

## Lezen, dat doe je niet alleen! Differentiatie in een taakgerichte leesaanpak

Koen Van Gorp

In dit artikel staat taakgericht leesonderwijs centraal. Eerst wordt er een voorbeeld getoond van een taakgerichte aanpak. Vervolgens wordt ingegaan op wat een leestaak nu precies complex én moeilijk maakt. Een aantal goede en minder goede differentiatiemaatregelen worden op een rijtje gezet. Tenslotte worden aan de hand van concrete leraar-leerlinginteracties de interventies van de leraar om het meeste uit een leestaak te halen, besproken. Hoewel de meeste voorbeelden uit het basisonderwijs komen, zijn de leestaken en de interventies van de leraar makkelijk te vertalen naar het secundair onderwijs.

### 1 Lezen is...

*“Ik zou eigenlijk graag hebben, als de leerlingen iets lezen, dat ze begrijpen wat ze lezen. Bij de ene leerling gaat dat heel vlot, dat lezen. Bij de andere leerling verloopt dat wat moeizamer. Maar ik vind eigenlijk belangrijker, als ze het gelezen hebben, dat ze dus weten wat ze gelezen hebben. Dat het dus niet alleen technisch lezen is, maar dat ze het begrijpen.”*

*“Als je op het einde van het jaar ziet: de leerlingen kunnen technisch lezen, dan ben ik heel blij, maar als je ziet: de leerlingen kunnen begrijpend lezen en hebben plezier aan het lezen, dat is het mooiste dat je kan hebben als leraar van het eerste leerjaar.”*

Zo verwoorden leraren eerste leerjaar in een interview het doel van het leesonderwijs<sup>1</sup>. Tegelijkertijd verwoorden ze ook mooi de uitdaging van het leesonderwijs. Leerlingen leren begrijpend lezen en dat lukt niet bij elke leerling even vlot. Om een vlotte lezer te worden moet elke leerling technisch lezen, begrijpend lezen en leesplezier weten te combineren. Ook het leesonderwijs zou dat moeten doen. Maar ook dat lukt niet altijd en overal.

In Nederland blijkt uit de recentste PPOON-peilingen voor Nederlandse taal<sup>2</sup> dat alle leerlingen voldoende leren begrijpend lezen alvast geen sinecure is. Technisch lezen vormt niet zo'n groot probleem. Maar begrijpend lezen is andere koek. René Berends (2002) analyseert de PPOON-resultaten voor het onderwijs Nederlands als volgt:

*“Waar je echter in de praktijk tegen aanloopt, is dat teams in hun schoolplan het leesonderwijs bijvoorbeeld nog steeds in drie doelen opdelen: de techniek, begrijpend lezen en leesplezier. Je ziet dan dat leesplezier het minst belangrijk wordt gevonden. Ik zou graag willen dat er een verschuiving plaatsvindt. Er zouden eigenlijk maar twee doelen moeten zijn. De kinderen moeten informatie uit teksten kunnen halen en ze moeten plezier aan lezen beleven. De techniek is daarbij een middel maar mag niet als doel op zich worden gezien. Helaas wordt op veertig procent van de scholen nog steeds aan niveaulezen gedaan terwijl de effecten daarvan inmiddels wel bekend zijn.*

*Het is dan ook frustrerend om te lezen dat kinderen in vergelijking met de vorige peiling lezen minder leuk zijn gaan vinden.”*

Onderzoek bij een aantal leraars eerste leerjaar<sup>3</sup> bevestigt dat ook in Vlaanderen technisch lezen vaak de bovenhand krijgt en dat leesplezier wat op de achtergrond raakt. Taakgericht leesonderwijs wil daar iets aan doen<sup>4</sup>. De onderstaande korte taak voor het zesde leerjaar is daar een voorbeeld van.

## 2 Taakgericht leesonderwijs

### 2.1 Een voorbeeld

#### **Sherlock Speurder: Wie is de inbreker?**<sup>5</sup>

Ben je een goede detective? Probeer maar eens de volgende misdaad op te lossen. Wie heeft ingebroken bij Grootmoeder Eekhoorn: de ooievaar of de beer?

[invoegen AFBEELDING]

Grootmoeder Eekhoorn kwam thuis via de achterdeur. De inbreker hoorde haar binnenkomen en vluchtte snel het huis uit. Grootmoeder hoorde de inbreker vluchten en hoorde hoe hij bij zijn ontsnapping een moersleutel liet vallen. Ze was echter niet vlug genoeg bij de voorkant van het huis om te zien wie de inbreker nu precies was. Ze roept Sherlocks hulp in. Die besluit dat één van de twee werklui die in de buurt aan het werken waren, de dader moet zijn. Toen Sherlock de onaangeroerd gelaten misdaadscène grondig bekeek, wist hij wie de inbreker was. Wie is het: de beer of de ooievaar?

De Sherlock-taak is een taak die zowel jonge als volwassen taalgebruikers aanspreekt, tenminste als ze geen aversie hebben van het oplossen van misdaden, mysteries of probleemgevallen. De inhoud (misdad) interesseert de meeste mensen. De opdracht die aan die inhoud gekoppeld wordt, vindt het merendeel van de lezers ook boeiend. *Wie heeft het gedaan?* is een vraag die ons allemaal wel eens bezighoudt en waar we graag het antwoord op willen weten. Motivatie in het kwadraat dus. Gezien motivatie een aspect is dat nog te vaak verwaarloosd wordt in taal- of leesonderwijs, is dat alvast mooi meegenomen.

Bij dit soort taak weet je ook dat je in principe het antwoord kan vinden, maar dat het er anderzijds niet te dik opligt. Dat je moet zoeken, dat je alert zal moeten zijn en dat je waarschijnlijk al je denkvermogen moet inschakelen. Een uitdagende taak dus. Tenminste voor een groot aantal taalgebruikers. Er zijn er natuurlijk die onmiddellijk de oplossing weten. Dat zijn de Agatha Christie of Enid Blyton-fans die alle relevante informatie in één oogopslag met elkaar weten te verbinden en die op basis van al hun achtergrondkennis zien wat Sherlock ziet. Maar de meeste lezers moeten echt op zoek. En dan richten ze zich meestal spontaan tot de man of vrouw naast hen. “Weet jij het?” vragen ze dan. “Heb je een idee?” “Wat is een moersleutel?” “Zou het de ooievaar niet

zijn?” “Waarom?” Schouders worden opgehaald of er wordt geantwoord: “Die kan de moersleutel toch niet vasthouden”. Deze spontane interactie geeft aan dat interactie in taakgericht werken voor een natuurlijk differentiatieproces zorgt: ieder brengt zijn eigen kennis en ervaring in en dat vergroot de kans dat de oplossing op dit raadsel ook gevonden wordt. Twee weten immers meer dan één.

Samen zoeken maakt het oplossen van de taak niet alleen leuker, maar vergroot ook de kans dat het leerpotentieel van de taak daadwerkelijk gerealiseerd wordt. Tenminste als voorkomen wordt dat de sterkere leerling het werk alleen doet bijvoorbeeld door gebruik te maken van coöperatieve taken (Van Gorp & Bogaert, 2002).

Samenwerken vergroot ook het taalleerpotentieel. Afhankelijk van onder andere wie de taalgebruikers zijn, wat hun taalvaardigheidsniveau is en wat ze allemaal aan achtergrondkennis en ervaringen meebrengen, zullen verschillende taalgebruikers verschillende talige problemen ervaren en een verschillend talig aanbod inbrengen. Op het moment dat er samengewerkt wordt, zullen die problemen al voor een deel door ieders specifieke inbreng opgelost kunnen worden. Wat het raadsel betreft is alle informatie (talig en niet talig) om het probleem op te lossen in de taak aanwezig. Maar je moet alle relevante info er wel uithalen en met elkaar in verband brengen. Daartoe moet je onder andere het tekstje grondig lezen, moet je de impliciet gelaten informatie zelf aanvullen (meer bepaald dat de inbrekers door de voordeur gevluht zijn), moet je een vermoeden hebben van wat een moersleutel is en wat een onaangeroerd gelaten misdaadscène betekent (en het belang ervan inschatten). Het doel van deze taak is het oplossen van het raadsel. Taal gebruiken (o.a. lezen) is daartoe het middel. En door taal te gebruiken in een uitdagende taak, wordt taal ook verworven (doelstelling).

