

# Kies voor een brede leesaanpak

Visie op de samenhangende leesdomeinen





## Inhoud

Inleiding .....	1
<b>Beginnende geletterdheid</b> .....	3
Inzichten.....	3
Didactiek en aanbod .....	4
Differentiatie .....	6
<b>Aanvankelijk technisch lezen</b> .....	7
Inzichten.....	7
Didactiek .....	8
Differentiatie .....	9
<b>Voortgezet technisch lezen</b> .....	10
Inzichten.....	10
Didactiek .....	10
Differentiatie .....	11
<b>Leesmotivatie</b> .....	12
Inzichten.....	12
Inzichten vertaald naar de praktijk .....	13
Didactiek .....	13
Differentiatie .....	14
<b>Begrijpend lezen</b> .....	15
Inzichten.....	15
Didactiek .....	15
Differentiatie .....	16
Tot slot.....	19
Literatuur .....	20

# Inleiding

Schoolsucces en maatschappelijk succes zijn afhankelijk van de mate waarin leerlingen betekenis kunnen verlenen aan teksten. Daarom wil je dat kinderen begrijpen wat ze lezen. Begrip is dan ook het primaire doel van al het leesonderwijs.

## Brede leesaanpak CED-Groep

In deze publicatie lichten we de visie van de CED-Groep op begrijpend leesonderwijs toe. De visie laat zich het beste samenvatten als: kies voor een brede leesaanpak. Een brede leesaanpak richt zich op alle domeinen die voor leesbegrip van belang zijn en focust op de vaardigheden die leerlingen hiervoor nodig hebben. Want voor leesbegrip moet je niet alleen goed begrijpend kunnen lezen. Ook andere vaardigheden spelen een rol, zoals vloeiend lezen, woordenschat en kennis van de wereld. In samenhang zorgen deze verschillende domeinen ervoor dat leerlingen betekenis kunnen verlenen aan teksten. Het is dus cruciaal dat het onderwijs op al die domeinen inzet.

Beginnende geletterdheid, aanvankelijk technisch lezen en voortgezet technisch lezen zijn drie vakgebieden die elkaar opvolgen en erin resulteren dat leerlingen teksten correct, vlot en *vloeiend kunnen lezen*. Leerlingen ontwikkelen hun *woordenschat* en *kennis van de wereld* onder meer door zelfstandig te lezen en door voorgelezen te worden. In de bovenbouw doen zij zelfs voornamelijk woordenschat op door te lezen.

Het is essentieel dat kinderen heel veel spreekwoordelijke leeskilometers maken, maar de meesten doen dat niet uit zichzelf. Daarom is het belangrijk dat ook *leesbevordering* deel uitmaakt van het leesonderwijs.

Bij het vak *begrijpend lezen* leren leerlingen om redeneervaardigheden toe te passen en om leesstrategieën te hanteren.

## Leeswijzer

In de volgende hoofdstukken werken we de vijf pijlers van de brede leesaanpak verder uit: beginnende geletterdheid, aanvankelijk technisch lezen, voortgezet technisch lezen, leesmotivatie en begrijpend lezen. We belichten steeds recente inzichten en vertalen deze naar didactische aanpakken waarmee leerkrachten recht kunnen doen aan de verschillen tussen leerlingen in de klas. Waar leerkrachten met zij/haar worden aangeduid kan ook worden gelezen hij/hem.

Elk hoofdstuk sluiten we af met een verwijzing naar aanvullende informatie, bijvoorbeeld over trainingen van de CED-Groep of aanpakken en programma's die we ontwikkelden.

*De brede leesaanpak richt zich op alle domeinen die voor leesbegrip van belang zijn en focust op de vaardigheden die leerlingen hiervoor nodig hebben.*



# Beginnende geletterdheid

## Inzichten

Geletterdheid is een basisvoorwaarde om succesvol te kunnen functioneren in de maatschappij. Door in groep 1 en 2 doelgericht te werken aan beginnende geletterdheid wordt de basis gelegd voor een optimale leesstart in groep 3 en voor een hoog taalniveau en goed leesbegrip op latere leeftijd. In het Nederlandse onderwijs kunnen we nog veel winst behalen door meer leerlingen een goede leesstart te geven (Eskes, 2020).

## Betekenisvol prikkelen

Hoe zorg je dat alle kinderen optimale kansen krijgen op zo'n goede leesstart in groep 3? Dat begint met leerkrachten die leerlingen van groep 1 en 2 op een speelse manier ervaring laten opdoen met beginnende geletterdheid. Zij kunnen kinderen op een interessante, betekenisvolle manier in aanraking brengen met geschreven en gedrukte taal.

*Een goede leesstart begint met goed en prikkelend vormgeven van beginnende geletterdheid in groep 1 en 2.*

## Speelleeromgeving

Een rijke, betekenisvolle en geletterde speelleeromgeving waarin leerlingen volop kansen krijgen om ervaringen op te doen met geletterde activiteiten is dus essentieel. Zo'n speelleeromgeving biedt kansen om via spel te komen tot betekenisvol lezen en schrijven.

Geletterde activiteiten bevorderen de ontwikkeling van jonge kinderen als ze betekenis hebben en aansluiten bij de 'echte' wereld die zij ervaren.

## Taalroutines

Naast de rijke speelleeromgeving dragen taalroutines sterk bij aan de ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Routines geven houvast en zorgen voor plezier en herkenning bij het werken aan de tussendoelen van beginnende geletterdheid.

## Tussendoelen

Om succesvol te werken aan beginnende geletterdheid, hebben leerkrachten kennis nodig over de tussendoelen beginnende geletterdheid, de fonologische ontwikkeling, de voorwaarden voor een goede leesstart, effectieve didactiek en mogelijke risicofactoren. Zij zorgen daarbij voor een rijk en gevarieerd aanbod, met een balans tussen geleide doelgerichte activiteiten en activiteiten waarbij ruimte is voor initiatieven van de kinderen. Volgens Buschmann & Sachse (2018) vormen alleen instructie en oefenen van vaardigheden een onvoldoende basis voor taalverwerving.

## Vier domeinen

We onderscheiden verschillende essentiële leesvaardigheden, die van invloed zijn op het technisch leren lezen in groep 3. Deze zijn gebaseerd op de tussendoelen beginnende geletterdheid (Expertisecentrum Nederlands).

De essentiële leesvaardigheden zijn gegroepeerd in vier domeinen:



1. leesplezier, boekoriëntatie, verhaalbegrip en begrijpend luisteren,
2. oriëntatie op geschreven taal,
3. taalbewustzijn en alfabetisch principe,
4. digitale geletterdheid.

We bespreken bij deze vier domeinen de didactiek en het aanbod waarmee leerkrachten kinderen in staat stellen om de essentiële leesvaardigheden op te doen.

## Didactiek en aanbod

### 1. Leesplezier, boekoriëntatie, verhaalbegrip en begrijpend luisteren

#### Voorlezen

In de onderbouw lezen leerkrachten vaak voor. Herhaald doelgericht voorlezen is een goed middel om te werken aan boekoriëntatie, verhaalbegrip en begrijpend luisteren. Voorlezen aan jonge kinderen heeft blijvende positieve effecten op de latere leesprestaties en op de leesmotivatie (Gottfried et al., 2015).

