



Begrijpend lezen in het speciaal basisonderwijs

Karin van de Mortel (principal consultant CPS)

Vorig schooljaar startte er op negen sbo scholen een LISBO project Begrijpend Lezen, in het kader van de pilot SBO-SO van het Projectbureau Kwaliteit in opdracht van de PO Raad. (LISBO, ofwel: Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs, Amersfoort CPS)

Nu, in het tweede projectjaar lijkt het moment aangebroken om de ervaringen en de aanbevelingen namens de betrokken scholen, te gaan verspreiden.

Dit artikel beschrijft de aanpak tijdens deze uitvoeringsfase tot nu toe.

Welke doelstellingen worden er nagestreefd en wat zijn de activiteiten die plaatsvinden?

Inleiding

Alle sbo scholen die nu participeren in het project begrijpend lezen, hebben hun technisch lezen eerder al grondig onder de aandacht gehad. (CPS, Amersfoort, LISBO, 2003-2009). Men was al gewend aan- en gericht op het volgen van de (lees-)ontwikkeling van de leerlingen en niet in de laatste plaats zijn de leerkrachten gespitst op de vraag: hoe zorg ik er als leerkracht voor dat ik mijn instructie zo inricht dat dit de leerlingen verder brengt?

Technisch lezen is uiteraard sowieso voorwaardelijk voor begrijpend lezen, anders kan er niets gelezen worden.

Dit wilde niet zeggen dat voor deelname aan het LISBO project Begrijpend Lezen, het technisch lezen afgerond moest zijn. In tegendeel. Over elke inhoud die wordt

(voor-)gelezen, kan gesproken, geschreven of opnieuw tekst worden gelezen.

De startvragen

In de praktijk bleek bij de start dat veel scholen gebruik maakten van een methodische aanpak, maar deze aanpak leidde niet tot gemotiveerde leerlingen (én leerkrachten) en de resultaten lieten te wensen over.

Begrijpend lezen is een lastig vakgebied ook al omdat begrijpend lezen zo'n complex proces is. In het sbo dienen zich bovendien verschillende andere vragen zich aan, zoals:

- de grenzen van de cognitie: wat kunnen onze leerlingen wél?
- begrijpend lezen, hoe krijg ik ze gemotiveerd?
- begrijpend lezen, hoe doe ik dit als leerkracht op een goede manier?
- hoe kunnen wij als school leesbegrip volgen met ons huidige toetsstelsel?
- wat doen we met leerlingen die technisch niet kunnen lezen? Hoe gaan we om met de taalzwakke leerlingen?
- op welke wijze verbinden we begrijpend lezen aan het ontwikkelingsprofiel?

De visie

Over de visie op lezen om de inhoud van teksten te kunnen begrijpen wordt veel gesproken en uitgewisseld. De aanpak is gebaseerd op de publicatie "Lezen...denken...begrijpen", in september 2010 bij CPS verschenen. De kern van die visie willen we hier schetsen.

Begrijpend lezen is een denkproces waarin de lezer in interactie met de tekst, betekenis geeft aan de tekst. Dit betekenisverlenende proces is de essentie van lezen.

Leesdeskundigen formuleerden de volgende definities van begrijpend lezen:

"Comprehension is defined as intentional thinking during which meaning is constructed through interactions between text and reader" (Harris & Hodges, 1995). "Thus, readers derive meaning from text, when they engage in intentional, problem solving thinking processes". (National Reading Panel, 2000)

Hieruit kunnen we de belangrijkste kenmerken van het begrijpend lezen afleiden: de tekst - de lezer - en het leesdoel. De denkende, betrokken lezer bezig is met de bedoeling van de auteur en met het achterhalen van betekenisvolle informatie uit de tekst (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Dat is de kern van lezen met begrip: betekenis achterhalen over de bedoeling en de inhoud van hetgeen er wordt gelezen.

Natuurlijk verschillen leerlingen van elkaar in de manier waarop- en de mogelijkheden waarmee ze dit proces kunnen vormgeven en dat is zeker zo in het sbo. Dus moet er rekening worden gehouden met die verschillen in technische leesvaardigheid, in leeservaring, in (cursorische, schoolse) voorkennis, in kennis van de wereld en bijbehorende woordenschat. Interesse, motivatie, zelfvertrouwen, concentratie, werkhouding en intelligentie zijn van groot belang.

En van al deze elementen bepalen achtergrondkennis, woordenschat en het technisch leesniveau als belangrijkste pijlers de mogelijkheden van leerlingen om een tekst te kunnen begrijpen. (Fisher, Frey en Lapp, 2009)

Deze inzichten zijn van cruciaal belang voor de inrichting van het onderwijs in lezen met begrip.

Er is dus achtergrondkennis nodig om te lezen met begrip en lezen met begrip leidt tot toename van kennis. Zowel achtergrondkennis en woordenschat als het sturen van het eigen leesproces zijn van groot belang voor het ontwikkelen van het leesbegrip en aan beide pijlers moet expliciete aandacht worden besteed. (Hirsch, 2006; Willingham, 2009; Pearson, Paris en Afflerbach, 2008)

De ontwikkeling van het lezen met begrip gaat daarom veel verder dan "lessen" begrijpend lezen. Alle momenten waarin de ontwikkeling van kennis en woordenschat aan de orde is, dragen bij aan de ontwikkeling van lezen met begrip.