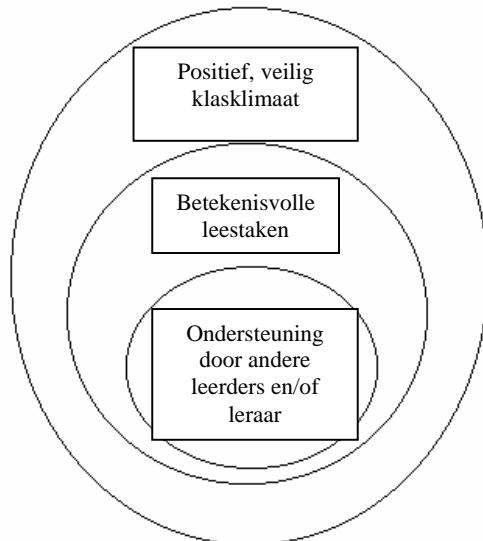
Slaagt een groepje er niet in om met verenigde krachten tot een oplossing te komen, dan gaat de leraar op het niveau van de leerlingen zitten en probeert hij door het stellen van denkstimulerende vragen de blik en de kennis van de leerlingen te focussen op de relevante informatie: *Waarom staat de deur nog open? Kijk eens goed naar de moersleutel. Waarom ligt die daar? Wat betekent dat voor de deur? Kan de deur verder open zonder dat de moersleutel verschuift? Denk je dat de beer door de deur naar buiten is kunnen lopen?* Door zijn vragen van zeer algemeen of open naar zeer specifiek of gesloten te stellen, probeert hij of zij de lezers een zodanig duwtje in de rug te geven dat ze zelf de oplossing vinden.

In een notendop zijn hiermee de kenmerken van een taakgerichte aanpak aan bod gekomen: motiverende, uitdagende taken die heel wat relevant taalleerpotentieel bevatten en die leerlingen in interactie met elkaar, liefst aan de hand van coöperatieve taken, en met de leraar tot een goed einde weten te brengen (en waarbij taal een middel is om dat te doen en geen doel op zich) en waardoor er aan de taalvaardigheid van de leerlingen gewerkt wordt.

## 2.2 Krachtige leesomgevingen<sup>6</sup>

En wat met de zwakkere lezers? Wat zijn hun kansen om de leestaken tot een goed einde te brengen?

Om die kansen zo groot mogelijk te maken, moeten er in de klas krachtige leesomgevingen gecreëerd worden die alle leerlingen aanspreken als (inter)actieve lezers. Dit veronderstelt:



<b>Krachtige leesomgevingen</b>	<b>Voor (inter)actieve lezers</b>
<p>1. Binnen een positief, veilig klimaat</p>	<p>De lezer voelt zich goed, veilig, competent en mag, wil en durft zich als lezer te manifesteren. De lezer mag ook fouten maken. De lezer wordt aangesproken op zijn welbevinden en betrokkenheid. De lezer wordt op een positieve wijze benaderd.</p>
<p>2. wordt de lezer geconfronteerd met betekenisvolle leestaken (= confrontaties met de wereld)</p> <p>waarbij: taal een middel is om een motiverend, functioneel en relevant leesdoel te bereiken</p> <p>en</p> <p>er een overbrugbare kloof is (iets nieuws dat de lezer met taal en met een tekst moet kunnen doen).</p>	<p>De lezer voert functionele leestaken uit (= gaat actieve confrontaties met een stukje wereld aan).</p> <p>De lezer komt tot een rijkere exploratie van de wereld van de tekst door taal te begrijpen en te produceren.</p> <p>De lezer vergroot zijn vaardigheid om zelfstandig met teksten om te gaan. De lezer leert nieuwe dingen met teksten doen, bv. verschillende leesstrategieën</p>

	<p>hanteren. De lezer probeert het nieuwe taalaanbod in de teksten te begrijpen en nieuwe boodschappen over die teksten te produceren.</p>
<p>3. Bij de uitvoering van die leestaken, en vooral bij problemen, worden lezers ondersteund door:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- andere leerlingen;</li> <li>- de leraar.</li> </ul> <p>De leraar ondersteunt:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vanuit de essentie van de leestaak;</li> <li>- gedifferentieerd (vanuit een procesgerichte diagnose van de leesstrategieën en de vragen van de lezer);</li> <li>- op een leerlinggerichte manier: <ul style="list-style-type: none"> <li>• cognitief;</li> <li>• affectief.</li> </ul> </li> </ul>	<p>De lezer gaat in interactie: hij vraagt hulp aan anderen, biedt hulp aan anderen, werkt samen, overlegt, discussieert, rapporteert, ...</p> <p>De lezer signaleert zelf problemen aan de leraar, lost problemen samen met de leraar op.</p> <p>De lezer reflecteert op het proces en/of het product. De lezer expliciteert, indien nodig en mogelijk, hoe hij te werk is gegaan.</p> <p>De lezer geeft niet op, houdt het initiatief, en blijft actief zoeken naar oplossingen.</p>
<p>-----&gt; De leerling leest – wordt leesvaardiger, zowel op het vlak van technisch lezen, begrijpend lezen (informatieverwerking) als leesplezier.</p>	

### 2.3 Complexiteit en moeilijkheidsgraad: twee andere begrippen

Bij dergelijke krachtige (inter)actieve leestaken spelen medeleerlingen en de leraar een belangrijke rol om een lezer tot leren te laten komen. Maar in principe ‘bepaalt’ iedere lezer zelf wat hij of zij uit een taak leert. De een zal een stapje verder zetten in het hanteren van leesstrategieën (bv. selectief lezen), een ander zal voor het eerst een hypothese over een nieuw woord (bv. ‘onaangeroerd’) gevormd hebben. Dit wijst erop dat de ‘moeilijkheid’ van een leestaak (de ‘kloof’) een leerderafhankelijk gegeven is dat de leraar niet exact kan inschatten, maar waar hij flexibel op zal moeten inspelen terwijl de leerlingen met de leestaak bezig zijn.

De leraar kan wel enigzins anticiperen. Robinson (2000) maakt immers een interessant onderscheid tussen moeilijkheid (‘difficulty’) en complexiteit (‘complexity’) van een taak. Moeilijkheid omschrijft hij als een subjectief leerdersgegeven, terwijl de complexiteit van een taak wel objectief bepaalbaar is. Op de complexiteit van een taak heeft de leraar dus wel zicht. Die complexiteit kan je op verschillende wijzen beschrijven. Binnen het kader van de hierboven omschreven krachtige leesomgevingen zou je de complexiteit van een leestaak minimaal kunnen omschrijven aan de hand van:

- 1) De kenmerken van het stukje wereld (bv. detectives) waarmee de leerlingen de confrontatie aangaan: hier-en-nu versus daar-en-toen; concreet versus abstract; eenvoudige versus complexe relaties; alleen talige (tekst) of ook visuele representatie (afbeeldingen); ...
  - 2) De kenmerken van de talige taak of leeshandelingen die bij die confrontatie moet worden uitgevoerd: de leesvaardigheid, de leesstrategie die aangesproken wordt; tekstsoort; publiek; kenmerken van de tekst: bv. woordenschat, grammaticale complexiteit, lengte van de tekst, impliciete of expliciet talige verwoording van verbanden; ...
  - 3) De aard en het doel van de confrontatie: de wijze waarop de wereld moet verwerkt worden, bv. voor je plezier, om iets bepaald te weten te komen, als studieopdracht, voor het maken van een samenvatting, ... en het niveau waarop de leesvaardigheid van de leerder wordt aangesproken, bv. grondig, globaal of selectief lezen, ...
- (Naar Van den Branden, 2000)

De complexiteit van een leestaak treedt in interactie met de 'complexiteit' die de individuele leerder aan de tekst toekent, en het is dat samenspel dat de echte moeilijkheidsgraad van een leestaak uitmaakt.

Zo kan de wereld van detectives wel een wereld zijn die complex in elkaar zit en waar het letten op allerlei aanwijzingen en sporen een heel ander perspectief vraagt dan de meeste leerlingen gewend zijn, maar voor een leerling die sterk geïnteresseerd is in detectiveboeken of -televisieseries, kan die leestaak een stuk makkelijker zijn dan voor een leerling die dat hele *Wie is de dader?*-gedoe maar niets vindt. En zo kan je misschien wel de woordenschat van de tekst beschrijven, maar welke woorden gekend en ongekend zijn, verschilt van lezer tot lezer. En wat je met de tekst moet doen is voor de ene lezer voor wie het vergelijken van informatie uit verschillende bronnen geen problemen oplevert, eigenlijk een koud kunstje, maar is voor een andere lezer in de klas misschien een aartsmoeilijke klus.

Leerlingen zullen dus verschillend reageren op leestaken. Die verschillen uiten zich op een aantal niveaus:

- de problemen die ze in een taak ervaren (op niveau van wereld, taak, leesdoel);
- het tempo waarmee ze een leestaak aanpakken;
- het cognitieve en/of talige gemak en succes waarmee ze een leestaak oplossen;
- de strategieën die ze aanwenden om een leestaak op te lossen;
- hun motivatie en betrokkenheid om de confrontatie met de taak aan te vatten en vol te houden;
- ...

