

6.3.2 Verhalend ontwerpen

Bij verhalend ontwerpen of storyline approach wordt projectmatig onderwijs vormgegeven op basis van bestaande of zelf bedachte verhalen die betekenisvol zijn voor leerlingen. Alle onderwijsactiviteiten in het project volgen de lijn van het verhaal. De leraar bepaalt een scenario en legt vast welke doelen moeten worden bereikt. Samen met de leerlingen worden de uit te voeren activiteiten gaandeweg het project bepaald aan de hand van sleutelvragen en incidenten die de leraar inbrengt. Zo ontwikkelt zich het verhaal, terwijl leerlingen vanuit het perspectief van verhaalpersonages teksten schrijven, uitproberen hoe iets werkt, kaarten en plattegronden ontwerpen, enzovoort. Hun activiteiten worden in de volgorde waarin ze plaatsvinden, zichtbaar gemaakt in het lokaal en na afloop gepresenteerd. Verhalend ontwerpen kan betrekking hebben op verhalen uit de geschiedenis, de toekomst, het zelf opzetten van een onderneming, het oplossen van een mysterie. Een project kan een middag duren, maar ook een aantal weken. In het volgende voorbeeld wordt zichtbaar hoe Christien werkt aan verhalend ontwerpen.

Leraar **Christien** werkt met haar leerlingen aan een project over de Middeleeuwen. De leerlingen hebben zelf bedacht welke personages een rol gaan spelen in het project dat zich afspeelt rond een kasteel dat ooit in hun woonplaats heeft gestaan. Ze kiezen vooral voor kinderen: de zoon en dochter van de ridder die het kasteel bewoont, schildknepen, een hofdame, twee meisjes die in de keuken werken, de jongen die voor de paarden zorgt... De leerlingen zoeken informatie over het leven op Middeleeuwse kastelen, over kleding, eetgewoonten, enzovoort. Ze lezen er fictie en non-fictie over. Ze besluiten een maquette te maken van het kasteel en ze bedenken een verhaallijn die ze verbeelden in een digital story. Vanuit die verhaallijn houden ze voor de verschillende personages gesproken en geschreven dagboeken bij. Het project wordt afgesloten met een tentoonstelling en een presentatie waar de storyline centraal staat.

6.3.3 Vertellen en voorlezen combineren

Voor taalzwakke en anderstalige leerlingen kan het moeilijk zijn om voorgelezen teksten te begrijpen. We zijn dan geneigd om eenvoudiger teksten te kiezen, maar juist voor taalzwakke en anderstalige leerlingen is het belangrijk om naar rijke complexere teksten te luisteren. Dan kan door het voorlezen van een tekst vaak te herhalen. En vertellen kan uitstekend als scaffold worden ingezet voor voorlezen. Het helpt om eerst de verhaalpersonages in eigen woorden te introduceren en het verhaal te vertellen, waarbij je als leraar dicht bij de taalmogelijkheden van leerlingen blijft. Als het nodig is, kan een vertelling worden ondersteund door het uitspelen van het verhaal met handpoppen of op de vertelafel. In het vertelde verhaal kunnen steeds meer zinnen uit het prentenboek worden geïntegreerd. Zo kan langzaam worden toegewerkt naar de uiteindelijke prentenboektekst.

6.4 Onderwijs in leesbegrip

6.4.1 Begrijpend lezen

Begrijpend lezen is alleen in Nederland een op zichzelf staand vak. En het wordt gezien als erg belangrijk. De scores van leerlingen op het gebied van leesbegrip spelen een belangrijke rol bij hun verwijzing naar het voortgezet onderwijs. Dat komt omdat leesbegripsresultaten veel zeggen over het kennisniveau van leerlingen en over hun vermogen om te gaan met teksten en daarmee op hun kans op schoolsucces en maatschappelijk succes. Het is dus van groot belang dat scholen erover nadenken hoe ze hun onderwijs zo inrichten dat het alle leerlingen optimale kansen biedt hun begrip te ontwikkelen.

Leesbegrip komt op vergelijkbare wijze tot stand als begrip van mondelinge taal en is sterk afhankelijk van de rijkdom van de taal- en kennisontwikkeling van de taalgebruiker. De taalgebruiker gebruikt zijn ervarings- en taalbasis om tot een coherente (logische en

samenhangende) mentale representatie te komen van de inhoud van een tekst of van een mondelinge uiting. Het begrijpen van een tekst verloopt grotendeels onbewust en is onder andere afhankelijk van de motivatie van de lezer voor de tekst en zijn kennis over het onderwerp van de tekst (zijn ervarings- en taalbasis). Soms zijn onbewuste processen niet toereikend om een tekst te begrijpen. Dan kan een lezer ervoor kiezen om bewust iets te herhalen, langzamer te lezen, enzovoort. Of hij dat doet, is onder meer afhankelijk van de vraag hoe graag hij de tekst wil begrijpen (Van den Broek, 2009; Van den Broek & Helder, 2017; Kintsch, 1998).

Vóór de jaren negentig werd de inhoud van het onderwijs in begrijpend lezen lange tijd bepaald door het beantwoorden van vragen bij teksten. Daarbij ging het er eerder om of leerlingen handigheid hadden in het werken met dergelijke vragen dan dat zij ook daadwerkelijk een tekst leerden begrijpen. Annerieke Freeman-Smulders (1990) schreef in dat kader het tekstje 'De pikkel en de wop':

De pikkel en de wop
 Een wop muftje zijn frinse fruïn
 Een pikkel beunde snerp in de fruïn van de wop
 'Groes mijn bale fruïn!' loeg de wop biest.
 'Mijn fruïn is frins.'
 'Proest bedaan!' makkelde de pikkel. 'Mart jij benedal
 geen lijpjes?'
 'Ik mart geen rotse pikkels,' slukte de wop biester.

Na het lezen van De pikkel en de wop moet het meisje **Kim** in de tekst van Freeman-Smulders de volgende vragen beantwoorden:

Wat muftje de wop? 'Zijn frinse fruïn, juf.'
 Mart de wop rotse pikkels? 'De wop mart geen rotse pikkels'

Het beantwoorden van dit soort vragen, werkte in de hand dat leerlingen teksten op een oppervlakkige, scannende manier gingen le-

zen met als enig doel een vraag op een werkblad te beantwoorden. Ze dachten niet werkelijk na over de inhoud van de tekst.

