

## DOELGERICHT LEZEN

1

Om het begrijpend leesonderwijs voor leerlingen betekenisvol en motiverend te laten zijn, moet het altijd verbonden zijn aan een concrete inhoud en een concreet, authentiek doel. Hierdoor ontstaat de noodzaak om de boeken en kortere teksten die gelezen worden actief te verwerken. Dat vergroot de betrokkenheid en motivatie van leerlingen, en daardoor ook hun leren.

## BREDE THEMA'S

2

(Lees)begrip is in zeer sterke mate afhankelijk van de kennis die je hebt over een bepaald onderwerp en van de kennis van woorden waarin die achtergrondkennis is uitgedrukt. Leerlingen moeten daarom veel en langdurig boeken en kortere teksten lezen over eenzelfde onderwerp.

## 2 SOORTEN LESSEN

3

- Een kennisontwikkelingsles (KO)
- Een expliciete instructieles (EI)

In beide typen lessen staat het doelgericht ontwikkelen van kennis over het thema centraal. De nadruk op de automatische en bewuste begripsvorming is in beide lestypen echter verschillend.

## GOEDE BOEKEN EN TEKSTEN

4

Om te bepalen wat een goed boek/ artikel is, kun je kijken naar structuurkenmerken en taalgebruik (laagfrequente woorden).

## ALLE LEERLINGEN MOETEN KENNIS ONTWIKKELEN

5

In je lessen moet je op voorhand rekening houden met een beperkte achtergrondkennis of woordenschat door de leerlingen goed voor te bereiden zoals d.m.v. filmpjes, kernconcepten toe te lichten en teksten (eerst) voor te lezen.

## GEEF FEEDBACK, VOLG EN TOETS

6

Formatieve toetsing (feedback geven) dient ter ondersteuning van het leerproces en gebeurt dus tijdens het leerproces. Summatieve toetsing gebeurt juist aan het eind van een leerproces en is bedoeld om de opbrengsten van dat proces vast te stellen

## DOELGERICHT WERKEN AAN OPBRENGSTEN

7

Op schoolniveau moet vastgelegd zijn welke doelen de school met de leerlingen wil bereiken en welke voorwaarden de school creëert om die doelen te bereiken.

## 1. Laat leerlingen lezen voor een doel



Lezen is altijd een doelgerichte activiteit. Je leest een tekst omdat je geïnteresseerd bent in de inhoud van de tekst die je aan het lezen bent. Om het BL-onderwijs voor leerlingen betekenisvol en motiverend te laten zijn, moet het daarom altijd verbonden zijn aan een concrete inhoud en een concreet, authentiek doel. Hierdoor ontstaat de noodzaak om de boeken en kortere teksten die gelezen worden actief te verwerken. Dat vergroot de betrokkenheid en motivatie van leerlingen, en daardoor ook hun leren. Een voorbeeld van een doel is onderzoeksvragen beantwoorden over het thema die bij de start van het thema geformuleerd zijn. Dat kan door een eigen tekst te schrijven op basis van alle teksten die leerlingen over een thema lezen. De zichtbaarheid van deze opbrengst kun je nog verder vergroten door bijv. een klein boekje te maken van de teksten van alle leerlingen. Of door een tentoonstelling over het thema te maken, waarbij ook de ouders worden uitgenodigd. Het lezen voor een concreet doel vormt dan ook de eerste didactische pijler van het onderwijs in BL.

## 2. Werk met brede thema's



(Lees)begrip is in zeer sterke mate afhankelijk van de kennis die je hebt over een bepaald onderwerp en van de kennis van woorden waarin die achtergrondkennis is uitgedrukt. De tweede pijler van het BL-onderwijs bestaat er dan ook uit leerlingen veel en langdurig boeken en kortere teksten te laten lezen over eenzelfde onderwerp. Dit vraagt om thematisch werken. Het is aan te bevelen te kiezen voor brede thema's die verband houden met een of meer van de volgende kennisdomeinen: geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en techniek, cultuur, en mens en maatschappij. De thema's kunnen aansluiten bij een van deze domeinen, maar ook een combinatie vormen van gerelateerde thema's uit diverse domeinen. Zo verbreed en verdiep je de kennisontwikkeling die al plaatsvindt in deze vakken. Essentieel is dat de thema's breed zijn. Hiermee bedoelen we dat je er vele aspecten aan kunt onderscheiden. Daarnaast is het belangrijk dat je een thema vanuit verschillende perspectieven kunt bekijken en dat het verschillende meningen oproept. Dit betekent dat een thema de vorm