De moeilijkheid van een leestaak is dus voor iedere leerling anders en wordt ook door iedere leerling anders ervaren. Bovendien zullen de taakcondities (werkvorm, tijdsdruk, materiële omstandigheden) de moeilijkheidsgraad sterk beïnvloeden. Moeilijkheid is een dynamisch begrip dat in interactie 'geconstrueerd' wordt of 'aanpasbaar' is (de tekst of de taak wordt in interactie al dan niet makkelijker of moeilijker). Vanuit deze redenering kiezen we in een taakgerichte leesaanpak niet in de eerste plaats voor een (strak) doorgedreven leerstofdifferentiatie (bv. via werkblaadjes of tekstkeuze), maar voor een

continu inschatten van moeilijkheden in een dynamisch en gerichte leerlingdifferentiatie waarbij de leraar in de acties die hij opzet uitgaat van de verschillen tussen leerlingen en inspeelt op die verschillen.

## **2.4 Zwakkere en sterkere lezers werken samen**

Doordat taken meestal met twee of meer worden uitgevoerd zit die differentiatie als het ware al in de taak ingebakken. Daartoe is het belangrijk dat zwakkere lezers gekoppeld worden aan sterkere lezers. En dat zwakkere lezers liever niet samen aan een (voor hen te) moeilijke taak gezet worden, hoe motiverend de taak ook mag zijn. De andere leerling(en) waarmee samengewerkt wordt, is immers de eerste aangewezen om problemen die de zwakkere lezer ondervindt op te vangen. De sterkere lezer kan dan vaak de zwakkere lezer helpen om zijn leesproblemen te overwinnen en de sterkere lezer bouwt zelf aan zijn taalvaardigheid door de talige explicitering van woorden, verbanden, leestategieën die hij tot de zwakkere lezer richt. Belangrijk is dan wel dat de taak tot coöperatief leren aanzet. En als leerlingen in groepjes het woud (de leestaak) verkend hebben, dan kan achteraf bij het kampvuur (een nagesprek) nog doorgeboomd worden over de weg die men afgelegd heeft en de eventuele hindernissen die genomen zijn (het leesproces).

Maar niet elke leestaak veronderstelt tweetallen of groepjes. Soms is het gewoon functioneel dat een leerling op zijn eentje een verhalende of informatieve tekst leest, en dan lijkt het alsof de lezer op zijn eentje met de tekst moet worstelen. De leraar die bij samenwerkende leesopdrachten het tweede vangnet is, is dan het eerste vangnet voor de zwakkere lezer. In wat volgt diepen we uit wat de leraar op het vlak van differentiatie kan ondernemen en hoe de leraar precies deze zwakkere lezers kan begeleiden.

## **3 Differentiatiemaatregelen onderzocht**

### **3.1 Differentiatie is ...**

Differentiëren betekent het nemen van maatregelen die ervoor zorgen dat elke individuele leerling, zowel de zwakkere als sterkere lezer, tot leesbegrip komt. Die maatregelen spelen in op de - voor (taal)leren relevante - verschillen die er tussen leerlingen bestaan en houden het leerpotentieel van de taak intact.

Differentiatiemaatregelen kan je beschrijven op drie dimensies (Van den Branden, 2000):

- het tijdstip waarop ze worden genomen: voor – tijdens – na de eigenlijke taak;
- hun bereik: groepsgebonden maatregelen die individuele leerders ten goede komen versus individuele ondersteuning;
- op welke cirkel (klimaat, taak, ondersteuning) de ingreep betrekking heeft: extra aandacht besteden aan een positief en veilige leesomgeving (klimaat); ingrepen op het niveau van de leestaak zonder dat aan de essentie en de betekenisvolheid van de taak geraakt wordt (zie 3.4); extra gerichte ondersteuning van de leraar naar zwakkere lezers toe (zie 4).

Welke maatregel je ook neemt, belangrijk is dat de kenmerken van krachtige leesomgevingen intact blijven en dat het leerpotentieel van de taak dus niet wezenlijk aangetast wordt. Uiteindelijk willen we dat alle leerlingen tot begrip van de tekst komen.

### 3.2 Te vermijden maatregelen

Leraren nemen vaak uit de bezorgdheid dat een leestaak toch echt wel te complex is voor bepaalde leerlingen een aantal maatregelen die precies extra drempels opwerpen voor zwakkere lezers en/of de aard van de taak (en dus ook de leesdoelstelling) wezenlijk veranderen. Veel voorkomende, maar te vermijden, maatregelen zijn:

- 1) *De leraar leest een tekst voor in plaats van de leerlingen zelf de tekst te laten lezen.*  
De vaardigheid 'lezen' wordt vervangen door 'luisteren'; de talige doelstellingen van de taak verschuiven dus. Bovendien zijn sommige teksten (bv. informatieve teksten) niet geschikt om voorgelezen te worden, waardoor het luisteren naar een tekst zeker niet makkelijker is dan het lezen van die tekst.
- 2) *De leraar laat een verhaal dat de leerlingen individueel stil zouden moeten lezen, hardop voorlezen door verschillende leerlingen.*  
Hardop lezen veronderstelt een andere verwerking van de tekst dan stillezen; focust op de technische kant van lezen (het correct decoderen) in plaats van op begrip. Je kan immers een tekst hardop verklanken zonder de tekst te begrijpen. Bovendien krijgen slechts enkele leerlingen door deze ingreep de kans om te lezen. Voor de leerlingen die niet hoeven te lezen, verandert de leesopdracht in een luisteropdracht (zie 1).
- 3) *De leraar oordeelt (te snel) dat de te lezen tekst teveel moeilijke woorden bevat en besluit die woorden klassikaal te behandelen voordat de tekst gelezen wordt.*  
De tekst die bij de leestaak hoort mag natuurlijk niet té moeilijk zijn voor de leerlingen. De moeilijkheden die de tekst bevat moeten in interactie overwinbaar zijn (een overbrugbare kloof). Als dat zo is én de leraar beslist op voorhand dat de moeilijke woorden die de tekst bevat toch het best eerst klassikaal behandeld worden, dan dreigt een vaardigheidsles al snel een elementgerichte les te worden die heel wat tijd in beslag neemt. Woordenschat dreigt centraal te komen staan ten koste van de leeservaring. Als het slechts om één of twee voor de taak cruciale begrippen gaat, dan hoeft dat niet erg te zijn, maar vaak worden bij de woordverklaring heel wat voor het globaal begrijpen van de tekst irrelevante begrippen betrokken. Als de woorden bovendien vooraf worden behandeld, weet de leraar niet met zekerheid of die woorden ook echt een probleem vormen voor het begrip van de tekst en ontbreekt bovendien de (verhaal)context waarin dat woord zijn specifieke betekenis krijgt. Het woord wordt los van die context behandeld en dat vaak op een manier (via het geven van een definitie of omschrijving) die geen garantie biedt dat het woord ook echt begrepen wordt.<sup>7</sup>  
Zo introduceerde een leraar het begrip 'publiek' vooraf aan leerlingen uit het vierde leerjaar met de omschrijving 'het publiek zijn alle mensen die naar een

toneelvoorstelling komen kijken'. In de betreffende informatieve tekst over Roald Dahl ging het echter over het lezerspubliek van de auteur.

- 4) *De leraar geeft de zwakkere lezers steeds een vereenvoudigde versie van het verhaal (en alleen die versie) en/of stelt makkelijkere vragen aan de zwakkere lezers*<sup>8</sup>.

De eigenlijke doelstelling van de les wordt dan altijd opnieuw verlaagd. Doordat de objectieve complexiteit van de tekst verlaagd wordt, is het gevaar groot dat ook het leerpotentieel vermindert. Aan de zwakkere lezers worden op die manier steeds lagere taaleisen gesteld. Zo belanden die leerlingen al snel in een neerwaartse spiraal die uitmondt in lagere verwachtingen aan de kant van de leraar en een lage betrokkenheid aan de kant van de leerling. Sterkere leerlingen worden daardoor sterker, terwijl zwakkere leerlingen zwakker worden en daardoor vaak de minimumdoelen niet meer halen.

Een andere kanttekening is dat teksten die vereenvoudigd zijn op het vlak van woordenschat en zinsbouw soms onbedoeld moeilijker te begrijpen worden, bijvoorbeeld omdat verbanden die voordien geëxpliciteerd waren binnen een samengestelde zin, verdwijnen op het moment dat die complexe zin opgedeeld wordt in twee korte zinnen<sup>9</sup>.

- 5) *De leraar laat de leesopdracht niet per twee maar individueel uitvoeren of kiest voor homogene groepjes in plaats van heterogene.*

De interactiemogelijkheden dalen door deze ingreep in de werkvorm sterk. Niet alleen krijgen zwakkere lezers daardoor geen hulp meer van sterkere lezers (die een betere ondersteuning kunnen bieden dan een andere zwakkere lezer kan), maar ook de leraar moet in principe het werk van veel meer leerlingen 'controleren'. Vaak focust de leraar zich dan op de zwakkere lezers door deze individueel of in groepje gericht te ondersteunen, maar medeleerlingen kunnen elkaar vaak gerichter ondersteunen dan dat de leraar dat kan.