Aan het eind van de jaren tachtig en in het begin van de jaren negentig vond op het gebied van begrijpend lezen een revolutie plaats. Onder andere op basis van de dissertatie van Aarnoutse (1982) is besloten begrijpend lezen voortaan te benaderen als een strategisch proces, waarbij het werken aan deelvaardigheden (strategieën) centraal staat. In strategisch leesonderwijs maken teksten met vragen niet langer de dienst uit, maar leren leerlingen strategieën die ze kunnen inzetten om een tekst te begrijpen. Die strategieën zijn bedacht door het lezen van geoefende lezers te ontleden en na te gaan hoe zij tot begrip van een tekst komen.

6.4.2 Strategisch leesonderwijs

Het strategisch leesonderwijs heeft ons niet gebracht wat we ervan verwachtten. Net als de vragen bij teksten, zijn ook de strategieën een eigen leven gaan leiden. In plaats van dat ze ondersteunend zijn aan het diepgaand lezen van interessante teksten, worden ze in de methodes begrijpend lezen gezien als doel van de lessen. Opnieuw lezen leerlingen teksten op een oppervlakkige manier, maar nu met als doel een strategie te oefenen. De inhoud van de tekst lijkt er niet toe te doen. De teksten in methodes worden bovendien vaak geschreven op basis van de strategie die geleerd moet worden. Dat leidt tot verarmde teksten.

In methodehandleidingen van methodes voor leesbegrip wordt vaak verteld dat de methode werkt met 'evidence based' strategieën, maar er wordt meestal niet bij gezegd dat die onderzoeksevidentie in een context tot stand is gekomen die niet één op één kan worden gelegd op het Nederlandse onderwijs in leesbegrip. Zo geeft Hattie (2009) aan dat strategisch leesonderwijs effectief is, maar wanneer we nagaan op welk onderzoek hij zich baseert, is dat op onderzoek naar reciprocal teaching. Dit is een zeer specifieke didactische aanpak die gericht is op samenwerkend leren op basis van

vier leesstrategieën en met een focus op de inhoud van teksten (Palincsar & Brown, 1984). Als we kijken naar onderzoek naar strategisch leesonderwijs in de Nederlandse context, zien we dat het oefenen van leesstrategieën wel leidt tot meer kennis over leesstrategieën, maar niet tot meer begrip (Moelands et al., 2007; Overmaat et al., 2002). Uit onderzoek naar de methode 'Nieuwsbegrip in het vmbo' bleek dat vooral leerlingen met een kleine woordenschat niet profiteren van strategisch leesonderwijs (Okkinga, 2018; De Glopper, 2018). Dat is niet zo vreemd. Juist voor taalzwakke leerlingen vormen expliciet aangeleerde strategieën een belasting voor het werkgeheugen. En dat werkgeheugen is tijdens het lezen al sterk belast met andere taken die nodig zijn om tot begrip te komen: taken die gericht zijn op het verbinden van de inhoud van de tekst met de eigen ervarings- en taalbasis (zie onder meer Bjorklund & Douglas, 1997; Kintsch, 1998).

Zijn leesstrategieën dan helemaal niet bruikbaar? Zeker wel. Een aanpak waarin strategieën niet expliciet worden aangeleerd, maar op een natuurlijke en motiverende manier worden gebruikt in gesprekken over de inhoud van gelezen teksten (de content-aanpak), is wel effectief. McKeown et al. (2009) laten zien dat deze werkwijze leidt tot meer en langere taaluitingen van leerlingen en daarmee tot een actievere verwerking van teksten.

Er worden verschillende soorten leesstrategieën genoemd: leesstrategieën die begrip ondersteunen door het onbewuste leesproces voor even bewust te maken, leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen. Daarnaast zijn er 'leesstrategieën' (zijn dat eigenlijk wel leesstrategieën?) die erop zijn gericht om het denken over teksten te ondersteunen.

Leesstrategieën om begrip te ondersteunen

Sommige leesstrategieën kunnen helpen het hiervoor beschreven onbewuste proces voor even bewust te maken, waardoor het begrip wordt ondersteund. Het is afhankelijk van hoe graag je een

tekst wilt begrijpen of je deze strategieën inzet. Als je een tekst moet leren voor een toets, zul je ze vaker en intensiever inzetten dan wanneer je een krantenbericht leest.

Leesstrategieën om begrip te ondersteunen

Reguleren van het begripsproces

- Wat langzamer lezen.
- Een tekstgedeelte nog een keer lezen.
- Een stukje hardop voor jezelf lezen.
- In eigen woorden navertellen wat je belangrijk vindt in de tekst.

Tekstinhouden markeren en/of visueel maken

- Aantekeningen maken of tekstgedeelten markeren.
- Een schema of een mindmap maken bij wat je leest.

Leesstrategieën voor-tijdens-na het lezen

In veel methodes worden leesstrategieën gebruikt voor vóór, tijdens en na het lezen. Dit zijn strategieën waarvan men denkt dat vaardige lezers die inzetten. Het probleem is dat deze processen bij vaardige lezers volkomen onbewust verlopen. Het is beslist niet zo dat door ze expliciet aan te leren, minder vaardige lezers tot begrip zullen komen.

Leesstrategieën voor-tijdens-na het lezen

Voor het lezen

- Voorkennis activeren: wat weet je al over het onderwerp van de tekst?
- Voorspellen: als je kijkt naar de afbeelding of de titel, waar denk je dan dat de tekst over gaat?

- Leesdoel: als je deze tekst globaal bekijkt, met welk doel wil je die dan lezen?

Tijdens het lezen

- Vragen stellen: welke vragen kun je tijdens het lezen stellen aan de tekst?
- Samenvatten: vat voor jezelf na het lezen van een alinea die alinea samen.

Na het lezen

- Leesdoel: Heb je je leesdoel bereikt?

Worden deze strategieën dan nooit gebruikt? Strategieën ter oriëntatie op een tekst zijn alleen zinvol wanneer leerlingen een tekst lezen over een thema waar ze al langere tijd over werken. Gaat het om een tekst die uit de lucht komt vallen, dan activeren leerlingen die al voorkennis hebben, die onbewust toch wel. Leerlingen die geen voorkennis hebben, kunnen die ook niet activeren en ze kunnen ook geen voorspellingen doen of vragen stellen over de tekst. Zij hebben behoefte aan kennis over het onderwerpsgebied van de tekst, zodat ze die tekst beter zullen begrijpen. Tekstoriëntatie in deze vorm kan worden vervangen door ter voorbereiding op het lezen van de tekst samen een filmpje te bekijken over het onderwerp van de tekst om daar vervolgens over in gesprek te gaan. Dan kunnen alle leerlingen meedoen. In het volgende voorbeeld wordt zichtbaar dat leerlingen met een kleine ervarings- en taalbasis weinig kunnen vertellen tijdens een opdracht waarin voorkennis wordt geactiveerd.