#### Plezier vasthouden

In de onderbouw lezen en luisteren de meeste kinderen graag. Maar hoe houd je dat lees- en luisterplezier vast? Met een rijk en gevarieerd aanbod van teksten en verhalen en een kwalitatief goed taalaanbod. Met een rijk, gevarieerd aanbod van teksten en verhalen in een betekenisvolle context komen leerkrachten tegemoet aan de interesses en nieuwsgierigheid van kleuters. Zo raken kinderen vertrouwd met verschillende soorten teksten en verhalen. Een goed taalaanbod stimuleert de taalvaardigheid, de woordenschat en de lagere en hogere denkvaardigheden. Leerkrachten moeten vooral niet schromen om daarbij hoog in te zetten.

#### Begrijpend luisteren

Met begrijpend luisteren wordt in de onderbouw de basis gelegd voor tekstbegrip. Met begrijpend luisteren bedoelen we: actief luisteren naar een verhaal of tekst, daar betekenis aan geven en er een mentaal plaatje van vormen. Net als begrijpend lezen is begrijpend luisteren een complex cognitief proces, waarbij de leerling continu schakelt tussen informatie in de tekst en zijn eigen kennis.

#### Voorspeller van leesbegrip

Begrijpend luisteren stimuleert ook de mondelinge taalvaardigheid, waaronder de woordenschat. Door begrijpend luisteren ontwikkelen kinderen deelvaardigheden, zoals het leggen van verbanden tussen de tekst en de kennis van de wereld. Verder leren ze om essentiële strategieën in te zetten, waarmee zij de teksten en verhalen beter begrijpen. Denk aan voorspellen, visualiseren en vragen stellen.

Verschillende onderzoeken laten zien dat begrijpend luisteren in de onderbouw een goede voorspeller is voor het leesbegrip in groep 4 (onder meer Kendeou et al., 2009).

#### Interactie

Door de inhoud van een verhaal te bespreken en ideeën daarover met elkaar en met de leerkracht uit te wisselen, komen leerlingen tot verhaalbegrip en zijn ze in staat een steeds beter mentaal plaatje te maken. Hierbij zijn verschillende interactieve werkvormen bruikbaar.

Ook modellen is van onmiskenbaar belang bij begrijpend luisteren. Hierbij doet de leerkracht hardop denkend voor hoe zij een stukje leest, welke verbanden zij daarbij legt en welke leesstrategieën zij structureel toepast bij het vormen van een mentaal plaatje.

## Didactiek

Bij het doelgericht werken aan begrijpend luisteren speelt de didactiek een grote rol. Instructie en begeleiding ten aanzien van de deelvaardigheden in relatie tot begrijpend luisteren in groep 1 en 2 kunnen ervoor zorgen dat leerlingen deze vaardigheden zelf ook effectief gaan inzetten bij het latere begrijpend lezen in groep 4. Van den Broek et al. (2011) laten zien dat een interventie over het leggen van verbanden - causale vragen stellen tijdens het lezen - zowel op 2½-jarige als 8½-jarige leeftijd effectief is. Taalroutines en activiteiten die het verhaalbegrip bevorderen zijn onder andere de verteltafel, het vertelkastje, de picto's van begrijpend luisteren (wie, wat, waar, probleem, oplossing et cetera), het vertelschort en het uitspelen van het centrale boek.

## *Begrijpend luisteren in de onderbouw is een goede voorspeller voor het leesbegrip in groep 4.*

### 2. Oriëntatie op geschreven taal

Bij de oriëntatie op geschreven taal leren kinderen dat geschreven taalproducten, zoals briefjes, boeken en berichtjes een communicatief doel hebben. Ze herkennen symbolen en weten waarnaar ze verwijzen. Kinderen leren het onderscheid tussen lezen en schrijven. De leerkracht heeft de taak om kinderen kennis te laten maken met geschreven taal en om ze hiermee ervaringen te laten opdoen. Voorbeelden van taalroutines en activiteiten die de oriëntatie op geschreven taal bevorderen: uitschrijven van een vers of lied, gebruiken van symbolen die corresponderen met namen of handelingen en maken van een taaltekening. De leerkracht kan ook als model fungeren door in het bijzijn van de kinderen expliciet te vertellen wat ze aan het doen is (lezen/schrijven), waarom ze dit doet, enzovoort.

### 3. Taalbewustzijn en alfabetisch principe

We spreken over taalbewustzijn als kinderen gaan nadenken over vormaspecten van taal. Kinderen leren begrippen als 'zin' en 'woord', gaan rijmen en doen bijvoorbeeld het inzicht op dat het woord 'kabouter' langer is dan het woord 'reus'. De fonologische ontwikkeling is de leerlijn waarin fonologisch bewustzijn en fonemisch bewustzijn zijn opgenomen. Bij fonemisch bewustzijn gaat het om de kleinste klankeenheden waaruit woorden zijn opgebouwd.

#### Didactiek en aanbod

Om een goede leesstart te kunnen maken zijn het fonologisch bewustzijn, het fonemisch bewustzijn en het alfabetisch principe van groot belang. In de doorgaande lijn 1-2-3 neemt het onderwijs in de groepen 1 en 2 (en de resultaten hiervan) een prominente plaats in. Om de leesteknik te kunnen leren, is het van belang dat leerlingen drieklankwoorden op gehoor (auditief) kunnen analyseren (de klanken losmaken) en op gehoor kunnen synthetiseren (de klanken kunnen samenvoegen). Ofwel, hakken en plakken. Ook het kunnen herkennen en verklanken van een aantal letters is van belang. Het kunnen schrijven van de eigen naam is eveneens een indicatie dat het kind de functie van lezen en schrijven begrijpt.

#### Bijvoorbeeld

Voorbeelden van taalroutines en activiteiten die het taalbewustzijn en het alfabetisch principe bevorderen:

- de Klankkast (hulpmiddel om de fonologische ontwikkeling van kinderen te stimuleren),
- de letter van de week/het thema,
- aanleren van een vers,
- de lettermuur,
- de lettertafel met de uitwerking van de centrale letter,
- maken van een groepsboek,
- gebruiken van een letterpop of letterbeest,
- labelen van de thematafel.



#### 4. Digitale geletterdheid

Het is belangrijk dat jonge kinderen voldoende ervaringen kunnen opdoen met functionele digitale geletterdheid. Van den Berg & Land (2019) noemen diverse vaardigheden en doelen, die centraal staan in groep 1 en 2.

- ICT-(basis)vaardigheden: handig worden in het gebruik van digitale middelen.
- Mediawijsheid: kunnen meepraten en -denken over media en er op je eigen niveau mee kunnen omgaan.
- Computational thinking: een computer kunnen gebruiken voor het oplossen van bepaalde problemen met behulp van basis ICT-technieken.
- Informatievaardigheden: doelgericht informatie kunnen vinden.

Het aanbieden van een digitaal boek rondom het thema dat centraal staat, is een voorbeeld van een taalroutine.

### Differentiatie

Kinderen hebben verschillende niveaus en onderwijsbehoeften. Om met het onderwijs optimaal tegemoet te komen aan verschillen, geeft de CED-Groep de voorkeur aan convergente differentiatie. Onderzoek laat zien dat divergente differentiatie leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen.

Bij convergente differentiatie wordt uitgegaan van dezelfde doelen voor alle leerlingen. De aanpak om die doelen te bereiken, verschilt. De meeste leerlingen krijgen de basisaanpak. Leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben, krijgen de (zeer) intensieve aanpak. Leerlingen met een voorsprong krijgen de verdiepte aanpak.

