? Omcirkel ja - nee

Waaruit leid je dat af?

- *Drie van de vier leerlingen omcirkelen neen. Het is zeer goed dat ze dit al beseffen. Opnieuw vinden ze het moeilijk om de reden waarom ze voor neen kiezen, te verwoorden.*
- *Antwoorden van de leerlingen:*
 - o *Het zegt "een prijs", dus niet betrouwbaar.*
 - o *Omdat de zender er niet bij staat, vinden ze het ook niet betrouwbaar.*

Bevat de tekst alle informatie die je nodig hebt? Omcirkel ja - nee

Indien neen, wat wil je graag nog weten?

- *Alle leerlingen hebben 'neen' aangeduid. Dat wil dus zeggen dat ze kritisch de tekst hebben gelezen en nagedacht over 'Wat heb ik te kort om mee te doen aan de wedstrijd?'.*
- *Antwoorden van de leerlingen:*
 - o *De website ontbreekt.*
 - o *Tot wanneer is de wedstrijd?*
 - o *Hoelang duurt de wedstrijd?*
 - o *Wat is de prijs die je kan winnen?*
 - o *Waar moeten wij ons idee indienen?*

- We merkten op dat het eenvoudig is om de transfer naar verschillende leergebieden te maken. Wanneer de leraar teksten in wereldoriëntatie of vraagstukken bij wiskunde benadert als begripndleestaken, leren de leerlingen dat ze daar dezelfde vaardigheden en strategieën moeten inzetten. De leeslestabel zorgt voor inspiratie waardoor kleine lesmomenten, zoals het lezen van een brief, verlopen met aandacht voor begripnd lezen.

4.3 Antwoorden op de onderzoeksvraag en deelvragen

4.3.1 Antwoord op deelvraag 1

Hoe kan je de leeslestabel verfijnen zodat ze toegankelijk wordt om te gebruiken in de derde graad van het lager onderwijs?

Eline Boone deed een aanzet om alle wetenschappelijke inzichten in een begrijpendlezentool voor leerkrachten te concretiseren. Het ging om elf tabellen die ontworpen waren om leerkrachten te ondersteunen bij het bevorderen van leesbegrip bij leerlingen. Eline bouwde de tabellen op na een grondige studie van parameters die hun effectiviteit om tot leesbegrip te komen, bewezen hebben. Wij geloofden in de leeslestabellen maar wilden ze toegankelijker maken om te gebruiken. Dit deden we door enkele aanpassingen door te voeren.

We stapten af van de verschillende tabellen en kozen voor één tabel. We kozen er ook voor om niet met voorgeschreven lijnen te werken. Deze keuze werd gemaakt op basis van de feedback van Prof. Jan Van Damme, KU Leuven en Prof. Thoni Houtveen, Hogeschool Utrecht, op de leeslestabel van Eline Boone. Ze gaven aan dat de tool eerder ter oriëntatie moet dienen maar dat een voorgeschreven weg moet worden vermeden. In de verfijnde leeslestabel doorloopt de leraar de stappen en vinkt de zaken aan die van toepassing zijn. Het is een stappenplan dat de leraar vrijheid geeft, de leraar is niet gebonden aan een bepaalde te volgen weg. Zo kan de leraar zijn les begrijpend lezen geleidelijk opbouwen. Onze leeslestabel start met het kiezen van een goede tekst. We verwijzen hierbij naar de checklist en de fiche 'Waar vind ik goede teksten' uit 'Sleutels voor effectief begrijpend lezen - inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs'. De leraar gaat hierbij bepalen om welke tekstsoort en teksttype het gaat. Vervolgens bepaalt de leraar het leesdoel. Het leesdoel 'tekst begrijpen' werd al aangevinkt omdat dit altijd aanwezig is tijdens een begrijpendleesmoment. Het is belangrijk dat de leraar tijdens stap twee het leesdoel ook concreet gaat verwoorden. Zo kan de leraar op een eenvoudige manier aftoetsen of het doel werd bereikt. Eenmaal de leraar klaar is met stap twee kan hij overgaan naar stap drie. Bij stap drie moeten er één of meerdere strategieën worden gekozen om de tekst beter te begrijpen. "Vragen stellen" zien we als basis, een vaardige lezer doet het voortdurend. De leesstrategie "vragen stellen" is steeds aangevinkt in de leeslestabel, zo wordt de leraar erop gewezen dat dit steeds aanwezig moet zijn. Vervolgens kiest de leraar een didactische aanpak op basis van de gekozen leesdoelen en bijhorende leesstrategieën.

Door met het stappenplan te werken, wilden we rekening houden met de paradox: enerzijds moeten kinderen de leesstrategieën leren hanteren en anderzijds mogen leraren ze niet op zich onderwijzen.

We stapten af van de ontoegankelijke Engelstalige benamingen voor de didactische aanpakken. We kozen voor transparante Nederlandse benamingen. Voor elke didactische aanpak maakten we een fiche. De fiches laten voldoende ruimte voor de eigen accenten van de leerkracht. Op de fiches staat telkens een symbool, een korte uitleg van de aanpak en de verschillende niveaus in het GRRIM-model. We integreerden het GRRIM-model dus in de didactische aanpakken.

We werkten de leesstrategie 'vragen stellen' verder uit. We gaven de vragen uit het taalmodel een plaats in de taxonomie van Bloom. We werkten een fiche uit met daarop de verschillende niveaus en voorbeeldvragen.

De verfijnde leeslestabel werd getest tijdens onze ingroeistages. Wij delen de mening dat de tabel toegankelijk is om te gebruiken. Wanneer je beschikt over de tabel en de fiches van de didactische aanpakken, kun je een

kwaliteitsvolle begrijpendleesles opbouwen. Op basis van onze bevindingen konden we de leeslestabel verfijnen tot een toegankelijke tool om lessen en lesmomenten op te bouwen in de derde graad van het lager onderwijs.

4.3.2 Antwoord op deelvraag 2

Hoe kunnen we leraren ondersteunen bij het gebruik van de leeslestabel?

Om de leraar te ondersteunen, werkten we een digitale tool uit in de vorm van een website. De website leidt de leraar doorheen de verschillende stappen van de leeslestabel. Elke stap is voorzien van extra informatie. Zo kun je bijvoorbeeld nalezen wat de verschillende strategieën inhouden. De strategieën 'samenvatten' en 'vragen stellen' zijn voorzien van een hulpfiche. Het doel van deze fiches is om de leraar zoveel mogelijk te ondersteunen. We merkten tijdens het opstellen van begrijpendleesmomenten dat goede vragen opstellen en rubriceren niet eenvoudig is. De fiche 'vragen stellen' heeft dus als doel om de leraren hierin te ondersteunen. In deze fiche staat de categorisering van Bloom met daarbij voorbeeldvragen. Ook vindt het taalmodel een plaats in deze categorisering.

Het tabblad 'De didactische aanpak' is voorzien van fiches waarop de didactische aanpakken omschreven zijn. De fiches zijn voorzien van een symbool zodat ze makkelijk te herkennen zijn, vlot te lezen zijn, en met het GRRIM-model op een schematische manier erin verwerkt. Op de website werden ook enkele voorbeeldlessen opgenomen. Deze lessen zijn in de praktijk uitgevoerd en op punt gesteld op basis van de praktijkervaring. Ze dienen als *good practices* voor leraren die met de leeslestabel aan de slag gaan.

We kunnen concluderen dat wij leraren willen ondersteunen bij het gebruik van de leeslestabel aan de hand van een website die de leraar doorheen de tabel gidst. Wanneer u op onderstaande link klikt, komt u op de website van de leeslestabel.

⇒ <https://doloresdevoldere1.wixsite.com/leesbegrip>

De leeslestabel

De tekst

STAP 1:
Kies de tekst en bepaal om welke tekstsoort en om welk teksttype het gaat.

Een tekst kiezen

☐ Waar vind je goede leesteksten?

☐ Voldoet de tekst aan de volgende criteria:

- ☐ Rijke en authentieke tekst
- ☐ Goede complexiteit van de tekst

Textsoort

☐ Informatieve tekst

☐ Activerende tekst

☐ Ontspannende tekst

☐ Instructieve tekst

Texttype

☐ Informatief boek

☐ School- of studietekst

☐ Een krant

☐ Reclame, uitnodiging

☐ Brief, e-mail

☐ Gedicht

...

Het leesdoel

STAP 2:
Bij elk teksttype horen verschillende leesdoelen. Eén doel staat al vast 'de tekst begrijpen'. Kies nog een leesdoel en concretiseer het.

☒ De tekst begrijpen

☐ Vinden van informatie

☐ Hoofdzaken uit de tekst halen

☐ Een probleem oplossen

☐ Zich amuseren, ontspannen

☐ De tekst onthouden

☐ De tekst beoordelen

☐ Nagaan welk soort tekst het is

☐ De bruikbaarheid van de tekst nagaan

De leesstrategie

STAP 3:
'Vragen stellen' en de metacognitieve leesstrategieën komen steeds aan bod. Kies nog een leesstrategie om de tekst beter te begrijpen.

Cognitieve leesstrategie

☒ Vragen stellen

☐ Tekstinhoud visualiseren

☐ Verbinding maken

☐ Samenvatten

☐ Tekststructuur herkennen

Metacognitieve leesstrategie

☒ Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen

☒ Begrip bewaken en verhelderen

De didactische aanpak

STAP 4:
Kies één of meerdere didactische aanpakken.

☐ Aanschouwelijk lezen

☐ Analyserend lezen

☐ Beroep doen op voorkennis

☐ Denken - delen - uitwisselen

☐ Dobbelen

☐ In dialoog gaan

☐ Inzichtelijk lezen

☐ Knip- en plaktechniek

☐ Lezen met de pen in de hand

☐ Voorspellend lezen

☐ Zelfregulerend leren

...

"Hoe ga je aan de slag met de leeslestabel?"

4. De didactische aanpak

Op basis van de gekozen leesdoelen en de bijhorende leesstrategie(ën) kunt u nu één of meerdere gepaste didactische aanpakken kiezen.

Hieronder staan enkele voorbeelden van didactische aanpakken toegepast op het GRRIM-model (Vervoot, 2015). Als u op het symbool drukt, krijgt u een fiche met daarop de bijhorende informatie.

Aanschouwelijk lezen	Analyserend lezen	Beroep doen op voorkennis
Denken - delen - uitwisselen	Dobbelen	In dialoog gaan
Inzichtelijk lezen	Knip- en plaktechniek	Lezen met de pen in de hand

4.3.3 Antwoord op deelvraag 3

Komen alle kinderen, ook leerlingen met specifieke onderwijsnoden, tot beter leesbegrip als je als leraar je lessen ontwerpt volgens de leeslestabel?

De verfijnde leeslestabel is uitgetest tijdens onze ingroeistages. Onze ingroeistages speelden zich af in verschillende contexten. De verfijnde leeslestabel is getest in het vijfde en zesde leerjaar van het gewoon basisonderwijs en in de derde graad van het buitengewoon onderwijs. In het zesde leerjaar zat een leerling met een spraaktaalontwikkelingsstoornis.

De verfijnde leeslestabel werd ingezet bij leerlingen met de autismespectrumstoornis. De taalontwikkeling van deze leerlingen is vaak vertraagd en afwijkend, ze nemen figuurlijke uitspraken erg letterlijk. Tot beter leesbegrip komen, is dus niet eenvoudig voor deze leerlingen. Toch merkten we op dat de leeslestabel een hulpmiddel vormde om de leerlingen tot leesbegrip te brengen. De leerlingen gingen op een intensievere manier om met een tekst en ze creëerden een kritische blik op de tekst. Hierbij stellen we ook vast dat de leraar tijdens de didactische aanpak vooral leerkrachtgestuurd moet werken. De leerkracht moet zich hierbij focussen op het model en samen een taak uitvoeren. De leerlingen motiveren is een zeer belangrijke sleutel om tot beter leesbegrip te komen bij deze doelgroep. De testcontext was te beperkt om te concluderen dat ze ook op lange termijn tot beter leesbegrip zullen komen.

In het vijfde en zesde leerjaar van het gewoon basisonderwijs stelden we een positieve evolutie vast bij het aanwenden van leesstrategieën. In het zesde leerjaar slaagden de leerlingen erin om leesstrategieën in te zetten tijdens de toets. Ook de leerling met een spraaktaalontwikkelingsstoornis ging de tekst intensief lezen. Hier willen we wel de kanttekening maken dat leerlingen met een spraaktaalontwikkelingsstoornis vaak hulp krijgen onder de vorm van pre-teaching. Tijdens de pre-teaching bij leerlingen met dysfasie staat de kracht van visualiseren, structureren en schematiseren van de tekst centraal. Aan de hand van de leeslestabel kan je het visualiseren, structureren en schematiseren ook aanleren zodat ze dit spontaan gaan aanwenden. Toch blijft deze pre-teaching noodzakelijk voor deze leerlingen.

Hoewel onze testcontext eerder beperkt was, stelden wij vast dat leerlingen spontaan adequate leesstrategieën leerden gebruiken en de tekstinhoud beter begrepen. Bovendien gaven ze aan het leuk te vinden om intensief met teksten bezig te zijn. We stelden een effect vast op begrip en motivatie.

4.3.4 Antwoord op onderzoeksvraag

Eline Boone omschreef in haar onderzoek al dat zowel de resultaten van PIRLS 2016 als de herhalingsmeting in 2018 laten zien dat het begripniveaus van kinderen uit het Vlaamse basisonderwijs sterk achteruitgaat. De afgelopen twee jaar werd onderzoek gevoerd naar de oorzaken maar er werden ook verschillende aanbevelingen tot effectieve leesdidactiek opgesteld. De Taalraad (2019) roept het onderwijsveld nu op om die aanbevelingen in de lespraktijk te implementeren. Eline Boone deed hiertoe al een aanzet. Wij namen haar onderzoeksvraag over maar beperkten ons tot de derde graad.

Hoe kunnen leerkrachten van de derde graad - rekening houdend met de recente bevindingen - het leesbegrip bij leerlingen concreet bevorderen?

Om het leesbegrip bij leerlingen concreet te bevorderen moet de leraar goed weten wat al dan niet werkt. Dit werd uitgebreid omschreven in het voorafgaand onderzoek van onze medestudente. Wij merkten op dat de

verfijnde leeslestabel een handige tool is om lessen begrijpend lezen op te stellen. De tabel zorgt ervoor dat leraren de teksten goed doorgronden vooraleer ze de les geven. Bovendien biedt de leeslestabel een houvast voor het leiden van een les(moment) begrijpend lezen, maar biedt het genoeg ruimte voor een eigen inbreng. Wij deden een poging om de leeslestabel toegankelijker te maken voor leraren. Ook zorgden we voor voldoende ondersteuning aan de hand van de digitale tool. Wij ervoeren dat we aan de hand van de leeslestabel het leesbegrip van de leerlingen op korte termijn al konden bevorderen. Wij hopen dan ook dat de verfijnde leeslestabel verder kan worden uitgetest om te zien of dit de leraren helpt om het leesbegrip bij leerlingen van de derde graad te bevorderen.

5 Evaluatie en vooruitblik

Zoals reeds aangegeven, hebben wij ons onderzoek gevoerd tijdens onze ingroeistage in de derde graad. De verfijnde leeslestabel werd ingezet in het vijfde leerjaar van de Sint-Lodewijkschool Oostende, het zesde leerjaar in De Tandem Roksem en in de derde graad van BuBaO De Polder Sint-Kruis. We voerden het onderzoek in drie verschillende klassen. Onze testcontext was beperkt aangezien onze ingroeistages vijf weken duurden. We beperkten ons onderzoek ook tot de derde graad.

Ondanks onze beperkte testcontext, stelden wij vast dat leerlingen spontaan adequate leesstrategieën leerden gebruiken en de tekstinhoud beter begrepen. Bovendien gaven ze aan het leuk te vinden om intensief met teksten bezig te zijn. We ervaarden de verfijnde leeslestabel met bijhorende digitale tool dan ook als bruikbaar en toegankelijk. De digitale tool vormde voor ons een goede ondersteuning. Wij zijn erg tevreden met dit besluit.

Tijdens het werken met de verfijnde leeslestabel stelden wij ons de vraag of de leeslestabel voldoende aansluit bij de eindtermen en leerplannen. Aangezien er momenteel wordt gewerkt aan herwerkte eindtermen voor het lager onderwijs, zien wij hier een mogelijkheid tot vervolgonderzoek.

We verfijnden de leeslestabel van Eline Boone door er een stappenplan van te maken waarbij de leerkracht per stap de passende elementen moet aanvinken. We stapten over naar transparante Nederlandstalige benamingen voor de didactische aanpakken. We integreerden ook het GRRIM-model in deze aanpakken en ontwierpen bijhorende fiches. We werken de leesstrategie 'vragen stellen' verder uit en gaven de vragen van het taalmodel een plek binnen deze categorisering. We deden een geslaagde poging om de leerlingen de leesstrategieën aan te leren zonder ze effectief te onderwijzen.

Tijdens het gebruiken van de verfijnde leeslestabel kwamen we tot de specifieke vaststelling dat vragen stellen steeds aan bod komt als leesstrategie, naast een andere leesstrategie die vaak komt bovendrijven, als je een tekst goed wilt begrijpen. Om leerlingen zelf vragen te laten bedenken, keken we hoe we 'vragen stellen' konden integreren in om het even welke didactische aanpak. Wij voerden dit enkel uit voor de didactische aanpakken die werden gebruikt tijdens onze stages. We gingen toen na waar we welke vragen moeten stellen binnen de didactische aanpak. In een vervolgonderzoek zou er per didactische aanpak kunnen worden gekeken waar vragen kunnen worden gesteld. Bijkomend kan dan nagegaan worden waar deze vragen zich situeren binnen de taxonomie van Bloom en waar je je bevindt in het GRRIM-model. Dit lijkt ons dan ook een grote meerwaarde voor de leeslestabel.

Vervolgens kan er een vervolgonderzoek worden gedaan rond het belang van voorkennis en woordenschat bij het lezen van teksten. Leerlingen botsen vaak op het niet begrijpen van de woorden in een tekst. Dit kan worden vermeden door woordenlijsten toe te voegen of woorden te visualiseren. Het is de bedoeling dat leerlingen schooltaal gaan verwerven tijdens de lessen begrijpend lezen. Hierbij moeten ze de gelezen woorden kunnen linken aan hun voorkennis.

Aangezien er maar een beperkte testcontext was, zou het een meerwaarde zijn om het effect op het leesbegrip systematisch te onderzoeken. Zo zou de verfijnde leeslestabel op grotere schaal kunnen worden uitgetest.

Daarnaast biedt dit onderwerp nog heel wat interessante invalshoeken. Wij hebben onze tabel enkel ontworpen en getest in de derde graad van het lager onderwijs. De verfijnde leeslestabel zou ook kunnen worden getest en of in aangepaste vorm worden toegepast in de eerste en tweede graad. Bovendien bestaat

er enkel een leerlijn voor lezen, maar niet concreet voor begrijpend lezen. Dit kan ook een mogelijke insteek zijn voor een nieuw onderzoek rond begrijpend lezen.

Wat ook een interessante aanvulling op dit onderzoek kan zijn, is een onderzoek naar het werken met bestaande werkboeken en taalboeken in combinatie met de leeslestabel. We stelden tijdens ons praktijkonderzoek vast dat dit niet altijd eenvoudig is. We gingen vaak op zoek naar teksten buiten de taalboeken.