Een groepje leerlingen uit **groep 6** praat ter introductie op een les over het thema 'democratie'. Ze werken met de place-mat-werkvorm waarbij je eerst moet opschrijven wat je zelf van een onderwerp weet om vervolgens tot gemeenschappelijke

kennis te komen. Twee van de leerlingen hebben het hoogste woord. Ze hebben het over de Tweede Kamer, de verkiezingen, stemrecht en ze schrijven enthousiast op hun deel van de place-mat. De andere twee leerlingen zeggen niets. Af en toe knikken ze. Ze kennen het begrip democratie niet zo goed en hebben ook niet de taal beschikbaar om daarover te kunnen praten.

'Leesstrategieën' om na te denken over een tekst

De leesstrategieën tijdens en na het lezen kunnen tijdens een gesprek over een tekst op een natuurlijke wijze aan bod komen; het heeft geen meerwaarde ze aan te leren. Wij gebruiken in dat verband vaak de tekst-hoofd-hartvragen (vertaald en aangepast op basis van Beers & Probst, 2017). Let wel op, het is de bedoeling om met leerlingen in één les diepgaand te praten over één of twee vragen en niet over alle vragen.

Denken over teksten met de tekst-hoofd-hartvragen

Denken over tekstvragen

Waar gaat deze tekst/dit boek/dit filmpje over? Wat wil de maker je vertellen? Wie zou de maker kunnen zijn?

Denken over hoofdvragen

Wat valt je op? Wat heb je voor nieuws geleerd? Waarover zou je nog eens verder moeten nadenken? Wat had de maker beter moeten uitleggen? Waar ben je nieuwsgierig naar geworden?

Denken over hartvragen

Wat voel je bij de tekst/dit boek/dit filmpje? Wat vond jij het mooist? Heb je iets geleerd over jezelf/je eigen leven? Zijn er dingen die je wilt veranderen na het lezen van deze tekst?

Metacognitieve 'leesstrategieën'

Als je de tekst eenmaal begrijpt, kun je op een meer metacognitieve manier over de tekst denken: wat is de hoofdgedachte van de tekst? Wat is het thema? Dit zijn geen strategieën die helpen om een tekst te begrijpen, maar eerder manieren om na te denken over de essentie van een tekst of over de opbouw van een tekst. Je zou het kunnen zien als een vorm van inzoomen: vanuit het geheel kijken naar een detail (zie paragraaf 1.3.1). In het volgende overzicht (onder andere ontleend aan de Tussendoelen Gevorderde Geletterdheid (Biemond et al., 2013)) zien we een aantal metacognitieve leesstrategieën.

Metacognitieve 'leesstrategieën'

Het achterhalen van de essentie van de tekst

- Denken over het thema
- Denken over kernzinnen
- Denken over de hoofdgedachte
- Denken over de bedoeling van de auteur

Het perspectief van de tekst

- Denken over de tekstsoort
- Denken over genre

Het zien van verbanden

- Denken over hoofd- en bijzaken
- Denken over betekenisrelaties tussen zinnen en alinea's (oorzaak, gevolg; middel, doel; inleiding, kern, slot)
- Denken over de functie van signaalwoorden
- Denken over verbanden tussen teksten

Taalgebruik

- Denken over letterlijk en figuurlijk taalgebruik

- Denken over ritme en accenten in de tekst
- Denken over de kwaliteit van de tekst

Persoonlijke opvattingen

- Denken over het waarderen van de tekst met argumenten
- Denken over het beoordelen van de bronnen van de tekst

Het is interessant om te zien dat in het Referentiekader niet wordt gesproken over het expliciet aanleren van leesstrategieën. Er worden slechts leesdoelen beschreven. Die doelen hebben bij niveau 1F grotendeels betrekking op letterlijk begrip en het nadenken over de inhoud van teksten. In niveau 2F zijn ze met name gericht op het nadenken over de opbouw van de tekst en het doelgericht informatie ontlenen aan teksten.

Begrijpend lezen in het Referentiekader (Meijerink et al., 2009)

1F

Techniek en woordenschat: Kan teksten zodanig **vloeiend lezen** dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden of kan de **betekenis** van een enkel onbekend woord uit de context **afleiden**.

Begrijpen: Herkent specifieke informatie wanneer naar een expliciet genoemde informatie-eenheid wordt gevraagd (**letterlijk begrip**). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daarop afstemmen (bijvoorbeeld **globaal, precies, selectief/gericht**).

Interpreteren: Kan **informatie** en **meningen** interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.

Evalueren: Kan een **oordeel** over een tekst(deel) verwoorden.

Samenvatten: –

Opzoeken: Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan **schema-tische informatie lezen** en relaties met de tekst expliciteren.

2F

Techniek en woordenschat: Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.

Begrijpen: Kan de **hoofdgedachte** van de tekst weergeven en maakt onderscheid tussen **hoofd- en bijzaken**. Legt relaties tussen tekstdelen (**inleiding, kern, slot**) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van **signaalwoorden**) voor een beter begrip. Herkent **beeldspraak** (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).

Interpreteren: Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de **bedoeling** van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.

Evalueren: Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.

Samenvatten: Kan een eenvoudige tekst beknopt **samenvatten**.

Opzoeken: Kan systematische informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of in de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van **trefwoorden**.

In het Referentiekader is eveneens een aantal begrippen opgenomen vanuit de gedachte dat leerlingen die nodig zouden hebben om over teksten te kunnen spreken, onderverdeeld over de groepen:

Begrippen in het Referentiekader (Meijerink et al., 2009)

Groep 3/4: bladzijde, woord, zin, titel, hoofdstuk, regel.

Groep 5/6: lettertype, alinea, kopje, standpunt, argument, feit, mening, tekstsoorten, genres, betekenis, symbool, signaal, synoniem, context, letterlijk, figuurlijk, uitdrukking, spreekwoord, gezegde.

Groep 7/8: paragraaf, hoofdgedachte, tekstthema.

Voortgezet onderwijs: doelgerichtheid en publiekgerichtheid (van tekst), uiteenzetting, betoog, beschouwing, hoofd- en subargument, verwijzingsrelaties (in een tekst), tekststructuur, tekstordening, stilistische adequaatheid, signaalwoorden en -zinnen, presentatiekenmerken (van mondelinge en schriftelijke tekst).

In het Referentiekader worden voor het begrijpen van non-fictie de volgende tekstsoorten genoemd. Het is zeker niet zo dat leerlingen om niveau 1F of 2F te behalen, alleen de teksten die genoemd zijn bij dat niveau zouden moeten lezen. Begrip oefen je juist niet door eenvoudige, maar door authentieke, complexe teksten te lezen (herhaald en met ondersteuning).