Er zijn echter ook tal van maatregelen mogelijk die de taak toegankelijker maken zonder afbreuk te doen aan het leespotentieel van de taak.

### **3.3 Voorbereiding op de leestaak**

De maatregelen die je vooraf neemt om een leestaak toegankelijker te maken zullen vooral de bedoeling hebben om

- 1) de leerlingen extra te motiveren om de uitdaging van de taak (en het stukje wereld dat erin aangeboden wordt) te willen aangaan;
- 2) de persoonlijke ervaringen van de leerlingen aan bod te laten komen zodat de wereld van de taak aansluit bij de voorkennis van de leerlingen;
- 3) de wereld van de taak (zeker als die weinig raakpunten heeft met de ervaringswereld van de leerlingen) te introduceren bij de leerlingen, bv. door het tonen van tekeningen, foto's, video's, ...

Afhankelijk van de taak en de leerlingen zal de leraar voor 1), 2) of 3) of een combinatie van deze drie kiezen.

Zo vindt een leraar tweede leerjaar het verhaal 'Wit vecht tegen zwart' (einde tweede leerjaar) best wel moeilijk voor haar leerlingen. Het verhaal gaat over een toernooi. Ridder Koen (Wit) neemt het op tegen ridder Knap (Zwart). De prijs is de prinses, die echter wel omgetoverd is in een draak. Hoewel het geen makkelijk verhaal is, wil de leraar het toch aanbieden. Om het verhaal toegankelijker te maken wil ze de leerlingen beter bekend maken met de wereld van ridders en toernooien. Daarom neemt ze het speelgoedkasteel van haar zoontje met alles erop en eraan (paarden, schilden, speren, ophaalbruggen, ...) mee naar de klas. Ze begint de les met een bespreking van het tafereel dat ze heeft opgebouwd: de leerlingen komen rond de tafel staan en er wordt gepraat over ridders: met welke wapens ridders vechten, of ze al eens ridders gezien hebben op tv. De leerlingen vertellen volop over wat ze weten en sommigen beginnen zelf al riddertje te spelen. De leraar laat vervolgens iedereen terug gaan zitten en vertelt de leerlingen dat ze een verhaal heeft over een ridder die Koen heet en die ook moet gaan vechten. Dit soort inleiding neemt al wat meer tijd in beslag, maar ook kleinere betrokkenheidsverhogende ingrepen werpen vaak vruchten af.

Als je met je leerlingen werkt rond labyrinten, bijvoorbeeld naar aanleiding van het verhaal van Theseus en Ariadne, dan is de behoefte snel geschapen om een makkelijke manier te vinden om uit een ingewikkeld labyrint te geraken (voor het geval dat je geen bol wol bij je hebt). Een informatieve tekst over hoe je je weg vindt in een labyrint, sluit op dat moment aan bij het verhaal van Theseus omdat de tekst het antwoord levert op een op dat moment prangende vraag. De leerlingen zullen dan ook geneigd zijn om die tekst zelfs al is die lang en complex te willen lezen. Het 'enige' wat je dan als leraar moet doen is ervoor zorgen dat de leerlingen die vraag ook effectief interessant vinden en op die manier de twee teksten aan elkaar linken.

Ook leerlingen zelf verhalende of informatieve teksten laten kiezen, meebrengen, ... is zo'n kleine ingreep die niet alleen de betrokkenheid verhoogt van de leerlingen die de tekst meebrengen of kiezen, maar vaak ook die van hun medeleerlingen. Leerlingen zijn immers geïnteresseerd in wat hun klasgenoten een goed verhaal vinden en zijn extra gemotiveerd om na te gaan of zij het ook een goed verhaal vinden.

### **3.4 De leestaak zelf**

Als de leerlingen bezig zijn met de leestaak kan je als leraar gericht gaan ondersteunen. Op dat moment krijg je als het ware leerlingendifferentiatie in zijn meest zuivere vorm. Je kan niet altijd exact voorspellen op welk moment welke leerlingen welke (talige) problemen zullen ondervinden (zie 2.3). Je kan wel een aantal moeilijkheden voorzien, maar je zal daarnaast ook moeten reageren op de problemen die zich in interactie met de tekst voordoen (zie 4).

Welke ingrepen kan je op het niveau van de leestaak doen anticiperend op problemen die je klas of zwakkere lezers zouden kunnen ondervinden met de taak?

Je kan bijvoorbeeld de leestaak zelf aanpassen door

- 1) *een voor een bepaalde leeftijd te lang verhaal (bv. het verhaal 'Wit tegen zwart' voor einde tweede leerjaar telt een tachtigtal lijnen) in stukken te verdelen en na elk stuk (in stilte gelezen door de leerlingen) vragen te formuleren (begripscontrolerende vragen zoals 'Wat is er gebeurd?', voorspellende vragen zoals 'Wat gaat er nu gebeuren denk je?',...) die te maken hebben met de essentie (algemene begrip en verloop) van het verhaal.*

Op deze manier verandert noch de aard van de opdracht, noch de vaardigheid fundamenteel. Wel vermindert de complexiteit van de taak en voorziet de leraar de tekst van opstapjes in de vorm van zinvolle vragen.

- 2) *bij een lange leestekst de inleiding en/of het einde van het verhaal zelf voor te lezen.* Deze ingreep beïnvloedt vooral de motivatie van de leerlingen. Op deze manier maken ze kennis met de inhoud van de tekst en als die op zich interessant is, zullen de zwakkere lezers sneller geneigd zijn om de tekst ook zelf verder te lezen. Op die manier worden ze niet afgeschrikt door een verhaal dat eerst misschien onoverkomelijk lang of moeilijk leek.

Op deze manier kan je ook verschillen in tempo wat opvangen. Als je beslist het einde van het verhaal voor te lezen, moet je bij het middenstuk van het verhaal wel een extra taak voor de snelle lezers verzinnen. Maar op die manier wordt de nieuwsgierigheid naar het einde van het verhaal wel bij iedereen op hetzelfde moment bevredigd.

- 3) *als er meerdere teksten van een verschillende complexiteit over een aantal groepsleden verdeeld moeten worden, de leerlingen zelf laten kiezen welke tekst ze zullen lezen.*

Deze ingreep maakt gebruik van de verschillen in complexiteit die in een taak ingebakken kunnen zitten en laat deze aansluiten bij de diversiteit aan leeservaringen en interesses die de leerlingen zelf meebrengen. Zo kan een zwakkere lezer kiezen voor de kortste tekst. Maar als een wat complexere tekst inhoudelijk aansluit bij zijn eigen interesses, zal hij misschien voor die tekst kiezen.

- 4) *de lezers zelf te laten bepalen of ze voor een minder complexe versie van een tekst of voor de authentieke versie van een tekst kiezen<sup>10</sup>.*

Als de kloof te groot lijkt voor een deel van je klas, dan kun je alle lezers (dus ook de sterkere) vrij laten kiezen voor een minder complexe of voor de authentieke versie van een tekst. De leerlingen krijgen dan beide versies en mogen kiezen welke versie ze lezen om de taak tot een goed einde te brengen. Door de keuze bij de leerlingen te leggen en hen bewust beide versies te geven, vermijd je dat zwakkere lezers systematisch een vereenvoudigde versie van dezelfde tekst krijgen en dat op die manier de eisen bewust lager gehouden worden. Bij deze differentiatieingreep krijgt de zwakkere lezer door de minder complexe tekst te lezen toch een succeservaring en hou je de mogelijkheid open dat die lezer de volgende keer toch beslist om de authentieke tekst (of een deel ervan) te lezen.

5) *een individuele taak in heterogene groepen te laten uitvoeren.*

Deze ingreep maakt gebruik van het principe 'twee weten meer dan een'. Het uitgangspunt van een taakgerichte leesaanpak is dat betekenis in interactie wordt geconstrueerd. Dus bij taken waar geen interactie gevraagd wordt, wordt de taak toegankelijker gemaakt door interactiemogelijkheden in te bouwen.

Een andere didactische ingreep is om verschillende teksten te laten lezen of te laten kiezen (zie boven) door verschillende leerlingen en de leerlingen een taak te geven waarbij ze die informatie aan elkaar moeten doorgeven omdat alleen op die manier de taak tot een goed einde gebracht kan worden (zie Van Gorp & Bogaert, 2002). Bij zo'n coöperatieve taak met verdeelde informatie kan aan de feitelijke opdracht een informatie-uitwisselende ronde vooraf ingebouwd worden. In die ronde vormen de leerlingen die eenzelfde tekst moeten lezen een heterogeen groepje en komen ze samen tot begrip van de tekst.

