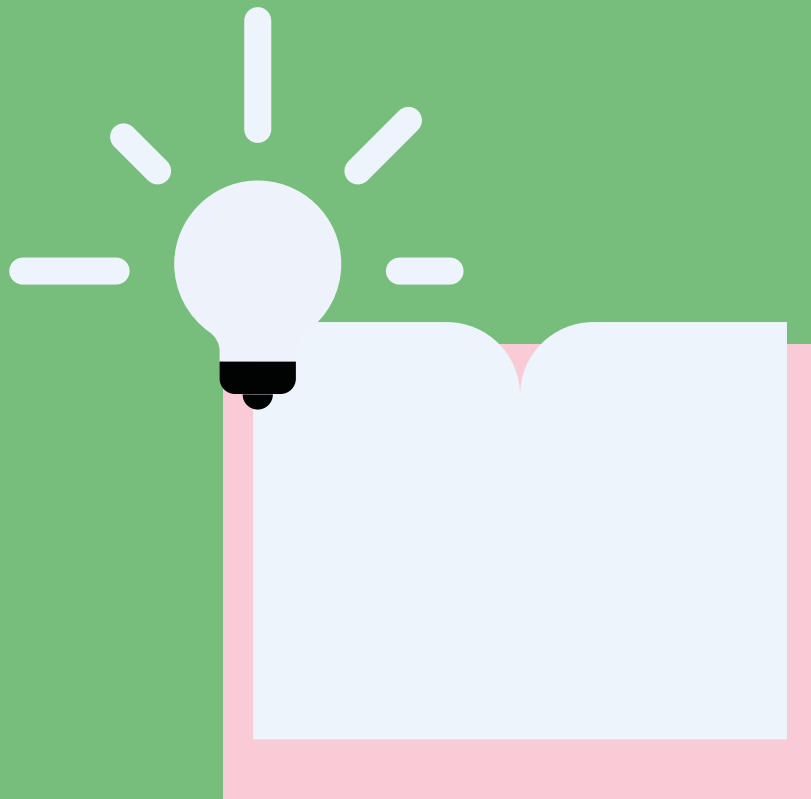




EducationLab
What works in education

Praktijkaart

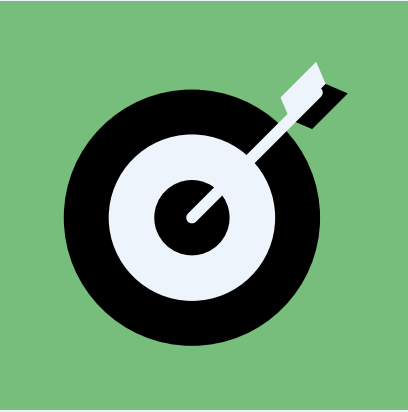
Lees begrip



Suzanne de Leeuw / Tijana Breuer
Universiteit Maastricht

Eva Naaijens / Martin Bootsma
Enigma onderwijs

Leesbegrip



Doel van de interventie

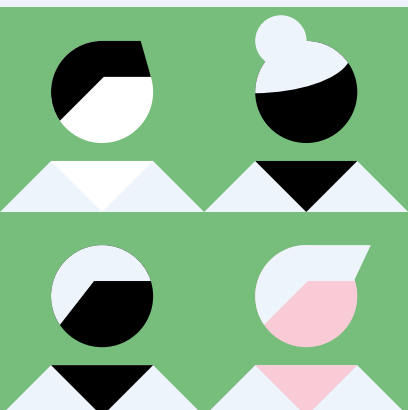
Het doel van de interventie is om het leesbegrip van de leerlingen duurzaam te ontwikkelen en te verbeteren. Het leesniveau en de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen is de afgelopen jaren gedaald volgens de PISA-onderzoeken (Dood, Gubbels, & Segers, 2020). Om het tij te keren lijkt een brede aanpak nodig. In deze praktijkkaart gebruiken we de vijf didactische sleutels in het leesonderwijs die de Taalunie onderscheidt (Taalunie, 2019):

- Functionaliteit - een duidelijke leesdoel en teksten die aansluiten bij de interesses en belevingswereld van leerlingen.
- Interactie - Interactie tussen leraar en leerling maar ook tussen leerlingen onderling kan het leesonderwijs bevorderen.
- Strategie-instructie - Strategie-instructie vormt de basis van het leesonderwijs en biedt leerlingen houvast om teksten te kunnen begrijpen.
- Leesmotivatie - De intrinsieke motivatie om te lezen moet geprikkeld worden bij leerlingen.
- Transfer - Het leesonderwijs moet geen geïsoleerd onderdeel zijn van het curriculum. Door verbindingen te leggen met andere vakken komt het leesonderwijs op verschillende plekken terug.