aanneemt van een brede (onderzoeks)vraag, stelling of dilemma waarover veel(soortige) kennis vergaard kan worden. Zo'n thema leidt dan vanzelf tot discussie en hogere-orde-denken. Het is raadzaam enkele deelaspecten van het thema als subthema te benoemen. Een voorbeeld van een breed thema is: Water: vriend of vijand? Subthema's daarbij kunnen zijn: Wat is de rol van water voor ons land? en Wat zijn de gevolgen van klimaatverandering voor ons land. Het thema en de subthema's formuleer je als leerkracht zelf, in overleg met een of meerdere collega's. Samen een thema voorbereiden werkt kwaliteitsverhogend. Werken met meerdere subthema's biedt mogelijkheden voor leerlingen een eigen subthema te kiezen waarover zij kennis willen opdoen. Keuzevrijheid is bevorderlijk voor de motivatie van leerlingen. Het is dan ook belangrijk om met leerlingen te brainstormen over de subthema's om zo tot een definitieve keuze te komen. Het aantal subthema's dient beperkt te zijn tot 3 of 4, zodat meerdere leerlingen aan eenzelfde subthema kunnen werken en zij de kennis die ze ontwikkelen met elkaar kunnen uitwisselen. Een praktisch, maar zeer belangrijk criterium bij de vaststelling van een thema is of er voldoende interessante boeken (zowel fictie als non-fictie), teksten en filmpjes beschikbaar zijn over het thema. Het is belangrijk dat leerlingen veel lezen over het thema. Zo'n 8 tot 10 weken zijn nodig om te garanderen dat leerlingen minimaal 2 boeken hebben kunnen lezen.

## 3. Onderscheid 2 typen lessen



De kern van BL bestaat uit het aanbrengen van samenhang in een tekst door verbanden te leggen tussen informatie uit de tekst en kennis waarover de lezer al beschikt. Wanneer een lezer de tekst begrijpt, levert dit hem ook weer nieuwe kennis op. Die combinatie van nieuwe kennis uit de tekst en kennis waarover de lezer al beschikt, wordt opgeslagen in het geheugen en weer benut om volgende teksten over eenzelfde onderwerp te begrijpen. Dit maakt dat begrip niet stabiel of statisch is, maar zich steeds verder kan verbreden en verdiepen naarmate een lezer meer kennis over een onderwerp opbouwt. Als gevolg van dit inzicht is er bij BL geen sprake van een doorgaande lijn zoals we die kennen uit andere vakken. Daarbij worden deelaspecten stapsgewijs aangeboden, Bij het onderwijs in BL werken we aan

groei in leesbegrip door het steeds toevoegen van nieuwe kennis aan de al beschikbare kennis. Groei in leesbegrip kun je allereerst bevorderen door kennis van de wereld en de woordenschat waarin deze kennis wordt uitgedrukt te vergroten. Daarnaast kun je groei in begrip bevorderen door leerlingen te leren bewust te proberen de betekenis van teksten te achterhalen. Het 1e aspect vraagt om langdurig lezen over eenzelfde onderwerp. Het 2e aspect vraagt om expliciete procesbegeleiding bij het aanleren en toepassen van strategieën voor begrijpend lezen en het praten en schrijven over de inhoud van een tekst om begrip van de tekst te vergroten. Deze beide onderwijsactiviteiten zijn moeilijk binnen een en dezelfde les te realiseren. De 3e pijler is dan ook het aanbieden van 2 soorten lessen binnen elk thema:

1. Een kennisontwikkelingsles - KO-les
2. Expliciete-instructieles - EI-les

Deze 2 soorten lessen gelden voor alle groepen in het basisonderwijs waarin BL-onderwijs wordt gegeven. De naamgeving suggereert dat het in het 1e type les uitsluitend gaat om het opbouwen van kennis over het thema en dus om onbewuste begripsvorming, en in het 2e type uitsluitend om het activeren van bewuste begripsprocessen. Dat is niet het geval. In beide typen lessen staat het doelgericht ontwikkelen van kennis over het thema centraal. De inhoud van de tekst staat dan ook steeds voorop. Ook wordt in beide typen lessen metacognitieve instructie gegeven over welke strategieën de leerlingen kunnen inzetten om hun begrip te vergroten. Beide typen lessen bevorderen dus ook de bewuste begripsprocessen, door het oefenen met en het toepassen van de belangrijkste 4 strategieën (*voorspellen / voorkennis activeren, samenvatten, vragen stellen en verduidelijken / monitoren leesbegrip*). De nadruk op de automatische en bewuste begripsvorming is in beide lestypen echter verschillend.