6 Literatuurlijst

- Aaij, E. (sd). *2 x minder vlees in de week*. Opgehaald van Grafisch ontwerp:
<https://elmaryeaaij.nl/infographicmindervlees>
- Activak vzw. (2021). *Fortnitekamp*. Opgehaald van Activak: actieve vakanties vzw:
https://www.activak.be/component/aanbod/?view=camp&id=5112&gclid=Cj0KCQjwnueFBhChARIsAPu3YkRQLQ24bFFcDhTdQyBs97p8TtFfVy8ydS_jg5DTShaZ9x3i2fjaRDEaAkXkEALw_wcB&fbclid=IwAR263JG6MmMesHZwvNi19f0Pn1NAIZzNsK1t_44qqL8ps6TT4yqJQVQ5Sc
- Angelique. (2020, oktober 19). *speel en verteltafel*. Opgehaald van groep 1-2: <https://www.groep1-2.com/post/de-speel-verteltafel>
- Boone, E. (2020). *Onderzoeksopdracht: begrijpend lezen. Een onderzoek naar het probleem, effectieve leesmethodes en de uitkomst in de vorm van een tool*. Vives Brugge.
- Braem, A., Vercauteren, E., Israël, I., & Haesebrouck, J. (2016). *Coöperatief leren*. Opgehaald van Coöperatief leren in beeld: http://cooperatieflerenolo.weebly.com/cooumlperatieve-structuren.html?fbclid=IwAR0o0w4gpjwMsZZDrf9Oe_-i6zULIA6ACNAFqdM6cXSQ5cgebpbkdoSx8K8c
- De Brouwer, I., & Vienne, S. (2020). *Lezen en laten lezen*. Opgehaald van Centrum voor taal en onderwijs: <https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/lager/geletterdheid-1/lezen-en-laten-lezen>
- De Coninck, H. (2018). *Vakdidactiek lager onderwijs 1: Nederlands. Lezen en luisteren*. Leuven: Acco.
- de gebroeders Grimm. (2006). *Roodkapje*. Opgehaald van Sprookjes van Grimm:
https://www.grimmstories.com/nl/grimm_sprookjes/roodkapje
- Depoorter, J. (2021, mei 10). Ondersteuning type 7 vanuit BuBaO Spermalie. (F. Vandenbussche, Interviewer)
- die Keure. (sd). *Verrekijker 5*. die Keure. Opgehaald van Verrekijker.
- Effectief onderwijs in begrijpend lezen*. (sd). Opgehaald van Taalunieversum:
http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., . . . Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen*. Opgehaald van Vlor:
<https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>
- Gounot, M. (2008). *Ons lichaam*. éditions Atlas.
- Greenpeace. (sd). Fakkeltocht tegen kolencentrales en CO2-opslag. Opgehaald van Wikiwijs:
https://maken.wikiwijs.nl/74506/Activerende_tekst_B_3_4?_escaped_fragment_=page-1850120
- Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016*. (2017, mei 12). Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen:
https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/pirls2016-onderzoeksrapport-versie-2017-12-05.pdf
- Hickmann, F. (2013, juni 11). *Effectief visualiseren: ideeën prikkelen, genereren en overbrengen*. Opgehaald van Frankwatching: <https://www.frankwatching.com/archive/2013/06/11/effectief-visualiseren-ideeen-prikkelen-genereren-en-overbrengen/>

- Houtveen, T., Van den Branden, K., & Van Damme, J. (2019-2020). Wat is een goed onderwijs in begrijpend lezen? Een gedachtengang tussen Nederlands van Vlaamse onderzoekers. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 431-437.
- Janssens, K. (sd). Hemelvaart. In *Tuin van Heden* (pp. 120-121). VAN IN. Opgehaald van Tuin van Heden.
- Janssens, K. (sd). Pinksterverhaal. In *Tuin van Heden* (pp. 126-127). VAN IN.
- Katapult 5 target 7*. (sd). die Keure.
- les 4 Meten en metend rekenen. (sd). In *Katapult 5 target 7* (p. 7). die Keure.
- Nadenken over teksten en tekststructuur. (sd). In *Vakdidactiek Lager Onderwijs 2: Nederlands* (pp. 70, 106, 108).
- Ruben. (2019, oktober 17). *Je fietsband vervangen, fluitje van een cent met dit stappenplan*. Opgehaald van Allianz assistance: <https://blog.allianz-assistance.be/je-fietsband-vervangen-fluitje-van-een-cent-met-dit-stappenplan/#gs.1nz3dc>
- Samen in ontwikkeling. (sd). *Taxonomie van Bloom in de praktijk*. Opgehaald van <https://www.sameninontwikkeling.nl/medialibrary/DriestarSAM/DriestarSAM/Documenten/Waaier-van-Bloom.pdf>
- Schaepkens, R. (sd). *Stappenplan samenvatting maken op de basisschool (met de drie ingrediënten)*. Opgehaald van Wijzer over de basisschool: <https://wijzeroverdebasisschool.nl/uitleg/samenvatting-maken>
- Tekstructuren-schema en oefeningen*. (sd). Opgehaald van Klascement: <https://www.klascement.net/downloadbaar-lesmateriaal/67056/tekststructuren-schema-en-oefening/>
- Van Biervliet, P. (2018). Beter leren lezen in Vlaanderen: oorzaken niveaudaling. *Onderwijskrant*, pp. 14-19.
- van Steensel, R., de la Rie, S., & Houtveen, T. (2020). *De vele kanten van leesbegrip*. Opgehaald van <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf>
- Vansteelant, A. (2016, augustus 22). *Tekststructuren: Schema en oefening*. Opgehaald van Klascement: <https://www.klascement.net/downloadbaar-lesmateriaal/67056/tekststructuren-schema-en-oefening/>
- Vernooy, K., & Mijs, D. (2016, mei 23). Het versterken van het begrijpend lezen door Close Reading. *Zorgbreed*, 20-26. Opgehaald van Zwijsen: <https://www.zwijsen.nl/algemeen/close-reading-tips-voor-in-de-praktijk/>
- Vervoort, R. (2015, mei 14). Effectief leerkrachtgedrag bij begrijpend lezen. Opgehaald van Partnerschap opleiden in de school: <https://www.partnerschapopleidenindeschool.nl/file/97/odaschool-veghel-rudy-vervoort.pdf>
- Vienne, S., & De Brouwer, I. (2020). *Lezen en laten lezen*. Opgehaald van Centrum voor Taal en Onderwijs: <https://www.arts.kuleuven.be/cto/materialen/lager/geletterdheid-1/lezen-en-laten-lezen>
- Zonneland. (2020-2021). Europese Unie. *Zonneland uitgave 2*, pp. 6-7.

Bijlage A: een goede tekst kiezen

(Vienne & De Brouwer, 2020)

Hoe een goede tekst selecteren? checklist

Heb je een rijke tekst in handen? Als je tekst per onderdeel aan meerdere kenmerken voldoet, dan ben je op weg naar een goede tekst! Je hoeft niet alle boxen te kunnen afvinken. Scoorde je op een aantal onderdelen 'nee'? Probeer die dan om te buigen tot 'ja'.

Rijke en authentieke tekst?	
	Ja/nee?
Bevat de tekst informatie die van nut kan zijn in het echte leven of in de echte wereld buiten het klaslokaal? <i>Een goede tekst moet boeiend zijn, maar moet ook informatie bevatten die relevant en nuttig blijft voor de leerling, tijdens en na afloop van de les.</i>	
Helpt de inhoud de leerlingen om hun ervaringen te relateren aan die van anderen (inclusief anderen buiten het eigen klaslokaal)? <i>De tekst heeft betrekking op de leefwereld van de leerlingen. Daarnaast helpt de inhoud van de tekst de leerlingen om hun ervaringen en situatie te relateren aan de wereld als geheel.</i>	
Leent de tekst zich ertoe om productieve taaltaken voor de leerlingen op te stellen? <i>Productieve taaltaken zijn taaltaken die werken aan spreken of schrijven. Bovendien kan een goede tekst leiden tot verschillende opdrachten.</i>	
Is de inhoud van de tekst authentiek en leent deze zich tot verdere verdieping en verkenning? <i>Een authentieke tekst is een tekst die niet bewust is aangepast om te gebruiken in een onderwijscontext. Leerlingen willen het gevoel hebben dat wat ze in de klas lezen, ook in de praktijk kan worden toegepast.</i>	
Complexiteit van de tekst	
Bevat de tekst volwaardige, langere zinnen met verbindingswoorden? <i>Voorbeelden van verbindingswoorden: daarna, wanneer, omdat, kortom, wanneer, echter, tenzij ...</i>	
Is er sprake van een elementaire verhaalstructuur? <i>Bij een elementaire verhaalstructuur creëert de schrijver uitdaging, wekt hij interesse en neemt hij de lezer mee op weg naar mogelijke antwoorden.</i>	
Bevat de tekst natuurlijk taalgebruik? <i>Natuurlijk taalgebruik is het alledaagse taalgebruik, waarin men loskomt van een al te formele woordkeuze. Bij teksten ligt de nadruk op schrijftaal. Schrijftaal zijn alle uitingen in geschreven taal alsook woorden en woordcombinaties die vooral in geschreven taal voorkomen</i>	
Bevat de tekst een gevarieerde woordenschat met een aantal laagfrequente woorden? <i>Laagfrequente woorden zijn woorden die door een deel van de klas niet gekend zijn en in specifieke teksten vaak terugkomen.</i>	
Worden er (causale) verbanden gelegd tussen tekstgedeelten? <i>Door die verbanden tussen de tekstgedeelten hangen de delen van de tekst goed samen.</i>	
Gaat het om een doorlopende tekst en niet om losse tekstfragmenten?	
Ondersteunen de illustraties de tekst en worden deze niet enkel gebruikt ter verlevendiging?	

Gobyn, S., et al. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen - inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.

KU LEUVEN CTU
CENTRUM VOOR TAAL & ONDERWIJS

Waar vind ik teksten?

1 Zoek online

Er bestaan heel wat databanken en websites waar authentieke, rijke leesteksten te vinden zijn. Ook tijdschriften hebben vaak een online archief met artikels. Denk bij het zoeken altijd aan de interesses van je leerlingen (zie fiche '[Klas screenen](#)'). Een aantal voorbeelden:

Vrij beschikbaar materiaal

Online tijdschrift - Wetenschap & Techniek

- Newscientist
- National geographic (junior)
- Quest
- Scientias
- Technisch Weekblad

Online tijdschrift - Natuur

- Roots
- Puur Natuur

Leesprogramma

- Ralfilezen

Online kinderkrant & actualiteit

- Kidsweek
- Wabliet
- Zo zit dat

Website - Geschiedenis

- Geschiedenis voor kinderen

Databank

- Spectrumbox
- Klassenteksten
- Docukit

Betalend materiaal

Online encyclopedie

- Winkler Prins

Online kinderkrant

- Kits
- Klap
- Blendle

Tijdschrift

- Zonnekind
- Zonneland

Online tijdschrift - Geschiedenis

- Historisch Nieuwsblad
- Quest Historie

Je abonneren op een tijdschrift of een krant, kan een leuke extra zijn voor je lessen: je kan ingaan op de actualiteit, je kan je les verrijken met een andere tekstsoort zoals een interview, enzovoort. Wil je weten of je een rijke tekst in handen hebt? Screen de tekst aan de hand van [deze checklist](#)!

2 Laat de kinderen zelf zoeken naar leuke teksten

Er bestaan heel wat websites en zoekmachines waar kinderen zelf boeken kunnen vinden, bijvoorbeeld:

- pluizer.be
- boekenzoeker.org
- bieblo.be
- leesplein.nl

3 Werk samen met de bibliotheek

De bib is een ideale partner om je te helpen om van de klas een gezellige leesplek te maken. Bib-medewerkers kunnen je adviseren in de keuze van de boeken, maar heel wat bibliotheken staan open voor een specifieke samenwerking met de school.

Bijlage B: verfijning leeslestabel - leesteksten en samenvattende schema's

1. Activerende tekst: 'De fakkeltocht'

Loop mee op 8 december!

**Fakkeltocht
tegen kolencentrales
en CO₂-opslag**

Wanneer: woensdag 8 december, om 19.00 uur
Startpunt: Eemshaven, Schildweg
Greenpeace en Vereniging Zuivere Energie zorgen voor fakkels.



**kolencentrales
aan de
waddenzee?**

ECHT NIET!

Laat ons even weten dat je komt.
Aanmelden kan op www.greenpeace.nl/noordnederlandinactie
Hier kun je ook aangeven of je gebruik wilt maken van vervoer
vanaf Groningen. Om 18.00 uur stipt vertrekt er een bus voor
actievoerders van Groningen CS naar de Eemshaven.
Na de fakkeloptocht gaat de bus weer terug naar Groningen.

GREENPEACE

(Greenpeace)

Samenvattend schema leeslestabel

	Student 1	Student 2	Student 3	Docent
Tekstsoort	Activerende tekst	Activerende tekst	Activerende tekst	Activerende tekst
Teksttype	Een affiche	Een affiche	Een affiche	Een affiche
Leesdoelen	- De tekst begrijpen. - Vinden van informatie.	- De tekst begrijpen. - Vinden van informatie.	- De tekst begrijpen. - Vinden van informatie.	- De tekst begrijpen. - Vinden van informatie. - De bedoeling van de tekst achterhalen.
Leesstrategieën	- Vragen stellen. - Tekststructuur herkennen.	- Tekststructuur herkennen. - Vragen stellen.	- Vragen stellen. - Tekststructuur herkennen.	- Vragen stellen. - Tekststructuur herkennen. - Verbindingen maken.
Didactische aanpak	Inzichtelijk lezen Verbindingsoefening waarbij de verschillende onderdelen van de affiche worden onderzocht. Er wordt gekeken waar welke informatie te vinden is. De leerlingen doen dan eerst beroep op hun voorkennis, eventueel wordt er online gekeken naar andere affiches.	Inzichtelijk lezen Verbindings-oefening. De leerlingen gaan een beroep doen op hun voorkennis terwijl ze de affiche bekijken. Ze bekijken de informatie die te vinden is op de affiche en koppelen deze met de voorkennis.	Inzichtelijk lezen Vragen stellen Er worden vragen gesteld aan de hand van het taalmodel Verbindings-oefening In een affiche komt er veel informatie aan bod. In plaats van de taak waarbij de kinderen de delen van een tekst moeten verbinden met een begrip, moeten ze zelf de delen van een affiche zoeken. Uit welke delen bestaat een affiche: slogan, titel, datum, locatie, organisator, afbeelding, logo, extra uitleg.	Gespreksvorm Voorkennis activeren, door middel van één of andere gespreksvorm. Inzichtelijk lezen Verbindingsoefeningen

			-> “jullie doen het samen” na de klassikale uitleg worden de kinderen verdeeld in groepjes van drie. Een volgende opdracht : zelf een affiche maken.	
--	--	--	--	--

Vragen volgens de taxonomie van Bloom

Onthouden	- Waarover gaat de affiche? - Waartoe roept men op? - Wie roept op? (Greenpeace én Vereniging zuivere energie) Waar staat dit op de affiche? - Wanneer is de fakkeltocht? Waar? - Waarom organiseren ze een fakkeltocht? - Hoe kan je deelnemen?
Begrijpen	- Wat zegt de affiche over de problematiek zelf? Waar op de affiche vind je deze info vooral? - Is dit een actuele actie? Heb je voldoende gegevens op de affiche om hierop een antwoord te vinden? - Hoe zie je aan de opbouw van de affiche waartoe ze oproept? Waarom staan zaken in vet, in het klein, op deze manier geordend? - Hoe zie je aan de illustratie op de affiche waarover het gaat? Leg de symboliek zo volledig mogelijk uit. Eventuele hint : Er zijn drie elementen die je moet uitleggen (<i>steenkool, CO2 en Waddeneilanden</i>)
Toepassen	- Van welke problematiek is dit een voorbeeld? - Wat is de link met de Waddenzee? - Is er een verband tussen kolencentrales en CO2-opslag? - Is dit (nog steeds) een actueel probleem?
Analyseren	- De affiche roept op tot... - Zie je kenmerken van een goede affiche?
Evalueren	- Zou je beslissen op basis van deze affiche om mee te gaan? - Welke informatie overtuigt jou, of juist niet?
Creëren	- Vervolledig de affiche met meer informatie zodat je meer mensen kan motiveren om mee te gaan. - Ontwerp een affiche over een gelijkaardige problematiek voor jouw regio.

2. Ontspannende tekst: 'Roodkapje'

Roodkapje

Een sprookje van de gebroeders Grimm

Er was eens een lief klein meisje; iedereen die haar zag hield veel van haar, maar haar grootmoeder wel het allermeeest, en die wist eenvoudig niet, wat ze het kind allemaal zou willen geven. Op een keer gaf ze haar een rood fluwelen mutsje, en omdat het haar zo goed stond en ze nooit meer iets anders droeg, werd ze voortaan enkel maar Roodkapje genoemd. Op een dag zei haar moeder: "Kom, Roodkapje, hier heb je een stuk koek en een fles wijn, breng dat eens naar je grootmoeder. Ze is zwak en ziek en het zal haar goed doen. Ga er heen voor het te warm wordt, en als je het dorp uit bent, loop dan netjes en ga niet van het pad af, want anders val je nog en breekt de fles, en dan heeft grootmoeder niets. En als je bij haar binnen komt, niet vergeten dadelijk goedendag te zeggen en niet eerst overal rondsnuffelen."

"Ik zal goed oppassen," zei Roodkapje tegen haar moeder en ze gaf er haar de hand op. Grootmoeder woonde buiten in het bos, een half uur van het dorp vandaan. Toen Roodkapje in het bos was gekomen, kwam ze de wolf tegen. Maar Roodkapje wist niet dat het een gevaarlijk dier was en bang was ze al helemaal niet. "Goedemorgen, Roodkapje," zei hij. "Dag, Wolf." - "En waar ga je zo vroeg naar toe, Roodkapje?" - "Naar grootmoeder, Wolf." - "En wat heb je daar onder je schortje?" - "Koek en wijn. We hebben gisteren gebakken en grootmoeder is wat zwak en ziek en hiermee kan ze wat op krachten komen." - "Zeg Roodkapje, waar woont je grootmoeder dan?" - "Nog ruim een kwartier lopen verder het bos in, onder de drie grote eiken staat haar huisje, en beneden is een notenhaag, je kent het vast wel," zei Roodkapje. De wolf dacht bij zichzelf: "Dat jonge malse ding is een heerlijk hapje, dat zal nog beter smaken dan die oude vrouw; als je slim te werk gaat, kan je ze allebei pakken." Hij bleef nog een poosje naast Roodkapje meelopen, en zei: "Kijk, Roodkapje, wat een mooie bloemen overal, waarom kijk je niet wat om je heen? En heb je wel in gaten hoe heerlijk de vogels zingen? Jij loopt maar recht toe recht aan alsof je snel naar school moet en dat terwijl het hier vandaag zo verrukkelijk is."

Roodkapje keek eens rond en toen ze zag hoe de zonnestralen door de bomen dansten en hoeveel mooie bloemen er overal stonden, dacht ze: "Als ik voor grootmoeder een mooi boeketje meebreng zal ze dat heerlijk vinden; het is nog zo vroeg, dat ik toch wel op tijd kom." En ze ging van het pad af tussen de bomen om bloemen te plukken. En telkens als ze er één geplukt had, dacht ze dat er verderop nog een mooiere stond en zo raakte ze steeds dieper het bos in. Maar de wolf ging recht toe recht aan naar het huis van grootmoeder en klopte aan de deur: "Wie is daar?" - "Roodkapje, met een koek en met wijn, doe de deur maar open!" - "Druk maar op de klink," riep grootmoeder, "ik ben te zwak en kan niet opstaan." De wolf drukte op de klink, de deur sprong open, en zonder één woord te zeggen sprong hij naar het bed en at de grootmoeder op. Toen trok hij haar kleren aan, zette haar nachtmuts op, ging in haar bed liggen en trok de gordijnen dicht.

Roodkapje had ondertussen een heleboel bloemen geplukt en toen ze er geen één meer kon dragen, dacht ze weer aan grootmoeder en ging ze op weg naar haar toe. Ze was verbaasd dat de deur openstond en toen ze de kamer binnenkwam, vond ze het er zo vreemd dat ze dacht: "Wat vind ik het hier griezelig vandaag, terwijl ik hier anders zo graag ben." Ze riep: "Goedemorgen," maar er kwam geen antwoord. Toen liep ze naar het bed en schoof de gordijnen opzij. Daar lag grootmoeder met haar muts over haar gezicht en ze zag er erg vreemd uit. "O grootmoeder, wat heb je grote oren!" - "Dat is om je beter te kunnen horen." - "Maar grootmoeder, wat heb je grote ogen!" - "Dat is om je beter te kunnen zien." - "Maar grootmoeder, wat heb je grote handen!" - "Dat is om je beter te kunnen pakken." - "Maar grootmoeder, wat heb je een verschrikkelijk grote bek!" - "Dat is om je beter op te kunnen vreten." En nauwelijks had de wolf dat gezegd of hij sprong uit bed en verslond het arme Roodkapje in één hap.

Toen de wolf zo zijn honger gestild had, ging hij weer heerlijk in het bed liggen, sliep in en begon heel hard te snurken. Toen kwam net de jager voorbij en die dacht: "Wat snurkt dat oude mens hard, ik zal eens kijken of haar wat mankeert." Hij kwam in de kamer en toen hij voor het bed stond zag hij dat de wolf erin lag. "Vind ik je hier, ouwe boosdoener," zei hij, "ik heb lang naar je gezocht." Hij wilde net gaan schieten, maar toen hij zijn geweer richtte bedacht hij ineens dat de wolf de oude vrouw misschien had opgegeten en dat ze misschien nog te redden was. Hij schoot niet maar begon met een schaar de buik van de slapende wolf open te knippen. Na een paar knippen zag hij een rood kapje glimmen en na nog een paar knippen sprong het meisje eruit en riep: "O, wat ben ik bang geweest, wat was het donker in de buik van de wolf!" En toen kwam de oude grootmoeder ook nog levend tevoorschijn, al kon ze haast niet ademen. Roodkapje haalde snel een paar grote stenen die ze in de buik van de wolf stopten en toen hij wakker werd, wilde hij wegspringen, maar de stenen waren zo zwaar dat hij onmiddellijk viel en dood was.

Nu waren ze alle drie blij. De jager stroopte de pels van de wolf af en trok daarmee naar huis, de grootmoeder at de koek en dronk van de wijn, die Roodkapje had meegebracht, en die maakte haar beter. Maar Roodkapje dacht: "Zolang ik leef, zal ik nooit meer alleen van het pad afgaan en het bos inlopen, wanneer mijn moeder dat verboden heeft."

De mensen vertellen dat op een keer, toen Roodkapje de oude grootmoeder weer koek en gebak ging brengen, er een andere wolf kwam, die haar aansprak en weg wilde lokken. Maar Roodkapje paste wel op en liep gewoon verder en vertelde aan grootmoeder dat ze de wolf was tegengekomen, die haar wel goedendag had gezegd, maar zo kwaadaardig uit zijn ogen had gekeken: "Als het niet op de grote weg was geweest, had hij me vast opgegeten!" - "Kom," zei grootmoeder, "we zullen de deur op slot doen, zodat hij er niet in kan." Kort daarop klopte de wolf aan en zei: "Doe open, grootmoeder, ik ben het, Roodkapje, ik breng gebak voor je mee." Maar zij hielden zich stil en maakten de deur niet open. Toen sloop de Grijskop een paar maal rond het huis, sprong eindelijk op het dak om te wachten tot Roodkapje 's avonds naar huis zou gaan. Dan zou hij haar achterna sluipen en in het donker opeten. Maar de grootmoeder merkte wat hij van plan was. Nu stond er voor het

huis een grote stenen trog en ze zei tegen het kind: "Neem de emmer, Roodkapje, gisteren heb ik worsten gekookt, gooi jij dat worstennat in de trog." Roodkapje droeg zo veel tot die hele grote trog vol was. De geur van de worst kreeg de wolf in de neus, hij snuffelde en keek omlaag, en tenslotte rekte hij zijn hals zo ver uit dat hij zijn evenwicht verloor en begon te glijden, en hij gleed van het dak af precies de trog in en verdronk. Roodkapje ging vrolijk naar huis en bleef ongedeerd.