#### Spel

Volgens ontwikkelingspsycholoog Vygotsky is spel de leidende activiteit voor jonge kinderen. Zij leren vooral door te spelen en zullen zich dus het beste ontwikkelen in een omgeving waarin spel centraal staat. De leerkracht stimuleert de kinderen in de zone van naaste ontwikkeling. Dat kan ze onder meer doen door de rol van spelleider, speladviseur of meespelen in te zetten. De leerkracht maakt het verschil, door vanuit een betekenisvolle context leerlingen doelgericht en planmatig ondersteuning te bieden die gericht is op specifieke onderwijsbehoeften.

#### Meer weten?

- [Kleutersprongen 2.0](#).
- [Doelgericht werken aan beginnende geletterdheid](#).
- Creëren van een (geletterde) [speelleeromgeving](#).
- Samenstellen van een [beredeneerd aanbod](#) (met hierin aandacht voor de vier domeinen van beginnende geletterdheid en de SLO-doelen jonge kind).
- Diverse praktische trainingsmodules op het gebied van doelgericht werken aan [begrijpend luisteren](#).
- [De Klankkast](#) (hulpmiddel voor het stimuleren van de fonologische ontwikkeling).



# Aanvankelijk technisch lezen

## Inzichten

De ontwikkeling van mondelinge taal is een natuurlijk proces. Lezen is een culturele vaardigheid, die moet worden aangeleerd. De belangrijkste onderwijsfactoren om leesproblemen te voorkomen, zijn de leerkracht en de aanpak die zij hanteert. Dit staat in *Dyslexie en dyscalculie*: een kwestie van aanpakken (Langberg, van Zanten, & Boswinkel, 2014). De leerkracht doet er dus toe. Uit diverse onderzoeken blijkt dat de kwaliteit van het leesonderwijs in de eerste plaats bepaald wordt door een effectieve leerkracht.

### Effectieve didactische principes

Maar vervolgens is natuurlijk de hamvraag: wat maakt een leerkracht effectief en wat is de juiste aanpak om te hanteren? Om te beginnen hanteert een goede leerkracht algemene didactische principes die effectief zijn. Daarvoor kan zij gebruikmaken van een totaalaanpak voor effectief lesgeven (zoals DPL, het Doordacht Passend Lesmodel) of zelfstandige bouwstenen voor effectieve didactiek (zie Surma et al., 2019).

### Uitdagende ambitie

Daarnaast stelt een effectieve leerkracht een uitdagende ambitie met behulp van de gegevens van haar leerlingen. In groep 3 zijn daarbij de leesresultaten van belang en de gegevens over de beginnende geletterdheid uit groep 1 en 2. Als de leerkracht de gegevens heeft geïnterpreteerd, kan zij doelen opstellen en een plan van aanpak maken. De aanpak moet onderdeel zijn van de doorgaande lijn in de groepen 1 t/m 4. Deze elementen komen samen in onze 4D-cyclus voor opbrengstgericht werken: data, duiden, doelen en doen.

*Een leerkracht kan pas effectief zijn als zij een uitdagende ambitie heeft gesteld met behulp van de gegevens van haar leerlingen.*

### Veilig Leren Lezen en Lijn 3

Ten slotte zijn de aanpak van de leerkracht rondom aanvankelijk lezen en haar lees-didactische vaardigheden van belang. De inzichten over de didactiek van het leren lezen zijn de laatste jaren veranderd. In de nieuwste aanvankelijke leesmethodes *Veilig Leren Lezen* en *Lijn 3* zijn deze inzichten al verwerkt. De nieuw aan te leren letter is bijvoorbeeld centraler komen te staan dan het structuurwoord en er worden nu alleen woorden aangeboden en gelezen met al aangeleerde letters. De schrijfontwikkeling loopt tegenwoordig meer gelijk op met de leesontwikkeling. Kort na de kennismaking met een nieuwe letter wordt deze ook geschreven. Om het verklanken van letters tot een woord makkelijker te maken voor de leerlingen, modelt de leerkracht deze met verlengde klankwaarde ('zoemend' of 'zingend').

## Didactiek

### Bouwen op de basis

De meeste scholen beginnen in groep 3 met het formele onderwijs in de leestechiek. Er wordt dan voortgebouwd op een basis die in de voorschoolse periode en in de groepen 1 en 2 is gelegd. Het is belangrijk dat die basis stevig is. In het vorige hoofdstuk hebben we uitgelegd welke zaken ertoe doen voor een goede leesstart:

- fonologisch bewustzijn en fonemisch bewustzijn,
- op gehoor drieklankwoorden kunnen analyseren (de klanken losmaken) en synthetiseren (de klanken samenvoegen),
- kunnen herkennen en verklanken van een aantal letters,
- indicatief: schrijven van de eigen naam.

### Effectieve leesinstructie

Bij het formele leren lezen gaat het om het kunnen verklanken van lettertekens om deze vervolgens te kunnen samenvoegen tot een woord. Dit heet de elementaire leeshandeling. Deze wordt in groep 3 aangeleerd en geoefend met korte woorden en uitgebreid naar steeds complexere woordtypen. Om deze elementaire leeshandeling succesvol aan te leren, heeft de leerkracht gedegen kennis nodig van het leesproces, van effectieve didactiek en van mogelijke knelpunten. Er zijn verschillende didactische gereedschappen waarvan we weten dat ze effectief zijn. Bijvoorbeeld:

- 'voor-koor-door'  
De leerkracht doet eerst voor, daarna lezen de leerkracht en de kinderen samen en vervolgens lezen de kinderen zelf.
- 'wacht-hint-prijs'  
De leerkracht geeft de kinderen eerst gelegenheid om op eigen initiatief te verbeteren. Waar nodig geeft de leerkracht daarna een hint om het kind in de goede richting te sturen. Als het kind de fout corrigeert, prijst de leerkracht het kind.

*Om de elementaire leeshandeling succesvol aan te leren, heeft de leerkracht gedegen kennis nodig van het leesproces, effectieve didactiek en mogelijke knelpunten.*

### Leeskilometers

Oefening baart kunst. Dat geldt zeker voor het onder de knie krijgen van de leestechiek. Hierbij is veel gevarieerde herhaling nodig. Daarom is het advies aan leerkrachten: rooster voldoende tijd in, want leestijd is een kritische (beïnvloedbare) succesfactor in het aanvankelijk leesproces. Aanvankelijk leesonderwijs kan alleen effectief zijn als het kind voldoende leeskilometers maakt. Leeskilometers maken en het toepassen van wat een kind heeft geleerd, gaat het best als er sprake is van motivatie, interesse en plezier. Dat vraagt om een gevarieerd onderwijsaanbod, met activerende werkvormen en mogelijkheden voor samenwerkend leren. Met name in groep 3 is het belangrijk om rekening te houden met de bewegings- en spelbehoefte van kinderen. Spelend leren heeft een positief effect op het leren en hoort zeker in een gevarieerd aanbod thuis.

Door de eenvoudige woorden in de leesboekjes zullen leerlingen in groep 3 niet veel woordenschat en algemene kennis opdoen door het zelfstandig lezen. Toch is het oefenen van zelfstandig lezen wel heel belangrijk om een goede leeshouding te kweken, waar in latere leerjaren op kan worden voortgebouwd.

Om kinderen in aanraking te laten komen met een rijke woordenschat is het goed om te kiezen voor voorleesboeken die de taal en kennis van de kinderen verrijken.