Tekstsoorten in het Referentiekader (Meijerink et al., 2009)

1F

Soort tekst: eenvoudige informatieve teksten

Teksttype: zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten

Soort tekst: eenvoudige instructieve teksten

Teksttype: (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode)

Soort tekst: eenvoudige betogende teksten

Teksttype: schoolboeken voor talen zaakvakken, advertenties, reclames, huis-aan-huisbladen

2F

Soort tekst: informatieve teksten lezen

Teksttype: standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waar in verschillende dimensies worden gecombineerd) en het alledaagse nieuws in de krant

Soort tekst: instructieve teksten

Teksttype: recepten, veel voorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen

Soort tekst: betogende (vaak redundante) teksten

Teksttype: reclameteksten, advertenties, folders, brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften

6.4.3 Methodes voor leesbegrip

Kritisch kijken naar methodes

Zoals gezegd, voldoen de methodes voor begrijpend lezen die vanaf het begin van de jaren negentig worden uitgegeven, niet aan de hooggespannen verwachtingen. Dat heeft verschillende redenen. Niet de inhoud van de tekst, maar de te oefenen leesstrategieën staan centraal in methodelessen. Leerlingen leren niet de betekenis van de teksten te doorgronden, maar een leesstrategie toe te passen. Dat leidt ertoe dat leerlingen vaak skimmend lezen, omdat zij vaak selectief te werk gaan en alleen die tekstgedeeltes lezen die ze nodig hebben. Teksten in methodes voor begrijpend lezen zijn dikwijls verarmd en van matige kwaliteit. Ze zijn immers speciaal geschreven om een leesstrategie te kunnen oefenen. Ze zijn vaak willekeurig gekozen vanuit de gedachte dat er geen overlap mag

zijn met de wereldoriëntatievakken en vaak verouderd (een methode gaat zo'n tien jaar mee). Dat is niet goed voor de motivatie van leerlingen. Je moet een tekst immers willen lezen en begrijpen. Ook leiden methodeteksten niet tot kritisch denken, omdat onderwerpen maar vanuit één perspectief worden belicht. Van kennisontwikkeling is eveneens geen sprake. Methodes werken met losse teksten over verschillende onderwerpen. Eventuele nieuwe begrippen komen niet terug, waardoor ze niet bekliven (zie Tamura et al., 2017). Om te komen tot kennisopbouw, heb je meerdere boeken, teksten en filmpjes nodig over hetzelfde thema (Cervetti et al., 2016; Block et al., 2009). Meer teksten lezen over een thema leidt ertoe dat leerlingen complexere teksten met meer laagfrequente woorden aankunnen. In veel methodes wordt een belangrijke plaats ingeruimd voor modeling van leesstrategieën door de leraar. Dat leidt vaak tot onnatuurlijke en weinig motiverende monologen over een sterk vereenvoudigde werkelijkheid; het begripproces is heel complex en niet zomaar even te verwoorden. In de volgende voorbeelden wordt duidelijk dat vooral de beter presterende leerlingen profiteren van activiteiten gericht op metacognitie. Zwakkere leerlingen zijn veel gemotiveerder en actiever als inhoud centraal staan. Bovendien leidt modeling van leesstrategieën niet altijd tot motivatie bij leerlingen.

In groep 8 wordt gewerkt met een methode begrijpend lezen. Leraar **Inge** bespreekt met leerlingen doelen van lezen en soorten teksten. Van allerlei korte tekstjes moeten de leerlingen leesdoel en soort tekst bepalen. De eerste tekst bespreken leerlingen en leraar samen. Het valt Inge op dat drie leerlingen heel actief meedoen. Het zijn meisjes en ze krijgen alle drie een vwo-advies. De overige meisjes en de jongens geven alleen antwoord als hen iets wordt gevraagd. 'Ik heb niks met de ruimte', broemt één van de jongens. Even komt het gesprek op 'reizen', het wereldoriëntatiethema waar de klas mee bezig is. Onmiddellijk zijn alle leerlingen enthousiast en vertellen ze over wat ze geleerd hebben.

Leraar **Johan** vertelt hoe hij hardop denkend een krantenbericht leest over prinsjesdag. Hij vertelt dat hij eerst het plaatje bekijkt en de titel leest. Daarbij vraagt hij zich af waar de tekst over zou kunnen gaan. Hij stelt zichzelf een leesdoel: hij wil graag weten of zijn verwachtingen kloppen met dat wat hij in de tekst gaat lezen. Als hij de tekst begint te lezen, vat hij sommige tekstgedeeltes samen, vraagt hij zich hardop af wat hij nu heeft gelezen en probeert hij met behulp van de context moeilijke woorden te verklaren. Na het lezen van de tekst gaat hij na of de inhoud van de tekst voldeed aan zijn verwachtingen. Als hij klaar is met het hardop verwoorden van de strategieën die hij gebruikt om een tekst te lezen, kijken vooral zijn taalzwakkere leerlingen hem glazig aan. Johan vertelt dat de leerlingen nu zelf ook gaan werken aan het stellen van leesdoelen. Hij laat enthousiast de tekst zien waar ze mee aan de slag gaan. Het is een tekst over spreekkoren op voetbaltribunes. Johan heeft hem zelf in de krant gelezen en hij vond hem zo interessant dat hij graag wil dat zijn leerlingen hem ook lezen. Hij is benieuwd wat ze ervan vinden. Dat valt in de smaak. Overall in de klas zijn enthousiaste reacties van leerlingen te horen.

Woordenschat in lessen leesbegrip

Een uitgebreide ervarings- en taalbasis (waardoor de leerling over een grote woordenschat beschikt) is een belangrijke voorwaarde voor succesvol begrijpend lezen. Dit wordt vaak ten onrechte opgevat als reden om woordenschat centraal te stellen tijdens lessen begrijpend lezen. Zo krijgen leerlingen dan de opdracht om de woorden die ze moeilijk vinden, te onderstrepen tijdens het lezen van een tekst in de les begrijpend lezen. Leerlingen nemen die opdracht meestal heel serieus en gaan flink aan de slag. In de les wordt vervolgens nogal wat tijd ingeruimd voor het bespreken van al die woorden. Dat heeft als nadeel dat de tekstinhoud niet langer centraal staat. Niet de tekst, maar losse woorden worden onderwerp van de les. Bovendien wordt het werkgeheugen overbelast met woordbetekenissen, zodat het minder beschikbaar is om tot