(de gebroeders Grimm, 2006)

Samenvattend schema

	Student 1	Student 2	Student 3
Tekstsoort	Ontspannende tekst	Ontspannende tekst	Ontspannende tekst
Teksttype	Sprookje	Sprookje	Sprookje
Leesdoelen	- De tekst begrijpen. - Zich amuseren, ontspannen.	- De tekst begrijpen. - Zich amuseren, ontspannen	- De tekst begrijpen. - Zich amuseren, ontspannen.
Leesstrategieën	- Vragen stellen. - Tekstinhoud visualiseren.	- Vragen stellen. - Tekstinhoud visualiseren.	- Vragen stellen. - Tekstinhoud visualiseren.
Didactische aanpak	- Voorspellend lezen. - Aanschouwelijk lezen.	- Aanschouwelijk lezen (rol: tekening). - Voorspellend lezen.	- Dobbelen. - Aanschouwelijk lezen (niet alle vier de rollen).

Vragen volgens de taxonomie van Bloom

Onthouden	- Wat heeft roodkapje gekregen van haar grootmoeder? - Wat kwam roodkapje brengen naar haar grootmoeder? - Wat is er met de grootmoeder van roodkapje? - Wie kwam roodkapje en haar grootmoeder redden? - Wat gebeurde er nadat de Wolf in grootmoeders huis was? - Over wie gaat het sprookje? - Welke personages komen er aan bod? - Waar speelt het verhaal zich af? - Hoe eindigt het verhaal? - Wat gebeurde er in het verhaal?
Begrijpen	- Kan je uitleggen waarom Roodkapje naar grootmoeder gaat? - Hoe verklaar je de naam 'Roodkapje'? - Kan je uitleggen hoe het komt dat Roodkapje van het pad afweek? - Hoe verklaar je dat de wolf niet kon wegspringen nadat Roodkapje en haar grootmoeder uit zijn buik waren? - Waarom stelt Roodkapje aan de wolf allemaal vragen voor de oma?
Toepassen	- Welke link heeft de wolf in het verhaal? - Welk verband is er tussen de jager en de wolf? - Ken je nog een andere situatie waarin iemand een ander in de val lokte? - Wat zou er anders zijn als de wolf wel eerlijk geweest was? - Wat zou er anders geweest zijn als roodkapje meteen gezien had dat de wolf in het bed lag van grootmoeder?
Analyseren	- Welke achterliggende boodschap heeft het verhaal? - Wat betekent het woord trog? - Wat bedoelen ze met 'ze gaf er haar de hand op'?

	- De wolf is oneerlijk en sluw, welke bewijzen kan je daarvoor geven? - Kan je een onderscheid maken tussen eerlijk en oneerlijk zijn? - Wie is de protagonist in het verhaal? - Wie is de antagonist?
Evalueren	- Waarom mag je nooit zoveel details aan iemand vertellen waar je woont? - Wat nemen jullie mee uit het verhaal? - Hoe zou jij je voelen als iemand je in de val lokte? - Wat vind je van de straf die de wolf kreeg? - Wat vind je van hoe roodkapje omging met de wolf in het begin?
Creëren	- Ontwerp een tekening bij het verhaal. - Kan je een voorstel schrijven waarmee je niet in de val kan worden gelokt zoals Roodkapje? - Hoe zou jij reageren als je net zoals Roodkapje een wolf zag liggen in het huisje van oma?

3. Informatieve tekst: 'De Europese Unie'

DE EUROPESE UNIE

De Europese Unie is een vereniging van 27 Europese landen die willen samenwerken op gebied van economie en politiek. Zij moeten aan bepaalde voorwaarden voldoen om lid te worden van die vereniging.

Ontstaan en groei

De Europese Unie is een beetje zoals een club. Meestal heb je een club met vrienden en houden jullie van dezelfde dingen. In het geval van de Europese Unie ging het wel een beetje anders. De oprichters waren niet elkaars beste vrienden ...

Na de Tweede Wereldoorlog wilde men ervoor zorgen dat Frankrijk en Duitsland de wapens niet meer zouden opnemen. Een slimme Fransman, **Jean Monnet**, bedacht een plan. Om wapens te maken, heb je kolen en staal nodig. Als je samen baas bent van die grondstoffen, dan kan het ene land nooit wapens maken zonder dat het andere het weet. **Geen wapens betekende dus geen oorlog.**

Aanvankelijk was iedereen erg verrast als ze over het plan hoorden. Maar Duitsland vond het een goed idee, en ook een aantal andere landen wilden graag meedoen. En zo richtten zes landen samen een club op: de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal (**EGKS**). Ook België! Ons kleine landje was van bij de start betrokken bij de samenwerking.

6 → 28 → 27

In 1957 besloten de zes landen dat ze niet alleen voor kolen en staal willen samenwerken, maar ook voor andere dingen. Daarom komt er een nieuwe naam: **Europese Economische Gemeenschap**, EEG. Er kwamen steeds meer landen bij en de EEG werd uiteindelijk de **Europese Unie** of EU. Tot er in 2020 iets uitzonderlijks gebeurde. Groot-Brittannië verliet officieel de Europese Unie. Over de brexit lees je meer op pagina 18.

Lid worden

In de toekomst willen ook Servië, Albanië, Macedonië, Montenegro en Turkije lid worden van de Europese Unie. Servië en Albanië zijn ondertussen kandidaat-lid. Dat is al een stapje dichterbij het lidmaatschap.

Om lid te worden, zijn er een aantal **voorwaarden**:

- Het land moet in Europa liggen.
- Het land moet democratisch zijn.
- Het land moet wetten en regels hebben die voor iedereen gelden.
- Het land moet vrije handel hebben. Je mag kopen en verkopen wat je wilt (binnen de wet).
- Het land moet alle wetten en regels van de EU invoeren. Als bijvoorbeeld de EU beslist dat iedereen rechts van de weg moet rijden, dan mag België niet beslissen om dat niet te doen.

In verscheidenheid verenigd

Het motto van de EU 'In verscheidenheid verenigd' verwijst naar de grote verschillen die er in Europa zijn.

Eurozone

De euro heeft betalen een pak gemakkelijker gemaakt. Vroeger moest je wanneer je naar het buitenland ging geld wisselen. Jullie hebben de invoering van de euro in 2002 niet meegemaakt, maar je ouders wellicht wel, vraag het hen maar eens! Niet alle landen van de EU gebruiken de euro en er zijn landen die wel de euro gebruiken, maar geen lid zijn van de EU. Een beetje ingewikkeld, allemaal.

Haha!

De euro ging aanvankelijk de ecu heten, maar daar waren de Duitsers niet zo voor. Als zij dat uitspraken, leek het immers heel hard op het woord 'kuh', het Duitse woord voor koe.

De Europese vlag

De Europese vlag is blauw met twaalf gouden sterren in een cirkel. De sterren verwijzen niet naar landen, zoals je misschien zou denken. Dat ze in een cirkel staan, staat symbool voor de samenwerking tussen de landen van de Unie.

Dag van Europa

De 'Dag van Europa' wordt gevierd op 9 mei, ter herinnering aan de 'Schumanverklaring' van 1950, die de start betekende van de Europese Unie.

Het Europees volkslied

Het Europees volkslied is de 'Ode aan de Vreugde' uit de Negende Symfonie, gecomponeerd door de beroemde Duitse componist Beethoven. Het is een lied zonder tekst.

Wet jij waarom?

6 21.10 - 2020 | W.O. - MENS EN MAATSCHAPPIJ

7 21.10 - 2020 | W.O. - MENS EN MAATSCHAPPIJ

Samenvattend schema

	Student 1	Student 2	Student 3
Tekstsoort	Informatieve tekst	Informatieve tekst	Informatieve tekst
Teksttype	Studietekst	Studietekst	Studietekst
Leesdoelen	- De tekst begrijpen. - Vinden van informatie.	- De tekst begrijpen. - Vinden van informatie.	- De tekst begrijpen. - Vinden van informatie.
Leesstrategieën	- Vragen stellen. - Verbinding maken.	- Vragen stellen. - Verbinding maken.	- Vragen stellen. - Verbinding maken.
Didactische aanpak	- In dialoog gaan - Beroep doen op voorkennis.	- Beroep op voorkennis. - Analyserend lezen.	- Beroep op voorkennis aan de hand van een Quiz.

Vragen volgens de taxonomie van Bloom

Onthouden	- Wat is De Europese Unie? - Wanneer werd de Europese Unie opgericht? - Aan welke voorwaarden moet een staat voldoen om lid te worden van de Europese Unie?
Begrijpen	- Hoe verklaar je het ontstaan van de Europese Unie? - Hoe verklaar je de titel '6 - 28 - 27'? - Kan je uitleggen waarom de EU een soort club is? Welk soort club? Wat is het doel van die club? Veranderde het doel van die club? Waar vind je dat in de tekst? - Welke symbolen gebruikte de EU om de samenwerking en vereniging in verscheidenheid uit te drukken? Waar vind je dat in de tekst? Zie je dat aan de structuur van de tekst?
Toepassen	- Welke factoren zouden er veranderen als de Europese Unie niet meer zou bestaan? - Wat kan er veranderen voor het Verenigd Koninkrijk en de EU nu het VK geen lid meer is? Met welke voorwaarden moeten ze nu geen rekening meer houden. - Waarom zijn Servië en Albanië nog geen lid van de Europese Unie denk je?
Analyseren	- Welke problemen kom je tegen bij de Eurozone? - Het doel van de EU is en was samenwerking, hoe was deze samenwerking in de geschiedenis en nu? (Toestand 'Nu' staat niet echt in de tekst, dus veronderstelde voorkennis) - Zoek de data die je al weet, wanneer is de EGKS, EEG en EU opgericht en welke landen waren daarbij?

Evalueren	- (Wat zijn de voor- en nadelen van lidmaatschap in de Europese Unie?) - Hoe zou jij beslissen over een land dat niet in orde is met de democratie?
Creëren	- Zie je een mogelijke oplossing om alle landen van de EU de euro te laten gebruiken?

4. Instructieve tekst – ‘Je fietsband vervangen?’

Je fietsband vervangen?

Fluitje van een cent met dit stappenplan!

Wil je eropuit trekken met de fiets? Goed idee: het is namelijk niet alleen erg gezond voor je, maar het is ook gewoon heel fijn – op voorwaarde dat je fiets vlot bolt natuurlijk. Als je een lekke band hebt, kan het dus al eens tegenvallen, maar met dit stappenplan heb je je **fietsband** in een-twee-drie vervangen!

Stap 1: Laat alle lucht uit de band

Om je band te kunnen vervangen, moet je het wiel eerst losmaken. Dat doe je door de **moerbouten** aan beide zijden los te schroeven en de rem los te haken. Vervolgens draai je het **ventieltje** open. Het pinnetje dat zich in het midden van het ventiel bevindt, druk je in. Nu kun je de lucht uit de band duwen.

Stap 2: Neem de buitenband van de velg

Vervolgens duw je op de zijkanten van de band, zodat de **velg** aan de buitenkant loskomt. Om de band ook langs de binnenkant los te krijgen, gebruik je het best een **bandenlichter** als hefboom. Herhaal deze beweging tot ongeveer de helft van de band over de velg van het wiel hangt.

Stap 3: Verwijder de binnenband

Nu kun je de **binnenband uit de buitenband** halen. Als dat niet lukt, moet je waarschijnlijk het ventiel nog even losschroeven, zodat je het door de velg kunt duwen.

Stap 4: Plaats de nieuwe binnenband

Nu de oude binnenband verwijderd is, kun je de **nieuwe binnenband** plaatsen. Duw eerst het ventiel door de velg, en plaats vervolgens de binnenband in de buitenband. Let daarbij op dat de band **niet geplooid of gedraaid** zit en dat het **ventiel recht** zit.

Stap 5: Zet de buitenband terug

Zodra de nieuwe binnenband op z'n plaats zit, plaats je de **buitenband terug op de velg** door hem aan de zijkanten aan te duwen. Als het laatste stukje wat moeilijk gaat, kun je de bandenlichter weer als hefboom gebruiken.

Stap 6: pomp de band op en plaats het wiel terug

Je bent bijna klaar. Het enige wat je nu nog moet doen, is de **binnenband oppompen** en je wiel weer in het vork plaatsen door het vast te schroeven en de rem weer aan te haken.

Nu nog een goede fietsverzekering en je bent klaar om op fietstocht te gaan!

Samenvattend schema

	Student 1	Student 2	Student 3	Docent
Tekstsoort	Instructieve tekst	Instructieve tekst	Instructieve tekst	Instructieve tekst
Teksttype	Stappenplan	Stappenplan	Stappenplan	Stappenplan
Leesdoelen	- De tekst begrijpen. - Een probleem oplossen.	- De tekst begrijpen. - Een probleem oplossen.	- De tekst begrijpen. - Een probleem oplossen.	Alvorens ik een band vervang, moet ik van tevoren goed begrijpen wat ik achtereenvolgens moet doen. - De tekst volledig begrijpen. - Een probleem oplossen.
Leesstrategieën	- Tekststructuur herkennen.	- Tekststructuur herkennen.	- Tekststructuur herkennen.	- Visualiseren. - Tekststructuur herkennen.
Didactische aanpak	Knip- en plaktechniek	Knip- en plaktechniek	Knip- en plak techniek De leerlingen moeten de stappen in de juiste volgorde kunnen zetten. De leerkracht vraagt telkens waarom ze het in die volgorde plaatsen, bv. Door bepaalde signaalwoorden (als derde, als laatste ...)	Knip- en plak maar niet onmiddellijk; eerst ook in dialoog gaan (bijvoorbeeld per twee de stapjes uitleggen aan elkaar); aanschouwelijk lezen (je moet wat je moet doen als het ware voor je kunnen zien); verbindingsoefeningen (eventueel met een schets met nummertjes, de onderdelen aanduiden, ...)

Vragen volgens de taxonomie van Bloom

Onthouden	- Over welk stappenplan gaat het hier? - Waartoe dient het? - In hoeveel stappen leer je je fietsband vervangen? Hoeveel stappen zijn er? Hoe zie je dit aan je tekststructuur? - Wat zijn de 6 stappen? - Waaruit bestaat een fietsband? - Wat heb je nodig om de fietsband te herstellen?
Begrijpen	- Leg per stap uit wat je moet doen. - Op een tekening de stappen aanduiden. Begrijpen klevende op echte band. - Waarom heb je een hefboom nodig? Wat bedoelen ze met 'hefboom'? - Kan je uit de tekst afleiden wat een bandenlichter is?

	- Kan je uitleggen waarom je de stappen in de juiste volgorde moet volgen?
Toepassen	- Als je geen bandenlichter hebt, is er dan een mogelijkheid om de band los te krijgen? - Wat zal er veranderen als je geen bandenlichter hebt? - Waarom mag de band niet gedraaid zijn? - Hoe kunnen we dit stappenplan toepassen bij een platte band bij een auto? - Bij welke andere situaties kan je de techniek van de hefboom toepassen?
Analyseren	- Geef aan waar je op moet letten bij elke stap? Welk probleem kan je tegenkomen? - Welk materiaal moet je meenemen? - Waarom is fietsen een goed idee? - Wat betekent: moerbouten, ventieltje, velg?
Evalueren	- Welke stap lijkt het moeilijkste? - Zouden we met deze tekst een fietsband kunnen vervangen? - Welke stap kende je al? - Wat zijn de voor- en nadelen van dit stappenplan? - Waarom is dit stappenplan waardevol?
Creëren	- Tekening laten maken bij elke stap. - Herstel een fietsenband. - Maak/ zoek tekeningen voor bij het stappenplan. - Bepaalde woorden opzoeken - Hoe zou je de tekst kunnen inkorten?

Bijlage C: fiches didactische aanpakken

DIDACTISCHE AANPAK

Aanschouwelijk lezen

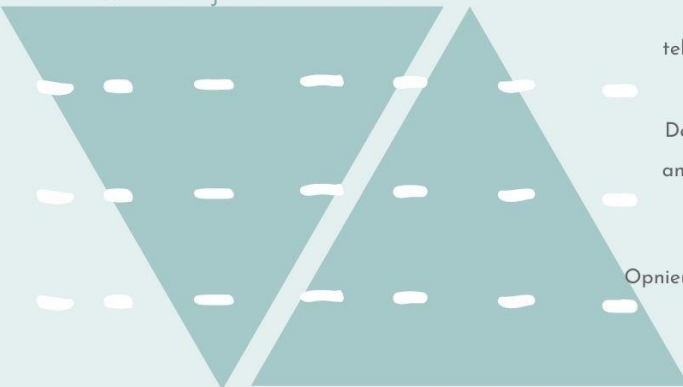
De leerlingen krijgen een bepaalde rol om de tekst te visualiseren. In elke rol maken ze gebruik van een andere manier van visualiseren.

Rollen:

- schema
- tekening
- mindmap
- markeren in de tekst



verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht legt de tekst uit aan de hand van een tekening op het bord. Dit kan ook aan de hand van een schema, mindmap of met markeringen.

De leerkracht stelt vragen aan de leerlingen en er wordt een tekening aan het bord gebracht op basis van hun antwoorden. Opnieuw kan hier ook gekozen worden voor een schema, een mindmap of markeringen.

De leerlingen maken in kleine groepjes een tekening over de tekst. Opnieuw kan hier ook gekozen worden voor een schema, een mindmap of markeringen.

De leerling leest zelf de tekst en maakt een tekening om de tekst te visualiseren. Opnieuw kan hier ook gekozen worden voor een schema, een mindmap of markeringen.

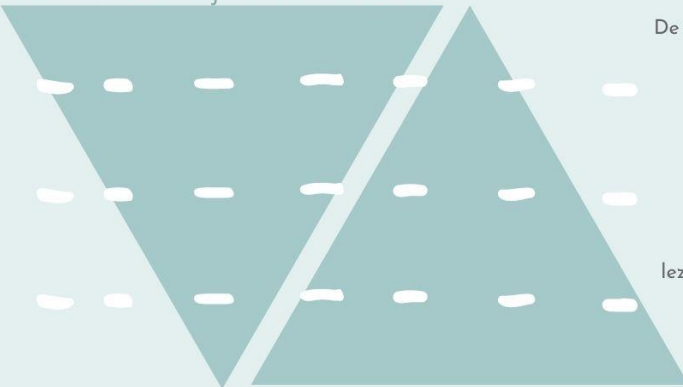
geïnspireerd op en opgenomen van
(Goby, et al., 2019)



Analyserend lezen

Deze didactische aanpak is gebaseerd op close reading. Binnen deze aanpak staat de tekst centraal. De tekst wordt meermaals gelezen en wordt dieper geanalyseerd.

verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De tekst wordt meermaals gelezen door de leerkracht. De leerkracht laat de verbanden in de tekst aanduiden.

De leerkracht stelt vragen aan de leerlingen om de verbanden te vinden.

De leerlingen gaan in groepjes de tekst lezen en analyseren. Ze zoeken samen naar verbanden.

De leerling gaat individueel op zoek naar verbanden in de tekst door de tekst te analyseren.

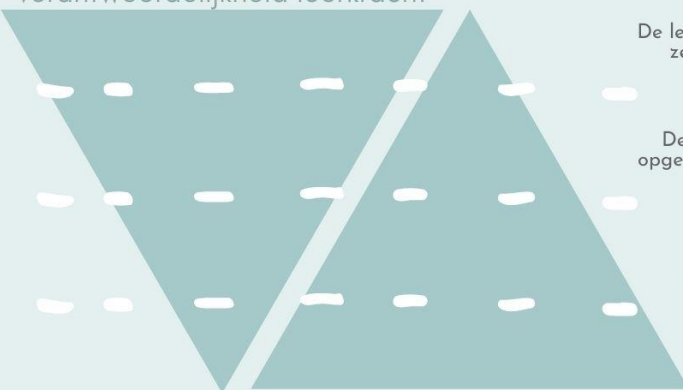
geïnspireerd op en opgenomen van
(Vernooy & Mijs, 2016)



Beroep doen op voorkennis

Het leesbegrip wordt verhoogd
door de voorkennis te verbinden
met de nieuwe informatie.

verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht duidt aan wat ze al geleerd hebben en wat ze dus al kennen. De nieuwe informatie wordt hieraan gelinkt.

De leerkracht geeft een quiz waarbij de voorkennis wordt opgefrist. Daarna lezen de leerlingen de tekst. Samen wordt nieuwe informatie gelinkt aan de quiz.

De kinderen maken voor elkaar een quiz in kleine groepjes. Daarna lezen ze de tekst en vertellen ze nieuwe informatie aan elkaar.