**De KO-Les** Tijdens de KO-les lezen leerlingen zelfstandig boeken (fictie en non-fictie) over het thema om hun kennis over het thema op te bouwen. De kern van de les is het stillezen van leerlingen in een boek. Hieraan besteden zij het grootste deel van de lestijd. De motivatie van leerlingen wordt aangewakkerd doordat zij zelf een keuze kunnen maken uit boeken die bij het thema behoren. Hoewel het

bevorderen van de automatische begripsprocessen van leerlingen door kennisontwikkeling in de KO-les centraal staat, zorg je er als leerkracht tevens voor dat voorafgaand aan, tijdens en na het zelfstandig lezen steeds ook bewuste begripsprocessen geactiveerd worden. De les is opgebouwd uit 3 fasen:

1. Het stillezen voorbereiden door jou als leerkracht
2. Het leesgedrag van leerlingen monitoren
3. Praten over en vastleggen van de opgedane kennis over het thema

**Het stillezen voorbereiden** heeft als doel het bevorderen van het aandachtig en doelgericht lezen in het boek en het modelen/ expliciteren van het monitoren van het eigen leesbegrip. Een genuanceerde kennisopbouw komt niet tot stand door een tekst scannend te lezen, maar door een tekst volledig en aandachtig te lezen. Als leraar kan je dit leesgedrag scaffolden door, voordat leerlingen in hun eigen boek gaan lezen, een paar bladzijden uit een boek dat past bij het thema met expressie en de juiste intonatie voor te lezen. Doelgericht lezen bevordert je door leerlingen te herinneren aan de onderzoeksvragen waarop de klas antwoorden probeert te zoeken. Vragen stellen geeft sturing aan het leesproces, temeer omdat leerlingen dan weten dat van hen verwacht wordt dat ze een bijdrage leveren aan de beantwoording van die vragen. Aantekeningen maken tijdens het lezen bevordert doelgericht lezen ook. Als leraar ondersteun je leerlingen hierbij door ze te herinneren aan de aanpak die ze hebben geleerd voor het maken van aantekeningen tijdens de EI-les. In de voorbereidingsfase is het belangrijk dat je als leerkracht met leerlingen praat over wat je kunt doen wanneer je de tekst die je aan het lezen bent niet goed meer begrijpt. Ook doe je het monitoren van je eigen leesgedrag voor. Dat kan door een (tevorens geselecteerde) moeilijke passage voor te lezen en een of meer strategieën te modelen die voor het begrijpen van die passage functioneel zijn. Je moedigt de leerlingen aan deze strategieën toe te passen bij het lezen in hun boek, als ze merken dat ze een stukje niet direct begrijpen. In welke mate aandacht is voor begripsmonitoring en herstelstrategieën en aan welke strategie aandacht wordt besteed, hangt uiteraard sterk af van de tekst die je als leerkracht hebt voorgelezen: *modeling* van strategieën vindt alleen plaats wanneer een passage daar ook aanleiding toe

geeft. Het is aan te bevelen bij te houden welke strategieën aan bod zijn gekomen in de loop van het schooljaar.

**Monitoren van het stilleesgedrag van leerlingen** Leerlingen lezen stil in hun zelfgekozen boek. Aandachtig en doelgericht lezen wordt bevorderd door leerlingen korte aantekeningen te laten maken die kunnen helpen bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Als leerkracht monitor je het stilleesgedrag van leerlingen door: Rond te lopen en het leesgedrag te observeren en korte, individuele leesgesprekjes te voeren. Zo bouwt je als leraar een beeld op van:

- *de geschiktheid van het boek dat de leerling aan het lezen is.* Of een boek geschikt is hangt af van de mate waarin de leerling in staat is het boek te begrijpen en of het boek inhoudelijk voldoende bijdraagt aan kennis over het thema. Van het leesbegrip krijg je een indruk door de leerling in eigen woorden te laten navertellen waar het boek over gaat en door te letten op de expressie en intonatie waarmee de leerling een stukje uit zijn boek hardop voorleest.
- *de voortgang in het boek.* Het is de bedoeling dat elke leerling ten minste 2 verschillende boeken over het thema leest. Door met leerlingen zelf afspraken te maken over hoeveel ze in een bepaalde periode gaan lezen, krijgt je inzicht in de vorderingen én maak je de leerlingen medeverantwoordelijk.
- *de motivatie van leerlingen.* Door vragen te stellen kan je achterhalen of het boek voldoet aan de verwachtingen van leerlingen.

Op basis van de leesgesprekken besluit je of een interventie gewenst is. Daarbij kun je denken aan een ander boek kiezen (een gemakkelijker of juist een moeilijker boek), een luisterboek kiezen voor zwakke technische lezers en/of uitbreiding van de leestijd wanneer een leerling onvoldoende vordert in het boek.

Als ondersteuning bij de leesgesprekken en bij het beslissen over een interventie, kun je gebruikmaken van het formulier voor het voeren van leesgesprekken en de intonatieoets (zie [hoofdstuk 8](#)).

**Praten over en vastleggen van opgedane kennis over het thema** Tijdens de nabespreking ondersteun je als leerkracht de bewuste begripvorming en kennisontwikkeling door:

- Het gesprek over de opbrengst van het stillezen te structureren a.d.h.v. de onderzoeksvraag en door dóór te vragen op de gegeven antwoorden. Het gaat daarbij om het koppelen van de nieuwe informatie uit de boeken die gelezen zijn aan de achtergrondkennis die leerlingen al hebben. Je ondersteunt leerlingen bij inferenties maken, redeneren over de tekstinhoud en conclusies trekken, en het doortrekken van hun interpretaties naar andere contexten,
- Er bij de nabespreking voor te zorgen dat álle leerlingen een kans krijgen een bijdrage te leveren aan de discussie. Dit kan door bijv. eerst de leerlingen in 2-tallen informatie te laten uitwisselen en bij de klassikale uitwisseling willekeurig beurten te geven.
- Met de klas interessante, nieuwe aspecten van het thema die uit de uitwisseling naar voren zijn gekomen, schriftelijk vast te leggen.