leesbegrip te komen. Datzelfde gebeurt als in het NT2-onderwijs voorafgaand aan het lezen van een tekst alle moeilijke woorden worden uitgelegd in de verwachting dat de tekst dan wordt begrepen. In zo'n geval blijft er weinig tijd meer over voor het lezen van de tekst, maar belangrijker is dat een tekst geen verzameling losse woorden is. Ook als je alle woorden begrijpt, kan een tekst een raadsel voor je blijven. En om een tekst te begrijpen, hoef je niet alle woorden te begrijpen. Een tekst is een coherent geheel dat je begrijpt doordat je kennis hebt over de concepten die ten grondslag liggen aan de tekst en doordat je tijdens het lezen onbewust en soms voor even bewust verbanden legt tussen tekstonderdelen (Van den Broek & Helder, 2017). O'Reilly et al. (2019) vonden dat je ongeveer 60% van de belangrijkste concepten uit een onderwerpsgebied van een tekst moet begrijpen om teksten te kunnen begrijpen die over dat onderwerp gaan. Dat kunnen ook concepten zijn die niet direct in de tekst te vinden zijn, maar die je wel moet kennen om de tekst te kunnen begrijpen. Het is dus van belang te zoeken naar teksten die aansluiten bij de concepten die leerlingen kennen (meer teksten over hetzelfde thema) en om vóór het lezen concepten (complexe overkoepelende begrippen die de kern vormen van het thema) te verduidelijken, bijvoorbeeld door filmpjes te laten zien en te bespreken.

Nieuwsbegrip en close reading

Leesbegrip is in het huidige basisonderwijs problematisch. De motivatie van leraren en leerlingen voor onderwijs in begrijpend lezen is minimaal (Stoeldraijer, 2007). Ook zijn Nederlandse leerlingen toenemend negatief over lezen in het algemeen (Gubbels et al., 2019). Dat zal zeker samenhangen met hun negatieve houding ten opzichte van begrijpend lezen. Maar hoe moeten lessen begrijpend lezen er dan wel uit zien? Behalve dat we in methodes voor leesbegrip elementen zien die het begrijpen niet ondersteunen, zien we ook mooie aspecten. Zo werkt Nieuwsbegrip met actuele teksten en kunnen leraren vóór het lezen van een tekst een filmpje laten zien om te zorgen voor kennisopbouw. Bij close reading (ook wel

analytisch lezen) dat een reactie is op het vluchtige lezen van teksten (Frey & Fisher, 2013; Vernooy & Mijs, 2016) zien we herhaald lezen. Dat is effectief voor decoderen, vloeiend lezen en tekstbegrip (Therrien, 2004). Er wordt gebruikgemaakt van niet verarmde moeilijke teksten, het maken van aantekeningen, het stellen van vragen bij een tekst en het uitvoeren van opdrachten na het lezen waarbij aan de tekst ontleende informatie kan worden gebruikt. Fisher et al. (2014) beschrijven in hun boek *Text-dependent questions* vier niveaus van vragen: What does the text say? How does the text work? What does the text mean? What does the text inspire you to do? Er is overigens ook kritiek op close reading. Zowel Willingham (2014) als Snow & O'Connor (2013) wijzen op onvoldoende aandacht voor kennisopbouw. Dit komt doordat niet langer wordt doorgelezen over hetzelfde thema, en ook doordat er vaak te veel aandacht ontstaat voor de vragen. Deze aandacht kan gemakkelijk demotiveren en afleiden van de inhoud van de tekst. In Nederland zien we bij close reading ook vaak een onbedoelde focus op letterlijke vragen bij teksten. We moeten ons dan afvragen wat het verschil is met eerdere benaderingen van begrijpend lezen. Bovendien kan deze focus op vragen leiden tot een 'zoek het antwoord' leesproces, waar een echt leesdoel ontbreekt. Dit betekent dat skimmend wordt gezocht naar het antwoord, waardoor de tekst gefragmenteerd wordt benaderd. Er wordt dan geen coherent mentaal model opgebouwd van de inhoud van de tekst (zie Raad voor Cultuur, Onderwijsraad, 2019; O'Reilly et al., 2018).

Kenmerken lessen leesbegrip

De kenmerken waaraan goede lessen begrijpend lezen voldoen, staan in het volgende kader.

Kenmerken voor goede lessen leesbegrip

- Rijke, authentieke, niet-verarmde teksten
- Echte redenen om de teksten te lezen

- Geen losse teksten, maar meerdere teksten (liefst ook boeken) binnen dezelfde context
- Filmpjes om te komen tot kennisontwikkeling vóór het lezen
- Het herhaald lezen van teksten
- Leesstrategieën en vragen staan niet centraal, maar actief denken over de inhoud van teksten
- Interessant gesprek over teksten met beperkt gebruik van uitnodigende open vragen

6.4.4 Leesbegrip in een formule

Adequaat contentgericht onderwijs in leesbegrip is gericht op het versterken van onbewuste begripsprocessen, terwijl bewuste begripsprocessen, waar dat nodig is, worden geïntegreerd in het lezen van en het denken over teksten. Om te laten zien dat de ontwikkeling van leesbegrip een samenspel van factoren veronderstelt, maken we gebruik van een formule:

$$LB = DV \times ETB \times LMH \times TK \times AD$$

LB = leesbegrip

DV = decoderen en vloeiendheid

ETB = ervarings- en taalbasis

LMH = leesmotivatie en hoeveelheid tekst

TK = tekstkwaliteit

AD = actief denken

Deze formule is geïnspireerd op het artikel *The simple view of reading* van Hoover & Gough (1990) (zie ook Smits & Van Koeven, 2016). We bespreken hierna de verschillende elementen van de door ons aangepaste formule.

Decoderen en vloeiendheid

Vaardigheden in decoderen en vloeiend lezen (zie hoofdstuk 5) zijn onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van leesbegrip. Als leerlingen moeizaam lezen, komen ze onvoldoende in aanraking met rijke teksten en zal er sprake zijn van een geringe kennis- en taalontwikkeling. De basis voor leesbegrip is dus goed onderwijs in decoderen en vloeiendheid. Scholen die willen werken aan het onderwijs in leesbegrip, kunnen er het beste eerst voor zorgen dat hun onderwijs in ondersteund hardop lezen (groep 3 en 4) en in het dagelijks vrij lezen in orde is.

Ervarings- en taalbasis

Begrip is in essentie een mentale representatie van gesproken of geschreven taal (Kintsch, 1998). De kwaliteit van die representatie is onder andere afhankelijk van de ervarings- en taalbasis van een leerling (zie paragraaf 3.1). Hoe beperkter de ervarings- en taalbasis, hoe beperkter de mentale representatie en dus het begrip. De ontwikkeling van de ervarings- en taalbasis is sterk afhankelijk van het (voor)lezen van boeken (Stanovich, 2008), mogelijk aansluitend bij interessante langer durende multiperspectivische thema's. Lezen draagt bij aan leesbegrip en woordenschat (Marzano, 2004; Stahl & Nagy, 2006).