De leerling kijkt zelf wat hij al kent. Hij linkt deze voorkennis aan de gelezen informatie.

geïnspireerd op en opgenomen van
(Gobyn, et al., 2019)

Denken – delen – uitwisselen

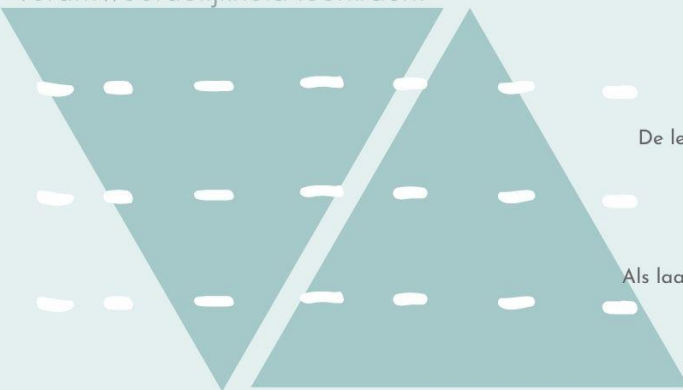
De leerkracht geeft een opdracht over de tekst.

Bijvoorbeeld: "Bedenk w-vragen en los ze op."

Elke leerling doet dit eerst alleen, daarna deelt hij het met zijn buur. Tot slot wisselen ze uit met de klasgroep.



verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

Niet van toepassing.

De leerkracht leest eerst de tekst samen met de leerlingen.
Daarna gaan de leerlingen aan de slag met een coöperatieve werkvorm.

De tekst wordt in groepjes gelezen.
Daarna maakt elke leerling een opdracht.
Als laatste wisselen ze hun werk uit en maken ze één geheel.

Niet van toepassing.

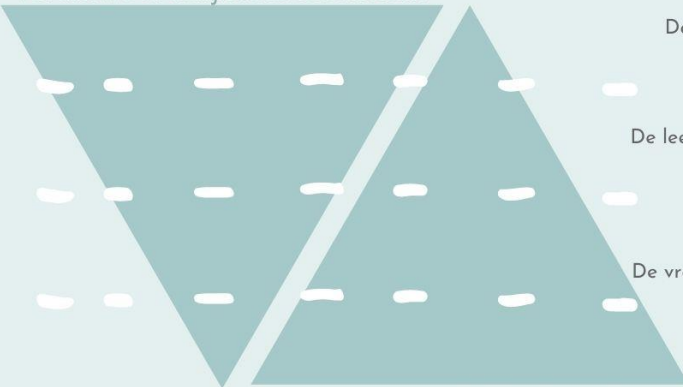
geïnspireerd op en opgenomen van
(Braem, Vercauteren, Israël, & Haesebrouck, 2016)



Dobbelen

Er wordt gedobbeld met een dobbelsteen met daarop de verschillende categorieën van Bloom. Na het lezen formuleren de leerlingen een vraag passend bij de gegooide categorie.

verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht stelt een vraag passend bij de gegooide categorie en lost de vraag op.

De leerkracht en leerlingen bedenken samen de vragen en lossen ze samen op.

In groep worden er passende vragen bedacht. De vragen worden uitgewisseld en zo beantwoord door een andere groep.

De leerlingen bedenken individueel een passende vraag, deze vragen worden dan uitgewisseld en opgelost.

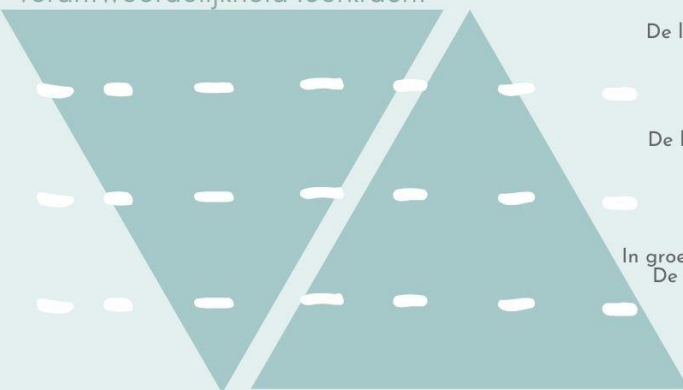
geïnspireerd op en opgenomen van
(Vienne & De Brouwer, 2020)

In dialoog gaan

Herhaaldelijk lezen van dezelfde tekst. Tijdens het leesmoment worden er vragen gesteld op verschillende niveaus om het tekstbegrip van de leerlingen te stimuleren. De taxonomie van Bloom wordt hierbij gehanteerd.



verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht stelt na elk voorleesmoment vragen. Hij of zij lost ze ook telkens zelf op.

De leerkracht en leerlingen bedenken samen vragen na elk voorleesmoment en ze lossen de vragen samen op.

In groep worden er vragen bedacht na elk voorleesmoment. De vragen worden uitgewisseld en beantwoord door een andere groep.

De leerlingen bedenken elk apart vragen na elk voorleesmoment, deze worden dan uitgewisseld en opgelost.

geïnspireerd op en opgenomen
van (Goby, et al., 2019)

DIDACTISCHE AANPAK

Inzichtelijk lezen

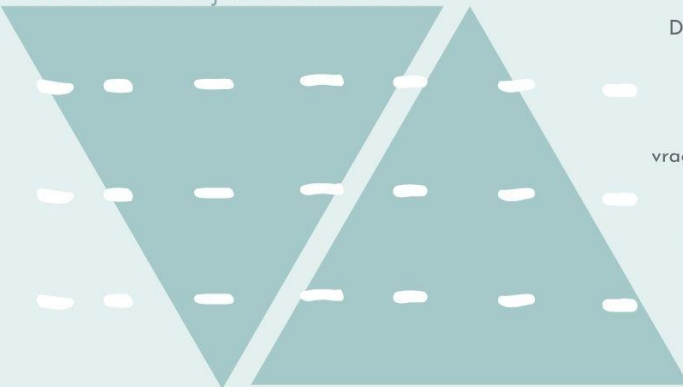


Door te werken aan de hand van de 9 vragen van het taalmodel krijg je inzicht in de tekst.

Taalmodel:

- Wie?
- Wat?
- Waarover?
- Aan wie?
- Waarom?
- Hoe?
- Langs welke weg? En waarmee?
- In welke omstandigheden?
- Wat is het effect?

verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht overloopt de 9 vragen en lost die op aan de hand van een schema op het bord.

De leerkracht overloopt samen met de leerlingen de 9 vragen en ze lossen samen de vragen op aan de hand van een schema op het bord.

De leerlingen zijn in groepen verdeeld. Ze denken na over de 9 vragen en lossen die op aan de hand van een schema.

De leerlingen moeten zelf nadenken over de 9 vragen en die beantwoorden aan de hand van een schema.

geïnspireerd op en opgenomen van
(De Coninck, 2018)

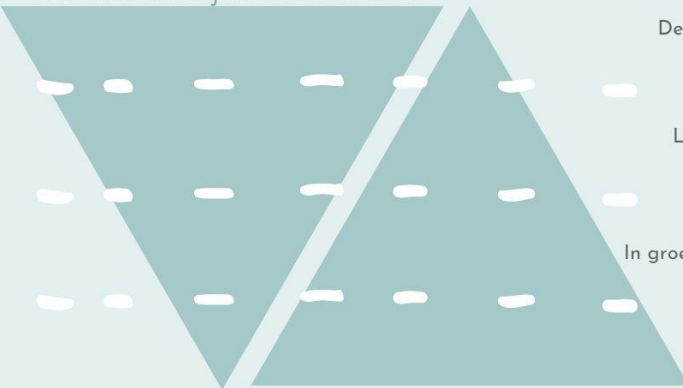


Knip- en plaktechniek

De tekst wordt in verschillende stukken geknipt. De kinderen gaan aan de slag met de verschillende delen.

Tijdens de nabespreking is het belangrijk om de leerlingen te laten verwoorden waarom die delen bij elkaar passen.

verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht knipt de tekst in verschillende stukken en verwoordt waarom.

Leerkracht en leerlingen zoeken samen naar delen in de tekst. De tekst wordt geknipt en geplakt.

In groepjes knippen en plakken de leerlingen de tekstdelen.

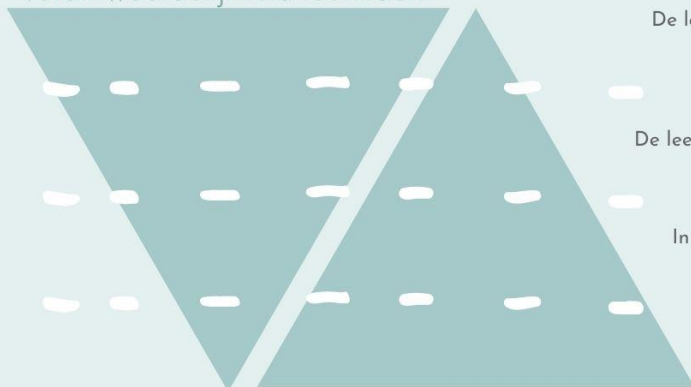
Niet van toepassing..

Lezen met de pen in de hand



Het gaat om het denkend door een tekst gaan. De leerlingen hebben de tekst op papier en met de pen in de hand maken ze aantekeningen, markeren ze, worden er tekeningen gemaakt, symbolen aangebracht. De leerlingen kunnen ook in de marge woorden noteren, vragen opschrijven of boven een stuk tekst een titel schrijven.

verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht gaat met de pen in de hand lezen en gaat op deze manier denkend door de tekst.

De leerkracht gaat samen met de leerlingen denkend door de tekst.

In groepjes gaan de leerlingen met de pen in de hand denkend door de tekst.

De leerlingen gaan zelfstandig met de pen in de hand door de tekst.

geïnspireerd op en opgenomen van
(Vernooy & Mijs, 2016)

Rolwisselend leren

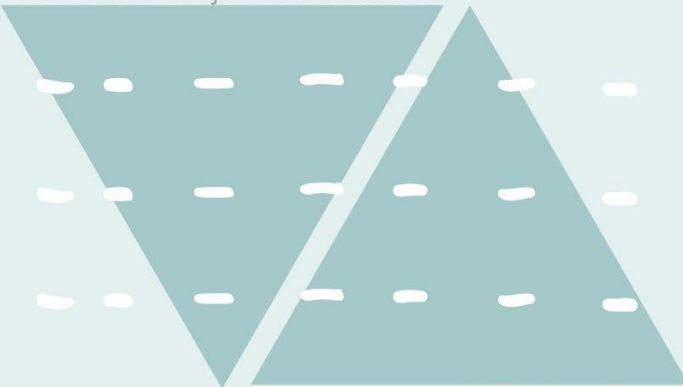
Er worden kleine groepen gemaakt. Elke leerling krijgt een rol om de tekst te verwerken. Op het einde leggen de leerlingen alle strategieën samen en komen ze tot één geheel van de tekst.

De vier rollen verwijzen naar de strategieën om een tekst te begrijpen:

- Voorspellen en achteraf reflecteren.
- Verduidelijken van onduidelijkheden .
- Vragen formuleren over de tekst.
- De tekst samenvatten.



verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht neemt de vier rollen op zich en toont ze voor.

Niet van toepassing.

De leerlingen worden verdeeld in verschillende groepjes van vier leerlingen. Elke leerling neemt een rol op zich.

Niet van toepassing.

geïnspireerd op en opgenomen van
(Braem, Vercauteren, Israël, & Haesebrouck, 2016)

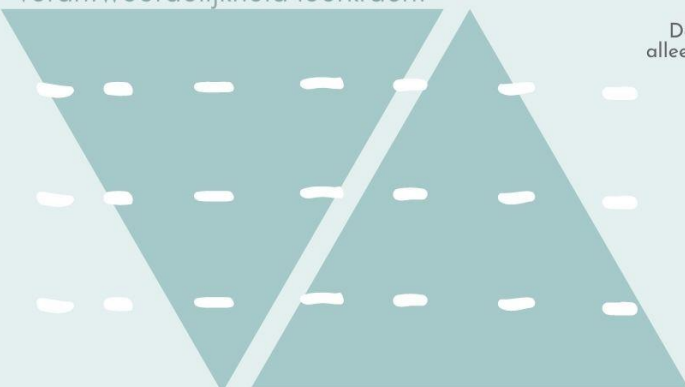
DIDACTISCHE AANPAK

Samenvatten

De leerkracht legt uit waarom samenvatten belangrijk is en leert hoe je een tekst moet samenvatten. Daarna gaat de leerling zelf aan de slag.



verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht beklemtoont dat je in een samenvatting alleen de belangrijkste informatie van de tekst geeft. Hij modelt hoe je dit doet.

Niet van toepassing.

Niet van toepassing.

De leerling vat zelfstandig tekstdelen of de tekst samen. .

geïnspireerd op en opgenomen van
(Schaepekens, sd)

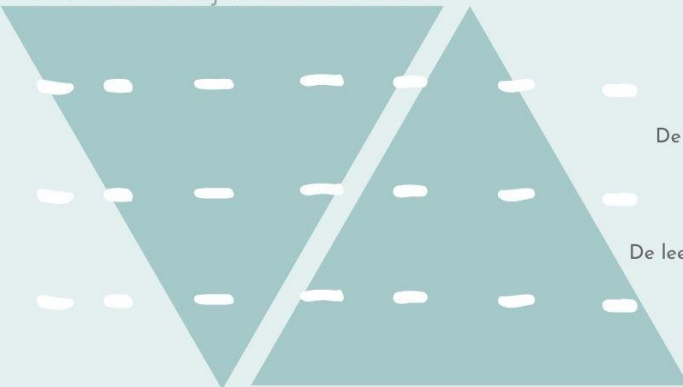
DIDACTISCHE AANPAK

Verbind- oefening

Deeltjes van de tekst worden
verbonden met het juiste begrip.



verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

Niet van toepassing.

De leerkracht gaat samen met de leerlingen door de tekst
en samen zoeken ze passende begrippen.

De leerlingen worden verdeeld in verschillende groepjes en
maken samen de verbindoefeningen.

De leerling maakt individueel de verbindoefeningen.

DIDACTISCHE AANPAK

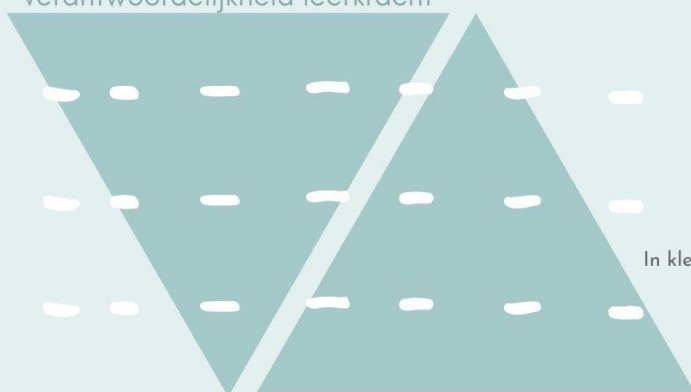
Vertel/speel/ teken wat je leest

Bij deze aanpak vertelt/leest/tekent de lezer wat gelezen wordt.

Belangrijk hierbij is het uitleggen in eigen woorden, checken of je dat correct en volledig doet. Ook hoofd- en bijzaken scheiden om de boodschap te achterhalen is hierbij van belang.



verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht vertelt, speelt of tekent.

De leerkracht zegt, tekent of speelt samen met de leerlingen.

In kleine groepen gaan de leerlingen de boodschap van de tekst vertellen, spelen of tekenen.

De leerling vertelt, tekent of speelt individueel.

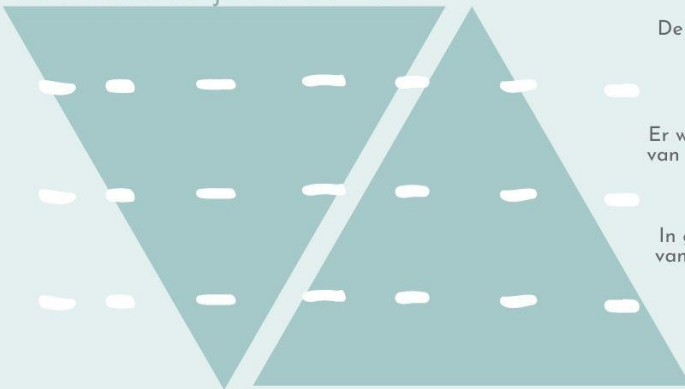
geïnspireerd op en opgenomen van
(Angelique, sd)



Voorspellend lezen

De tekst wordt opgedeeld in logisch gekozen stukken. Voor het lezen maken de leerlingen voorspellingen in de vorm van een vraag over de inhoud van het stuk. Na het lezen van het eerste stuk worden er vragen gesteld over specifieke informatie in de tekst. Vervolgens worden de voorspellingen geëvalueerd. Daarna worden vragen opgesteld en beantwoord om een diepe verwerking te stimuleren.

verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht modelt het uiten van voorspellingen, stelt zelf de vragen en lost de vragen ook zelf op.

Er worden samen voorspellingen gemaakt voor het lezen van elk stuk. Na het lezen van een stuk worden er samen vragen opgesteld en beantwoord.

In groep worden voorspellingen gemaakt voor het lezen van elk stuk. Na het lezen van een stuk worden er samen vragen opgesteld. De vragen worden uitgewisseld en opgelost.

Elke leerling formuleert individueel voorspellingen. Na het lezen van een stuk stelt de leerling zelf vragen op. De vragen worden uitgewisseld en opgelost.

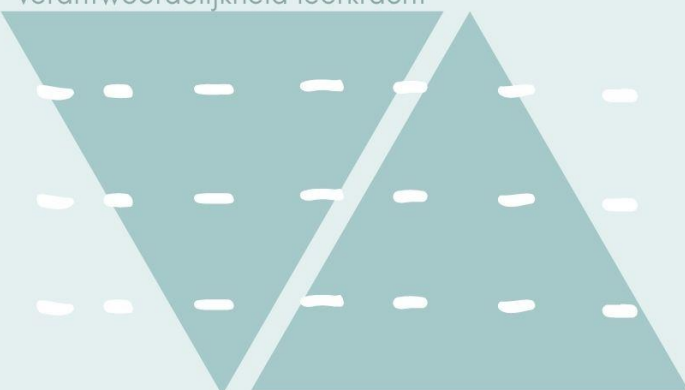
geïnspireerd op en opgenomen van
(Gobyn, et al., 2019)



Zelfregulerend leren

De leerkracht 'modelt' enkele leesstrategieën waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Daarna lezen ze zelfstandig de tekst aan de hand van de gekozen leesstrategie.

verantwoordelijkheid leerkracht



verantwoordelijkheid leerling

De leerkracht modelt de vier leerstrategieën.

Niet van toepassing.

Niet van toepassing.

De leerling kiest een leesstrategie en maakt individueel de opdracht.

Bijlage D: voorbeeldlessen

Leergebied Nederlands

Instructieve tekst – ‘Je fietsband vervangen?’ (leergebied Nederlands)

Doelgroep: basisonderwijs

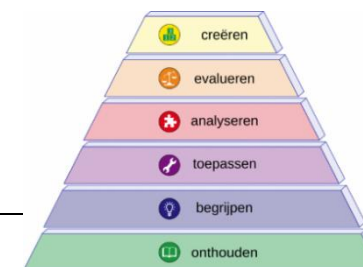
Leerjaar: 6^{de} leerjaar



LEESLESTABEL

De tekst	Het leesdoel	De Leesstrategie	De didactische aanpak
Tekstsoort: ☒ Instructieve tekst Teksttype ☒ Stappenplan	☒ De tekst begrijpen ☒ Een probleem oplossen <i>Alvorens ik een band vervang moet ik van tevoren goed begrijpen wat ik achtereenvolgens moet doen.</i>	Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen ☒ Visualiseren ☒ Tekststructuur herkennen Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekst oriëntatie en leesdoelenbepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen	☒ Lezen met de pen in de hand ☒ In dialoog gaan ☒ Knip & plaktechniek

Vragen aan de hand van de Taxonomie van Bloom → Doorheen de les komen de vragen aan bod. In deze les ligt de focus vooral op vragen van het type onthouden, begrijpen en evalueren.