**De EI-les** Ook deze les is gericht op het doelgericht kennis ontwikkelen over het thema, maar de nadruk ligt op grip krijgen op een tekst die de leerlingen bij 1e lezing niet direct zouden begrijpen, door het toepassen van strategieën en het schriftelijk samenvatten in eigen woorden (herschrijven) van een deel van de tekst. De *bewuste begripprocessen bevorderen* krijgt in deze les de grootste nadruk. Er wordt gewerkt met een moeilijk, informatief artikel, dat aansluit bij het thema en dat klassikaal besproken wordt. Het is belangrijk een moeilijke tekst te kiezen, zodat leerlingen het belang ervaren van strategisch lezen, omdat ze zonder de inzet van strategieën niet tot diepgaand begrip komen. De les is opgebouwd uit 3 fasen:

- De leerlingen voorbereiden op de instructie.
- Metacognitieve instructie geven over en het begeleid inoefenen van strategieën in BL en herschrijven in eigen woorden van (*een deel*) van het artikel.
- bespreken en vastleggen van wat het artikel aan nieuwe kennis over het thema heeft opgeleverd.

**Vorbereiden op de instructie** Je bereidt uitvoerig het oefenen van het toepassen van enkele strategieën in BL en het gedeeltelijk in eigen woorden herschrijven van het artikel voor. Het gaat er hierbij om dat leerlingen voorafgaand aan de instructie al een globaal begrip van de tekst opbouwen. Zo voorkom je dat onvoldoende achtergrondkennis, woordenschat of niveau van technisch lezen het toepassen van strategieën of het schriftelijk samenvatten van het artikel in de weg staat. Dit kan je als leerkracht doen door achtereenvolgens:

- Achtergrondkennis aan te reiken die leerlingen voldoende context biedt om de inhoud van het artikel te kunnen plaatsen. Daarbij kan je ook gebruikmaken van filmpjes.
- Met leerlingen te bespreken om welk genre het gaat (bijv. een krantenartikel of een verslag), welke kenmerken dit genre heeft en welke kenmerken zij kunnen gebruiken om de inhoud beter te begrijpen.
- De inhoud van het artikel samen te vatten in voor leerlingen begrijpelijke taal, die hun belangstelling aanwakkert. Hiervoor is het nodig dat je per alinea de kerninformatie identificeert en die tot een omvattende samenvatting maakt in de woorden van de leerlingen. Dit is geen monoloog, maar de gehele groep wordt er actief bij betrokken. Hierdoor zorg je als leerkracht ervoor dat de achtergrondkennis van leerlingen wordt geactiveerd (voorspellen).
- Het artikel voor te lezen, waarbij leerlingen de tekst hardop meelesen.

### **Expliciete instructie en begeleid inoefenen**

*Metacognitieve instructie:* Je maakt duidelijk dat je samen met de leerlingen gaat proberen het betreffende moeilijke artikel te begrijpen door hun kennis over tekststructuur in te zetten, door enkele strategieën toe te passen, door samen te praten over de inhoud van het artikel en door een deel van het artikel te herformuleren in eigen woorden.

Begeleide inoefening heeft betrekking op:

- De strategie samenvatten: bepalen van de hoofdgedachte en kernwoorden van (een deel van) het artikel.
- De strategie vragen stellen: genereren en beantwoorden van vragen over het artikel.

- Het gezamenlijk in eigen woorden herschrijven van de moeilijkste alinea van het artikel op basis van de eerder gemaakte samenvatting van deze alinea. Voor een concrete uitwerking hiervan verwijzen we naar de [handleiding](#) van het DENK!-programma. Gezien de tijd die het herschrijven kost, is het aan te bevelen om aan het herschrijven van de moeilijkste alinea een afzonderlijke les te besteden.
- Als onderdeel van de strategie-instructie (schriftelijk samenvatten en vragen stellen) wisselen de leerlingen in duo's hun bevindingen uit. Daarbij is het doel het leren van elkaars tekstaanpak. Bovendien zorgt je er op deze manier voor dat alle leerlingen er actief bij betrokken zijn. De uitkomsten van de uitwisseling worden steeds klassikaal besproken.