Leesmotivatie en hoeveelheid tekst

Paradoxaal genoeg wordt er bij het 'vak' begrijpend lezen weinig gelezen. Er wordt vaak gewerkt met korte losse teksten en lange lijsten vragen en opdrachten. Dit terwijl we zo goed weten dat juist veel lezen het begrijpend lezen versterkt. Block et al. (2009) laten in een onderzoek met 660 basisschoolleerlingen zien dat het thematisch lezen van ten minste zeven pagina's lopende tekst per les, gekoppeld aan het actief denken over het gelezene, effectiever is dan traditionele instructie in begrijpend lezen. Het gaat dan om het lezen van zowel fictie als non-fictie. Tegelijkertijd helpt het maken van leeskilometers om het uithoudingsvermogen van leerlingen in het lezen van langere teksten te trainen (Newkirk, 2012).

Voor onderwijs in leesbegrip zijn rijke teksten (fictie en kwalitatief goede non-fictie) nodig over onderwerpen die leerlingen wezenlijk interesseren.

Tekstkwiteit

Voor goed onderwijs in begrijpend lezen is het van belang om met rijke, authentieke, niet in taalgebruik beperkte teksten en boeken te werken (zie hoofdstuk 4). Dat zijn meestal teksten die niet specifiek voor het onderwijs zijn geschreven, maar door goede jeugd-boekenauteurs of door journalisten. Rijke taal is gemakkelijker te begrijpen dan arme taal (Land, 2009; Van Silfhout, 2014) en het leidt tot de vorming van rijke betekenisnetwerken in de hersenen. Leerlingen bouwen aan hun ervarings- en taalbasis door het lezen van boeken of – nog liever – series, maar ook door het lezen van non-fictie teksten. Het begrip van leerlingen wordt vergroot wanneer ze werken met 'twintexts' of 'paired texts', waarbij ze meerdere teksten over een onderwerp lezen. Door deze teksten te vergelijken op overeenkomsten en verschillen, bouwen ze aan kennis en vergroten ze hun begrip (Camp, 2000).

Actief denken

Goed onderwijs in begrijpend lezen betekent dat in alle lessen wordt aangestuurd op actief hogere orde denken (Ritchhart, 2015). Dat kan door middel van gesprekken, door te schrijven over teksten of door interessante betekenisvolle ontwerp opdrachten uit te voeren, zoals beeldende opdrachten of drama-opdrachten (zie hoofdstuk 7). Bij actief denken gaat het in eerste instantie over 'gewoon denken' over de inhoud van de tekst. In tweede instantie kan actief denken betrekking hebben op metacognitie: het denken over de essentie of de structuur van de tekst.

6.4.5 FOCUS op begrip

Bovenstaande principes zijn vertaald in het programma 'FOCUS op begrip'. Startpunt voor het ontwerp van Focus vormde het werk dat Windesheim en Hogeschool Utrecht samen hebben gedaan bin-

nen het DENKI-project (Houtveen, 2018). De uitgangspunten van FOCUS overlappen gedeeltelijk met de basisprincipes van DENKI! Daarnaast kent FOCUS aanvullende uitgangspunten en andere uitwerkingen in de praktijk die zowel de praktische toepasbaarheid als de effectiviteit kunnen vergroten. FOCUS is er in de eerste plaats op gericht om de taal- en kennisbasis van leerlingen te verrijken en doet dit door het dagelijks voorlezen van meerdere goed geschreven fictieboeken die passen binnen een vastgesteld rijk thema en het dagelijks vrij lezen van fictieboeken (of non-fictie met een sterke verhaalstructuur) (Block et al., 2009; Nielen, 2016; Westbrook et al., 2018). De ontwikkeling van de taal- en kennisbasis is immers sterk afhankelijk van het (voor)lezen van boeken (Stanovich, 2008). Naast het (voor)lezen van boeken wordt gebruikgemaakt van conceptueel coherente multimediale tekstverzamelingen over hetzelfde thema, die oplopen in moeilijkheidsgraad. Dit maakt de teksten ook toegankelijk voor leerlingen die aanvankelijk minder kennis hebben van het thema (Cervetti et al., 2016; Jager Adams, 2010). Het werken met meerdere boeken en teksten rondom een voor school belangrijk thema (meestal gerelateerd aan de zaakvakken) zorgt voor doelgerichtheid en multiperspectiviteit. Kennisontwikkeling vindt niet alleen plaats door (voor)lezen, maar ook door dialoog over de verschillende perspectieven in het gelezene.

De stappen van FOCUS

Stap 1: Kies een multiperspectivisch thema

In FOCUS wordt gewerkt vanuit multiperspectivische thema's en kernconcepten, zodat leerlingen rond een thema breed verbonden conceptuele kennis kunnen ontwikkelen. Dat wil zeggen dat je vanuit meeromvattende begrippen en ideeën naar zo'n thema kunt kijken. Bij een vrij plat thema als 'lente' blijf je vaak steken bij het 'wat' (krokussen, lammetjes), met een meer multiperspectivisch en conceptueel thema als 'groeien' in plaats van 'lente', kun je ook andere concepten verbinden. Terwijl je met leerlingen werkt aan de thema's, bouw je aan concepten. Je bespreekt geen losse woorden,

maar gaat samen met hen op zoek naar begrippen en concepten die belangrijk zijn. Bij een thema als 'vrijheid' kunnen bijvoorbeeld concepten als 'vrijheid van meningsuiting', 'bevrijding' of 'democratie' belangrijk zijn (O'Reilly et al., 2019).

De boeklessen

Stap 2: Kies twee voorleesboeken bij het thema

Dagelijks lees je minimaal twintig minuten voor uit een fictieboek dat past bij het thema en dat interessant maar vrij moeilijk is voor de leerlingen. Kies vooral een boek dat ook jezelf aanspreekt. Leef je tijdens het voorlezen in en breng zo het verhaal tot leven voor je leerlingen. Onderbreek het voorlezen in principe niet. Alleen als je observeert dat de leerlingen de verhaallijn niet meer volgen, of als leerlingen een vraag stellen, kan tijdens het voorlezen heel kort interactie plaatsvinden. Voorafgaand aan en na afloop van het voorlezen kun je met leerlingen in gesprek gaan, bijvoorbeeld aan de hand van de tekst-hoofd-hartvragen (Beers & Probst, 2017) (zie paragraaf 6.4.2). Als leerlingen zich eenmaal hebben ingeleefd in het verhaal, kun je ervoor kiezen af en toe een interessante/spannende pagina te kopiëren. Die lezen de leerlingen in tweetallen hardop aan elkaar voor. Het hardop uitspreken van woorden faciliteert woordenschatontwikkeling (Forrin & MacLeod, 2018).