6) *op het moment dat je merkt dat veel leerlingen met een gelijkaardig probleem zitten, de individuele of groepstaak stilleggen en even klassikaal met de leerlingen reflecteren over het probleem en zodoende samen een oplossingsstrategie bepalen.*

Als je merkt dat heel wat leerlingen niet weten hoe ze aan een bepaalde taak moeten beginnen of als je merkt dat bij een tekst waar het er op aankomt om snel een bepaald stukje informatie uit die tekst te halen (bv. de regel om snel je weg te vinden in een labyrint) iedereen de tekst van voor naar achter grondig begint te lezen, dan kan je beslissen om de taak stil te leggen en samen op zoek te gaan naar een gepaste strategie om de taak aan te pakken. Reflecteren over andere gelijkaardige taken (bv. hoe lees je de televisiegids?) en zoeken naar andere relevante ervaringen van de leerlingen, lijken daarvoor de aangewezen weg. Ook de betere lezers kunnen hier naast de leraar als model functioneren en voordoen wat hun de beste manier lijkt om deze taak aan te pakken. Soms is het aangewezen om de leerlingen zich eerst helemaal te laten vastrijden in de taak, maar in heel wat andere gevallen is het stilleggen van de taak en samen zoeken naar oplossingen een goed alternatief.

### **3.5 Na de uitvoering van de taak**

Ook nadat de leerlingen de taak uitgevoerd hebben, kunnen differentiërende maatregelen zin hebben. Zo kan de leraar

- leerlingen nog individuele feedback geven op hun leesproces. Deze feedback kan dan uitmonden in tips of concrete aandachtspunten voor een individuele leerling en kan opnieuw opgenomen worden bij de volgende leestaak, bijvoorbeeld: *Kijk eens goed naar de afbeeldingen bij het verhaal. Die kunnen je helpen om het verhaal te begrijpen.*
- van een bepaalde leerling of een groepje dat zijn opdracht goed heeft uitgevoerd het competentiegevoel verhogen door hun succes extra in de verf te zetten;
- klassikaal, in groep of individueel reflecteren op het leesproces (o.a. problemen en oplossingen) dat leerlingen doorlopen hebben. Om terug te grijpen naar de woudmetafoer. Rond het kampvuur kunnen verhalen uitgewisseld worden over hoe iemand een bepaalde taak aangepakt heeft en wat hij daarvan geleerd heeft.

Leerlingen laten expliciteren hoe ze een leestaak aangepakt hebben en wat ze daarvan geleerd hebben, kan erg verhelderend werken voor medeleerlingen.

#### **4 Leraar ondersteunt zwakkere lezers: gerichte leerlingendifferentiatie**

Het zwaartepunt van de differentiatieaanpak bij taakgericht leesonderwijs ligt in het ondersteunend gedrag van de leraar terwijl de leerlingen individueel of in groepjes de leestaak uitvoeren. Hier krijgt de leraar de gelegenheid om te differentiëren op maat doordat hij kan ingrijpen in het individuele leesproces van de leerling. Hier gaat het niet meer over problemen waarop de leraar anticipeert en/of gepercipieerde problemen aan de kant van de leerlingen, maar om feitelijke problemen die in interactie aan de oppervlakte gebracht kunnen worden en daardoor ook bijgestuurd kunnen worden. Hiertoe zal de leraar heel wat on-line beslissingen moeten nemen en dat zijn niet altijd vanzelfsprekende beslissingen.

Aan de grondslag van goed leesondersteunend gedrag ligt de attitude van de leraar. Het is een leraar die gelooft in de leerkracht van de leerlingen, die bereid is om het onderste uit de kan te halen, en die – bij wijze van spreken - niet vanachter de leerlingen opduikt en achter de rug, armen steunend op de tafel, over de leerlingen hangt om het leeswerk te controleren, maar die door de knieën gaat om op gelijke hoogte met de leerlingen op zoek te gaan naar oplossingen.

Die attitude moet geconcretiseerd worden in een aantal vaardigheden met betrekking tot denkstimulerende en procesgerichte vraagstelling en onderhandeling, feedbackgeving, betekenis- en zingeving, explicitering, ... (zie ook Colpin & Van Gorp, 1997; Vanmontfort, 1997)

Centraal staat de vaardigheid van de leraar om de juiste vragen op het juiste moment te stellen. In eerste instantie gaat het over de volgende soort vragen:

*“Hoe weet je dat je deze stoel rood moet kleuren? Waar staat dat in de tekst? Lees dit stukje eens hardop? Staat er dat je de stoel rood moet kleuren of staat er iets anders?”*

of

*“Wat ben je aan het doen? Wat moet je doen? Lees het zinnetje nog eens! (De leerling leest de zin ‘Teken de deur links, daarnaast een groot raam.’, maar weet niet goed wat links en rechts is.) Weet je wat je moet doen? Kijk eens bovenaan het bord. (Aan de linkerkant van het bord hangt een handje LINKS; aan de rechterkant hangt een handje RECHTS) Wat denk je nu dat je moet doen?”*

Wat opvalt is de overeenkomst in de vraagstelling van deze twee leraren eerste leerjaar. De meeste van deze vragen polsen naar de zelfsturing van de leerlingen met betrekking tot het leesproces. Weten de leerlingen wat ze moeten doen en hoe ze de leestaak moeten aanpakken? De vraagstelling wijst de leerlingen steeds terug naar de tekst of de instructie. Daar is het antwoord te vinden. En dat antwoord kunnen de leerlingen zelf achterhalen. De leraar moet in eerste instantie alleen hun blik richten en werken aan een belangrijke leesattitude (het antwoord vind je in de tekst) van deze beginnende lezers.

De leraar neemt de functie van gids op zich. Hij loodst de leerlingen door het woud. Hij loopt naast hen en als leerlingen over een wortel van een boom struikelen helpt hij de leerlingen om duidelijk te zien waar het probleem ligt: ligt het aan hun wandelschoenen of andere delen van hun uitrusting (hun leesbagage), aan het feit dat ze aan het praten waren (onvoldoende aandacht), aan de wortel zelf (de complexiteit van de tekst), ...?

De ondersteuning van de gids kan gevat worden in een aantal stappen die de leraar in zijn achterhoofd dient te houden.

### **Stap 1: de leerlingen observeren**

Terwijl de leerlingen of groepjes bezig zijn, neemt de leraar de tijd om iedereen in de gaten te houden. Verder legt hij blitzbezoekjes af bij verschillende groepen. Daarbij legt hij in eerste instantie zijn oor te luisteren zonder te veel in de groep binnen te dringen. Een leraar die zijn leerlingen een beetje kent, speelt daar natuurlijk ook al op in. Of zoals een leraar eerste leerjaar vertelt:

*“Als Ward geen hulp krijgt, dan doet hij niks. (...) Hij begint wel, maar hij merkt dan dat er moeilijke woorden instaan of dat hij het niet zo goed begrijpt, en dan zal hij zo meer een houding nemen van ‘ik blijf stil zitten, ik trek de aandacht niet op mij, maar ik probeer links en rechts te kijken wat de anderen doen en ik doe dat na’. Daarom ga ik van het begin van een lees oefening eerst naar hem om hem in gang te zetten, en toch ook om hem aan te moedigen. (...) en zo blijft hij bezig. En hij is, naargelang het vordert steeds meer gemotiveerd om het goed te doen en verder te gaan.” (Linsen & Timmermans, 2002)*

### **Stap 2: een probleem signaleren**

Eigenlijk zou het zo moeten zijn dat een leerling of een groepje zelf de hulp van de leraar inroept (een tweede belangrijke ‘lees’ attitude):

*Vijver (deel 1)*

*LL : Juf, ik snap dat woordje ook niet.*

*LK: Lees maar.*

*LL : Voor de schuur ligt een vijver.*

*LK : Wat snap je niet?*

*LL : Vijver.*

Toch kan de leraar tijdens zo’n blitzbezoek zelf ook vragen of er problemen zijn. Die vraag kan gebaseerd zijn op wat hij geobserveerd hebt (*Ik hoorde/zag... Hoe zit het met ... ?*), maar kan ook een louter informatieve vraag zijn: *hoe gaat het? Lukt het?* Door concreet na te gaan hoever de leerlingen staan en wat ze precies allemaal al gedaan of gevonden hebben, krijgt hij snel een zicht op of de leerlingen op de goede weg zijn of dat

er problemen zijn. Een taakleraar die zich bezig houdt met leesremediëring verwoordt het als volgt:

*“Na de inleiding op de leestaak begint iedereen te lezen. Gedurende de eerste vijf minuten lees ik zelf ook. Daarna ga ik langs bij de leerlingen (derde leerjaar) terwijl zij stil verderwerken aan de opdracht. Ik ben dan beschikbaar wanneer ze een probleem signaleren. (...) Ik ga niet alleen langs bij de leerlingen die een probleem signaleren. Soms doe ik bij de leerlingen die op goede weg zijn met de opdracht alsof ik hun antwoorden niet goed begrijp. Waarna de leerlingen mij, aan de hand van hun tekst, trachten te overtuigen van hun gelijk.” (Lison, Timmermans & Vandenbroucke, 2002)*

### **Stap 3: het probleem blootleggen**

Als er zich een probleem voordoet, moet dat uit de weg geruimd worden. Maar eerst moet het probleem geïdentificeerd worden. De leraar moet de leerlingen aansporen en de ruimte en de tijd laten om zoveel mogelijk zelf het probleem te identificeren: wat is het probleem? Wat lukt er niet? Weten ze wat ze moeten doen? Hij neemt daarbij geen genoegen met vage omschrijvingen als “alles is het probleem; ik begrijp de tekst niet; we weten niet wat we moeten doen; ...” Hij laat de leerlingen zelf heel precies vertellen wat er niet lukt, waar ze vastlopen, wat ze niet begrijpen. Soms moet de leraar de leerling(en) ook gewoon confronteren met het feit dat ze op het verkeerde spoor zitten.