## Werken met een methode

De meeste scholen werken met een methode voor aanvankelijk lezen. In die methodes ligt de primaire focus op de elementaire leeshandeling, maar ook domeinen als leesbegrip en woordenschat komen aan de orde. De methodes zijn vaak thematisch van opzet. Qua inhoudelijke invulling zien we verschillen, bijvoorbeeld in de mate van herhaling, de wijze van oefening en de einddoelen. Sommige scholen kiezen ervoor om de methode nauwgezet te volgen. Anderen gebruiken de methode als bronmateriaal en implementeren een leesaanpak zoals LIST-lezen die motiverend lezen en technisch lezen combineert.

Bij de keuze voor een methode of aanpak spelen verschillende aspecten een rol, zoals de identiteit van de school, de populatie en de onderwijsvisie.

## Differentiatie

We zien grote verschillen in het tempo waarin leerlingen de leestechiek onder de knie krijgen. Hoe sterk of zwak een groep ook is: in elke groep zijn niveaus te onderscheiden. De werkwijze Opbrengstgericht werken in 4D is behulpzaam om leerlingen op een werkbare manier te clusteren.

Zoals we in het hoofdstuk *Beginnende geletterdheid* aangeven, is de CED-Groep voorstander van convergente differentiatie. Daarbij wordt uitgegaan van dezelfde doelen voor alle leerlingen. De mate van instructie, begeleiding, inoefening en tijd die zij nodig hebben om deze doelen te bereiken, is verschillend. De leerkracht die aanvankelijk leesonderwijs geeft, richt het onderwijs zo in dat zij verlengde instructie kan geven aan leerlingen die dat nodig hebben. Bij het aanvankelijk leesonderwijs is het bovendien van belang dat risicolezers wekelijks 4x15 minuten extra leesonderwijs krijgen.

### Meer lezen

- Opbrengstgericht werken in 4D (data, duiden, doelen en doen).
- Ons professionaliseringsaanbod voor leerkrachten van groep 3 (vergroten van kennis over het leerproces en uitbouwen van lees-didactische vaardigheden).
- Begeleiding van de CED-Groep bij het vormgeven van een goede doorgaande lijn in groep 1 t/m 4.
- Didactische gereedschappen voor een activerend en gevarieerd lesaanbod: DPL (Doordacht Passend Lesmodel), coöperatieve werkvormen en Teach Like a Champion.
- Een uitgebreid professionaliseringsaanbod, met bijvoorbeeld cursussen over Spelend leren in groep 3, Leesmotivatie en Hoe verbeter ik mijn aanvankelijk leesonderwijs?
- LIST/Motiverend lezen.

# Voortgezet technisch lezen

## Inzichten

Het doel van het technisch leesonderwijs is dat leerlingen vlot en vloeiend samenhangende teksten kunnen lezen. Vlot lezen wil zeggen dat leerlingen in voldoende tempo en correct lezen wat er staat. Vloeiend lezen wil zeggen dat leerlingen met expressie en begrip kunnen lezen.

Zonder technische leesvaardigheid komen leerlingen niet tot begrijpend lezen.

## Didactiek

Ook bij voortgezet technisch leesonderwijs is een effectieve leerkracht van cruciaal belang. Een effectieve leerkracht is doelgericht, heeft een beredeneerd aanbod, besteedt voldoende tijd aan lezen, geeft effectieve instructie, biedt gedifferentieerd onderwijs en monitort de leesontwikkeling van de leerlingen. We lichten deze verschillende aspecten toe.

### Doelgericht

Een effectieve leerkracht werkt doelgericht. De doelen die de leerkracht formuleert, dienen als leidraad voor de leesactiviteiten. Het is belangrijk dat de doelen zijn geformuleerd in termen van leerlingresultaten. Zo kan de leerkracht nagaan of het leesonderwijs voldoende effect heeft. Het leesaanbod in groep 4 t/m 8 is onderdeel van de doorgaande lijn 1 t/m 8. Dus bij het analyseren van de leesresultaten neemt de leerkracht ook de leesresultaten van voorgaande jaren mee.

De cyclische werkwijze Opbrengstgericht werken in 4D, die we in het vorige hoofdstuk introduceerden, is behulpzaam bij het doelgericht werken.

### Beredeneerd aanbod

Goede lezers ontwikkelen hun leesvaardigheid vooral door veel te lezen. Ook de zwakke(re) lezers hebben die oefentijd nodig. Daarnaast hebben zij instructie en begeleide oefening nodig. Dit kan met of zonder methode voor voortgezet technisch lezen. Waar een school voor kiest, is bijvoorbeeld afhankelijk van de visie van de school en van de leerlingpopulatie. Een methode kan zinvol zijn als veel leerlingen expliciete ondersteuning nodig hebben en als de school behoefte heeft aan een uitgewerkte instructielijn.

### Voldoende tijd

Om woordherkenning te automatiseren is het nodig om voldoende tijd te besteden aan lezen. Concreet betekent dit:

- voortgezet technisch lezen met een gestructureerde (al dan niet methodische) aanpak: minimaal 2 uur per week in groep 4 t/m 6,
- extra instructie en begeleide oefening voor de risicolezers: minimaal 3x15 minuten,
- stillezen van verschillende typen teksten,
- gevarieerde activiteiten rond boeken.

Misschien nog wel belangrijker dan de hoeveelheid tijd is het aantal leeskilometers dat leerlingen maken. Het is raadzaam om vanaf de eerste stappen in het leesonderwijs te focussen op leesmotivatie. LIST-lezen, waarbij leerlingen veel leeskilometers maken in een zelfgekozen leesboek, is een voorbeeld van een aanpak die hierbij behulpzaam is.

Alle leerlingen lezen zowel hardop als stil voor zichzelf. Daarbij is er aandacht voor leesbegrip en leesplezier. Begeleid stillezen is effectief als leerlingen ondersteuning krijgen bij het kiezen van boeken en teksten en als de leerkracht het leesproces monitort (kunnen leerlingen de gekozen boeken lezen en lezen ze gemotiveerd door?). Bovendien is het belangrijk dat leerlingen leeservaringen kunnen delen met medeleerlingen en met de leerkracht. De leerkracht fungeert tevens als rolmodel door zelf voor te lezen, gesprekken over boeken te faciliteren en leesstrategieën hardop voor te doen.

### Effectieve instructie

In het vorige hoofdstuk, over aanvankelijk leesonderwijs, gingen we al in op een aantal didactische gereedschappen waarvan we weten dat ze effectief zijn bij technisch lezen, zoals 'voor-door-koor' en 'wacht-hint-prijs'. Daarnaast zijn algemene instructieprincipes, zoals het benoemen van het lesdoel en modellen van de leesaanpak belangrijk. In algemene zin kunnen we stellen dat een goed hanteerbaar instructiemodel leerkrachten van structuur en handvatten voorziet om effectief en efficiënt les te geven. Er zijn verschillende instructiemodellen, veelal gebaseerd op directe instructie. De CED-Groep ontwikkelde het Doordacht Passend Lesmodel (DPL), dat zich goed leent voor een resultaatgerichte manier van werken. Wat het DPL onderscheidt van andere instructiemodellen: het is verrijkt met inzichten uit de neuropsychologie (Breinsleutels), technieken van Teach Like a Champion en coöperatieve werkvormen.