Onthouden	• Over welk stappenplan gaat het hier? • Waartoe dient het?
-----------	--

	• In hoeveel stappen leer je je fietsband vervangen? Hoeveel stappen zijn er? Hoe zie je dit aan je tekststructuur? • Wat zijn de 6 stappen? • Waaruit bestaat een fietsband? • Wat heb je nodig om de fietsband te herstellen?
Begrijpen	• Leg per stap uit wat je moet doen. • Op een tekening de stappen aanduiden. Begrijpen kleven op echte band. • Waarom heb je een hefboom nodig? Wat bedoelen ze met 'hefboom'? • Kan je uit de tekst afleiden wat een bandenlichter is?
Toepassen	• Als je geen bandenlichter hebt, is er dan een mogelijkheid om de band los te krijgen? • Wat zal er veranderen als je geen bandenlichter hebt? • Waarom mag de band niet gedraaid zijn? • Hoe kunnen we dit stappenplan toepassen bij een lekke band bij een auto?
Analyseren	• Geef aan waar je op moet letten bij elke stap? Welk probleem kan je tegenkomen? • Welk materiaal moet je meenemen? • Waarom is fietsen een goed idee? • Wat betekent: moerbouten, ventieltje, velg?
Evalueren	• Welke stap lijkt het moeilijkste? • Zouden we met deze tekst een fietsband kunnen vervangen? • Welke stap kende je al? • Wat zijn de voor- en nadelen van dit stappenplan?
Creëren	• Tekening laten maken bij elke stap. • Herstel een fietsenband. • Maak/ zoek tekeningen voor bij het stappenplan. • Bepaalde woorden opzoeken

INSTAP
Klasgesprek We houden een klasgesprek over de fietstocht van komende donderdag. We gaan in gesprek over wat we zouden doen als iemand zijn band lek is. Ik laat de leerlingen de nood aanvoelen om de tekst te lezen. - Hoe kunnen we weten hoe we een band moeten vervangen? Ik leg uit dat ik het voor hen opzocht en de gevonden tekst meebracht.
KERN
Lezen met de pen in de hand. Samen gaan we met de pen in de hand door de tekst. De leerlingen moeten wat ze moeten doen om een band te vervangen als het ware voor hen kunnen zien. Met de pen in de hand zorgen we voor aantekeningen, markeringen, pijlen, tekeningen ... We kunnen ook in de marge woorden noteren, vragen opschrijven ... Of boven een stuk tekst een titel schrijven. De tekeningen staan hier vooral centraal. Moeilijke woorden kunnen ook opgezocht worden tijdens deze didactische aanpak. Na het doorlopen van de tekst stelt de leerkracht enkele vragen op het niveau 'onthouden' en 'begrijpen'. We gaan na of onze aantekeningen helpen om de vragen te beantwoorden. - Over welk stappenplan gaat het hier? - Waartoe dient het? - In hoeveel stappen leer je je fietsband vervangen? Hoeveel stappen zijn er? Hoe zie je dit aan je tekststructuur? - Welke zijn de 6 stappen? - Uit wat bestaat een fietsband? Hoe zie je dit vlug? - Wat heb je nodig om de fietsband te herstellen? - Kan je uitleggen waarom je de stappen in de juiste volgorde moet volgen? In dialoog gaan Per twee gaan de leerlingen in dialoog over de tekst. Ze leggen de stapjes aan elkaar uit. Achteraf model ik vragen stellen aan de hand van een schema. De vragen zijn van een hoger niveau dan de voorgaande. - Waarom mag de band niet gedraaid zijn? - Geef aan waar je op moet letten bij elke stap? Welk probleem kan je tegenkomen? - Welk materiaal moet je meenemen?

Als tweede fase binnen deze didactische aanpak laat ik de leerlingen zelf vragen bedenken. Ze gaan in dialoog met elkaar door de vragen aan elkaar te stellen. Ik vertel hen dat ik vorige les en deze les verschillende soorten vragen gesteld heb. Ik wijs hen op het schema dat een aanzet geeft tot het stellen van vragen.

Knip- en plaktechniek

De leerlingen krijgen de verknipte tekst. De cijfers bij 'stap' worden weggelaten. Ze leggen de stappen in de juiste volgorde en duiden aan welke woorden hierbij helpen. Vervolgens kleven ze de stappen in de juiste volgorde op een blad en maken/zoeken ze tekeningen voor bij de verschillende stappen.

SLOT

Klasgesprek

Ik stel om af te sluiten enkele evaluatievragen.

- Welke stap lijkt het moeilijkste?
- Zouden we met deze tekst een fietsband kunnen vervangen als dit nodig zou zijn tijdens onze uitstap?
- Waarom is dit stappenplan waardevol?

Je fietsband vervangen?

Fluitje van een cent met dit stappenplan!

Wil je eropuit trekken met de fiets? Goed idee: het is namelijk niet alleen erg gezond voor je, maar het is ook gewoon heel fijn – op voorwaarde dat je fiets vlot bolt natuurlijk. Als je een lekke band hebt, kan het dus al eens tegenvallen, maar met dit stappenplan heb je je **fietsband** in een-twee-drie vervangen!

Stap 1: Laat alle lucht uit de band

Om je band te kunnen vervangen, moet je het wiel eerst losmaken. Dat doe je door de **moerbouten** aan beide zijden los te schroeven en de rem los te haken. Vervolgens draai je het **ventieltje** open. Het pinnetje dat zich in het midden van het ventiel bevindt, druk je in. Nu kun je de lucht uit de band duwen.

Stap 2: Neem de buitenband van de velg

Vervolgens duw je op de zijkanten van de band, zodat de **velg** aan de buitenkant loskomt. Om de band ook langs de binnenkant los te krijgen, gebruik je het best een **bandenlichter** als hefboom. Herhaal deze beweging tot ongeveer de helft van de band over de velg van het wiel hangt.

Stap 3: Verwijder de binnenband

Nu kun je de **binnenband uit de buitenband** halen. Als dat niet lukt, moet je waarschijnlijk het ventiel nog even losschroeven, zodat je het door de velg kunt duwen.

Stap 4: Plaats de nieuwe binnenband

Nu de oude binnenband verwijderd is, kun je de **nieuwe binnenband** plaatsen. Duw eerst het ventiel door de velg, en plaats vervolgens de binnenband in de buitenband. Let daarbij op dat de band **niet geplooid of gedraaid** zit en dat het **ventiel recht** zit.

Stap 5: Zet de buitenband terug

Zodra de nieuwe binnenband op z'n plaats zit, plaats je de **buitenband terug op de velg** door hem aan de zijkanten aan te duwen. Als het laatste stukje wat moeilijk gaat, kun je de bandenlichter weer als hefboom gebruiken.

Stap 6: pomp de band op en plaats het wiel terug

Je bent bijna klaar. Het enige wat je nu nog moet doen, is de **binnenband oppompen** en je wiel weer in het vork plaatsen door het vast te schroeven en de rem weer aan te haken.

Nu nog een goede fietsverzekering en je bent klaar om op fietstocht te gaan!

Overtuigende tekst – een uitnodiging (leergebied Nederlands)

Methode: Verrekijker

Doelgroep: Type 9 (autismespectrumstoornis)

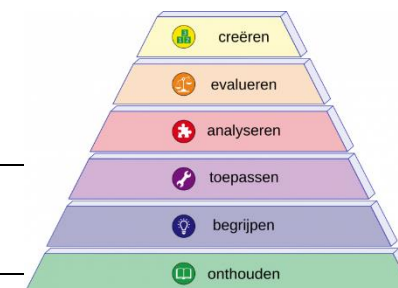
Leerjaar: 3^{de} graad

LEESLESTABEL

De tekst	Het leesdoel	De Leesstrategie	De didactische aanpak
Tekstsoort: ☒ Overtuigende tekst (wervende tekst) Teksttype ☒ uitnodiging	☒ De tekst begrijpen - De leerlingen kunnen uitleggen waarover de tekst gaat. ☒ De tekst beoordelen - De leerlingen kunnen nagaan of de tekst voldoende informatie weerheeft.	Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekst oriëntatie en leesdoelenbepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen	☒ Inzichtelijk lezen (het taalmodel) ⇒ GRRIM-model: we doen het samen

Vragen aan de hand van de Taxonomie van Bloom → Doorheen de les komen de vragen aan bod.

Onthouden	- Hoe heet het kamp? - Wanneer is het kamp? - Welke activiteiten zijn er gepland?
Begrijpen	- Waarover gaat de brief? - Wat betekent een 'in real life'? <i>in het echte leven</i>.



	• Wat betekent een 'de ultimate victory royal? <i>De ultieme overwinningskoning</i> • Wat betekent een 'challenge? <i>Een uitdaging</i> • Wat is de bedoeling van deze brief? Waarom hebben we die gekregen?
Toepassen	• Wie is er al eens op kamp geweest? • Wie heeft er al eens een uitnodiging gekregen om aan een kamp deel te nemen? • Wie heeft zich al eens online ingeschreven voor iets?
Analyseren	• Hoe probeert de schrijver ons te overtuigen?
Evalueren	• Wat is jouw mening over het kamp? Zou je willen meegaan? • Hebben we voldoende info om ons te kunnen inschrijven?
Creëren	• Waaruit bestaat een e-mail? • Wat zouden we in een mail kunnen vragen?

DEEL1: een overtuigende tekst versus een informatieve tekst (50 min.)

INSTAP
Onderwijsleergesprek Deze morgen zaten er twee documenten in mijn brievenbus. De leerkracht toont ze. Wat heb ik in mijn handen? - Uitnodiging voor deelname aan een kamp - krant
KERN
Groepsopdracht Per twee mogen jullie aan de slag gaan met de twee documenten. Bestudeer ze aandachtig. - Lees de twee documenten - Beantwoord de volgende vragen De leerkracht stelt enkele vragen op niveau onthouden en begrijpen. - Voor wie is het bedoeld? (de ontvanger)

- Wat is de boodschap?
- Waarom krijg ik dat in mijn brievenbus? Wat is hun doel?
- Wat zijn de verschillen tussen een krant en een uitnodiging?

Inzichtelijk lezen

- De leerkracht leest een stukje krant voor. Daarna overlopen we de vragen.
- De leerkracht leest de uitnodiging voor. Opnieuw overlopen we de vragen.

De leerkracht stelt enkele vragen op niveau onthouden en toepassen.

- Wat betekent 'in real life'? *in het echte leven.*
- Wat betekent 'de ultimate victory royal'? *De ultieme overwinningskoning*
- Wat betekent een 'challenge'? *Een uitdaging*
- Hoe probeert de zender ons te overtuigen?
- Wie is er al eens op kamp geweest?
- Wie heeft er al eens een uitnodiging voor deelname aan een kamp gekregen?

SLOT

Onderwijsleergesprek

Werkblad: p. 3

Samen vullen we het besluit in onderaan de pagina.

Indien er tijd over is, beginnen we aan deel twee.

- 'Hebben we genoeg info gekregen om ons in te schrijven voor het kamp?'

DEEL2: een mail schrijven om informatie te vragen (50 min.)

INSTAP

Onderwijsleergesprek

(herhaling)

In de vorige les waren we aan de slag gegaan met twee teksten.

- Welke soort teksten?

- Wat was alweer de bedoeling van de schrijver?

KERN

Onderwijsleergesprek

De leerkracht leest nog eens de uitnodiging opnieuw voor.

STAP 1: Oriënteren

De leerkracht stelt enkele vragen op niveau onthouden, begrijpen en analyseren.

- Hoe heet het kamp?
- Wanneer is het kamp?
- Welke activiteiten zijn er gepland?
- Wat is de bedoeling van deze brief?
- Wie heeft zich al eens online ingeschreven voor iets?

STAP 2: Voorbereiden

De leerkracht stelt enkele vragen op niveau evalueren.

- Hebben we genoeg info om ons in te schrijven? *neen*
- Wat zou je graag nog willen weten?
 - o *De locatie?*
 - o *Is er overnachting inbegrepen?*
 - o *De kostprijs?*
 - o *Heb ik speciaal materiaal nodig?*
- Via welke weg zouden we onze vragen kunnen stellen zodat we een antwoord krijgen? *via mail*

Onderwijsleergesprek

De leerkracht stelt enkele vragen op niveau creëren.

De leerkracht toont een mail aan de leerlingen.

- Waaruit bestaat een mail?
 - Aanspreking
 - Midden
 - Slot
 - Adres

- Zender
- Ontvanger
- Het onderwerp = *Waarover zal de mail gaan?*

Onderwijsleergesprek

Werkblad: p. 4

Informeel taalgebruik versus formeel taalgebruik

→ vrienden: jow, hey!

→ leerkracht: dag juffrouw

→ directeur: beste directeur

Het kiezen van het soort taalgebruik hangt af van de situatie en hoe goed je de persoon kent.

- Samen ordenen we de woorden in de juiste kolom.

Individuele opdracht

STAP 3: Uitvoeren

Werkblad: p. 5

De leerlingen schrijven een mail naar het Fortnitekamp.

SLOT

Onderwijsleergesprek

Werkblad: p. 4

STAP 4: Reflecteren

Beoordeel jezelf. Lees goed de vragen. Indien het klopt, mag je het aankruisen. Dit doe je enkel in de kolom van les 3.

Indien de leerlingen nog niet klaar zijn met de mail:

- Dinsdag afwerken na het maken van de planning
- Woensdag afwerken na het voorlezen

Fortnite in real life

4 april – 9 april



WAAR VALLLEN WE?

Stel je voor: je landt op een eiland. Wat doe je? Ga je op zoek naar *slurp juice*? Of eerder naar materialen zoals hout en ijzer om een fort te maken? En wat doe je als je opeens een allesverwoestende storm op je ziet afkomen?

Wel, dan ga je er gewoon 100% voor!

Op dit *Fortnite*kamp brengen wij jouw favoriete game tot leven. Net zoals in de game speel je tegen je andere kamplenden, maar dan in real life! Voor sommige levels sta je er alleen voor, maar voor andere moet je in team leren samenwerken, anders is het game-over.

Je leert nieuwe skills, verdedigingstactieken en strategisch denken. Alleen op die manier kun je het spel winnen. Er staan verschillende uitdagingen op het programma. Daarin zal je onder andere gebruik moeten maken van lasergeweren, *Nerfbattles* en nieuwe skins om de *ultimate victory royal* te winnen. Ben je geslaagd in een *challenge*? Wel, dan is het natuurlijk tijd voor een *Fortnitedansje*!

Ben je helemaal ready voor het kamp van je leven?

Schrijf je dan vliegensvlug in via de website
<https://www.activak.be/kampen/fortnite-kamp.html>

Indien je nog vragen hebt, kan je ze steeds stellen via mail:
fortnite.kamp@activak.com



Informatieve tekst – een brief (leergebied Nederlands)

Methode: Verrekijker

Doelgroep: Type 9 (autismespectrumstoornis)

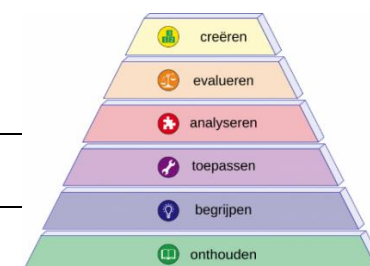
Leerjaar: 3^{de} graad

LEESLESTABEL

De tekst	Het leesdoel	De Leesstrategie	De didactische aanpak
Tekstsoort: ☒ Informatieve tekst Teksttype ☒ Een brief	☒ De tekst begrijpen - De leerlingen kunnen uitleggen waarover de tekst gaat. ☒ De tekst beoordelen - De leerlingen kunnen nagaan hoe de tekst is opgebouwd.	Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen ☒ Tekststructuur herkennen Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekst oriëntatie en leesdoelenbepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen	☒ Verbindoefening ⇒ GRRIM-model: we doen het samen

Vragen aan de hand van de Taxonomie van Bloom → Doorheen de les komen de vragen aan bod.

Onthouden	- Wie is de zender? / Wie heeft de brief geschreven? - Hoeveel stappen moeten we uitvoeren?
-----------	--



Begrijpen	• Waarover gaat de brief? • Wat betekent een ‘correspondentiekلاس’? <i>Het houden van een briefwisseling, in verbinding staan</i> • Wat is de bedoeling van deze brief? Waarom hebben we die gekregen? • Leg per stap uit wat we moeten doen. • Stap 1: wat bedoelen ze met schets in grote lijnen? <i>Kladversie maken</i>
Toepassen	• Met wie zouden we nog kunnen corresponderen?
Analyseren	• Hoe probeert de schrijver ons te overtuigen? • Waaruit bestaat een brief? (tekststructuur)
Evalueren	• Wat is jouw mening over een correspondentiekلاس? • Waarom zou je wel of niet willen deelnemen?
Creëren	• Een brief schrijven • Een envelop invullen

DEEL1: Tekststructuur in een brief (50 min.)

INSTAP
Klasgesprek ‘In contact komen’ We zijn al in contact gekomen met verschillende wervende teksten. - We hebben al gekeken naar een uitnodiging. - We hebben een e-mail geschreven. - We hebben onze kritische bril opgezet om reclame te bestuderen. Hoe hebben jullie contact met anderen? <i>Facebook, Instagram, enz.</i>
KERN
De brief lezen *We werken niet in het werkboek omdat de blauwe kaders de brief verstoren. 1. De leerlingen lezen individueel de tekst. 2. We lezen klassikaal nog eens de tekst luidop voor.

3. De inhoud van de tekst bestuderen aan de hand van enkele vragen.

De leerkracht stelt enkele vragen op niveau onthouden, begrijpen en evalueren.

Verbindoefening

Tekststructuur van een brief onderzoeken.

Verbindoefening. De leerkracht stelt enkele vragen op niveau analyseren.

Samen gaan we op zoek in de tekst naar de verschillende delen en verbinden het met een begrip.

SLOT

Onderwijsleergesprek

Op de volgende pagina staan enkele brieven van leerlingen uit andere scholen.

De leerkracht leest de briefjes luidop voor. De leerlingen volgen mee en wat ze leuk, interessant, speciaal vinden, mogen ze markeren. Na iedere brief bespreken we wat ze aangeduid hebben.

DEEL2: Een brief schrijven (50 min.)

INSTAP

Onderwijsleergesprek

(herhaling)

We lezen nogmaals de brief luidop voor.

- Wat zijn de drie stappen die we moeten uitvoeren?
- Naar welke school/klas zullen we een brief sturen? *Het Anker* (niveau toepassen)

KERN

Onderwijsleergesprek

Wie weet er nog waaruit een brief bestaat?

De leerkracht stelt enkele vragen op niveau creëren.

- Inleiding – midden – slot
- Aanspreking – afscheidsgroet

- Datum Wie weet er nog het verschil tussen informeel en formeel taalgebruik? Informeel taalgebruik: <i>bij mensen die je goed kent, hangt af van de situatie</i> Formeel taalgebruik: <i>zeer beleefd, zakelijk, mensen die je niet zo goed kent, hangt ook af van de situatie.</i> - Welke zullen we gebruiken? <i>Formeel taalgebruik</i> Individuele opdracht STAP 1: Oriënteren - Voor wie schrijf ik? - Wat is de boodschap? - Wat is de bedoeling? STAP 2: Voorbereiden Denk na wat je heel graag zou willen vertellen over de klas en de school STAP 3: Uitvoeren Schrijf de brief. Let op: - Tekststructuur - Hoofdletters en leestekens.
SLOT
Onderwijsleergesprek STAP 4: Reflecteren Herlees je brief. Bekijk aandachtig je brief aan de hand van de criteria in je werkboek.

DEEL3: Een envelop schrijven (50 min.)

INSTAP
Onderwijsleergesprek (herhaling)

Samen overlopen we wat we in de vorige les hebben gedaan.

De leerkracht stelt enkele vragen op niveau onthouden, begrijpen, toepassen en analyseren.

- Brief analyseren
- Wat betekent 'correspondentiekلاس'?
- De drie stappen
- Tekststructuur van een brief

We overlopen de vier stappen waar we de vorige keer mee bezig waren.

- Oriënteren
- Voorbereiden
- Uitvoeren
- Reflecteren

KERN

Onderwijsleergesprek

Natuurlijk willen we dat de brief aankomt bij de ontvanger.

De leerkracht stelt enkele vragen op niveau creëren.

- Wat hebben we nodig? *Een envelop*

De leerkracht toont een ingevulde envelop.

- Wat staat er op de voorzijde?
Adres van de ontvanger en postzegel
- Waaruit bestaat een adres?
Naam, straatnaam, woonplaats, postcode en land.
- Wat staat er op de achterzijde?
Adres van de zender/schrijver.
- Wat wordt er allemaal geschreven met een hoofdletter?
Eigennamen, straatnamen, woonplaats
- Hoofdletters en leestekens.

Individuele opdracht

De leerkracht heeft de brieven eens bekeken in het weekend en waar nodig iets aangeduid met potlood.

De leerlingen bekijken de feedback en werken verder waar ze vorige week zijn geëindigd.

Als ze klaar zijn met de vier stappen, mogen ze de envelop schrijven.

SLOT

Onderwijsleergesprek

Wie wil, mag zijn brief voorlezen aan de klas.

**Indien de leerlingen dit willen, kunnen we een brief van een leerling sturen naar het Anker en hopen op een antwoord.*

Beste leerlingen en klasleerkracht

Leerlingen van het vijfde leerjaar: houden jullie van een uitdaging en nieuwe contacten?
Gebruiken jullie graag sociale media?

Dan is een correspondentieklas iets voor jullie!

Je klas skype, schrijft of e-mailt een heel jaar lang met een ander vijfde leerjaar in Vlaanderen, Nederland of een ander land waar ze Nederlands spreken. Jullie wisselen ervaringen uit, tonen wat jullie gemaakt of geleerd hebben in een filmpje, dagen elkaar uit voor een opdracht, vragen elkaar raad, geven informatie rond eenzelfde thema enzovoort. Alles is mogelijk! Misschien kunnen jullie wel eens samen iets doen! Jullie leren veel nieuwe kinderen kennen. Jullie ontdekken een andere streek of land met andere gewoontes. Kortom, jullie verkennen jullie horizon!

Willen jullie dat graag in een vreemde taal doen? Dat kan ook. Jullie zoeken dan gewoon een school in Wallonië. Zo oefenen jullie meteen de Franse taal!

Enthousiast? Hieronder sommen we de stappen op:

1 Schets in een brief jullie school en klas in grote lijnen. Voeg een foto toe of maak een filmpje.

2 Vul het formulier in met gegevens over jullie school en klas.

3 Zoek zelf een andere school om mee te corresponderen. Bezoek hiervoor de websites van enkele scholen. Zend jullie brief of e-mail naar de school met het formulier met de informatie. OF zet alles op de eigen schoolwebsite, zodat andere scholen dit kunnen zien.

We hopen dat jullie dit ook een tof idee vinden en massaal gaan meedoen!

Veel succes!