**Praten over en vastleggen van opgedane kennis over het thema** Bij de EI-les discussiëren leerlingen onderling eveneens om de kennisontwikkeling en daarmee de automatische begripsvorming te vergroten. De les wordt afgerond met uitwisseling in duo's. De discussie tussen leerlingen heeft hier de functie van het vergelijken van elkaars bevindingen over wat het artikel hun geleerd heeft over het thema, en daarvan de waarde te bepalen. De uitkomst van de uitwisseling wordt klassikaal besproken en deze gezamenlijke kennisontwikkeling wordt schriftelijk vastgelegd.

### **4. Kwalitatief goede boeken en artikelen**



Veel lezen is de krachtigste factor voor woordenschatontwikkeling en voor het ontwikkelen van kennis over een onderwerp. Zoals in de 2e pijler aangegeven, is (lees)begrip in zeer sterke mate afhankelijk van de kennis die je hebt over een bepaald onderwerp en van de kennis van woorden waarin die achtergrondkennis is uitgedrukt. Effectief gebruik van lezen om kennis te ontwikkelen en woordenschat op te bouwen stelt echter wel eisen aan de kwaliteit van de boeken en artikelen die de leerlingen aangeboden krijgen. De 4e pijler bestaat er dan ook uit dat leerlingen kwalitatief goede teksten krijgen aangeboden. Om te bepalen wat een goed boek en een goed artikel is, kun je kijken naar structuurkenmerken en taalgebruik (woordenschat).

**Tekststructuur** gaat over de manier waarop ideeën zijn geordend binnen een tekst, de relaties die er tussen deze ideeën bestaan en de termen die gebruikt worden om de structuur tot uitdrukking te brengen. Een tekst met een heldere structuur geeft beter aan welke betekenisrelaties er bestaan tussen de ideeën in een tekst. Hierdoor wordt het voor lezers gemakkelijker om de verbanden tussen zinsdelen en tekstdelen te leggen. Zij hoeven die immers niet ‘tussen de regels door’ te lezen. Bij verhalende teksten is er meestal sprake van vaste ingrediënten als setting, een of meerdere hoofdpersonen, een probleem en diverse gebeurtenissen waarin het probleem wordt opgelost. Leerlingen zijn meestal wel vertrouwd met deze structuur. Informatieve teksten zijn voor leerlingen moeilijker te begrijpen, omdat de opbouw van de tekst veel meer variatie vertoont dan bij verhalende teksten. Er worden **5 basisstructuren** onderscheiden die verschillen in samenhang van bespreking van de inhoud:

1. Beschrijving
2. Vergelijking
3. Oorzaak-gevolg
4. Chronologie
5. Probleemoplossing

De beschrijving is de minst samenhangende structuur. Bij de andere structuren is de informatie strak georganiseerd. Voor elke structuur is deze ordening anders, wat te zien is aan de signaalwoorden en -zinnen die bij de structuur horen; evenals is een signaalwoord bij een vergelijking; omdat bij oorzaak-gevolg, etc. Aangezien structurering van belang is voor het begrip van de tekst, adviseren we te werken met boeken en artikelen met een strak georganiseerde tekststructuur en niet met boeken en artikelen die uitsluitend (losse) feiten over een onderwerp weergeven. Een ander kenmerk van goede boeken en artikelen is dat er sprake is van een heldere alineestructuur. Een alinea deelt informatie op in kleine, overzichtelijke delen, zodat een lezer de inhoud van de tekst stapsgewijs kan verwerken. Idealiter voegt elke alinea een stukje informatie toe dat de hoofdgedachte van de tekst verder inkleurt. Informatie binnen alinea's wordt vaak extra gestructureerd met kernzinnen. De kernzin markeert de hoofdgedachte en verheldert het verband met de rest van de alinea. Vooral voor

de keuze van artikelen voor de EI-lessen is deze alineestructuur een belangrijk criterium. Er bestaat een sterke relatie tussen **woordenschat** en BL. Een goede woordenschat ontwikkelen is daarmee van cruciaal belang. Leerlingen leren de meeste woorden op een impliciete manier, doordat ze nieuwe woorden tegenkomen in gesproken en geschreven taal. Om de kans te vergroten dat leerlingen nieuwe woorden tegenkomen, is het van belang dat het onderwijs een rijke taalomgeving biedt. In een rijke taalomgeving is het belangrijk dat gewerkt wordt met authentieke teksten met een rijk taalgebruik. Daaronder verstaan we teksten die ook laagfrequente woorden en abstracties bevatten, waarin zinslengte varieert en die in ruime mate gebruikmaken van signaalwoorden zoals *'daarom', 'want' en 'bovendien'*. Kunstmatig verarmd taalgebruik, bestaande uit heel korte zinnen en waarin signaalwoorden zijn weggelaten, levert teksten op die moeilijker leesbaar zijn, omdat de tekststructuur daardoor minder strak georganiseerd is.