Maar hoe breng je dit nu in de praktijk? In deze kaart geven we een aantal tips om de sleutels een plek te geven in het (lees) onderwijs op basis van wetenschappelijk onderzoek.

Voor welke groep kinderen?

Groep 1-8 van de basisschool en onderbouw van het vo.



Wat moet er gedaan worden?

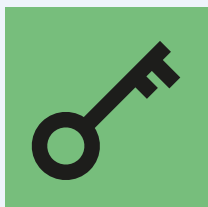
Er wordt onderscheid gemaakt tussen vijf didactische sleutels in het leesonderwijs. Deze sleutels zijn onderling verbonden moeten niet in isolatie gezien worden. Het liefst past de leraar methodes toe die meerdere sleutels tegelijk activeren. Hieronder worden drie tips geformuleerd gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek waarbij we telkens laten zien welke sleutels onderdeel zijn van de betreffende tip. Een aantal concrete voorbeelden waarbij de tips worden toegepast zijn opgenomen in de kaders.



Tip 1: Thematisch werken

Verschillende succesvolle leesinterventies in internationaal wetenschappelijk onderwijs passen methodes toe waarbij er thematisch gewerkt wordt (bijv. CORI en Denk! (Goby et al., 2019; Guthrie, McRae & Klauda, 2007)).

Thematisch werken heeft als voordeel dat het leesdoel duidelijker is. Een aantal weken staat er één thema centraal in de klas. Hier wordt niet alleen tijdens leesonderwijs aandacht aan besteed maar ook tijdens andere vakken, zoals wereldoriëntatie. Kennis over een onderwerp speelt een belangrijke rol bij tekstbegrip (Recht & Leslie, 1988). De koppeling van leesinstructie aan zaakvakonderwijs is daardoor effectief. Kennis compenseert een beperkte technische leesvaardigheid. Voor kennis is voorts gunstig voor het maken van afleidingen in de tekst. Wanneer leerlingen bij de zaakvakken instructie krijgen over de kernconcepten in een tekst en zij in de verwerking actief zijn met schrijven van teksten en/of het uitvoeren van proefjes, dan heeft dit een positief effect op het leesbegrip (Romance & Vitale, 2001).



Welke sleutels?

Door thematisch te werken wordt de **functionaliteit** van teksten duidelijk. Leerlingen zijn bezig met het vergaren van kennis over een bepaald thema en het leesdoel wordt daarmee duidelijk. Daarnaast wordt door deze vakoverstijgende aanpak ook de **transfer** meegepakt. Leesonderwijs wordt niet in isolatie geplaatst maar in relatie tot andere dingen op school (en daarbuiten). Omdat er kennis wordt verzameld over een thema is deze methode ook nuttig als het gaat om **strategie-instructie**. Het verwerven en activeren van achtergrondkennis staat centraal.

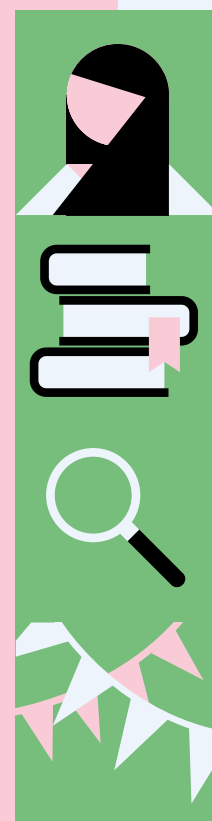
Box 1: Wat aten de Romeinen - Thematisch werken en autonomie

In groep 5 hebben de leerlingen gedurende enkele weken geleerd over de Romeinse tijd. Gedurende dit thema heeft de leraar de leerlingen vragen laten opschrijven waarop ze graag een antwoord zouden willen hebben. Een van de vragen gaat over het voedsel dat in de Romeinse tijd werd gegeten. Lijkt dit op het voedsel dat tegenwoordig in Italië wordt gegeten?