## Differentiatie

Leerlingen verschillen van elkaar in hun onderwijsbehoeften. In het hoofdstuk over beginnende geletterdheid legden we uit dat leerlingen geclusterd kunnen worden. We onderscheidden daarbij het basisarrangement, het verdiepte arrangement en het (zeer) intensieve arrangement.

De leerlingen in het verdiepte arrangement kunnen en willen lezen. Zij doen veel leeservaring op en kunnen met elkaar praten en schrijven over wat ze hebben gelezen.

Voor risicolezers in het (zeer) intensieve arrangement is het niet voldoende om veel leeskilometers te maken. Zij hebben behoefte aan verlengde en extra instructie en begeleide inoefening. De leerkracht doet voor en wanneer de leerlingen oefenen, krijgen zij veel directe, concrete feedback.

### Monitoren van de leesontwikkeling

De leerkracht verzamelt data over de vorderingen van de leerlingen. Door het duiden van de toets- en observatiegegevens gaat de leerkracht na of de leerlingen zich voldoende ontwikkelen. Op basis daarvan neemt de leerkracht beslissingen voor de volgende periode.

#### Meer lezen

- [Opbrengstgericht werken in 4D](#).
- [LIST/Motiverend lezen](#): een aanpak van de CED-Groep, gericht op het ontwikkelen van zelfstandig lezende, gemotiveerde lezers.
- [DPL](#) (Doordacht Passend Lesmodel).
- [Breinsleutels](#).
- [Teach Like a Champion](#).
- [Coöperatieve werkvormen](#).

# Leesmotivatie

## Inzichten

Het bewust inzetten op leesbevordering heeft in het onderwijs jarenlang weinig aandacht gehad. De focus lag op meetbare effectiviteit van resultaten. Nu uit allerlei (internationale) onderzoeken blijkt dat de resultaten van Nederlandse scholieren op het gebied van lezen en leesbegrip teruglopen, is de focus weer terug bij het lezen. Ook het belang van leesmotivatie staat weer meer op het netvlies. Maar waarom zijn vrij lezen en leesmotivatie eigenlijk zo belangrijk? En hoe kun je dat het beste aanpakken?

### Onderzoekresultaten

(Inter)nationaal onderzoek naar lezen en leesmotivatie heeft nieuwe inzichten opgeleverd. We zetten de meest relevante inzichten hier op een rijtje. Uit een metastudie van Mol & Bus (2011) blijkt dat de mate waarin kinderen vrij lezen in fictieve boeken samenhangt met hun woordenschatniveau, technisch leesniveau en mate van leesbegrip. Hoe meer kinderen vrij lezen, hoe hoger hun resultaten op woordenschat, technisch lezen en leesbegrip. Cunningham & Stanovich (1998) hebben vastgesteld dat kinderen die meer vrij lezen ook meer algemene kennis bezitten. Het woordenschatniveau en de algemene kennis zijn op hun beurt weer belangrijke succesfactoren voor het opbouwen van vaardigheid in begrijpend lezen (Förre & van de Mortel, 2019). Uit een publicatie van de Raad van Cultuur en de Onderwijsraad (2019) blijkt dat Nederlandse jongeren tegenwoordig minder tijd besteden aan 'diep lezen'. Hieronder verstaan we het geconcentreerd lezen van langere teksten of boeken. Een gevolg is dat de leesvaardigheid van jongeren achteruitgaat.

*Hoe meer kinderen vrij lezen, hoe hoger hun resultaten op woordenschat, technisch lezen en leesbegrip.*

### Vrij lezen

Uit de meta-analyse van Mol & Bus (2011) blijkt ook dat vrij lezen een steeds grotere rol gaat spelen in het aantal woorden dat een scholier kent. Hoe ouder een kind wordt, hoe minder de mondelinge interactie bijdraagt aan een grotere woordenschat en hoe meer het aantal leeskilometers ertoe doet. Cunningham & Stanovich (1998) merken op dat een kinderboek al rijker is in woordenschat dan een gesprek tussen volwassenen. Kinderen die dagelijks een kwartier vrij lezen, leren volgens Van Veen (2016) zo'n 1000 nieuwe woorden per jaar. Dat is evenveel als zij jaarlijks leren door expliciete woordenschatinstructie op school. Voor het uitbreiden van basisleesvaardigheden lijkt vrij lezen voor zwakke lezers nog essentiëler dan voor vaardige lezers (Mol & Bus). Mol en Bus merken op dat hun bevindingen aansluiten bij een model van wederzijdse beïnvloeding, waarin sprake is van een zichzelf versterkend effect. Kinderen met leesplezier lezen vaker. Dit vergroot hun taal- en leesvaardigheden en geeft succeservaringen, waardoor ze weer sneller een boek pakken. De leesmotivatie en -resultaten van kinderen die veel of weinig boeken voor hun plezier lezen, gaan steeds verder uiteenlopen.

### Elementen uit motivatietheorieën

Van Steensel et al. (2017) hebben onderzocht wat werkt bij leesmotivatie in het onderwijs. Hun conclusie: voor motivatie en begrijpend lezen blijkt een combinatie van leesbevorderingsprogramma's en elementen uit moderne motivatietheorieën het meest effectief. Ze vonden positieve effecten voor programma's die de autonomie van leer-

lingen ondersteunen, hun sociale motivatie aanspreken en waarin samen met hen gewerkt wordt aan doelen. Werken met beloningen bleek juist een tegengesteld effect te hebben.

## Inzichten vertaald naar de praktijk

- Om te zorgen dat de resultaten tussen kinderen op woordenschat, voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen niet steeds verder uit elkaar gaan lopen, is het goed om in het onderwijs vroegtijdig in te zetten op leesmotivatie, voorlezen en vrij lezen. Het is moeilijk, zo niet onmogelijk, om een ontstane kloof nog te dichten in de bovenbouw.
- Het is niet alleen belangrijk dat leerlingen 'lezen', maar vooral dat ze 'diep lezen'. Het is dus zaak om leerlingen te stimuleren en te faciliteren om zich voor langere tijd geconcentreerd in een boek te verdiepen.
- Niet alle boeken lenen zich even goed voor 'diep lezen'. Wat kinderen lezen, doet ertoe. Het is goed om (voorlees)-boeken aan te bieden die rijk zijn in taal, woordenschat en inlevingsmogelijkheden.
- Leerkrachten kunnen hun leerlingen ondersteunen bij het kiezen van passende boeken die hun leesontwikkeling vooruithelpen. Hiervoor kunnen ze het lezen van hun leerlingen monitoren en op basis daarvan samen met hen reële leesdoelen opstellen. Dat vergroot het leesplezier en het zelfvertrouwen van de leerlingen.
- Leerkrachten kunnen de sociale motivatie van leerlingen aanspreken door complimenten te geven voor hoe ze lezen, aandacht te schenken aan wat ze lezen en gelegenheid te bieden om daarover (samen) in gesprek te gaan.

## Didactiek

Juist door de minder voorgestructureerde aanpak die bij leesbevordering mogelijk is, is het voor veel leerkrachten moeilijk om inzichtelijk te krijgen welk didactisch handelen tot gemotiveerde lezers leidt. Leesbevorderingsexperts als Aidan Chambers en Jos Walta hebben handvatten ontwikkeld om aan leesmotivatie te werken.

In 1993 ontwikkelde Chambers de leescirkel (zie afbeelding). Deze biedt ondersteuning voor het handelen van leerkrachten die verder willen komen met leesmotivatie in hun klas en op school. De leerkracht (de 'helpende volwassene') kan op school of in de klas de juiste voorwaarden scheppen voor een goed leesklimaat. De aspecten 'kiezen', 'reageren' en 'lezen' zijn hierbij belangrijk.