## 5. Alle leerlingen moeten kennis ontwikkelen



Zonder voldoende achtergrond- en woordkennis is het begrijpen van een tekst moeilijk, zo niet onmogelijk. Voor scholen is het een opgave om ook leerlingen die vanuit hun thuissituatie weinig kennis en een beperkte woordenschat meebrengen, in de gelegenheid te stellen die kennis te ontwikkelen. Dit principe vormt de 5e pijler voor effectief onderwijs in BL. Dit betekent dat het aanbod voor deze leerlingen niet verarmd of vereenvoudigd wordt, maar dat alle leerlingen altijd kwalitatief goede boeken en artikelen lezen over het thema, ook als zij cognitief zwak zijn. Ook betekent dit dat je in beide typen lessen op voorhand rekening houdt met een beperkte achtergrondkennis of woordenschat door de leerlingen goed voor te bereiden:

- Bij de KO-lessen wordt elk nieuw thema geïntroduceerd m.b.v. filmpjes. Filmpjes voegen een authentieke visuele context toe aan het taalgebruik in boeken en artikelen. De introductie van nieuwe woorden in zo'n context maakt het voor leerlingen met weinig achtergrondkennis en een zwakke woordenschat gemakkelijker een conceptueel model op te bouwen en boeken en artikelen over het thema te lezen.

- Ook bij de EI-lessen kan onvoldoende achtergrondkennis, woordenschat of technisch leesniveau, het kunnen toepassen van strategieën, een bijdrage leveren aan de discussie en/of schriftelijk samenvatten in de weg staan. In dit geval is het eveneens van belang de leerlingen voor te bereiden. Zoals bij de beschrijving van de 3e pijler al aangegeven, kan de voorbereiding bestaan uit de benodigde achtergrondkennis aanbrengen, de beschikbare achtergrondkennis activeren en de inhoud van het artikel samenvatten in de woorden van de leerlingen door jou als leerkracht. Vervolgens kan je de tekst voorlezen en de leerlingen hardop laten meelesen. De gedachte hierachter is dat door de voorbereiding de leerlingen al een globaal begrip van de tekst opgebouwd hebben, waardoor ze in staat zijn de strategie- en schrijfinstructie uit te voeren. Deze globale begripsvorming kun je nog versterken door de betreffende tekst op verschillende momenten nogmaals met de leerlingen te lezen en te bespreken aan de hand van een open vraag over de tekst. Naast deze reguliere procedures kun je voor de cognitief zwakke en/of taalarme leerlingen de volgende extra maatregelen nemen. Voor leerlingen bij wie het niveau van technisch lezen het begrip van de boeken die ze lezen – en daarmee hun kennisontwikkeling – in de weg staat, kun je bijv. luisterboeken gebruiken ook zal het nodig zijn voor zwakke leerlingen – die veelal langzamer lezen – de leestijd uit te breiden, zodat ze ook twee boeken over het thema kunnen uitlezen. Voor de zwakste leerlingen is re-teaching van de strategie- en schrijfinstructie aan te bevelen.

## 6. Geef feedback, volg en toets



Om zicht te houden op de begripsvorming van leerlingen is het cruciaal dat je als leerkracht de vorderingen van leerlingen in kaart brengen en aanbod en instructie bijstelt wanneer zij de leerdoelen niet behalen.

Toetsing vormt dan ook de 6e pijler. Bij het toetsen vragen 2 zaken om aandacht. Op de 1e plaats is het onderscheid tussen formatieve toetsing en summatieve toetsing van belang. Beide vormen van toetsing dienen een eigen doel: formatieve toetsing dient ter ondersteuning van het leerproces en gebeurt dus ook tijdens het leerproces; summatieve toetsing gebeurt juist aan het eind van

een leerproces en is bedoeld om de opbrengsten van dat proces vast te stellen. Op de 2e plaats is BL een complex proces waar diverse elementen aan bijdragen. Bij toetsing moet dan ook aandacht zijn voor elk van deze elementen. Er is wel een verschil tussen wat formatief en summatief getoetst kan worden: terwijl bij formatieve toetsing alle elementen aan bod kunnen komen, kan summatieve toetsing zich beter toespitsen op het evalueren van de toepassing van begrip: informatie opzoeken, (delen van) teksten met elkaar in verband brengen (integreren) en evalueren van de opgedane kennis. Summatieve toetsing bij BL is echter sterk aan kritiek onderhevig en zowel formatieve als summatieve toetsing is nog volop in ontwikkeling. Een definitief advies over toetsing is op dit moment daarom nog moeilijk te geven, omdat we in onvoldoende mate beschikken over de gewenste toetsen. Hieronder geven we op basis van wat we wel weten over effectief toetsen de richting aan waarin toetsing van leesbegrip zich kan ontwikkelen.

**Formatieve toetsing** kun je op meerdere manieren invullen: formatieve toetsing kan betrekking hebben op wat je als leerkracht doet om van minuut tot minuut en van dag tot dag zicht te houden op het leerproces, maar ook op tussentijdse toetsing om leerlingvorderingen te monitoren. Het 1e gebeurt door ...