Stap 3: Zorg voor een motiverend boekenaanbod met themaboeken

Naast het voorlezen, lezen leerlingen dagelijks zelf. Daarvoor is een aantrekkelijk boekenaanbod nodig. Binnen Focus werken we met rijke teksten. Leerlingen moeten hun boeken vrij kunnen kiezen, maar we zorgen er wel voor dat ze ook boeken kunnen kiezen die bij het thema passen. Juist het lezen van themaboeken leidt tot kennisopbouw en taalontwikkeling. We werken vanaf groep 5 minimaal met B-boeken (indeling van de openbare bibliotheek). We hebben deze indeling een klein beetje aangescherpt door met B--, B- en B+-boeken te werken (zie paragraaf 4.2.2). De niveaus zijn

aangegeven om te waarborgen dat leerlingen niet langdurig in te eenvoudige boeken lezen. Het is binnen Focus zeker niet de bedoeling dat leerlingen al hun boeken kiezen op B-- of zelfs A-niveau. Hoe rijker de tekst, hoe rijker het leerproces voor leesbegrip. Het kan wel zijn dat het eerste boek wat eenvoudiger is (A of B-) en als 'instapboek' dient voor het thema, maar dan zou het volgende boek zeker B of B+ moeten zijn. Het streven is om in het kader van begrijpend lezen zo weinig mogelijk A- of B--boeken te lezen. Als B- of B+-boeken moeilijk (technisch) leesbaar zijn voor leerlingen, dan zijn er twee opties: 1. het boek is toch zo interessant voor de leerling dat hij er wel doorheen komt; of 2. de leerling gebruikt (tijdelijk) een luisterboek in plaats van het geschreven boek. Ook makkelijk-lezenboeken zijn niet aan te bevelen binnen Focus. Deze boeken zijn vaak zo vereenvoudigd, dat zij niet of nauwelijks bijdragen aan de taal-leesontwikkeling.

Leerlingen kunnen fictie en non-fictie lezen, maar het gaat dan wel om non-fictie met een verhaalstructuur. Dat wil zeggen dat lezers worden meegenomen in de tekst en dat er geen sprake is van korte tekstfragmenten in kadertjes en veel illustraties. Dergelijke non-fictie is vaak prachtig vormgegeven, maar eerder geschikt om in te 'grasduinen' dan om in te lezen in het kader van leesbegrip.

Stap 4: ledere dag minimaal dertig minuten vrij lezen

Iedere dag lezen leerlingen minimaal dertig minuten in zelfgekozen boeken. Iedere leerling leest minimaal 25 boeken per jaar. Leerlingen houden op een lijstje bij welke boeken ze lezen. Als leraar weet je hoeveel ze lezen, ken je hun interesses en weet je hoe je hen kunt helpen bij het kiezen van het juiste boek. Je zorgt ervoor dat in de klas een leesroutine ontstaat. Dat doe je door een leesfeer te creëren. Je besteedt zichtbaar aandacht aan boeken in het klaslokaal en je zorgt dat er regelmatig over boeken wordt gesproken. Je plant het lezen dagelijks consequent op hetzelfde moment in en zorgt tijdens het lezen voor een vaste routine. De leerlingen weten waarom er wordt gelezen en hoe de leesmomenten verlopen. Ze

lopen niet heen en weer. Ze hebben twee boeken op hun bank en kunnen dus altijd verder lezen. Tijdens het lezen lees je weliswaar in een eigen boek, maar zolang er nog geen routine is, observeer je vooral. Welke leerlingen zijn goed aan het lezen en welke leerlingen niet? Hebben zij niet het juiste boek? Hoe kun je hen helpen dat te vinden? Raken ze gemotiveerd door hen tijdelijk luisterboeken te geven? Voorafgaand aan het lezen kun je kort even iets vertellen over een boek dat je aanspreekt (zie paragraaf 5.5.4). Na het voorlezen kun je even met leerlingen in gesprek naar aanleiding van de tekst-hoofd-hartvragen of je kunt met hen nadenken wat ze in hun boeken voor nieuws hebben ontdekt over het thema waarbinnen wordt gewerkt. Ook kun je leerlingen vragen een korte boekreclame te houden. Meer over vrij lezen is te vinden in het LIST-project (Houtveen et al., 2013) (zie paragraaf 5.4.2).

De tekstlessen

Stap 5: werken met coherente tekstsets

Binnen Focus werk je elke week minimaal één keer twintig tot veertig minuten met een coherente tekstset die het liefst past bij het thema. Je werkt met twee tekstsets per thema. Zo'n tekstset bestaat uit een aantal authentieke actuele teksten over hetzelfde onderwerp, opgebouwd van eenvoudig naar moeilijker. Bij het werken met de teksten maak je gebruik van scaffolding (het ondersteunen van begrip) door het inzetten van filmpjes en foto's, voorafgaand aan het lezen van de tekst. Je kunt bijvoorbeeld starten met het Jeugdjournaal en daar een keuze maken uit de nieuwsitems (filmpje, eventueel foto en korte tekst). Let op dat je niet een typisch kinderonderwerp kiest dat niet in het volwassen nieuws wordt behandeld en kies in principe voor een onderwerp waar je een aantal weken mee kunt werken. Vervolgens ga je naar de NOS, een plaatselijke of regionale krant en landelijke kranten (*Trouw*, *de Volkskrant*, *NRC*). Let op, wees kritisch op de tekstkwaliteit. Vaak zijn teksten uit bijvoorbeeld *Trouw* eenvoudiger dan teksten uit regionale kranten, omdat die laatsten sterker leunen

op persberichten die niet heel goed geschreven zijn in het kader van de werkwijze van Focus. Zo bouw je een tekstset op rond één onderwerp, compleet met visuele scaffolds in de vorm van filmpjes en foto's. Daarvoor kan goed een ICT-toepassing als padlet.com worden gebruikt. Padlet is een mooi middel om de multimediale en conceptueel coherente tekstset in te maken omdat je er eenvoudig een volgorde in kunt aanleggen en er heel gemakkelijk multimedia in kunt zetten. Het ziet er bovendien aantrekkelijk en gestructureerd uit.