Het Verrekijkerteam

(die Keure)

Informatieve tekst - 2 x minder vlees per week (leergebied wereldoriëntatie)

Doelgroep: Basisonderwijs

Leerjaar: 6^{de} leerjaar

LEESLESTABEL

De tekst	Het leesdoel	De Leesstrategie	De didactische aanpak
Tekstsoort: ☒ Informatieve tekst Teksttype ☒ Infographic (informatieve illustratie)	☒ De tekst begrijpen ☒ Hoofdzaken uit de tekst halen ☒ Nagaan welke soort tekst het is (de bedoeling achterhalen) <i>Het verband tussen vleesconsumptie en de ecologische voetafdruk onderzoeken.</i> <i>De hoofdzaken van de infographic '2x in de week minder vlees... waarom?' achterhalen.</i>	Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen ☒ Samenvatten Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen	☒ In dialoog gaan

Vragen aan de hand van de Taxonomie van Bloom → Doorheen de les komen de vragen aan bod. In deze les ligt de focus vooral op vragen van het type onthouden, begrijpen en evalueren.



Onthouden	• Wat is de titel van de tekst? • Hoeveel verschillende argumenten worden er in de tekst gegeven om minder vlees te eten? Zie je dat aan de structuur van de tekst? De lay-out?
Begrijpen	• Werden de tekeningen op de affiche zomaar gekozen? • Waarom zouden ze de koe ingedeeld hebben in vlakken? Welke bedoeling zit hierachter? • Kan je uitleggen waarom vlees produceren negatieve gevolgen heeft voor Nederland, voor de wereld? • Vlees heeft ook een direct negatief gevolg op de mens. Kan je dit uitleggen? • Kan je uitleggen waarom vlees produceren bijdraagt tot veel waterverbruik? Kan je uitleggen waarom er een kraantje getekend staat op de affiche?
Toepassen	• Kan je een voorbeeld geven van een verhoogd gezondheidsrisico dat je oploopt bij de consumptie van veel bewerkt vlees?
Analyseren	• Kan je uitleggen waarom plantaardige voeding beter is voor het waterverbruik?
Evalueren	• Wat is het voordeel van een aantal opgesomde argumenten?
Creëren	• Kan je een voorstel formuleren om mensen minder vlees te laten consumeren?

INSTAP
Klasgesprek De leerkracht daagt de leerlingen uit om de 7 factoren die een duurzame keuze kunnen beïnvloeden, op te sommen uit de voorgaande les- : - Veranderende gewoontes - Gunstige of ongunstige omstandigheden - Geld - Prioriteit: in welke mate is het belangrijk in verhouding tot andere dingen? - Status: wat denken anderen? - Hoeveelheid informatie - Verwoording van anderen De leerkracht vertelt dat we ook soms beïnvloed worden door informatie op het internet, flyers, affiches ... De leerkracht toont de infographic '2x in de week minder vlees... waarom?' en laat de leerlingen voorspellen waarover de tekst zal gaan.

De leerkracht verwoordt het lesdoel.

- We gaan de hoofdzaken uit de tekst halen om te weten te komen waarom je tweemaal in de week minder vlees moet eten.

KERN

In dialoog gaan

We lezen de tekst herhaaldelijk. De leerlingen zetten de leesstrategie 'samenvatten' in om de hoofdzaken uit de tekst te halen. Ik stel na elk leesmoment vragen zodat de hoofdzaken duidelijk worden. De vragen kunnen worden gesitueerd bij het niveau 'onthouden' en 'begrijpen' in de taxonomie van Bloom.

Leesmoment 1:

We lezen de tekst klassikaal. Daarna stel ik enkele vragen om een eerste aanzet te geven aan de samenvatting.

- Wat is de titel van de tekst?
- Hoeveel verschillende argumenten worden er in de tekst gegeven om minder vlees te eten? Zie je dat aan de structuur van de tekst? De lay-out?
- Werden de tekeningen op de affiche zomaar gekozen?
- Waarom zouden ze de koe ingedeeld hebben in vlakken? Welke bedoeling zit hierachter?

Leesmoment 2:

We lezen de tekst nogmaals. Ik stel vragen om de samenvatting verder vorm te geven.

- Kan je uitleggen waarom vlees produceren negatieve gevolgen heeft voor Nederland, voor de wereld?
- Vlees heeft ook een direct negatief gevolg op de mens. Kan je dit uitleggen?

De leerkracht legt hen uit dat zowel de productie als consumptie negatieve gevolgen hebben voor zowel de mens als de wereld. De leerlingen mogen met elkaar in dialoog gaan en dit aan elkaar uitleggen. De leerkracht maakt een indeling op het bord waarbij hij/zij categorieën aangeeft: productie (met vier vakjes om in te vullen) en consumptie (met 1 vakje). Dit kan dienen als leidraad om dit met zijn tweeën te bespreken.

- Kan je uitleggen waarom vlees produceren bijdraagt tot veel waterverbruik? Kan je uitleggen waarom er een kraantje getekend staat op de affiche?
- Wat gebeurt er met dier- en plantensoorten door de veehouderij?
- Kan je een voorbeeld geven van een verhoogd gezondheidsrisico dat je oploopt bij de consumptie van veel bewerkt vlees?
- Kan je uitleggen waarom plantaardige voeding beter is voor het waterverbruik?
- Kan je de positieve gevolgen verwoorden als je twee keer per week geen vlees zou consumeren?

Leesmoment 3:

We lezen de tekst nog een laatste keer. De samenvatting kan worden aangevuld waar nodig. We controleren of we nu de hoofzaken uit de tekst gehaald hebben:

- Waarvoor kun je de samenvatting nu gebruiken?
- Wat is het voordeel van een aantal opgesomde argumenten?
- Hoe werd de boodschap gebracht?
- Zijn de cijfergegevens van belang?

De leerkracht laat hen per twee op de samenvatting een kolom maken waarbij ze nu ook nog de cijfergegevens kunnen noteren. We gaan hierover in gesprek in functie van het doel van de affiche.

- Wat is de bedoeling van de affiche?
- Waarvoor kunnen de cijfergegevens zorgen?

Uiteindelijk komen we tot volgende samenvatting:

2 maal in de week minder vlees. Waarom?

1. Veehouderij, vlees produceren

- *Verlies dier- en plantensoorten*
- *Uitstoot broeikasgassen*
- *Grote hoeveelheid mest*
- *Veel waterverbruik*

2. Vlees consumeren

- *Gezondheidsrisico's: verhoogd risico op kanker in de darm, longen, prostaat en blaas*

→ *Voordelen 2 dagen geen vlees in de week voor Nederlanders:*

- *800 000 dierenlevens redden per dag*
- *De CO2-uitstoot van 570 000 personenauto's minder per jaar.*

Groepsopdracht

De leerkracht daagt de leerlingen nu uit om in groep (3/4 leerlingen) een voorstel te ontwerpen om mensen te overtuigen om minder vlees te eten. Ze maken hierbij gebruik van de hoofdzaken die uit de tekst werden gehaald en in een samenvatting werden verwerkt. Ze krijgen keuze uit volgende zaken:

- Videoboodschap

- Affiche

In elke manier van voorstellen, verwerken ze een slogan. De slogan kan de cijfergegevens bevatten, als blikvanger. En daarna verwerken ze wat ze in de samenvatting hebben genoteerd.

SLOT

Klasgesprek

De verschillende voorstellen worden overlopen.

- Beïnvloedt het lezen van deze tekst je keuze om vlees te eten? Hoe komt dat?
- Heeft het samenvatten geholpen om de hoofdzaken uit de tekst te halen en uiteindelijk zelf voorstellen te ontwerpen?

Individuele opdracht

De leerlingen vullen elk het exitticket uit het educatief tijdschrift 'Klasse' in.

Naam:

Welk dier ben jij na deze les? Duid aan.

Ik voel me als ...



een vogel
(want ik heb de les begrepen)



een bij
(want ik wil nog meer oefeningen maken)



een knaagdier
(want ik wil er nog meer over leren)



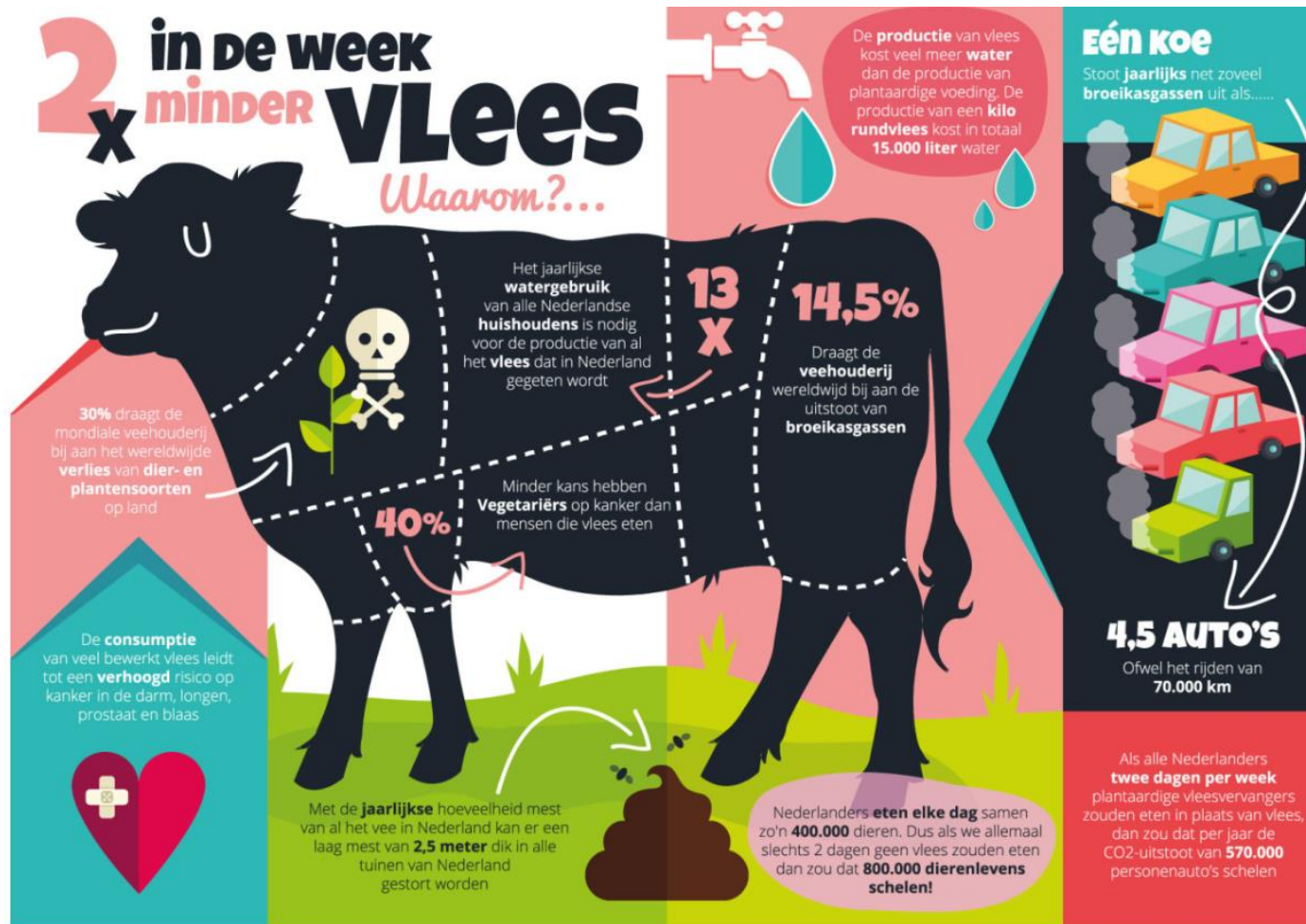
een kangoeroe
(want ik wil (veel) over iets anders leren)

een
want

.....

.....

.....



(Aaij, sd)

Informatieve tekst – De spieren (leergebied Wereldoriëntatie)

Methode: WouW

Doelgroep: Type 9 (autismespectrumstoornis)

Leerjaar: 3^{de} graad

LEESLESTABEL

De tekst	Het leesdoel	De Leesstrategie	De didactische aanpak
Tekstsoort: ☒ Informatieve tekst Teksttype ☒ Een studietekst	☒ De tekst begrijpen - De leerlingen kunnen uitleggen wat een spier is en hoe ze werkt. ☒ Hoofdzaken uit een tekst halen. - De leerlingen kunnen de belangrijkste informatie in de tekst aanduiden.	Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen ☒ Tekstinhoud visualiseren: markeren. Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen	☒ Lezen met de pen in de hand ⇒ GRRIM-model: we doen het samen



Vragen aan de hand van de Taxonomie van Bloom → Doorheen de les komen de vragen aan bod. In deze les ligt de focus vooral op vragen van het type onthouden en begrijpen.

Onthouden	• Wat zie je op de foto's • Waar is dat ergens in ons lichaam?
Begrijpen	• Kan je uitleggen waar ons skelet voor dient?
Toepassen	• Welke factoren van het skelet zullen er veranderen wanneer je ouder wordt?
Analyseren	• Wat als we geen skelet zouden hebben? Hoe zouden we er dan uitzien?
Evalueren	• Waarom is het waardevol dat we gewrichten hebben?
Creëren	• Kan je een situatie verzinnen die we zouden kunnen uitvoeren als we geen gewrichten hadden?

INSTAP
Onderwijsleergesprek <i>(Röntgenfoto's: een foto of digitale opname gemaakt met behulp van röntgenstraling. Röntgenfoto's worden in de geneeskunde gebruikt om afbeeldingen van het inwendige van het lichaam te maken.)</i> - Wat zie je op de foto's? - Waar is dat ergens in ons lichaam? Alle beenderen/ botten in ons lichaam vormen een ... ? - Wat als we geen skelet zouden hebben? Hoe zouden we er dan uitzien? - Werkblad p.2: tekenen Wat is dus één van de functies van het skelet? <i>stevigheid</i>
KERN
Individuele opdracht Werkblad: p.2 – 3 Opdracht 2 - Teken je hand + de botten Opdracht 3 - Benoem de botten - Duid de gewrichten aan

- Bespreek de rugwervels

Klasgesprek

- Hebben jullie al iets gebroken?

⇒ Tweede functie van het skelet is?
Bescherming

Lezen met de pen

- De leerlingen lezen eerst in stilte de tekst.
- Per alinea lezen we de tekst luidop voor.

Daarna gaan we na wat er belangrijk is om te markeren.

SLOT

Onderwijsleergesprek

Werkblad p.5:

- opdracht 6: buiger - trekker
- opdracht 7: blessures vermijden

De spieren

■ Bij de honderden bewegingen die wij elke dag maken, zijn meer dan 600 spieren betrokken. Zonder spieren kunnen we niets optillen, niet met onze

handen werken, niet rennen of traplopen. Door onze spieren te trainen en sterker te maken, maken we ons lichaam steviger, voorkomen we *het doel* overgewicht en zorgen we voor een betere lichaamshouding. ■

Wat is een spier?

Een spier is elastisch weefsel dat bestaat uit bundels draden. Spieren zitten vast aan het bot en reageren op elektrische impulsen uit de hersenen waardoor ze zich strekken of samentrekken. Kortom, waardoor wij bewegen. Stopt de impuls dan ontspant de spier weer. Zelfs aan de kleinste beweging, zoals een knipoog, werken spieren mee.

Er zijn drie soorten spieren:

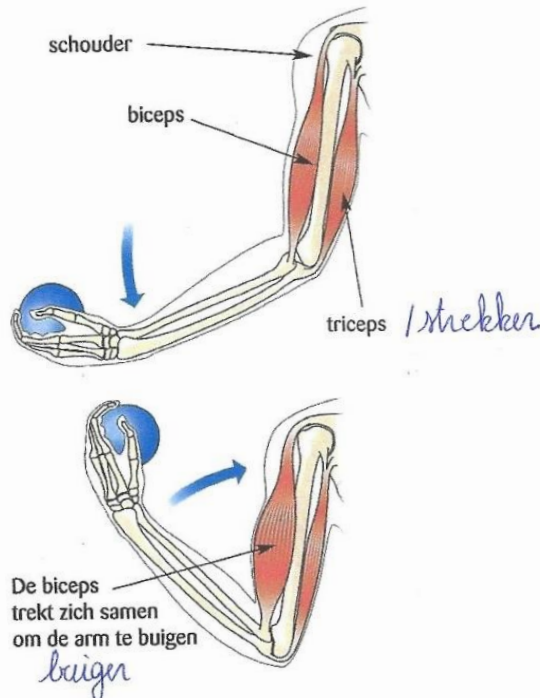
Skeletspierweefsel, ook wel dwarsgestreept spierweefsel genoemd, kunnen we bewust controleren. De spier zit met een pees, een sterk elastiek, vast aan het bot. De skeletspieren zijn aangesloten aan het centrale zenuwstelsel, zodat we de bewegingen kunnen aansturen – een arm optillen, je schouders ophalen, zelfs glimlachen. Ons lichaam telt 640 willekeurig ① aanstuurbare spieren.

Glad spierweefsel (visceraal spierweefsel) kunnen we niet bewust ② aansturen. Dit weefsel bestaat uit korte ring- of spoelvormige draden en bevindt zich in de wanden van organen, zoals de maag- en darmwand. Zonder onze bewuste invloed trekken bijv. de gladde darmspieren zich bij de spijsvertering in een bepaald ritme samen.

③ **Hartspierweefsel** is een net van spieren dat – volledig buiten onze wil – voortdurend aan het werk is. De twee hartboezems trekken zich automatisch samen om het bloed in beide hartkamers te pompen. De twee hartkamers trekken zich samen om het bloed in de slagaders te pompen.

Spieren aan het werk

Bewegingen ontstaan door het samentrekken en vervolgens ontspannen van spieren. Spieren werken in paren of teams, omdat ze een tegenspeler, de antagonist, nodig hebben. Trekt een spier zich samen, dan wordt hij korter en trekt aan het bot.



De biceps trekt zich samen om de arm te buigen

Maar een spier kan niet uit zichzelf terugkomen in zijn ontspannen begintoestand. Daarvoor heeft hij de antagonist nodig, die zich op zijn beurt samentrekt. Dus als je je biceps spant, ontspant je triceps, en andersom.

(Gounot, 2008)

Methode: Wiskidz

Doelgroep: basisonderwijs

Leerjaar: 6^{de} leerjaar

LEESLESTABEL

De tekst	Het leesdoel	De Leesstrategie	De didactische aanpak
Tekstsoort: ☒ Instructieve tekst Teksttype ☒ vraagstukken	☒ De tekst begrijpen ☒ Hoofdzaken uit de tekst halen ☒ Een probleem oplossen. <i>Bewerkingen met natuurlijke getallen, procenten, breuken en kommagetallen in samengestelde vraagstukken oplossen.</i>	Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen ☒ Tekstinhoud visualiseren Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen	☒ Lezen met de pen in de hand.

Vragen aan de hand van de Taxonomie van Bloom → Doorheen de les komen de vragen aan bod. In deze les ligt de focus vooral op vragen van het type onthouden, begrijpen en evalueren.

Onthouden	- Hoeveel percent van haar maandloon spaart ze? - Hoeveel appels plukken ze samen?
-----------	---



Begrijpen	Hoe verklaar je dat haar percent zoveel bedraagt?
Toepassen	Welke factoren zullen veranderen als je de prijs per uur die ze krijgt, aanpast?
Analyseren	Kan je een onderscheid maken tussen de prijs per uur en het maandloon?
Evalueren	- Welke oefeningen gingen vlot? - Welke oefeningen waren moeilijk? Hoe komt dat? - Wat wist je niet meer? - Heb je nog iets nieuws geleerd vandaag?
Creëren	Kan je zelf een situatie creëren waarbij je op dezelfde manier te werk gaat?

INSTAP
Uitleggen Ik verwoord het lesdoel. - We gaan samengestelde vraagstukken oplossen met natuurlijke getallen, kommagetallen, breuken en percenten. - Wat is een samengesteld vraagstuk? - Waar kunnen heuristieken ons mee helpen?
KERN
Onderwijsleergesprek Elke leerling krijgt een kaartje met daarop een heuristiek. (Er zijn vier leerlingen die duo's vormen zodat de 12 kaartjes kunnen worden uitgedeeld). Ik duid de leerling die heuristiek 1 kreeg aan, deze leerling leest wat er op zijn/haar kaartje staat en vult eventueel aan met extra informatie. Zo worden alle heuristieken kort overlopen. • Heuristiek 1: een tekening maken • Heuristiek 2: een tabel maken • Heuristiek 3: materiaal gebruiken • Heuristiek 4: spookgetallen doorstrepen • Heuristiek 5: een systematische lijst/tabel maken • Heuristiek 6: een patroon zoeken en voortzetten

- Heuristiek 7: veronderstellen, proberen, controleren en redeneren (VPCR)
- Heuristiek 8: eliminatie
- Heuristiek 9: een boomdiagram maken
- Heuristiek 10: van achteren naar voren werken
- Heuristiek 11: eenvoudigere getallen gebruiken
- Heuristiek 12: deelproblemen in een zinvolle volgorde aanpakken

Klassikale opdracht

De leerkracht projecteert een rekenverhaal op het bord. De leerkracht toont het stappenplan en legt uit dat we met behulp van het stappenplan tot de juiste oplossing van het vraagstuk kunnen komen. De leerkracht toont eerst de werkwijze voor:

- welke vragen de leerlingen aan zichzelf moeten stellen tijdens het lezen van het vraagstuk. (zie stappenplan)
- wat de leerlingen in elke stap moeten doen.

Ik oefen – oef. 1 t.e.m. 4

Oefening 1: Tania verdient € 12,50 per uur. Ze werkt 4 weken lang 40 uur per week. Van haar maandloon zet ze € 200 op haar spaarrekening. Hoeveel percent van haar maandloon spaart ze?