#### *Zeerover (deel 1)*

In deze taak moeten leerlingen van het derde leerjaar een kruiswoordpuzzel invullen. Ze moeten daarvoor de instructie goed lezen en telkens in een tekst op zoek gaan naar het antwoord op een meerkeuzevraag. Dat antwoord levert hen het woord voor de puzzel op. De opdracht waarmee de onderstaande leerling worstelt is:

*Lang geleden was de zee vol piraten.  
Wat is een ander woord voor piraat?  
0 zeeschip, 0 bommetje, 0 zeerover*

*(De leraar neemt een stoel en gaat naast de leerling zitten.)*

*LK : Jij denkt dat het zeeschip is. Waarom denk je dat? Heb je dat gevonden in de tekst?  
Waar staat dat in je tekst?*

*(De leerling zoekt in de tekst, vindt het niet.)*

*LK : Wat moet je doen om het antwoord te vinden? Denk je dat het in het laatste stukje staat? Lees dat dan eens?*

*(De leraar leest samen met de leerling de laatste paragraaf.)*

*LK : Weet je nu al wat een ander woord is voor piraat? Neen? Hoe komt dat? Het staat dus niet in het laatste stukje. Wat kan je nu nog doen om het antwoord te vinden?  
Ja, misschien moet je de tekst inderdaad nog eens lezen.*

*(De leraar wijst de eerste paragraaf aan en laat de leerling even alleen.)*

#### **Stap 4: het probleem oplossen**

Eenmaal duidelijk is wat precies het probleem is, kan het opgelost worden. Soms kan dat snel gebeuren, soms kan het probleem alleen maar opgelost worden dankzij een langere en stevigere ondersteuning. Belangrijk is daarbij dat de leraar de leerlingen steeds opnieuw naar de tekst verwijst en de antwoorden vanuit de tekst laat komen, waarbij hij steeds de essentie van de taak in het achterhoofd houdt. En terwijl het oplossen van het probleem belangrijk is hier-en-nu voor de leerling, heeft de interventie van de leraar hopelijk ook een leereffect op langere termijn. Hopelijk slaagt een leerling die in een volgende leestaak op eenzelfde probleem stuit, erin om dat probleem al wat meer zelfstandig op te lossen.

Een snelle, pasklare oplossing is nodig voor die problemen die niet essentieel zijn voor de uitvoering van de leestaak; problemen die niets met de lees- of andere belangrijke taaldoelen van de taak te maken hebben. Zo moet de leraar niet te lang stilstaan bij een woord dat niet essentieel is voor het uitvoeren van de leestaak en dat de leerlingen niet begrijpen. Dat woord kan de leraar beter snel zelf verduidelijken dan dat hij de leerlingen hypothesen laat formuleren of contextstrategieën laat toepassen. Bijvoorbeeld:

*Vijver (deel 2)*

*LK : In het park is een vijver. Sommige mensen hebben in de tuin een vijver, waar visjes inzitten.*

De leerling moet nu de vijver effectief gaan tekenen. Dat maakt het de leraar mogelijk om na te gaan of de leerling voldoende heeft gehad aan haar omschrijving. Als dat niet zo is, kan dat betekenen dat de leerling echt nog geen idee heeft van het begrip 'vijver' en zal de leraar niet met een talige oplossing moeten komen, maar bijvoorbeeld een afbeelding van een vijver moeten opdiepen.

Een andere leraar die met de zelfde activiteit bezig is, zet bij een ander zinnetje een uitgebreidere betekenisonderhandeling op die op het eerste gezicht alvast succes lijkt te hebben:

*Dennen*

*LK : Wat moet je doen?*

*(De leerling leest opdracht 5 bij de taak 'De boerderij van oom Bas' uit Leesprikkels, 2001.)*

*LL : Rechts staan drie dennen op een rij.*

*LK : Wat ga je dan tekenen?*

*LL : Dennen.*

*(Het is duidelijk dat de leerling niet weet wat dennen zijn.)*

*LK : Dennen, dat zijn dennenbomen. Als ik zeg dennenbomen, dan weet je toch al iets hé.*

*LL : Ja, dat zijn bomen.*

*LK : Ja, soms halen wij een dennenboom in huis.*

*LL : Met Kerstmis!*

*LK : Ja, teken maar.*

*(De leraar gaat weg. Zij wacht niet totdat de leerling de dennen getekend heeft.)*

Toch zie je wel eens dat bij een leesprobleem leraren vanuit andere doelstellingen drempels opwerpen die het oplossen van het eigenlijke probleem niet bevorderen.

*Het water*

*(De leerling heeft verkeerd gekleurd. Zij leest de opdracht: 'De zeehond voelt zich goed in het blauwe water. De gele vlekken op zijn rug blinken in de zon.'*

*LK : Wat, moest je dat geel kleuren?*

*LL : Maar de water moest blauw.*

*LK : Het water, Mélanie.*

*Het water! (...) Je moet heel goed lezen.*

of

*Het rode haarlint*

*(De leerling leest de opdracht.)*

*LL : Het kleine meisje met een rode haarlint draagt ook leuke rode schoenen.*

*LK : Niet rode, rood.*

In beide gevallen focust de leraar de aandacht van de leerling niet op de leeshandeling die bij de opdracht hoort, maar op de talige correctheid van de voorgelezen zin of de uiting van de leerling.

Soms grijpt een leraar ook te snel naar de niet-talige context. Bij een tekenopdracht verwijst de onderstaande leraar naar de tekening en niet naar de tekst.

*Papa*

*LK : Wat ga je nu tekenen? Wat staat daar?*

*(De leraar verwijst naar de tweede tekening.)*

*LL : Papa.*

*LK : Waarom denk je papa? Zie je daar een papa?*

*LL : Neen.*

*LK : Wat zie je wel? Ah, een grasmaaier die alleen rijdt.*

*LL : Papa bijtekenen.*

Problemen die met de relevante leesdoelen te maken hebben, verdienen de grootste aandacht. Bij die problemen is het belangrijk dat de leerlingen zoveel mogelijk zelf de oplossing vinden door zelf te reflecteren op het probleem, want op die manier is de kans het grootst dat de leerlingen leren (en dus in de toekomst dat probleem ook zelfstandig te lijf kunnen gaan). Op deze momenten gaat de leraar ondersteunen door het stellen van gerichte, denkstimulerende vragen (vragen naar de gedachtengang van de lezer, naar zijn leesstrategieën, naar oorzaken, gevolgen, verbanden, ...) en als dat niet lukt door zelf op te treden als model waarbij hij de leerlingen toont via welke stappen ze tot de oplossing van het leesprobleem kunnen komen. Hij probeert steeds van een zo open mogelijke ondersteuning (waarbij de leerling zelf nog veel initiatief- en speelruimte krijgt, bv. *Waarom denk je dat? Wat kan je dan doen?*) naar een meer gesloten, sturende

ondersteuning (bv. *Lees deze zin nog eens. Welke twee woorden herken je in 'dennenboom'?*) te gaan en probeert in deze onderhandeling alle leerlingen van het groepje (dus ook de zwakkere lezers) aan te moedigen om mee te zoeken naar een oplossing voor het probleem. Daarbij is het ook belangrijk dat de leraar de leerlingen aanmoedigt om de keuze voor een bepaalde oplossing te verantwoorden, bijvoorbeeld door hen te laten verwijzen naar de passage in de tekst waar ze het antwoord gevonden hebben.