- Met de leerlingen te communiceren over het leerdoel van de les.
- Tussentijds vragen te stellen om hun begrip van de uitleg tot nu toe te toetsen.
- Tijdens het oefenen of het uitvoeren van een opdracht feedback te geven, zodat leerlingen hun gedrag direct kunnen bijstellen.

Feedback geven op elk van de stapjes in het leerproces behoort tot het repertoire van elke leraar. Deze vorm van formatieve toetsing is zeer effectief en is in de methodiek voor BL die wij voorstellen toepasbaar op strategieën aanleren, aantekeningen leren maken en een eigen tekst schrijven op basis van de gemaakte aantekeningen. Feedback geven op door de leerlingen geschreven tekst is zowel effectief wanneer jij die als leerkracht geeft, als wanneer een medeleerling dat doet. Er gaat ook een effect van uit als leerlingen naar een leraar of medeleerling kijken die feedback geeft op het schrijfproduct van een

andere leerling. Ook tussentijdse toetsing van leerlingvorderingen is belangrijk. Bij die vorm van toetsing gaat het niet (per se) om het afnemen van formele tests. Je kan bijv. monitoren of leerlingen het boek dat ze aan het lezen zijn tijdens de KO-les begrijpen door ze een stukje hardop te laten lezen en te letten op intonatie, of door ze in eigen woorden iets te laten vertellen over hun boek en te vragen wat ze van het boek vinden. Deze informatie biedt aanknopingspunten voor interventies. Bijv. een beter passend boek kiezen (een simpeler boek of juist een moeilijker boek), een luisterboek gebruiken, de leestijd uitbreiden, extra instructie geven over het maken van aantekeningen over een boek, of hogere eisen stellen aan de aantekeningen. Door een dergelijke formatieve toetsing meerdere malen per jaar af te nemen, kan je de ontwikkeling van de leerlingen zichtbaar maken. Ook kun je formatieve toetsing tijdens de les gebruiken om leerlingen verantwoordelijkheid te geven voor hun leesproces: door middel van zelfassessment leren ze duidelijke doelen stellen voor het lezen, de voortgang van hun leesontwikkeling te monitoren en te bepalen of het leerdoel dat ze voor zichzelf hadden gesteld is behaald.

In pijler 1 is aangegeven dat onderwijs in BL verbonden moet zijn aan een concrete inhoud waarover kennis wordt opgebouwd. Summatieve toetsing van elk thema heeft daarom idealiter betrekking op deze inhoudelijke kennis. Om zicht te krijgen op de groei in leesbegrip zou je voorafgaand aan en na afloop van elk thema de kennis over het thema individueel moeten toetsen. Een belangrijk voordeel van het toetsen van de al beschikbare achtergrondkennis van de leerlingen is bovendien dat leraren daardoor meer zicht hebben op de kennis die ze bij de start van het thema moeten aanbrengen. Dergelijke kennis-toetsen maken, kost behoorlijk wat tijd. Een goed alternatief is om niet de inhoudelijke kennis zelf te toetsen, maar de kwaliteit van de schriftelijke verslaglegging van leerlingen van wat ze geleerd hebben over het thema. Het gaat hier dus om het evalueren van de toepassing van begrip: informatie opzoeken, (delen van) teksten met elkaar in verband brengen (integreren) en evalueren van de opgedane kennis. M.b.v. een beoordelingschema of rubric kan je vaststellen of bijv. de tekst een inleiding heeft met een introductie en een vraagstelling, of de tekst een

duidelijke structuur heeft met een begin, een middendeel en een slot, of elke alinea steeds één onderwerp behandelt, of in de alinea's en over de alinea's heen expliciet inhoudelijke verbanden worden aangegeven en of de kennisvraag die de leerling of de groep bij dit thema heeft geformuleerd beantwoord wordt. Ten slotte kun je kijken naar de evaluatie en waardering van de opgebouwde kennis door de leerling. Voor elk van deze beoordelingsaspecten kun je vervolgens bepalen wanneer je het aspect als 'onvoldoende', 'voldoende' of 'goed uitgewerkt' beoordeelt. Door per beoordelingsaspect punten toe te kennen, kun je een totaalscore aan het schriftelijke verslag toekennen. Door bij volgende thema's hetzelfde beoordelingschema te gebruiken, kun je de ontwikkeling in leesbegrip zoals toegepast in een schrijfproduct bepalen. Dit kun je ook met de ouders, die gewend zijn aan rapportcijfers, bespreken.