Oefening 2: Myriam plukt minder dan 4 appels. Myriam plukt tweemaal zoveel appels als Jef. Sofie plukt tweemaal zoveel appels als Jos. Dries plukt twee appels meer dan Sofie. Dries plukt 10 appels. Hoeveel appels plukken ze samen?

Oefening 3: Fibonacci was een echt wiskundetalent. Hij onderzocht schelpen en ontdekte daarin het volgende getallenpatroon:

0 – 1 – 1 – 2 – 3 – 5 – 8 – 13 ...

Wat zijn de volgende drie getallen in de reeks?

Oefening 4: Staf maakt twee boterhammen klaar. Als toespijs kan hij kiezen uit pindakaas, worst, radijs en sla. Op elke boterham doet hij twee soorten beleg. Uit hoeveel combinaties kan Staf kiezen?

Groepsopdracht

De leerkracht legt uit dat ze telkens met hun buur de vraagstukken mogen oplossen zodat ze samen kunnen redeneren en bespreken. De leerlingen die de vraagstukken goed oplossen, mogen de 'ik denk na'-oefeningen maken.

Ik werk zelf uit – oef. 5 t.e.m. 7

Oefening 5: Hoeveel peren plukt Bo op dag 10?

Oefening 6: Op school mogen de kleuters fietsen. Er zijn tweewielers en driewielers. Samen zijn er 25 wielen. Hoeveel tweewielers en driewielers zijn er? Noteer alle mogelijkheden.

Oefening 7: Van 72 deelnemers kiest $\frac{1}{4}$ voor wandelen, $\frac{4}{16}$ voor zwemmen en de rest voor een stadsbezoek, $\frac{1}{3}$ van de stadsbezoekers zijn jongens. Hoeveel meisjes kiezen voor een stadsbezoek?

Ik denk na – oef. 8 t.e.m. 9

Oefening 8: Fien maakt een ontwerp voor een nieuwe vlag. De vlag bestaat uit 3 verticale strepen. Ze mag kiezen uit de kleuren: groen, blauw, rood en zwart. Hoeveel verschillende ontwerpen kan Fien maken?

Oefening 9: In 2000 waren er 10,25 miljoen Belgen. In 2017 waren dat er 11,5 miljoen. Hoeveel Belgen zijn er gemiddeld per jaar bijgekomen? Met hoeveel percent is de bevolking gestegen?

SLOT

Klasgesprek

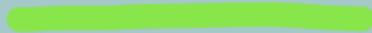
We reflecteren over de les.

- Welke oefeningen gingen vlot?
- Welke oefeningen waren moeilijk? Hoe komt dat?
- Wat wist je niet meer?
- Heb je nog iets nieuws geleerd vandaag?

STAPPENPLAN VRAAGSTUKKEN

1

Wat is de vraag? Waarnaar moet je op zoek?
Markeer het met groen.



2

Welke gegevens krijg je? Schrijf ze op je wisbordje.



3

Welke gegevens heb je nodig?
Markeer het met geel.
Doorstreep de gegevens die overbodig zijn.



4

Welke heuristiek ga je toepassen?
Schrijf het nummer bij de oefening.



Instructieve tekst – toepassing meten en metend rekenen (leergebied Wiskunde)

Methode: Katapult

Doelgroep: basisonderwijs

Leerjaar: 5^{de} leerjaar

LEESLESTABEL

De tekst	Het leesdoel	De Leesstrategie	De didactische aanpak
Tekstsoort: ☒ Instructieve tekst Teksttype ☒ Vraagstuk	☒ De tekst begrijpen ☒ Hoofdzaken uit de tekst halen. <i>De leerlingen kunnen de belangrijkste informatie uit de tekst halen om het vraagstuk op te lossen.</i>	Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen ☒ Verbinding maken Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen	☒ Lezen met de pen in de hand

Vragen aan de hand van de Taxonomie van Bloom → Doorheen de les komen de vragen aan bod. In deze les ligt de focus vooral op vragen van het type onthouden en begrijpen.



Onthouden	• Hoelang is de eerste muur? • Met welk hout gaat hij de eerste muur bedekken? • Welke breedte hebben deze planken? • Hoelang is de tweede muur?
-----------	---

	• Met welk hout gaat hij de tweede muur bedekken? • Welke breedte hebben deze planken?
Begrijpen	• Hoe verklaar je dat we de hoogte van de plank en de hoogte van de muur niet moeten onthouden? • Kan je uitleggen waarom we de prijzen mogen vergeten?
Toepassen	• Welke factoren zullen veranderen als de muur langer wordt?
Analyseren	• Welke problemen kom je tegen als de muur plots hoger wordt dan de planken?
Evalueren	• Waarom is het waardevol dat we het aantal planken kunnen berekenen?
Creëren	• Kan je zelf een situatie bedenken waarbij we op een zelfde manier te werk zullen moeten gaan?

INSTAP
Klassikale opdracht Twee leerlingen mogen naar voren komen. Ze krijgen een lintmeter. Hij of zij meet van 1 van de leerlingen 1 been en 1 arm. Er wordt eerst klassikaal geschat. De leerlingen gaan nu meten en ze verwoorden daarbij hun werkwijze.
KERN
Onderwijsleergesprek Dit is een herhalingsles. Hierdoor kunnen de leerlingen na een korte opfrissing meteen aan het werk. De tabel van lengte, gewicht en inhoud wordt even opgefrist en er wordt een voorbeeld gegeven hoe je van cm naar km gaat. Klassikale opdracht De oefeningen in het boek worden overlopen. Bij het vraagstuk wordt langer stilgestaan. Lezen met de pen in de hand. Het vraagstuk wordt klassikaal gelezen met een pen en een lat in de hand. Telkens wanneer de leerlingen iets tegenkomen in de tekst dat belangrijk is om het vraagstuk te kunnen oplossen, wordt dit aangeduid. Ook worden er pijlen getrokken van gegevens die bij elkaar horen. Zo worden er verbindingen gemaakt tussen de verschillende gegevens. Aangezien de vraag uit twee antwoorden bestaat en er een deel van de gegevens bij elkaar hoort voor antwoord 1 en een deel voor antwoord 2.

Na het doorlopen van de tekst stelt de leerkracht enkele onthoud- en begripvragen.

- Hoe lang is de eerste muur?
- Met welk hout gaat hij de eerste muur bedekken?
- Welke breedte hebben deze planken?
- Hoe verklaar je dat we de hoogte van de plank en de hoogte van de muur niet moeten onthouden?
- Hoelang is de tweede muur?
- Met welk hout gaat hij de tweede muur bedekken?
- Welke breedte hebben deze planken?
- Kan je uitleggen waarom we de prijzen mogen vergeten?

Individuele opdracht

De leerlingen maken nu de oefeningen in het werkboek en lossen het vraagstuk met de aangeduide gegevens op. Wanneer ze klaar zijn, werken ze aan hun contractwerk van wiskunde.

SLOT

Klassikale opdracht

De leerlingen krijgen allemaal 7 kaartjes op hun bank. Zij moeten kijken wat er op staat en deze rangschikken van licht naar zwaar. (pluim, blad, balpen, boek, lege emmer, pak melk, 5l fles van water).

2 De zolder: lees aandachtig en los op.

Lode wil zijn zolder wat opknappen.

Hij gaat twee muren met planken betimmeren.

De eerste muur is 5,20 m lang en 2,50 m hoog.

De tweede muur is 4 m lang en 2,50 m hoog.

De eerste muur betimmert Lode met eikenhout.

Elke plank is 2,70 m lang en heeft een breedte van 10 cm.

Eén plank kost € 1,50. De restjes gooit Lode weg.

Voor de tweede muur gebruikt hij een andere houtsoort. Deze planken zijn elk 2,80 m lang en hebben een breedte van 5 cm. Eén plank kost € 0,90. Ook hiervan gooit Lode de restjes weg.



(Katapult 5 target 7)

V₁ Hoeveel planken heeft Lode nodig voor de eerste muur?

B₁ _____

A₁ _____

OK

V₂ Hoeveel planken heeft Lode nodig voor de tweede muur?

B₂ _____

A₂ _____

OK

Emotieve tekst – Pinksteren (leergebied Godsdienst)

Methode: Tuin van Heden

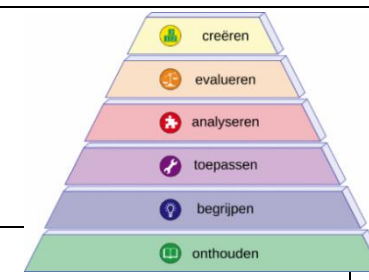
Doelgroep: basisonderwijs

Leerjaar: 5^{de} leerjaar

LEESLESTABEL

De tekst	Het leesdoel	De Leesstrategie	De didactische aanpak
Tekstsoort: ☒ Emotieve tekst Teksttype ☒ Bijbelverhaal	☒ De tekst begrijpen ☒ Hoofdzaken uit de tekst halen. <i>De leerlingen kunnen uiteindelijk in eigen woorden uitleggen wat er in het pinksterverhaal gebeurt.</i>	Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen ☒ Visualiseren ☒ Tekststructuur herkennen Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen	☒ Aanschouwelijk lezen ☒ Vertel/ speel/ teken wat je leest.

Vragen aan de hand van de Taxonomie van Bloom → Doorheen de les komen de vragen aan bod. In deze les ligt de focus vooral op vragen van het type onthouden, begrijpen en evalueren.



Onthouden	Welke personages komen er aan bod?
-----------	--

	• Wat is het gedrag voor Pinksteren? • Wat is het gedrag na Pinksteren? • Welke verandering is er in het gedrag?
Begrijpen	• Hoe denk jij dat de personages zich voelden op dat moment? • Hoe zou je dat kunnen uitbeelden? • Hoe kan je die verandering in gedrag uitbeelden. • Hoe komt het dat de vrienden van Jezus zich zo voelen?
Toepassen	• Welke factoren zullen veranderen nu Jezus er niet meer is?
Analyseren	• Wat zijn kenmerken van het volk dat rond de vrienden staat?
Evalueren	• Wat vond je minder goed te herkennen? • Was er een duidelijk verschil tussen beide situaties?
Creëren	• Zie je een mogelijke oplossing voor de vrienden van Jezus om zijn taak verder te zetten?

INSTAP
Klasgesprek Er wordt een klasgesprek gehouden over Pinksteren. Wanneer het valt en waar in het kerkelijk jaar deze feestdag valt. Er wordt ook even teruggeblikt op Hemelvaart. De leerkracht vertelt dat hij een verhaal heeft meegebracht. Het is een Bijbelverhaal. Het verhaal is het Pinksterverhaal. Dit komt uit het Nieuwe testament van de Bijbel en het werd geschreven door Evangelist Lucas.
KERN
Aanschouwelijk lezen

De leerlingen kiezen elk een manier om het verhaal voor zichzelf voor te stellen. Iemand maakt een tekening, iemand een schema, iemand een mindmap. De leerkracht stelt enkele vragen om hen op weg te helpen. Deze vragen zijn onthoudvragen. Dit helpt de leerlingen om de belangrijkste zaken uit de tekst te halen.

- Welke personages komen er aan bod?
- Wat is het gedrag voor Pinksteren?
- Wat is het gedrag na Pinksteren?
- Welke verandering is er in het gedrag?

Leg nadien jullie verschillende manieren van de tekstverwerking samen en kijk of dit gelijklopend is. Vul eventueel nog aan.

Vertel/ speel/ teken wat je leest

De leerlingen gaan nu twee situaties uit het verhaal kiezen. Een van voor Pinksteren en een van na Pinksteren. Ze zullen elke situatie aan de hand van een Tableau Vivant uitbeelden. Een tableau vivant is een zwiigende en statische uitbeelding van een gebeurtenis. Om te weten welke situaties er aan bod kwamen en hoe die verliepen, kijken ze naar hun schema, mindmap, tekening... De leerkracht stelt ook hier enkele vragen om de leerlingen op weg te helpen. Deze vragen zijn begripvragen. Ze gaan na of de leerlingen betekenis kunnen geven aan wat ze net hebben gelezen.

- Hoe denk jij dat de personages zich voelden op dat moment?
- Hoe zou je dat kunnen uitbeelden?
- Hoe kan je die verandering in gedrag uitbeelden.
- Hoe komt het dat hij zich zo voelt?

Ga nu in je groep oefenen hoe je de verschillende situaties kan verwerken in een tableau vivant.

Klassikale opdracht

De verschillende groepen mogen nu hun tableau vivant voorstellen aan de klas.

SLOT

Klasgesprek

Na het kijken, stelt de leerkracht enkele vragen aan de toeschouwers ter evaluatie.

- Welke stukken herken je uit het verhaal?
- Wat vond je minder goed te herkennen?
- Was er een duidelijk verschil tussen beide situaties?

Pinksteren

Isaak slentert door de straten van Jeruzalem. Het is druk vanwege het Pinksterfeest. De nauwe straatjes krioelen van de mensen. Soms moet Isaak helemaal tegen de muur gaan staan om een jongen met een kar door te laten. In een van de bredere straten ziet hij opeens een heleboel mensen bij elkaar staan. Wat is daar aan de hand? Isaak gaat op zijn tenen staan. Vooraan staat iemand te praten. Hij maakt grote armgebaren. Niet veel verder staat nog iemand. Ook die spreekt vol vuur. Steeds meer mensen komen luisteren naar wat zij vertellen. Isaak dringt naar voor tussen de mensen. Waar hebben die mannen het toch over? Opeens hoort hij de naam Jezus vallen. Isaak snapt er niets van. Dat is toch die Man die ze nog niet lang geleden aan het kruis hebben genageld? Die is toch dood! Waarom spreken ze nu nog over Hem? Dat is toch allemaal afgelopen! Een van de vrienden van Jezus loopt vlak langs Isaak heen. Isaak kent hem nog, hij heeft hem gezien toen Jezus nog leefde. 'Hé, waarom praten jullie nog over die Jezus van jullie?' vraagt Isaak. 'Die is toch dood?' De man schudt zijn hoofd en lacht. 'Hij is nog altijd bij ons. Dat voelen we gewoon, daar zijn we zeker van!' Een van de omstaanders zegt: 'Dat kan toch niet, Petrus.' Maar Petrus houdt vol: 'Een heleboel dingen die Jezus vroeger gezegd heeft, beginnen we nu pas echt te begrijpen. Over God die Hij Zijn Vader noemde. Over hoe we moeten zorgen dat iedereen erbij hoort. We willen iedereen over Jezus vertellen!' 'Maar Jezus is toch dood', houdt Isaak vol. 'Hoe kunnen jullie dan doen alsof er niets gebeurd is?' 'Na Zijn dood zaten we bang en verdrietig bij elkaar', vertelt Petrus. 'Al onze hoop was kapotgeslagen. Jezus had ons mooi iets wijsgemaakt! Van al Zijn mooie dromen was niets terechtgekomen! We durfden haast niet meer buitenkomen en we wisten niet hoe het nu verder moest. Toen zei opeens iemand: we kunnen hier niet eeuwig zo blijven zitten. Vertel nog eens over Jezus. En allemaal herinnerden we ons dingen over Jezus, wat Hij gezegd of gedaan had. We werden helemaal warm vanbinnen als we aan Hem dachten. Hij was dan wel dood, maar toch was dat niet het einde. Met wat Hij gezegd en gedaan had, moesten wij verder gaan. En we voelden heel duidelijk dat Hij ons daarbij zou helpen. Hij had dat ook gezegd vroeger: als Ik er niet meer ben, stuur Ik jullie de Geest als een helper en een trooster.' 'En toen zijn jullie op straat over Jezus gaan praten?' vraagt Isaak. Petrus lacht. 'Dat was heel raar. We konden gewoonweg niet meer blijven zitten. Het was alsof er een wind door de kamer had gewaaid, die al onze angst en moedeloosheid had meegenomen. We waren niet meer tegen te houden en we begonnen tegen iedereen die het wilde horen over Jezus te vertellen. Er waren zelfs mensen die een andere taal spreken, maar die ons toch begrepen omdat we zo enthousiast waren.' Isaak blijft nog een hele tijd naar Jezus' vrienden staan luisteren. Er staan veel mensen om hen heen. Sommige mensen lachen met hen, omdat ze zo luid praten en grote armgebaren maken. 'Ze hebben zeker te veel wijn gedronken!' zeggen ze. Maar anderen nemen hen wel serieus. Wat ze zeggen, klinkt goed en waar, vindt Isaak. Hij wil er best nog meer over horen. Misschien zal hij eens naar een van hun samenkomsten gaan. (Janssens,sd)

Emotieve tekst – Hemelvaart (leergebied Godsdienst)

Methode: Tuin van Heden

Doelgroep: basisonderwijs

Leerjaar: 5^{de} leerjaar

LEESLESTABEL

De tekst	Het leesdoel	De Leesstrategie	De didactische aanpak
Tekstsoort: ☒ Emotieve tekst Teksttype ☒ Bijbelverhaal	☒ De tekst begrijpen ☒ Hoofdzaken uit de tekst halen. <i>De leerlingen kunnen uiteindelijk in eigen woorden uitleggen waar Hemelvaart voor staat.</i>	Cognitieve leesstrategie ☒ Vragen stellen ☒ Verbinding maken Metacognitieve leesstrategie ☒ Tekstoriëntatie en leesdoelen bepalen ☒ Begrip bewaken en verhelderen	☒ Beroep op voorkennis. ☒ Analyserend lezen

Vragen aan de hand van de Taxonomie van Bloom → Doorheen de les komen de vragen aan bod. In deze les ligt de focus vooral op vragen van het type onthouden, begrijpen en evalueren.



Onthouden	• Wat gebeurt er met Jezus in het verhaal? • Hoe voelen de vrienden van Jezus zich? • Wat vraagt Jezus aan zijn vrienden?
Begrijpen	• Wat wordt bedoeld met: 'Hij blijft bij ons, wat er ook gebeurt. Hij leeft nog, ook al is het heel anders dan vroeger.'? • Jezus zegt tegen de apostelen: 'Jullie weten nu dat het verdergaat.' Wat bedoelt Jezus daarmee?

	Hoe verklaar je dat de vrienden teleurgesteld zijn?
Toepassen	Ken je nog een andere situatie waarin mensen afscheid nemen van elkaar?
Analyseren	Wat zijn kenmerken van het levenswerk van Jezus?
Evalueren	- Hoe zou jij je voelen als je afscheid zou moeten nemen? - Wat zou je doen als iemand die je goed kent, afscheid neemt en vraagt om zijn werk verder te zetten? - Waarom is afscheid kunnen nemen van iemand waardevol?
Creëren	Kan je zelf een oplossing bedenken voor de vrienden van Jezus om hun verdriet te kunnen verwerken?

INSTAP
Klasgesprek Er wordt een klasgesprek gehouden over Hemelvaart. Wanneer en waar in het kerkelijk jaar deze feestdag valt. De leerkracht vertelt dat hij een verhaal heeft meegebracht. Het is een bijbelverhaal. Het verhaal gaat over Hemelvaart. Dit komt uit het Nieuwe testament van de Bijbel.
KERN
Beroep op de voorkennis Voor het lezen van de tekst, gaan de leerlingen samen met de leerkracht even kijken wat de leerlingen nog weten over Hemelvaart. De leerlingen hebben namelijk al in voorgaande jaren het verhaal van Hemelvaart gelezen. De leerkracht stelt hierbij vragen en de leerlingen beantwoorden deze vragen. De vragen die gesteld worden zijn onthoudvragen. Deze gaan na hoeveel informatie de leerlingen nog weten van Hemelvaart. - Wat gebeurt er met Jezus in het verhaal? - Hoe voelen de vrienden van Jezus zich? - Wat vraagt Jezus aan zijn vrienden? - ... Analyserend lezen De leerlingen lezen nu de tekst zelfstandig. Nadien stelt de leerkracht enkele begripvragen. - Wat wordt bedoeld met: 'Hij blijft bij ons, wat er ook gebeurt. Hij leeft nog, ook al is het heel anders dan vroeger.'?

- Jezus zegt tegen de apostelen: 'Jullie weten nu dat het verdergaat.' Wat bedoelt Jezus daarmee?
- Hoe verklaar je dat de vrienden teleurgesteld zijn?
- ...

De tekst wordt nogmaals gelezen. Nu stelt de leerkracht enkele evaluatievragen.

- Hoe zou jij je voelen als je afscheid zou moeten nemen?
- Wat zou je doen als iemand die je goed kent, afscheid neemt en vraagt om zijn werk verder te zetten?
- Waarom is afscheid kunnen nemen van iemand waardevol?
- ...

Duo-opdracht

De leerlingen bekijken per 2 oefening 1.

- Bekijk het kunstwerk.
- Wat vind je mooi, niet mooi, sprekend, duidelijk...?
- Bespreek met je buur, noteer 3 woorden bij het kunstwerk.

Klassikale opdracht

De antwoorden van de leerlingen worden even klassikaal besproken.

- Alle opdrachten worden klassikaal overlopen.
- Eén iemand leest ook het blok over Hemelvaart.
- Op welke datum valt Hemelvaart dit jaar?

Duo-opdracht

De leerlingen maken de oefeningen 2, 3 en 4 in duo's.

SLOT

Klassikale opdracht

De oefeningen uit het werkboek worden klassikaal besproken. De leerlingen mogen hun antwoorden delen met de klas.