*Zeerover (deel 2)*

*(Wanneer de leraar terugkomt vraagt ze:)*

*LK : Weet je het nu al?*

*LL : Ja, juf, het is zeerover!*

*LK : Waar heb je dat gevonden in de tekst?*

*(De leerling citeert uit de tekst)*

*LL : "Sommige mensen waren piraat van beroep. Andere mensen waren maar voor een tijdje zeerover."*

*LK : Ja, goed gevonden, vul maar in, in de puzzel!*

*(Lison, Timmermans & Vandenbroucke, 2002)*

### **Stap 5: de oplossing controleren en het competentiegevoel van de leerlingen versterken**

Als de leerlingen de oplossing voor het probleem gevonden hebben, kan de leraar nog even blijven om te controleren of de leerlingen verder kunnen (zie *vijver*), maar hij kan ook bij zijn volgende blitzbezoek even over de schouders meekijken om te zien of de leerlingen effectief verder staan (zie *dennen*).

Het is belangrijk de leerlingen aan te spreken op hun succeservaring (ze hebben uiteindelijk toch een oplossing voor het probleem gevonden) en zodoende hun competentiegevoel te versterken, bijvoorbeeld: "Ja, goed gevonden, vul maar in, in de puzzel!" Dergelijke schouderklopjes dragen bij tot een positief en veilig leesklimaat waarin leerlingen mogen vastlopen en waarin ze zelf op zoek durven gaan naar oplossingen voor de problemen die zich stellen.

De bovenstaande stappen hoeven niet veel tijd in beslag te nemen. Heel doelgerichte blitzbezoekjes zullen vaak volstaan omdat de op te lossen leesproblemen meestal geen tientallen minuten in beslag nemen. In de realiteit vloeien deze stappen ook op een natuurlijke manier in elkaar over en hoeft je niet altijd alle stappen te doorlopen.

Een goed voorbeeld van hoe deze stappen door elkaar lopen, is de volgende bespreking met een groepje van twee leerlingen naar aanleiding van een informatieve tekst over Anne Frank en de vervolging van de Joden tijdens de Tweede Wereldoorlog.

*De ster*

*LL1 : Ik snap da niet van die ster.*

*LK : Welke ster?*

LL2 : *Er staat hier: 'Anne Frank moest een ster dragen'.*  
 LK : *Waarom moest ze die ster dragen, denk je?*  
 (De leerlingen zwijgen.)  
 LK : *Wat is dat eigenlijk voor een ster? Stond er in het begin van de tekst niets over die ster?*  
 LL1 : *Ja...*  
 LL2 : *Ja, uhm, van de Joden, die moesten een ster dragen.*  
 LK : *En waarom moesten ze die ster dragen?*  
 LL2 : *Uhm..., van de Duitsers.*  
 LK : *En waarom moesten ze een ster dragen van de Duitsers?*  
 LL2 : *Om te zien, om te zien, om ze te kunnen zien hè.*  
 LK : *Ja, precies, zo konden de Duitsers zien wie er een Jood was en wie niet.*  
 LL2 : *Ja, dan konden de Duitsers da zien.*  
 LK : *Alle Joden...*  
 LL1 : *Maar... maar... was Anne Frank een Jood?*  
 LK : *Wat denk je? Staat dat niet in het begin van de tekst?*  
 (De leerlingen lezen in stilte.)  
 LL2 : *Ja, ik denk van wel want haar vader en moeder waren ook Joden [leest zin voor uit de tekst]*  
 LL1 : *Moest Anne Frank een ster dragen?*  
 LK : *Ja. Want ze was Jood en alle Joden moesten een ster dragen.*  
 LL1 : *En draagde ze die ster echt?*  
 LL2 : *Dat is toch dom, juf.*  
 LK : *Waarom vind je dat dom?*  
 LL2 : *Omda... omda... dan verraadde ze zich*  
 (Johnson, 1995)

Dit gesprek is een mooi voorbeeld van een geslaagde en vooral gerichte ondersteuning door de leraar van de leestaak van twee leerlingen. Wat je in dit transcript ook ziet, is dat de leerlingen in deze klas over een goede leesattitude beschikken. Eerst en vooral signaleert leerling 1 spontaan het probleem dat hij heeft met de tekst. Hij snapt de betekenis van die ster eigenlijk niet. En wanneer de leraar vraagt over welke ster hij het heeft, grijpt leerling 2 spontaan naar de tekst.

De leraar stelt heel wat waarom-vragen. Hij wil het initiatief bij de leerlingen leggen. Hij kaatst dus zoveel mogelijk de bal terug. Zij moeten actief zoeken naar de antwoorden. Maar hij maakt zijn ondersteuning ook concreter, wanneer nodig. De eerste keer is als de leerlingen het antwoord schuldig blijven en hij op zijn beurt verwijst naar de tekst. De leraar weet het antwoord wel, maar het antwoord kan ook uit de tekst afgeleid worden door goed te lezen en verbanden tussen relevante passages te leggen. En daar gaat het bij lezen om. Dat moeten de leerlingen uiteindelijk zelf doen. De leraar leidt ze dus eerst naar de tekst en helpt hen pas nadat de leerlingen zelf actief de puzzelstukjes hebben aangedragen om verbanden te expliciteren: "Ja, precies, zo konden de Duitsers zien wie er een Jood was en wie niet."

Het probleem lijkt opgelost, maar de oplossing levert alleen een nieuw probleem op; opnieuw gesignaleerd door de leerlingen zelf! Ook nu worden de leerlingen verwezen naar de tekst. En leerling 2 leest zelfs de relevante zin voor uit de tekst. Zo bewijs je dus

je punt. Als leerling 1 dan nog een keer vraagt “Moest Anne Frank dan een ster dragen?”, zijn alle elementen voor de oplossing aangereikt, en kan de leraar dan ook gewoon de feiten nog eens op een rijtje zetten: “Ja, want ze was Jood en alle Joden moesten een ster dragen.” Op dat moment grijpt de tekst echt in de belevingswereld van de leerlingen in. Droeg Anne Frank die ster dan echt? Dat is toch dom. Hier ontspint zich een andere discussie. Een erg betekenisvolle discussie die verder gaat dan het leesproces, maar waar lezen de aanleiding toe is.

Zoiets begint klein. Een leraar eerste leerjaar merkt dit al op:

*“Vandaag hebben mijn leerlingen me aangenaam verrast: ze kunnen heel wat meer dan ik dacht! We hadden artikels uit de krant geknipt met de bedoeling van over de titel en de bijbehorende foto’s per artikel te praten. Zonder dat ik het verwachtte, en zonder dat dit ooit aan bod was gekomen tijdens de lessen aanvankelijk lezen, konden de leerlingen het woord ‘rolstoel’ dat in een bepaald artikel voorkwam, lezen. Sommige leerlingen konden zelfs al hele zinnen uit dit artikel lezen. Ik zal nu een vaker ‘echte’ teksten aanbieden aan mijn leerlingen en me niet al te strikt houden aan de letters en woorden die ze zogezegd al kennen vanuit de leesmethode.” (Linsen & Timmermans, 2002)*

Verder werken aan de leesvaardigheid van leerlingen op een taakgerichte wijze en het bieden van leerlinggerichte inhoudelijke ondersteuning door de leraar helpt de leerlingen om greep te krijgen op het leesproces en opent tegelijkertijd deuren die leerlingen naar hele nieuwe werelden kunnen leiden, wat het leesplezier alleen maar kan vergroten. Als we voor ogen houden dat de leesvaardigheid van leerlingen bepalend kan zijn voor hun schoolsucces, dan kunnen we alleen maar besluiten dat goed leesonderwijs erg belangrijk is. Een leesrijk klasklimaat vol motiverende, uitdagende en betekenisvolle leestaken én een leraar die zijn ondersteunende vaardigheden tot in de vingers beheerst zijn voor een taakgerichte aanpak alvast de belangrijkste pijlers van goed leesonderwijs.

## **5 Om te onthouden**

- 1) Taakgericht leesonderwijs vertrekt van betekenisvolle leestaken (*Wie is de dader?*) die in een positief en veilig klasklimaat in interactie met andere lezers en met de nodige ondersteuning van de leraar uitgevoerd worden.
- 2) Alle lezers, zwakkere en sterkere, kunnen vaak eenzelfde leestaak aan al leren ze er misschien iets anders uit en al heeft de ene lezer wat meer ondersteuning nodig dan de andere.
- 3) De complexiteit van een tekst (bv. AVI-niveau, veronderstelde kennis van de wereld) kan een leraar wel voorzien, en er op voorhand op inspelen, maar de echte moeilijkheidsgraad van een tekst is voor elke leerling anders.
- 4) Heel wat moeilijkheden kunnen door de lezer in interactie met andere lezers en met de leraar opgelost worden.