De praktijk

De pilotscholen nemen vooral *tijd* als belangrijk middel om hun begrijpend leesonderwijs verder te ontwikkelen. Er moet voldoende tijd op het rooster staan om naast expliciete instructie in een beperkt aantal leesstrategieën, ook het aangeleerde toe te kunnen passen in andere typen teksten. Picto's visualiseren het denken en ruggesteunen de leerlingen in hun aanpak om een tekst te gaan begrijpen.

De leerkracht is een belangrijke spil in het proces. De leerkracht visualiseert de onderwerp van een tekst met foto's, beeldmateriaal, voorwerpen en schema's om zo voorafgaand aan het lezen van de tekst, de achtergrondkennis van de leerlingen te actualiseren of te vergroten en woordenschatontwikkeling een contextrijke plaats te geven.

De leerkracht geeft tijdens het lezen van de tekst de denkdemonstraties (modellen). Het is de leerkracht die denkend voordoet en zo een voorbeeld is voor de leerlingen die dit denken vervolgens leren over te nemen.

De verwerkingen moeten betekenisvol zijn en dat is geen kwestie van gewenste antwoorden invullen in een werkboekje. Dus: samen praten, schrijven of opnieuw lezen met elkaar, verdiepen het leesbegrip.

Uiteraard volgt dan de vraag naar het volgen van de ontwikkeling van het leesbegrip. We laten leerlingen nadenken over teksten die ze lezen en die denkprocessen zijn te volgen door het praten van- en met leerlingen.

Harvey en Goudvis (2000) onderbouwen dit uitgangspunt:

“ De enige betrouwbare manier om leesbegrip van leerlingen te kunnen beoordelen, is op het moment dat zij hun denken met ons delen”.

De verschillende typen “meetinstrumenten”, zoals observaties, resultaten van verwerkingen, gesprekken én toetsgegevens geven een breder zicht op de ontwikkeling van tekstbegrip. (Overall en Sangster, 2006; Reutzell, 2007; Afflerbach, Pearson & Paris, 2008).

Hoe om te gaan met de CITO toetsen Begrijpend lezen is een belangrijk aandachtspunt geweest:

- Mag een dyslectische leerling de tekst nu wel of niet voorgelezen mag krijgen....?
- Welke toets nemen we af om de beginsituatie te bepalen?
- Kunnen we de leerlingen voorbereiden op de toets? (De toetstekst als tekstgenre)
- Wat kunnen we in het kader van opbrengst gericht werken eigenlijk met de toetsen?
- Hoe sluiten we als school aan op de ontwikkeling van onze leerlingen met de juiste instructie interventies op basis van de monitorgegevens?

Slot

Nu heeft dit traject Begrijpend lezen binnen het sbo, niet als primaire doelstelling om de verbetering van leerresultaten te garanderen binnen de meetmomenten van één jaar. Er is in ieder geval een aanpak ontwikkeld die op bovenstaande vragen en puzzels met alle betrokkenen antwoorden heeft opgeleverd. Om helderheid te krijgen over de vraag of de afgesproken interventies ook leiden tot de verbetering van prestaties (op CITO niveau) is meer tijd nodig.

Is de doelstelling *“Onze leerlingen worden gemotiveerde lezers, die verschillende soorten teksten met begrip kunnen lezen”* nu een (te) idealistisch streven of een realistisch haalbaar doel voor het sbo?

Het is zinvol om na te gaan op welke wijze het begrijpend leesonderwijs vorm kan krijgen en om de aspecten die een positief effect hebben op het leesbegrip, te analyseren.

Betrokken leerkrachten én leerlingen zijn in ieder geval erg enthousiast.

Meer weten?

Forrer, M., Mortel, van de K. (2010). [Lezen..denken..begrijpen](#). Handboek begrijpend lezen voor het basisonderwijs. Amersfoort, CPS.

[Plezier in begrijpend lezen](#), Didaktief oktober 2010, Special

Informatieve bijeenkomst 2 februari 2011, CPS Amersfoort, zie: www.cps.nl

Literatuurlijst:

- Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Paris, S.C. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. In: *The Reading teacher*, 61(5), p. 364-373.
- Cito LOVS. Hulpboek begrijpend lezen (2003), Arnhem: Cito.
- Fisher, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). In a reading state of mind. Brain research, teacher modelling and comprehension instruction. Newark: International Reading Association.
- Gipps, C. & Stobart, G. (1997). *Assessment: a teacher's guide to the issues*, London, Hodder en Stoughton.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: teaching Comprehension to enhance understanding*. York, ME: Stenhouse.
- Hirsch, E.D. (2006A). *The knowledge deficit*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2008). *Wat werkt in de klas*. Middelburg: Bazalt.
- Reutzell, D. R., & Cooter, R. B. (2007). *Strategies for reading assessment and instruction*. Ohio: Pearson.
- Sangster, M. & Overall, L. (2006). *Assessment, a practical guide for primary teachers*, London: Continuum.