Deze vraag wordt onderzocht door enkele leerlingen. Ze zoeken in informatieve boeken en op internet naar informatie die hen kan helpen om de vraag te beantwoorden. Als ze deze teksten hebben gevonden, print en kopieert de leraar deze teksten, zodat elk groepslid een eigen setje teksten heeft.

De leerlingen lezen afzonderlijk de teksten en maken aantekeningen, gericht op het leesdoel. Als ze de teksten hebben gelezen, bespreken ze deze samen. De leraar luistert mee en monitort of de leerlingen de informatie hebben gevonden en een goed antwoord kunnen formuleren op de vraag.

Vervolgens wordt besproken hoe ze deze informatie willen presenteren. De leerlingen besluiten een uitgebreide menukaart te maken met diverse gangen en gerechten, waarbij per gerecht wordt uitgelegd wat de ingrediënten zijn. Het thema wordt afgesloten met een presentatie waarbij de ouders welkom zijn. Er is een klein restaurant gemaakt en ouders kunnen aan tafel komen zitten en krijgen uitleg over wat er die dag op het menu staat.

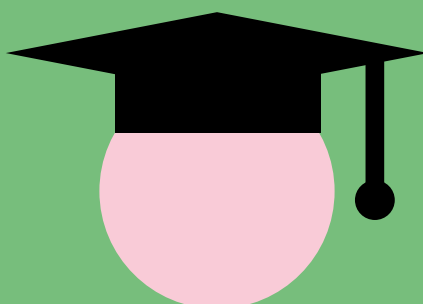
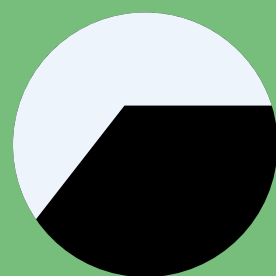
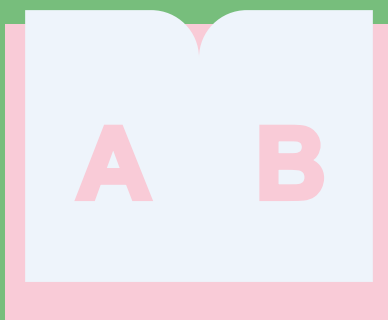


Box 2: Nederland Waterland - Thematisch werken

In groep 7 hebben de leerlingen enige weken gewerkt aan het thema Nederland Waterland. Gedurende dit thema zijn er in de klas diverse boeken en teksten aanwezig over dit onderwerp. Leerlingen mogen deze materialen lezen tijdens het stillezen in de klas.

Tijdens dit stillezen schuift de leraar aan bij enkele leerlingen en bespreekt wat ze lezen, vraagt ze wat ze uit deze teksten halen en wat ze over het onderwerp hebben gelezen wat aansluit bij hun kennis en wat nieuw is.

Voorafgaand aan dit stillezen heeft de leraar gewezen op deze teksten en bij enkele van deze teksten iets over de inhoud verteld. Aan het eind van de schooldag laat ze op het digibord enkele websites zien met meer informatie.



Tip 2: Samenwerkend leren

Denken, praten en schrijven over teksten leidt tot beter en dieper tekstbegrip. Bij praten wordt de actieve betrokkenheid van leerlingen bevorderd, ze worden geconfronteerd met andere interpretaties van de inhoud van een tekst en ze construeren samen begrip. Gesprekken waarbij leerlingen kritisch-analytische houding aannemen zijn het meest effectief (Murphy e.a., 2009). Literaire gesprekken, waarbij leerlingen samen een boek lezen en met elkaar in gesprek gaan over tekstpassages en de betekenis van het gelezene, dragen eveneens bij aan de ontwikkeling van leesbegrip (Cornelissen, 2016).