- 5) Differentiatie maatregelen mogen NIET de eigenlijke leestaak veranderen in een technisch leesles, luisterles of woordenschatles. Ze mogen zwakkere lezers ook niet op een systematische wijze met minder complexe teksten confronteren of steeds opnieuw leiden tot het samenstellen van homogene groepjes waarin de zwakkere lezers samenzitten met de leraar. Op die manier krijgen zwakkere lezers minder kansen dan sterkere lezers.
- 6) Differentiatie maatregelen moeten WEL de eigenlijke leestaak toegankelijk maken voor iedereen, de zwakkere lezers motiveren en helpen tot een algemeen begrip van de tekst te komen, én in interactie met andere lezers en de leraar tot leeservaringen te komen.
- 7) De zwakkere lezers moeten zich veilig genoeg voelen om zelf problemen te signaleren.
- 8) De leraar moet denkstimulerende vragen (*Waarom denk je dat? Hoe komt het dat?*) stellen die de lezer uitdagen om de leesproblemen die hij ondervindt (bv. het zoeken van een antwoord op een vraag) zelf op te lossen. De vraagstelling wijst de lezer steeds terug naar de tekst: *waar heb je dat gevonden?*
- 9) De zwakkere lezers moeten met een stevige succeservaring op zak de leestaak achter zich laten.

## Bibliografie

- Berends, R. (2002). "In Nederland missen we een goed concept voor taalonderwijs" [http://www.citogroep.nl/po/ppon/nedtaal/eind\\_fr.htm](http://www.citogroep.nl/po/ppon/nedtaal/eind_fr.htm)
- Bogaert, N. & G. Goossens (1996). Een hekel aan lezen...? Taakgericht werken met teksten. In: VON-werkgroep NT2, *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Reeks: *Taalcahiers*. Deurne: Uitgeverij Plantyn, 21-48.
- Bogaert, N. & B. Linsen (2000). Met alle plezier... Het bevorderen van leesvaardigheid bij (autochtone en allochtone) leerlingen in het Vlaamse onderwijsvoorrangsbeleid. *Leesgoed* 27/5, 221-224.
- Colpin, M. & K. Van Gorp (1997). Docentinterventies in taakgericht onderwijs. *Moer*, 29, 6, 291-301.
- Colpin, M., Ramaut, G., Timmermans, S., Van den Branden, K., Vandenbroucke, M. & K. Van Gorp (red.) (2002). *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sideeën voor het basisonderwijs*. Leuven: Garant.
- Colpin, M. (2002). Want lezen is meer dan AVI alleen... Zin en onzin over AVI. In: Colpin, M., Ramaut, G., Timmermans, S., Van den Branden, K., Vandenbroucke, M. & K. Van Gorp (red.), *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sideeën voor het basisonderwijs*. Leuven: Garant, 87-91.
- Jaspaert, K. (red.) (1996). *De Toren van Babel. Nederlands voor de lagere school*. Deurne: Wolters Plantyn.

Johnson, K. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Linsen, B. & K. Van Gorp (1996). Lezen, dat doe je 'gewoon'! Een taakgerichte aanpak 'lezen'. *Vonk*, 25, 5, 19-37.

Linsen, B. & S. Timmermans (2002). Lang zullen ze lezen! Begrijpend lezen in het eerste leerjaar. In: Colpin, M., Ramaut, G., Timmermans, S., Van den Branden, K., Vandenbroucke, M. & K. Van Gorp (red.), *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sidedeën voor het basisonderwijs*. Leuven: Garant, 41-56.

Lison, G., Timmermans, S. & M. Vandenbroucke (2002). "Juf, ik stop niet meer als ik lees." Taakgericht remediërend lezen. In: Colpin, M., Ramaut, G., Timmermans, S., Van den Branden, K., Vandenbroucke, M. & K. Van Gorp (red.), *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sidedeën voor het basisonderwijs*. Leuven: Garant, 93-110.

Robinson, P. (2001). Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework. *Applied Linguistics* 22, 1, 27-57.

Steunpunt NT2 (Werkgroep Lezen) (2001). *Leesprikkels. Lesmateriaal voor begrijpend lezen in het eerste leerjaar*. (Reeks Lees(s)lang). Leuven-Apeldoorn: Garant.

Van den Branden, K. (2000). *Differentiatiesessie begeleiders*. (intern document). Leuven: Steunpunt NT2.

Vanmontfort, M. (1997). Taakgericht werken voor zwakke leerders: verloren moeite? *Moer*, 29, 6, 334-342.

Van Gorp, K. & N. Bogaert (2002). Als informatie elkaar ontmoet. Samenwerkend leren via verdeelde informatie ter bevordering van de taalontwikkeling. *Vonk* 31/4, 3-17.

Van Gorp, K. (2002). Gedreven door nieuwsgierigheid. Het gebruik van informatieve bronnen in Wereldoriëntatie. In: Colpin, M., Ramaut, G., Timmermans, S., Van den Branden, K., Vandenbroucke, M. & K. Van Gorp (red.), *Leesrijk school- en klasklimaat. Een schat aan le(e)sidedeën voor het basisonderwijs*. Leuven: Garant, 219-236.

Van Gorp, K. & B. Linsen (te verschijnen). De Toren van Babel: efficiënt omgaan met verschillen? *Spiegel*.

Werkgroep Leesremediëring (1999). *Taakgericht Remediërend Lezen. Tweede en derde leerjaar*. Reeks: *Taakgericht materiaal voor het lager onderwijs*. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Taal en Migratie, Steunpunt NT2.

---

<sup>1</sup> Met dank aan Saskia Timmermans voor het ter beschikking stellen van citaten en transcripten uit haar onderzoek naar begrijpend lezen in het eerste leerjaar in de Rand Rond Brussel. Als er bij citaten en transcripten geen verwijzing is opgenomen, betekent dat dat ze uit dat onderzoek komen.

<sup>2</sup> In opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen worden er in Nederland sinds 1986 Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON) gehouden. Het belangrijkste doel van het project is periodiek gegevens te verzamelen over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. De resultaten van de derde peiling voor Nederlandse taal verschenen najaar 2002. Een samenvatting van de resultaten vind je op [http://www.citogroep.nl/po/ppon/nedtaal/eind\\_fr.htm](http://www.citogroep.nl/po/ppon/nedtaal/eind_fr.htm)

<sup>3</sup> Dit onderzoek naar begrijpend lezen in het eerste leerjaar werd uitgevoerd door Saskia Timmermans in twintig scholen in de Vlaamse rand rond Brussel in het schooljaar 2000-2001.

<sup>4</sup> Meer informatie over taakgericht leesonderwijs in de basisschool vindt de geïnteresseerde lezer in Linsen & Van Gorp (1996), Werkgroep Leesremediëring (1999), Steunpunt NT2 (2001), Linsen & Timmermans

---

(2002), Lison, Timmermans & Vandenbroucke (2002) en Van Gorp (2002). Voor het secundair onderwijs verwijs ik naar Bogaert & Goossens (1996) en Bogaert & Linsen (2000).

<sup>5</sup> Deze taak is een aangepaste versie van een taak voor het zesde leerjaar uit Jaspaert (1996). Oplossing: de dader is de ooievaar. Er is niets aan de misdaadscene veranderd. Dat betekent dat de ooievaar de enige van de twee is die dun genoeg is om door de voordeur naar buiten te vluchten. De plaats van de moersleutel bevestigt dat de deur niet verder opengegaan is.

<sup>6</sup> Paragrafen 2.2, 2.3, 3 en deels 4 in dit artikel zijn een herwerkte versie van paragrafen in Van Gorp & Linsen (te verschijnen). Voor wie meer wil weten over differentiatie in een taakgerichte aanpak, verwijs ik naar dat artikel.

<sup>7</sup> Het inbedden van leestaken in een motiverend thema kan al veel oplossen. Binnen een groter betekenisvol geheel (bv. allerlei activiteiten rond de Middeleeuwen) krijgen begrippen (bv. kasteelheer, toernooi, lijfeigene, ...) al sneller een plaats en worden aan leerlingen vaak veel meer gelegenheden geboden om hypothesen over bepaalde woorden te vormen.

<sup>8</sup> Voor een alternatieve en betere aanpak van werken met teksten met een verschillend leesniveau, zie 'De leestaak zelf' en zie Stevens en Schrauwen in dit nummer. Belangrijk is dat je de zwakkere lezers keuzemogelijkheden geeft en hen geleidelijk aan helpt omgaan met steeds moeilijkere teksten, op een zodanige wijze dat de kloof met de sterkere lezers niet steeds groter wordt.

<sup>9</sup> Een voorbeeld: "Seppe heeft het koud omdat het raam open staat. Hij trekt dan maar snel een warme trui aan." wordt dan al snel: "Seppe heeft het koud. Het raam staat open. Hij trekt snel een trui aan." Toch hoeft een vereenvoudiging niet altijd afbreuk te doen aan de tekst. "Het raam staat open. Seppe heeft het koud. Hij trekt dan maar snel een warme trui aan." is wat eenvoudiger, maar brengt de boodschap wel op een duidelijke wijze over. Andere voorbeelden en bedenkingen rond AVI vind je in Colpin (2002).

<sup>10</sup> Voor een uitgebreidere behandeling, zie Stevens en Schrauwen in dit nummer.