Een tekstles kan er als volgt uitzien:

Fase 1: Filmpje twee keer bekijken en bespreken;

Je bekijkt met de leerlingen het filmpje voor de eerste keer en met behulp van één van de tekst-hoofd-hartvragen ga je in gesprek over het filmpje. Vaak is 'Wat valt je op?' een geschikte openingsvraag, maar je kunt ook een andere kiezen. Geef leerlingen even tijd om na te denken en laat ze eventueel een eerste antwoord opschrijven. Kies dan random leerlingen om hun antwoord te geven en stel waar nodig vervolgvragen. Door deze antwoorden gaan leerlingen het filmpje de tweede keer met andere ogen bekijken. Die tweede keer kun je een andere vraag stellen, zoals 'Wat wil de maker je vertellen?' Bij heel zwakke taalleerders kun je ervoor kiezen om te starten met een of meer foto's die je bespreekt om het onderwerp duidelijk te maken.

Fase 2: Voorlezen;

De leraar leest de eenvoudige tekst onder het filmpje voor en legt waar nodig kort uit wat zinnen betekenen (vooral door in de flow van het voorlezen een 'vertaling' van de hele zin te geven).

Fase 3: Zelf lezen;

De leerlingen lezen de tekst zelf. Leerlingen die dat kunnen en graag willen, lezen de tekst stil voor zichzelf. Het is ook een optie om de tekst hardop te lezen via koorlezen of duolezen. Het zelf hardop

lezen van de teksten heeft als voordeel dat de woordenschat beter beklijft. Na het zelf lezen, bespreken de leerlingen in duo's één van de tekst-hoofd-hartvragen, bijvoorbeeld 'Wat had de schrijver beter moeten uitleggen?' of 'Wat valt je op?' De leraar loopt rond en komt daarna klassikaal even terug op opvallende zaken.

Fase 4: Begrip van de dag/mindmap bouwen (optioneel).







Je kiest met de leerlingen het begrip/concept van de dag en/of je bouwt met hen aan een mindmap waarin belangrijke concepten een plaats krijgen.

In de volgende lessen blik je even terug op de vorige tekstles (bijvoorbeeld door zelf een korte samenvatting te geven of door de leerlingen te vragen iets op te schrijven bij het begrip dat de vorige keer centraal werd gesteld). Daarna komen het nieuwe filmpje en de nieuwe tekst aan bod op dezelfde manier als hiervoor. Daarbij is het belangrijk om aandacht te besteden aan de verschillen en overeenkomsten tussen de verschillende filmpjes en teksten. Wat is hetzelfde? Wat is anders? Waarom zou dat zijn? Door verschillende media-uitingen op die manier te vergelijken, besteed je ook aandacht aan digitale geletterdheid.

Stap 6: Schrijven over het thema en de teksten

Leesbegrip wordt sterk ondersteund doordat leerlingen nadenken over het thema en de teksten. Schrijven is daar een goede manier voor. Kies mooie schrijfofdrachten bij het thema. Dat kan door de tekst-hoofd-hartvragen om te vormen tot schrijfofdrachten of door de schrijfofdrachten uit de taalmethode of wereldoriëntatiemethode zo om te buigen, dat ze passen bij het thema, de boeken en de teksten die worden gelezen. Let op, de tijd die aan schrijfofdrachten wordt besteed, komt bovenop de hiervoor beschreven stappen. Naast schrijfofdrachten kunnen natuurlijk ook andere interessante ontwerp opdrachten een rol spelen.

FOCUS
Wendesheim – Erna van Koeven, Anneke Smits

<p>Voorlezen</p> 		<p>Dagelijks voorlezen Minimaal 20 minuten per dag voorlezen uit themaboek</p>
<p>Boeklessen</p> 		<p>Dagelijks vrij lezen Minimaal 30 minuten per dag. Vrije keuze mèt thema-aanbod</p>
<p>Tekstlessen</p> 		<p>Eén tekstles Per week één tekstles van een half uur met de tekstset. (Meerdere weken per tekstset)</p>

Een aantal opmerkingen bij FOCUS op begrip:

- Voor groep 5-8 kan dezelfde tekstset gebruikt worden, groep 5 begint en eindigt 'lager' in de set. De overige groepen hoger.
- Omdat er zo veel aandacht wordt besteed aan de context en niveau-opbouw, kunnen alle leerlingen meedoen (waar nodig met pre- en reteaching).
- Omdat FOCUS geen 'teaching to the test'-programma is, verdient het aanbeveling zo'n twee weken voor de Cito-toets leesbegrip de manier waarop in de toets vragen worden gesteld, te oefenen en de begrippen die bekend worden verondersteld, te bespreken. Let op: dit zijn geen lessen leesbegrip, het betreft enkel voorbereiding op de toets.
- In FOCUS wordt niet gewerkt met leesstrategieën en er is ook geen expliciete aandacht voor signaalwoorden, verbanden en verbindingswoorden, enzovoort. Deze onderwerpen komen, waar nodig, wel aan bod bij de schrijfoopdrachten (zie paragraaf 7.2.3).

Implementeren van FOCUS op begrip

Scholen die op een andere manier willen werken aan leesbegrip, doen er verstandig aan dit fasegewijs te implementeren. Pas als een fase goed is geïmplementeerd, kan een start worden gemaakt met een volgende fase.

Eerste fase: Zorg voor geëngageerd dagelijks vrij lezen (minimaal dertig minuten) en lees iedere dag minimaal twintig minuten voor.

Tweede fase: verbind voorlezen en vrij lezen aan langer durende (zes tot acht weken) multiperspectivische thema's. Twee voorleesboeken over het thema, vrij kiezen tijdens het vrij lezen (er zijn wel boeken aanwezig over het thema), luisterboeken voor zwakke lezers.

Derde fase: werk minimaal één keer per week maximaal veertig minuten met multiperspectivische authentieke tekstsets (lezen, bespreken, vergelijken, schrijven). Voorzie in scaffolding door opbouw in de tekstset (van makkelijk naar moeilijk) en door het gebruik van verhelderende foto's en filmpjes.

Vierde fase: zorg voor motiverende authentieke (schrijf)opdrachten bij het thema en de tekstsets.

6.4.6 Informatievaardigheden

Leesbegrip is een belangrijke basis voor digitale geletterdheid. Onder digitale geletterdheid worden onder andere informatievaardigheden en mediawijsheid gerekend. En zonder begrip is het niet mogelijk te komen tot het verwerken van inhoud (informatievaardigheden) of daar kritisch over te denken (mediawijsheid). Bij leesbegripsonderwijs zoals we dat hiervoor hebben geformuleerd, werken leerlingen aan mediawijsheid, omdat ze teksten en andere uitingen van verschillende media vergelijken en in gesprek gaan over de bedoeling van teksten, perspectieven van waaruit teksten geschreven zijn en beïnvloeding door teksten. Ze oefenen informatievaardigheden, doordat ze de informatie uit de teksten die ze lezen, verwerken tijdens de gesprekken die ze over teksten voeren of tijdens het werken aan de opdrachten die ze uitvoeren (zie hoofdstuk 7).