Bij het aspect **kiezen** zorgt de leerkracht op school en in de klas voor boeken die voor kinderen aantrekkelijk zijn om te lezen. Het aanbod moet gevarieerd zijn en bestaat onder andere uit boeken van verschillende genres en dimensies (Walta, 2016). Ook is het van belang om lezen en boeken prominent aandacht te geven in de school en de klas. De leerkracht kan de kinderen ook enthousiasmeren door boeken gericht aan te bevelen. Hiervoor is het essentieel dat zij weet welke boeken er in de klassenbib te vinden zijn en de inhoud van sommige boeken kent.

Bij het aspect **lezen** gaat het erom dat de leerkracht voldoende tijd in de weekplanning inruimt voor vrij lezen. Om goed 'in' een boek te komen en te blijven is ruim leestijd nodig. Behalve momenten voor zelfstandig lezen zijn ook voorleesmomenten nodig. De leerkracht kiest hiervoor een boek dat binnen de belevingswereld van de kinderen past en waarin woordenschat en taal verrijkend zijn. Tot slot neemt de leerkracht de tijd om tijdens de leesmomenten van de leerlingen ook zelf te lezen, met leesmotivatie bezig te zijn of het leesgedrag van de leerlingen te monitoren.

Bij het aspect **reageren** geeft de leerkracht de leerlingen gelegenheid om verwerkingsopdrachten te maken over gelezen boeken. Dat kan onder meer met vertelkaartjes (Chambers) of coöperatieve werkvormen in een boekenkring (Walta). Ook ouders, andere klassen of de hele school kunnen betrokken worden bij leesbevorderende activiteiten en projecten. Meer betrokkenheid zorgt over het algemeen ook voor meer motivatie. Het is belangrijk dat de focus wel op het lezen blijft liggen en niet op de festiviteiten eromheen.

## Differentiatie

Om te zorgen dat leerlingen zich door veel vrij lezen beter gaan concentreren, hun woordenschat en kennis van de wereld vergroten en betere (begrijpend) lezers worden, is het zaak dat leerkrachten differentiëren in hun aanpak. Gerichte differentiatie en een kindgerichte aanpak vragen om inzicht in het leesgedrag van de leerlingen. In OGW4D-termen hebben we het dan over 'data'. Bij data gaat het bijvoorbeeld om observatiegegevens, een leeslogboek of kindgesprekken.

### Verwachtingen

De tweede stap in de OGW4D-cyclus bestaat uit het duiden van gegevens. Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht helder heeft wat zij van leerlingen verwacht. Om de leerlingen zich te laten ontwikkelen tot betere (diepe) lezers, zullen ze stappen moeten zetten op de 'leesladder'. Deze bestaat uit dimensies die oplopend zijn in wat ze van een lezer eisen. De leerkracht kan de data (over het leesgedrag van leerlingen) duiden aan de hand van de leesladder en de verwachtingen die zij van hen heeft. Bij leerlingen die zich naar verwachting en tevredenheid ontwikkelen, is het (op dat moment) niet nodig om een leesdoel te formuleren. Bij andere leerlingen kan wel een persoonlijk leesdoel geformuleerd worden. Dat gebeurt bij voorkeur in termen van resultaten, zodat kan worden nagegaan of de leerling het doel ook bereikt. De leerkracht bespreekt samen met de leerling hoe het doel bereikt gaat worden, wat daarvoor nodig is en wanneer geëvalueerd wordt of het doel bereikt is. Hierna kan de leerkracht de 4D-cyclus opnieuw inzetten.

### Gericht stimuleren

De inbreng van de leerkracht is onontbeerlijk bij het gericht stimuleren van leerlingen, of er nou wel of niet expliciet leesdoelen zijn opgesteld. Het is belangrijk dat de leerkracht laat merken dat zij weet welk boek een leerling leest, inhoudelijke vragen stelt, de leerling complimenteert als zij uit zichzelf een stapje verder is gegaan op de leesladder en gericht boeken aanbeveelt.

#### Meer lezen

- Chambers en Walta: handvatten voor het vergroten van leesmotivatie. De CED-Groep verzorgt een cursus leesmotivatie, die op deze handvatten is gebaseerd.
- Leesladder: in de teamtraining leesmotivatie leren teams hoe ze leerlingen stimuleren om te lezen, zodat zij met plezier stappen zetten op de leesladder.
- Opbrengstgericht werken in 4D.



# Begrijpend lezen

## Inzichten

Volgens de huidige inzichten is begrijpend lezen een complex cognitief proces, waarbij een lezer continu schakelt tussen informatie in de tekst en zijn eigen kennis (Rouet & Britt, 2011). Begrijpend lezen is een belangrijke schoolse vaardigheid. Leerlingen moeten in allerlei leersituaties en bij verschillende vakken teksten kunnen lezen en hieruit kennis verwerven. Begrijpend lezen is ook een complexe vaardigheid, die samenhangt met allerlei andere zaken, zoals woordenschat, kennis van de wereld en technisch leesniveau.

## Randvoorwaarden

Om teksten met begrip te leren lezen, is het essentieel dat er een aanbod is van motiverende teksten op het goede niveau. Maar om deze complexe vaardigheid goed onder de knie te krijgen, is meer nodig: gerichte instructie, duidelijk voorbeeldgedrag, gelegenheid om te oefenen en feedback op de taakuitvoering. De rol van de leerkracht is daarbij essentieel. Om leerlingen goed te leren begrijpend lezen en adequaat te ondersteunen bij problemen, moet de leerkracht het nodige in huis hebben. Zij heeft kennis nodig over effectieve didactische aanpakken, de werking van het begrijpend-leesproces en de verschillende factoren die daarin een rol spelen.

## Situatiemodel

Lezers die een tekst goed begrijpen, construeren in hun hoofd een zogeheten situatiemodel (Rouet & Britt, 2011). Een goed situatiemodel kun je pas construeren wanneer je alles wat een tekst beweert, inclusief de niet altijd expliciete verbanden, goed begrijpt en koppelt aan je voorkennis. Hoe rijker het situatiemodel is (meer verbanden tussen de verschillende elementen in het mentale schema) des te beter de lezer taken kan uitvoeren die een beroep doen op het begrip van de tekst. Denk aan het navertellen van de inhoud, trekken van conclusies, vormen van een mening op basis van de tekstinhoud of toepassen van de gelezen informatie. Om een goede mentale representatie van een tekst op te bouwen, is het onder andere noodzakelijk dat de lezer een actieve leeshouding heeft (Duke & Pearson, 2009).

## Didactiek

Goede begrijpend lezers zijn volgens Duke & Pearson (2009) actieve, doelgerichte lezers die hun eigen leesproces monitoren, proberen de betekenis van onbekende woorden te achterhalen en hun geactiveerde voorkennis integreren met wat ze lezen. Om leerlingen te ondersteunen in hun ontwikkeling tot vaardige begrijpend lezers, zorgt de leerkracht dat de leerlingen zich de eigenschappen van een goede begrijpend lezer eigen kunnen maken. Modellen is daarvoor een effectieve vorm (Surma et al., 2019). Bij modellen geeft de leerkracht inzicht in haar eigen gedachtegang en in het actief monitoren van haar eigen leesproces. Ook is het belangrijk dat er interactie is tussen de leerlingen over de tekst en dat de leerkracht de leerlingen ondersteunt bij het stellen van een leesdoel en het hanteren van leesstrategieën (bijvoorbeeld het ophelderden van onduidelijkheden).