## 7. Doelgericht werken aan opbrengsten

Om bij BL goede resultaten te behalen, is het belangrijk dat het onderwijs  niet afhankelijk is van initiatieven van individuele leraren, maar dat de  aanpak verankerd is in de schoolorganisatie, de 7e pijler. Deze verankering vereist dat op schoolniveau is vastgelegd welke doelen de school met de leerlingen wil bereiken en welke voorwaarden de school creëert om die doelen te bereiken. Daarbij gaat het om afspraken over:

- Het aanbod (keuze van de thema's, boeken en artikelen en beschikbaarheid van boeken)
- Tijd op het rooster
- Differentiatie

Vervolgens kun je systematisch en doelgericht toewerken naar optimaliseren van de prestaties van de leerlingen, door te werken met een cyclus van activiteiten waarbij gedurende het schooljaar op vaste tijdstippen de prestaties van de leerlingen én de kwaliteit van de instructie van de leraren in kaart worden gebracht en in samenhang worden geanalyseerd. In vervolg daarop maak je op leerling-, leraar- en schoolniveau afspraken over interventies voor de komende periode.

# LEESSTRATEGIEËN

## Voorspellen

*VOOR en TIJDENS het lezen*

**Ik denk dat deze tekst zal gaan over... omdat ...**

- Informatie uit de tekst
- Titel
- Plaatjes
- Lay-out
- Eigen kennis



## Vragen stellen

*VOOR, TIJDENS en NA het lezen*

**Ik vraag mij af ...**



## Verduidelijken

*TIJDENS het lezen*



**... (woord/ zin/ alinea) begrijp ik niet ... dus ik zal ...**

*Ik zorg ervoor dat ik mijn tekstbegrip ...*

- **bewaak** tijdens het lezen (snap ik het nog?)
- **herstel** als ik het niet begrijp



## Samenvatten

*TIJDENS en NA het lezen*

**De tekst ging over ...**

- Kernwoorden & zinnen
- Schrap details en voorbeelden
- Focus op 1e en laatste zin
- Zoek antwoorden op de 5W & H vragen

## WIE

- Wie waren de belangrijkste personen in dit verhaal?
- Wie zijn ...?

## WANNEER/ WAAROM

- Wanneer speelt dit verhaal zich af?
- Waarom zegt hij dat?



## WAT

- Wat gebeurde er (eerst)? En daarna?
- Wat betekent ...?
- Wat is het onderwerp van deze alinea/ tekst?
- Wat zeggen ze hier nu over ...?
- Wat kun je over dit plaatje zeggen?
- Wat heeft de schrijver uitgebreid beschreven en wat niet?

## Algemeen begrip

- Informatie opzoeken/ terughalen/ onthouden en navertellen
- In te zetten bij:
  - voorspellen
  - samenvatten
  - toepassen van informatie

## WAAR

- Waar gaat deze alinea/ tekst vooral over?
- Waar staat het (antwoord) in de tekst?
- Beschrijf de manier waarop ...?

## HOE/ WELKE

- Welke voor-/ nadelen worden hier genoemd?
- Welke voorbeelden worden er gegeven?
- Welke conclusie geven ze hier?
- Hoe komt het dat ...?
- Leg eens uit hoe .. werkt?

## WIE

- Wie zou je hierover kunnen bevragen?

## WAT

- Wat zou de schrijver bedoelen?
- Wat zou er gebeurd zijn als...?
- Wat vind jij daarvan?
- Wat zou jij de beste optie/ keuze vinden?
- Wat kun je bedenken om?
- Wat zou je willen verbeteren aan?

## WAAR

- Waaruit kun je afleiden dat?
- Waar zou je meer over willen weten?

## WANNEER/ WAAROM

- Waarom zegt hij dit ... en waarom zegt zij wat anders?
- Waarom heeft de schrijver voor deze titel gekozen?

## Diep begrip

- De tekst interpreteren, er kritisch over denken en argumenteren
- Hierbij gaat het vooral over het leggen van verbanden binnen de tekst (signaalwoorden) en het verbinden van de tekst met eigen kennis waardoor nieuwe kennis en creaties ontstaan (bijvoorbeeld in het verwerken van schrijfoopdrachten, discussies en debat)

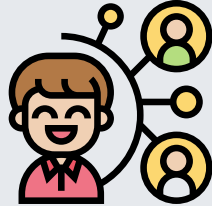
## HOE/ WELKE

- Hoe zou jij dat oplossen?
- Welke verschillende standpunten hebben beide teksten?
- Welke tegenstellingen worden hier beschreven?
- Welke conclusies kun je hieruit trekken?
- Welk voorstel heb jij?
- Welke vragen zou jij stellen?
- Welke informatie mis je?



# ROLVERDELING

## De leider



- Je bepaalt welke vragen er worden gesteld aan de groepsleden.
- Je start en eindigt de discussie.

## De rustbewaker



- Je zorgt ervoor dat iedereen meedoet.
- Je stelt vragen ter verduidelijking.
- Je herformuleert wat anderen beweren
- Je bedankt iedereen voor de samenwerking.

## De verslaggever



- Je notuleert de discussie.
- Je schrijft op wat de andere leden bijdragen.
- Je vraagt leden om te herhalen als dat nodig is.

## De kritische denker



- Je verschilt van mening met de andere leden op een constructieve manier.
- Je stelt kritisch vragen.