Hemelvaart

Wie had dat gedacht toen Kleopas en ik een paar weken geleden zo treurig op weg waren naar Emmaüs? Toen dachten we dat Jezus dood was voor altijd en dat er niets meer over was van het prachtige plan dat Hij had met ons land en met alle mensen. Het plan dat van God kwam en dat alle mensen dicht bij elkaar en bij God zou brengen. We dachten toen dat alles verloren was. Maar daarna hadden we Jezus ontmoet, heel anders dan vroeger. Onherkenbaar soms en toch weer met dezelfde kracht die ons warm maakte vanbinnen. Zodat we wisten: Hij blijft bij ons, wat er ook gebeurt. Hij leeft nog, ook al is het heel anders dan vroeger. We hadden met Jezus aan tafel gezeten en we hadden met Hem gesproken. Ook in Jeruzalem, bij de elf, was Hij gekomen en Hij had met hen gepraat. En nu gingen we samen naar de Olijfberg. 'Jullie weten nu dat het verdergaat!', glimlachte Jezus. 'Jullie moeten alle mensen hierover vertellen en hen allemaal dicht bij God brengen.' Wij knikten, al begrepen we niet goed hoe we daaraan moesten beginnen. 'Ik zal niet meer zoals vroeger bij jullie zijn,' zei Jezus, 'maar Ik laat jullie niet in de steek.' Wij knikten weer en we wilden maar dat Hij ophield zo te praten. Het leek wel alsof Hij afscheid nam, en dat wilden we niet horen. 'Ooit zien we elkaar terug,' zei Jezus, 'vergeet dat nooit.' Hij sloeg heel even Zijn armen om ons heen en toen leek het alsof Hij omhoog zweefde en oploste in de wolken. 'Jezus!' riep Kleopas uit. Maar we zagen Hem niet meer. Simon maaide met zijn armen in de lucht om Hem te pakken te krijgen, maar Hij was al weg. 'Hij is weg,' zei ik. Toch bleven we omhoog kijken, ook al traanden onze ogen van de zon die vlak achter de wolken zat. Zouden we nog een glimp van Hem opvangen? Was Hij nu bij Zijn Vader? Er kwamen twee mannen langs met een ezel met koopwaar beladen. Ze gingen naar Jeruzalem. 'Wat staan jullie daar naar de hemel te staren?' riep de ene. 'Het zijn mannen van Galilea', lachte de andere. 'Die denken misschien dat je rijk kunt worden door naar de hemel te kijken. Die weten niet dat je gewoon moet werken met je hoofd naar beneden.' Ze liepen lachend verder. 'Ze hebben gelijk', zei Simon opeens. 'Het heeft geen zin dat we hier naar de hemel blijven staren. Kom, we gaan naar Jeruzalem. Daar zullen we bidden en bedenken wat we gaan doen.' We liepen de berg af naar de stad. Kleopas en ik waren de laatsten. Nog eenmaal keken we om, of we toch niet heel eventjes Jezus' lachende gezicht tussen de wolken konden zien. Maar Hij was weg. En wij moesten verder. (Janssens,sd)

Bijlage E: stage-ervaringen

VBS De Tandem Roksem – zesde leerjaar

Wereldoriëntatie: informatieve tekst

Tijdens de les rond '2x minder vlees in de week' maakten de leerlingen een samenvatting. Ik stelde vragen om de samenvatting vorm te geven. Ik stelde de vragen mondeling aan de leerlingen om op een goede manier tot de samenvatting te komen. De vragen dienden dan als hulpmiddel tijdens het samenvatten. De leerlingen slaagden erin om aan de hand van de leesstrategie 'samenvatten' de leesdoelen te bereiken. Ik ging aan de hand van een exitticket na of de leerlingen de les begrepen hadden. Ik vroeg hen of ze de gelezen tekst begrepen, de hoofdzaken en de bedoeling van de tekst konden verwoorden. Ze kregen de keuze uit vier mogelijkheden: 'Ik heb de les begrepen', 'ik wil nog meer oefeningen maken', 'ik wil er meer over leren' en 'ik wil liever over iets anders leren'. Negen leerlingen gaven aan de les te begrijpen, één leerling gaf aan meer oefeningen te willen maken, één leerling kruiste aan dat hij er meer over wou leren en drie leerlingen gaven aan dat ze liever over iets anders zouden leren. Ik ging na het invullen van het exitticket ook in gesprek met de leerlingen. De leerlingen die aanduiden dat ze over iets anders wilden leren, verklaarden dat het voor hen de inhoud was die hen niet aansprak. De manier waarmee we met de tekst zijn omgegaan, vonden ze wel leerrijk. Opmerkelijk is dat de leerling die aankruiste om er nog meer over te leren een leerling is met de spraaktaalontwikkelingsstoornis dysfasie. Hij gaf aan dat hij het interessant vond om actief met de tekst bezig te zijn.

Taal: informatieve tekst

Tijdens een taalles uit de methode leek de les even vast te lopen. Ik greep naar de leeslestabel en probeerde de didactische aanpak 'lezen met de pen in de hand' uit. Ik werkte erg leerkrachtgestuurd en ging samen met de leerlingen door de tekst. De leerlingen ervoeren het erg positief. Toen ik kort vroeg wat ze vonden van deze manier van lezen, waren de reacties positief. Na enkele alinea's lezen, hadden een groot aantal leerlingen een inbreng. Ze vertelden wat ze wilden aanduiden in de alinea, welke tussentitel ze in hun hoofd hadden, en welke tekening ze passend vonden bij een moeilijk begrip. We gingen intensief met de tekst om.

Taal: instructieve tekst

De motivatie lag erg hoog toen de leerlingen met de pen in de hand door de tekst 'Fietsband vervangen?' gingen. We markeerden de belangrijkste zaken, onderlijnden in de tekst, maakten tekeningen en zochten foto's ter verduidelijking op het internet. Ik stelde vragen maar deed dit niet aan de hand van een lijstje, ik verwerkte de vragen in de didactische aanpak. De vragen vormden een hulpmiddel om tot goede aantekeningen te komen. De leerlingen slaagden erin de verschillende stapjes om een fietsband te herstellen aan elkaar uit te leggen tijdens de didactische aanpak 'in dialoog gaan'. De leerlingen namen dit ook erg serieus en gingen in gesprek over het stappenplan. De leerlingen stelden vragen aan elkaar over de tekst met een schema als ondersteuning. Op het schema zagen ze voorbeeldzinnen per categorie van de taxonomie van Bloom. In eerste instantie gingen leerlingen de W-vragen opstellen. Dit hadden ze dus al goed onder de knie maar zo bleven ze op het niveau 'onthouden'. Ik moedigde hen aan om diepgaande vragen te stellen. Hierbij benoemde ik de

categorieën niet maar zei ik wel dat ze uit elk rijtje een vraag konden bedenken. Hieronder kunt u enkele vragen lezen die werden gesteld door de leerlingen:

- Wat kun je doen als je de binnenband niet uit de buitenband krijgt?
- Wat zijn de voordelen van dit stappenplan?
- Hoe verklaar je dat de band niet geplooid of gedraaid mag zijn?
- Ken je nog een situatie waarin je dit stappenplan kan gebruiken?
- Waarom zou je dit stappenplan gebruiken?

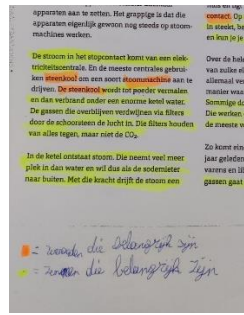
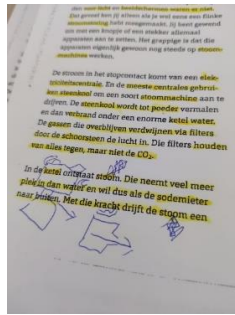
Vijf duo's slaagden erin om diepgaande vragen te stellen. Twee duo's bleven echter bij onthoudvragen. Alle duo's maakten met succes een nieuw stappenplan aan de hand van de didactische aanpak 'knip- en plaktechniek'.

Wiskunde: vraagstukken

Tijdens een les wiskunde losten de leerlingen vraagstukken op aan de hand van een stappenplan. De leerlingen kenden hier al twee stappen van, namelijk het markeren van het gevraagde en gegeven. Het modellen kwam dus maar kort aan bod. De leerlingen werkten vlot met het stappenplan. Ze losten de oefeningen dan ook goed op. De leerlingen werkten ook gemotiveerd door aan de vraagstukken. Tijdens deze wiskundeles gingen de leerlingen aan de slag met de strategie 'tekstinhoud visualiseren'. Zo merkten we op dat het eenvoudig is om de transfer naar verschillende leergebieden te maken. Wanneer de leraar teksten in wereldoriëntatie of vraagstukken bij wiskunde benadert als begrijpendleestaken, leren de leerlingen dat ze daar dezelfde vaardigheden en strategieën moeten inzetten.

Taal: informatieve tekst (toets)

Op het einde van mijn stage maakten de leerlingen een toets begrijpend lezen. Tijdens de toets moesten de leerlingen aan de hand van een schema een samenvatting maken van de tekst. Ze moesten ook enkele vragen oplossen. Vervolgens kropen ze zelf eens in de huid van juf of meester en stelden ze een vraag op. Om deze vraag op te stellen, werd het ondersteunde schema gebruikt. Tot slot konden de leerlingen aangeven wat ze van de toets vonden. Acht leerlingen behaalden meer dan 80 procent op de toets, zes leerlingen tussen de 60 en 80 procent. Slechts drie leerlingen behaalden een score onder de 60 procent. Opmerkelijk is dat een leerling die de lessen opgebouwd met de leeslestabel niet bijgewoond heeft, een score behaalde van 7/15. Tien van de vijftien leerlingen gingen met de pen door de tekst. De leerlingen in kwestie maakten tekeningen, schreven woorden in de kantlijn en markeerden woorden. Een leerling had er ook voor gekozen om een legende te maken. Deze leerlingen gaven in het reflectiekader ook aan dat de aantekeningen hielpen om de tekst beter te begrijpen. Hier kan wel de bedenking worden gemaakt dat ik een strategie ging testen. De leerlingen kregen namelijk de opdracht om een samenvatting te maken om de tekst te doorgronden. De reden hiervan is dat ik wou testen of de leerlingen de strategie begrepen om dan ook spontaan te gaan toepassen. Nu kwam er dus nog sturing van de leerkracht, de leerkracht legde deze strategie namelijk op. Na verloop van tijd is het dan de bedoeling dat de leerlingen vanuit zichzelf, volledig leerlinggestuurd, de samenvatting aanwenden als leesstrategie.



Dertien van de vijftien leerlingen stelden een goede vraag op bij de tekst, van wie vier leerlingen een diepgaande vraag. Voorbeelden van vragen die werden opgesteld door de leerlingen:

- Wat zou er gebeuren als de stoomketel niet meer werkt?
- Waarom zou er 100 jaar geleden geen probleem zijn?
- Wat is het doel van de tussenstations?
- Wat zijn de voor- en nadelen van een elektriciteitscentrale?

Algemeen

Uit een stage-ervaring bleek dat leerlingen motiveren via de functionaliteit van de les belangrijk is. Tijdens de les rond de informatieve tekst '2x minder vlees in de week' werkte er een leerling niet mee. Hij woont op een boerderij en hij vindt het dan ook onzin om minder vlees te eten. Hij slaagde er niet in om de tekst te begrijpen en actief aan de slag te gaan. Enkele dagen later gingen we aan de slag met de instructieve tekst 'Een fietsband vervangen?' Hierbij was de leerling heel erg gemotiveerd. Hij had al eens een fietsband hersteld en was benieuwd naar het stappenplan. Toen slaagde hij er dus wel in om actief mee te denken en de tekst te begrijpen. Hij kon dan ook een aantal sterke vragen opstellen bij het stappenplan. Leerlingen motiveren kun je doen door het leesdoel in functie van de tekst te formuleren. We willen leerlingen motiveren, hen het nut en het doel laten inzien van de les. Een motiverende instap is dan niet voldoende, de volledige les moet de leerlingen gaan motiveren. In de leeslestabel selecteer je niet enkel een leesdoel maar daarbovenop formuleer je ook je leesdoel aan de hand van je tekst zodat je die functioneel kan toepassen in je les.

Ik merkte op dat ik me makkelijk doorheen het GRRIM-model kon bewegen. Tijdens het lezen met de pen in de hand moest ik niet lang modelen. De leerlingen hadden snel een eigen inbreng over hoe ze met de pen in de hand de alinea gingen lezen. Tijdens mijn eerste lessen met de leeslestabel modelde ik het vragen stellen. Ik merkte al snel dat enkele leerlingen de uitdaging aangingen om zelf vragen te gaan bedenken.

VBS Sint-Lodewijksschool Oostende – vijfde leerjaar

Emotieve tekst: Pinksteren

Tijdens een godsdienstles namen de leerlingen het verhaal rond Pinksteren zelfstandig door. De eerste fase bestond uit het doornemen van de tekst. De leerlingen werkten hiervoor in groepen. Elke leerling in de groep werkte op een andere manier. De ene maakte een schema, de andere een samenvatting, nog iemand maakte een tekening en de laatste maakte een mindmap. Elke leerling zocht dus naar de informatie in de emotieve tekst en maakte hier zijn verwerking van. Ik gaf hier enkele onthoudvragen bij als hulpmiddel om informatie uit de tekst te halen. De leerlingen die een mindmap en tekening moesten maken, gingen hier vlot mee aan de slag. Er was bijna geen sturing nodig van de leerkracht. De leerlingen die de rol kregen om samen te vatten en een schema te maken, hadden meer moeite. Ze hadden nood aan meer sturing door de leerkracht. Ik zorgde dan ook voor een aantal voorbeelden om hen verder op weg te helpen. Na het verwerkingsmoment slaagden de groepen erin om de informatie rond Pinksteren te verwoorden. Ze beeldden het verhaal uit in een tableau vivant. De gevoelens en emoties werden goed zichtbaar en dit bewees dat de leerlingen de onderliggende boodschap van het verhaal begrepen hadden.

Godsdienst: emotieve tekst

De leerlingen beschikten over heel wat voorkennis rond het Hemelvaartverhaal. Daarom startte ik ook met de didactische aanpak 'beroep op de voorkennis'. Voor het lezen konden ze onthoudvragen zoals 'Wat gebeurt er met Jezus?' al vlot beantwoorden. Hier was het dus noodzakelijk om de les af te stemmen op hun voorkennis. Ik kreeg een zicht op de voorkennis door voor het lezen onthoudvragen te stellen.

Na het lezen stelde ik een aantal begripvragen. Ik ging geen lijstje af maar maakte er een klasgesprek van door in te spelen op de antwoorden van de leerlingen. Sommige leerlingen hadden het moeilijk om bij de begripvragen de verbinding te maken met bepaald gedrag en eventuele gevoelens. We gingen analyserend lezen en de tekst nogmaals lezen. Na het tweede leesmoment slaagden alle leerlingen erin om de begripvragen te beantwoorden. Heel wat leerlingen konden ook de evaluatievragen al beantwoorden. Ze dachten intensief na over de vraag 'Hoe zou ik reageren?'.

Het was erg nuttig om te starten met de didactische aanpak 'beroep op voorkennis'. Op deze manier heb je als leraar een duidelijk zicht op de voorkennis. Analyserend lezen zorgt er dan ook voor dat leerlingen intensief gaan lezen en verbinding leren maken met hun voorkennis.

Wiskunde: vraagstuk

Voor veel kinderen werkt 'lezen met de pen in de hand' erg goed om vraagstukken op te lossen. De leerlingen waren een soortgelijke manier gewoon. Tijdens het oplossen van onthoud- en begripvragen kregen de leerlingen inzicht in de vraagstukken en maakten ze verbindingen met hun voorkennis. De leerlingen slaagden er bovendien in om te zien welke gegevens bij elkaar hoorden en welke gegevens overbodig waren. Ze gingen dus ook kritisch door de tekst.

Brief

De leerlingen kregen een brief mee naar huis. We gingen met de pen in de hand door de tekst om de tekstinhoud te visualiseren. Het is dus erg interessant om je door de leeslestabel te laten inspireren om kleine lesmomenten ook zinvol te laten verlopen met aandacht voor begrijpend lezen.

Algemeen

De leerlingen van het vijfde leerjaar slaagden erin enkele leesstrategieën zinvol aan te wenden om de tekstinhoud te begrijpen. De leeslestabel kan ook worden ingezet bij emotieve teksten. Aan de hand van de gekozen didactische aanpak kan de leraar ervoor zorgen dat de leerlingen blijven genieten van de tekst. Zo zal er bij een emotieve tekst meer aandacht gaan naar de gevoelens en komen de evaluatievragen centraal te staan.

Nederlands: een overtuigende tekst

Tijdens de les kregen de leerlingen een uitnodiging voor een Fortnite-kamp. Samen zijn we aan de slag gegaan. Eerst lazen we de uitnodiging en vroegen we ons af waarom we dit in onze brievenbus ontvangen. De zender wil ons namelijk overtuigen om ons in te schrijven. Daarna zijn we dieper in de tekst gekropen en hebben we ons afgevraagd of we voldoende informatie hebben om ons in te schrijven. In het begin van de les hadden de leerlingen daar nog niet bij stil gestaan. Ze gingen er onmiddellijk vanuit dat alles duidelijk is en dat ze zich konden inschrijven. Samen hebben we nagedacht welke informatie er ontbrak, bijvoorbeeld de kostprijs, de locatie ...

Een week later heb ik de leerlingen een klein testje laten maken. Daarin stond er een uitnodiging over "Hoe zou jij de straten autovrij maken?" met daaronder enkele vragen. Hieronder leest u de resultaten van deze test.

1. Welke soort tekst is dit?
 - De leerlingen kregen suggesties en moesten het juiste antwoord aanduiden. Suggesties: nieuwsbericht – reclame – uitnodiging – e-mail – brief
 - Drie van de vier leerlingen hadden het juist. Eén leerling dacht dat het reclame was.
2. Wat is de bedoeling van deze tekst? Wat moeten we doen?
 - Antwoord: een tekening maken of in enkele zinnen noteren wat jouw idee is voor een autovrije straat.
 - De leerlingen weten het, maar hebben moeite om het concreet te formuleren.
 - o Een tekening maken.
 - o We moeten een manier vinden om de straten minder druk te maken.
3. Is de boodschap betrouwbaar volgens jou? Omcirkel ja - neen
Waaruit leid je dat af?
 - Drie van de vier leerlingen omcirkelen neen. Het is zeer goed dat ze dit al beseffen. Opnieuw vinden ze het moeilijk om de reden waarom ze voor neen kiezen, te verwoorden.
 - o Het zegt "een prijs", dus niet betrouwbaar.
 - o Omdat de zender er niet bij staat, vinden ze het ook niet betrouwbaar.
4. Bevat de tekst alle informatie die je nodig hebt? Omcirkel ja - neen
Indien neen, wat wil je graag nog weten?
 - Alle leerlingen hebben 'neen' aangeduid. Dat wil dus zeggen dat ze kritisch de tekst hebben gelezen en nagedacht over 'Wat heb ik te kort om mee te doen aan de wedstrijd?'.
 - Antwoorden van de leerlingen:
 - o De website ontbreekt.
 - o Tot wanneer is de wedstrijd?
 - o Hoelang duurt de wedstrijd?
 - o Wat is de prijs dat je kan winnen?
 - o Waar moeten wij ons idee indienen?

We kunnen concluderen dat de leerlingen langer stilstaan bij een tekst. Daarnaast dragen ze hun kritische bril en stellen ze zich de vraag of alles duidelijk is om mee te doen aan de wedstrijd. Deze positieve resultaten zijn voor een deel te danken aan de leeslestabel. Dankzij de leeslestabel gingen de leerlingen op een intensievere manier om met de tekst.

Wiskunde: vraagstukken

Sommige leerlingen van het buitengewoon onderwijs willen zo min mogelijk werken. Waardoor ze bij wiskunde zo min mogelijk tussenstappen zetten. Toen ik de techniek 'lezen met de pen in de hand' uitvoerde met een leerling merkte ik onmiddellijk op dat hij wel weet wat hij moet aanduiden, maar dit niet wil doen omdat het te veel werk is. Ze zagen het als overbodig.

Wereldoriëntatie: informatieve tekst

Toen ik begon met de tekst voor te lezen en vroeg: 'Wat zullen we moeten aanduiden in dit deeltje?' 'Wat is belangrijk om te onthouden?' merkte ik een groot niveauverschil. De leerlingen zitten voor wiskunde, Frans en taal in niveaugroepen. Voor wereldoriëntatie zitten ze in één heterogene klas. De sterke leerlingen vonden dit zeer interessant en dachten heel goed mee. Andere leerlingen begrepen niets van de tekst en nog andere leerlingen deden goed hun best om mee te denken. Deze laatste groep haalde de kern niet uit de tekst, wel hetgeen ze hebben gehoord tijdens de bespreking.

Om die reden heb ik na het lezen van de tekst nog eens een filmpje laten afspelen over de werking van de spieren zodat alle leerlingen de leerstof begrepen.

Ik maakte de conclusie dat ik de volgende keer de klas kan opdelen in twee groepen. De ene groep leest de tekst en duidt de belangrijke delen aan. Deze groep gaat dan met de pen door de tekst. De andere groep leest een eenvoudigere tekst en kijkt daarna op een iPad naar een filmpje.

Algemeen

Het werken met de leeslestabel in het buitengewoon onderwijs ervaarde ik positief. Ik merkte wel dat de didactische aanpakken zich vooral situeren bovenaan in het GRIMM-model. Het is erg moeilijk om los te komen van het voordoen of samen uitvoeren. De leerlingen lijken nood te hebben aan de sturing van de leraar. (Vervoort, 2015)