*Modellen is een effectieve vorm voor leerlingen om zich de eigenschappen van een goede begrijpend lezer eigen te maken.*

Vanaf het begin van de basisschool kan al begonnen worden met de ontwikkeling van het lees- en luisterbegrip van leerlingen op de hiervoor genoemde aspecten. Vanaf groep 4 krijgt het onderwijs in begrijpend lezen een eigen plek. Begrijpend leesmethodes, zoals Nieuwsbegrip, specificeren in hun lesvoorbereiding hoe de leerkracht een effectieve les begrijpend lezen kan vormgeven.

### Oefenen

In Nieuwsbegrip Nieuwe Stijl staat bijvoorbeeld het oefenen in het actief lezen centraal (algemene handleiding Nieuwsbegrip, 2020). Daarbij worden leerlingen gestimuleerd om vragen te stellen over tekstinhouden die ze niet goed begrijpen en om begripsproblemen te lijf te gaan. Tijdens het lezen moeten de leerlingen nadenken over bepaalde vragen (bij Nieuwsbegrip: de sleutelvragen). Dat stimuleert om bij de tekst steeds de diepte in te gaan en zich gaandeweg een mentaal plaatje van de tekstinhoud te vormen. Om de vragen te kunnen beantwoorden en het mentale plaatje te kunnen vormen, moeten leerlingen leesstrategieën toepassen en inferenties maken. Met dat laatste bedoelen we: informatie die relevant is voor het situatiemodel maar niet expliciet in de tekst staat, afleiden op grond van voorkennis.

### Strategische of inhoudelijke leesaanpak

Leerlingen met een inhoudelijke aanpak presteren op leesvaardigheid minstens zo goed als leerlingen met een strategische aanpak (McKeown et al., 2009). Niettemin is het zinvol om leesstrategieën aan te leren en om leerlingen ervan bewust te maken dat ze begripsproblemen op bepaalde manieren kunnen oplossen en voorkomen. Het leren toepassen van strategieën is een onderdeel van goed leesonderwijs, maar het moet niet centraal staan.

### Interactie

Bij de begrijpend leesles is het belangrijk dat er interactie plaatsvindt. Door het bespreken van de inhoud van de tekst en het uitwisselen van ideeën erover zijn leerlingen in staat een steeds beter mentaal plaatje te maken.

Interactie kan plaatsvinden:

- tussen leerlingen onderling tijdens het werken in groepjes,
- tussen de leerkracht en de groepjes,
- tussen de leerkracht en individuele leerlingen (voorafgaand, tijdens en na het lezen).

### Modellen en sturen

Daarnaast is ook modellen onmisbaar. Daarbij doet de leerkracht hardop denkend voor hoe zij een stukje leest, daarbij inferenties maakt, leesstrategieën toepast en zich een mentaal plaatje vormt. Ook modellen kan op verschillende momenten tijdens de les plaatsvinden.

Bij rolwisselend lezen, lezen leerlingen in een groepje teksten. Zij passen daarbij verschillende strategieën toe: voorspellen, vragen stellen, ophelderen van onduidelijkheden en samenvatten. In eerste instantie stuurt de leerkracht het lees- en groepsproces sterk aan; door middel van modeling stelt zij zich als 'leesexpert' op. Naarmate de leerlingen meer vertrouwd raken met de strategieën, nemen haar steun en sturing geleidelijk af en sturen leerlingen het groepsleesproces steeds meer zelf aan. Deze ik-wij-jullie-jij fasen zijn ook duidelijk herkenbaar in het Doordacht Passend Lesmodel (DPL).

## Differentiatie

### Het verschil tussen goede en zwakke lezers

Een goede lezer heeft geen moeite meer met het decoderen (technisch lezen), heeft achtergrondkennis en een ruim voldoende woordenschat. De hoeveelheid kennis die een lezer van het onderwerp heeft, bepaalt voor een groot deel het diepe begrip van de tekst. Zonder een kennisrijk curriculum op school, zullen lezers nooit een voldoende niveau van leesvaardigheid bereiken.

Goede lezers lezen actief. Wat bedoelen we daarmee?

Een actieve lezer:

- leest de tekst met een duidelijk doel,
- voorspelt de inhoud en stelt eventueel tussentijds bij,
- vat tekstdelen in eigen woorden samen,
- past zijn leesstijl aan de tekstsoort aan,
- maakt bij het lezen een mentaal plaatje in zijn hoofd,
- past zijn leesstijl aan als hij begripsproblemen tegenkomt.

Zwakke lezers zien een tekst niet als een samenhangend informatiegeheel waar ze betekenis aan kunnen geven. Voor hen is lezen voornamelijk nog het decoderen van woorden. Ze stellen zichzelf daardoor te lage begripsdoelen. Daarom slagen ze er niet goed in inferenties te maken, tekstinformatie aan eigen kennis te koppelen en tekststructuren te doorzien. Ook kunnen ze hun leesproces niet goed monitoren en weten ze niet hoe ze begripsproblemen kunnen oplossen. Ze lezen oppervlakkig.

Er zijn dus veel verschillende factoren van invloed op tekstbegrip. Elk van deze factoren kan problemen met tekstbegrip veroorzaken. Bij leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen, is het dan ook nodig om goed na te gaan waar de oorzaak ligt en gerichte remediëring aan te bieden. De cyclus Opbrengstgericht werken in 4D is behulpzaam om de oorzaken goed te analyseren en te bepalen welke aanpak het best passend is voor welke leerlingen. Bij het achterhalen van de oorzaken gaat het zeker óók om de factoren die van invloed zijn op tekstbegrip: algemene kennis, vloeiend kunnen lezen, toepassen van strategieën, monitoren van eigen leesgedrag en motivatie (moeite doen). In het onderwijsleerproces zijn er verschillende aspecten waarop de leerkracht invloed heeft, zoals leerstofaanbod, leertijd en didactisch handelen. Een aantal aspecten in het tekstaanbod en de didactiek is extra relevant voor zwakkere lezers.

### Gerichte instructie en oefening in leesstrategieën

Juist leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen zijn gebaat bij een aanpak die gericht is op actiever lezen en het gebruik van goede stimulerende vragen. Een programma als Nieuwsbegrip voorziet daarin door aan alle sleutelvragen ook hulpvragen toe te voegen. Zo kan de leerkracht doorvragen en extra ondersteuning bieden.

*Leerlingen die moeite hebben met begrijpend lezen help je met een aanpak die gericht is op actiever lezen en het gebruik van goede stimulerende vragen.*

### Aanbod bij begrijpend lezen

We spreken over coherentie in een tekst als er samenhang is tussen de zinnen en de verschillende tekstdelen. Deze coherentie helpt lezers om teksten vlot te verwerken en de goede verbanden te leggen. Dat draagt bij aan beter begrip. Met name zwakke lezers hebben behoefte aan coherente teksten. Zij hebben extra steun aan een heldere tekststructuur, met duidelijke tussenkopjes en signaalwoorden als 'omdat', 'daarom' en 'ten eerste', die een aanwijzing geven over belangrijke verbanden.

De teksten van Nieuwsbegrip zijn over het algemeen hoog coherent, met alinea's met doorlopende zinnen en een duidelijk deelonderwerp, tussenkopjes die de kern van de alinea samenvatten en gebruik van verschillende signaalwoorden. Natuurlijk neemt de complexiteit per niveau wel toe, maar dat betreft dan met name de tekstlengte, het abstractieniveau, de informatiedichtheid en het taalgebruik. De hoeveelheid en het soort signaalwoorden, de hoeveelheid tekst binnen een alinea en de complexiteit van de verbanden veranderen wel, in aansluiting op het veronderstelde leesvaardigheidsniveau. Alleen op het hoogste niveau, niveau D, worden soms minder structuurmarkeringen gebruikt. De lezer moet dan zelf meer moeite doen om coherentie te doorzien of te creëren.

### Coöperatief leren rondom teksten

Zwakkere lezers kunnen door middel van interactie met sterkere lezers en *peer tutoring* geholpen worden in het opbouwen van beter leesbegrip van schoolse teksten. Het gaat bij begrijpend lezen immers om denkactiviteiten en tijdens het samen lezen en bespreken van teksten kunnen leerlingen voor elkaar modellen en zodoende leren van elkaars denkprocessen. De zwakkere lezers trekken zich daarbij op aan het voorbeeld, de uitleg, het taalaanbod én de motivatie van de meer vaardige leerlingen, terwijl ook de sterkere leerlingen vooruitgaan.

### Aandacht voor technische leesvaardigheid

Een te beperkte technische leesvaardigheid kan belemmerend werken bij begrijpend lezen. Wanneer leerlingen namelijk te veel energie moeten steken in het decoderen van de tekst, blijft er in het werkgeheugen te weinig ruimte over voor de uitvoering van de hogere cognitieve processen. Daarnaast kan moeite met technisch lezen ertoe leiden dat leerlingen minder lezen en moeilijkere teksten gaan mijden. Juist daardoor kunnen zij in een neerwaartse spiraal terechtkomen. Het is dan ook van belang juist technisch zwakkere lezers extra veel te laten lezen, op een zo hoog mogelijk niveau. Na de periode van aanvankelijk lezen neemt de relatie tussen de technische en begrijpende leesvaardigheid af, de invloed van woordenschat en kennis van de wereld nemen toe. Toch is er in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs een kleine groep leerlingen die baat kan hebben bij extra inzet op technisch lezen. Met deze leerlingen kunnen teksten worden gelezen volgens de methodiek van 'RALFI' (Smits, 2002).

### Uitbreiding van woordenschat en achtergrondkennis

Veel kinderen uit lagere sociale milieus zijn zwakkere lezers. Dit komt door de toenemende invloed van woordenschat en kennis van de wereld bij begrijpend lezen. Op dat vlak krijgen deze kinderen van huis uit vaak minder mee. Bij hen moet er extra worden ingezet op (stimulering van) woordenschatvergroting en kennisontwikkeling. De actuele teksten en de oefeningen met de doelwoorden uit de teksten zijn voor hen dus van nog groter belang. Door te investeren in leesplezier en leesmotivatie kan op impliciete wijze gewerkt worden aan woordenschatvergroting en kennisontwikkeling. Op expliciete wijze kan dit door het hanteren van een effectieve woordenschatmethodiek.

### Aandacht voor mondelinge taalvaardigheid

Bij leerlingen met een anderstalige achtergrond heeft de mondelinge taalvaardigheid een relatie met de begrijpend leesvaardigheid. Bij deze leerlingen volstaat het niet om alleen aandacht te besteden aan vaardigheden op het gebied van lezen. Er moet ook systematisch aandacht zijn voor mondelinge taalvaardigheid. Er zijn aanwijzingen dat interactieve aanpakken, waarbij ruimte is voor discussie, een positief effect hebben op de resultaten voor begrijpend lezen en schrijven.

#### Meer lezen

- [Opbrengstgericht werken in 4D](#).
- [Nieuwsbegrip Nieuwe Stijl](#) (o.a. scholing).
- [DPL](#) (Doordacht Passend Lesmodel).
- [Woordenschatdidactiek](#) (o.a. teamscholing).
- [Leesmotivatie](#).
- [Coöperatieve werkvormen](#).

## Tot slot

De beschreven leesdomeinen - beginnende geletterdheid, technisch lezen en leesbevordering - hangen allemaal met elkaar samen. Voor scholen die willen werken aan hun leesresultaten is het dan ook meestal niet voldoende om alleen het domein begrijpend lezen aan te pakken. Ook op de andere domeinen liggen kansen om met een samenhangend leesbeleid resultaten te verbeteren. Specialististen van de CED-Groep kunnen een traject op maat verzorgen met een brede leesaanpak waarin wordt gewerkt aan verbetering van de resultaten.



# Literatuur

- Berg, H. van den, Land, I. & I. Meijnsing. & Land, I. (2019). *Liefde voor letters en lezen. Handboek stimulering geletterdheid 0 tot 7 jaar*. Amsterdam: Swp, Uitgeverij B.V.
- Broek, P. van den, Kendeou, P., Lousberg, S. & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4. 259-268.
- Chambers, A. (1996). *Tell me: Children reading and talk*. York, Me: Stenhouse Publ.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (2001). *Journal of Direct Instruction*, 1 (2), 137-149.
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. (2009). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. *Journal of Education*, 189 (1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Eskes, M. (2020). *Technisch lezen in een doorlopende lijn* (1<sup>e</sup> druk). Huizen: Uitgeverij Pica.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de (2019). *Lezen.... Denken.... Begrijpen!* (8<sup>e</sup> druk). Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Gottfried, A., Schlackman, J., Gottfried, A. & Boutin-Martinez, A. (2015). Parental provision of early literacy environment as related to reading and educational outcomes across the academic lifespan. *Parenting*, 15 (1), 24-3.
- Kendeou, P., Broek, P. van den, White, M. & Lynch, J. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*. 101. 765-778.
- Langberg, M., Zanten, M. van & Boswinkel, N. (2014). *Dyslexie en dyscalculie: een kwestie van aanpakken. Verkenning naar aanleiding van motie 17*. Enschede: SLO.
- Mckeown, M., Beck, I. & Blake, R. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, 44, 218-253. doi:10.1598/RRQ.44.3.1.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267-296. doi:10.1037/a0021890
- Raad van Cultuur & Onderwijsraad (juni 2019). *'Lees! Een oproep tot een leesoffensief.'*
- Rouet, J.F. & Britt, M.A. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. In: M.T. McCrudden, J.P. Magliano, & G. Schraw (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 19-52). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D. & Kirschner, P.A. (2019). *Wijze lessen, 12 bouwstenen voor effectieve didactiek*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Van Steensel, R., Sande, L. van der & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers ... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18 (2), 2-13.
- Van Veen, R. (2016). Help, ik ben (g)een lezer! Leesbevordering: 'Je krijgt wat je geeft'. *Levende Talen Magazine*, 103(1), 32-33.
- Walta, J. (2016). *Open Boek* (4<sup>e</sup> druk). Eindhoven: Kinderboekwinkel De Boekenberg.

## Colofon

*Tekst*  
CED-Groep

*Vormgeving*  
Ton Kuijpers Vormgeving

© 2022 CED-Groep Rotterdam.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opname, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



Als leren je lief is

[www.cedgroep.nl](http://www.cedgroep.nl)



[facebook.com/cedgroep](https://facebook.com/cedgroep)



[linkedin.com/company/ced-groep](https://linkedin.com/company/ced-groep)