Samenwerkend leren (cooperative/colaborative learning) kan helpen om interactie te bewerkstelligen in het leesonderwijs (Puzio & Colby, 2013; Slavin, Lake, Chambers, Cheung, Davis, 2009). Door leerlingen in kleine groepjes aan leesopdrachten te laten werken leren ze te praten over teksten en samen te vatten. Er zijn verschillende manieren waarop samenwerkend leren kan worden vormgegeven in de klas. Desalniettemin zijn er een paar centrale elementen belangrijk. Leerlingen ondersteunen elkaars leerproces in kleine groepjes, de groepjes bestaan uit leerlingen met verschillende niveaus en ieder teamlid heeft een taak waardoor kinderen afhankelijk van elkaar zijn om een gemeenschappelijke doel te bereiken (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo & Miller, 2003). PALS is een effectieve interventie die gebaseerd is op deze elementen. Een concrete uitleg van PALS en hoe je dat kan toepassen in de klas is te vinden in [deze praktijkkaart](#).



Welke sleutels?

Samenwerkend leren kan de **leesmotivatie** vergroten. Kinderen durven complexere taken aan als je de steun hebben van medeleerlingen. Daarnaast staat **interactie** centraal bij samenwerkend leren. Ten slotte biedt samenwerkend leren ook de mogelijkheid om op gestructureerde wijze te werken aan **leesstrategieën** waarbij leerlingen elkaar ondersteunen en corrigeren ([zie praktijkkaart PALS](#)).

Tip 3: Autonomie

Er is sprake van een wederkerige relatie tussen leesvaardigheid en motivatie (Houtveen, e.a., 2019). Deze twee zaken moeten parallel lopen in het onderwijsaanbod. Er is op school een rijke en motiverende leesomgeving nodig. Dit betekent dat er een rijke keuze uit kwalitatief goede boeken gemaakt kan worden door de leerlingen. Om deze boeken en teksten te kunnen lezen, dienen scholen ervoor te zorgen dat het technisch lezen zich goed en vlot ontwikkelt. Voorts is het van belang dat leerlingen vrije keuze hebben uit een veelheid aan teksten en dat de leraar de leesvoorkeuren van de leerlingen kent en hierbij aansluit door leerlingen boeken en teksten aan te bieden die aansluiten bij hun interesses.

Associatief onderzoek laat zien dat leerlingen meer intrinsieke motivatie hebben als ze zelf boeken kunnen kiezen en leesdoelen mogen formuleren (Assor et. al., 2002). Daarnaast zijn er verschillende effectieve leesinterventies terug te vinden in de internationale literatuur waarin autonomie van leerling centraal stellen (e.g., Goby et al., 2019; Guthrie, McRae & Klauda, 2007). Binnen de eerder genoemde thema-aanpak kan je leerlingen aanmoedigen om sub-vragen te formuleren en te beantwoorden met behulp van teksten (zie ook Box 1).

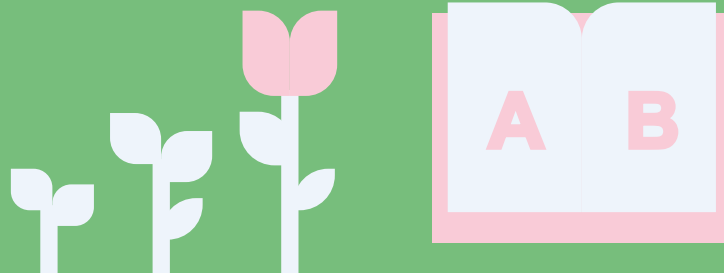


Welke sleutels?

Als het gaat om autonomie staat de sleutel **leesmotivatie** centraal. Daarnaast komt het de **functionaliteit** ten goede. Als leerlingen zelf vragen en leesdoelen formuleren is direct duidelijk wat de functie is van het lezen.

Box 3: hoe doe je dat in de klas? - Leesmotivatie en autonomie

- Als leraar lees je zelf veel en je hebt kennis over de boeken in de klassenbibliotheek. De boeken in deze collectie sluiten aan bij de belevingswereld en de interesses van de leerlingen. Verder heb je goed zicht op wat de leerlingen lezen en je kunt suggesties en voorstellen doen voor een vervolgboek. Een leerling die van humoristische boeken houdt, reik je de boeken van David Walliams aan, waarna bijvoorbeeld de boeken van Roald Dahl worden aangeboden.
- Als er nieuwe boeken zijn, dan worden deze in de klas gepresenteerd. Je laat het boek zien, noemt de titel en auteur. Vervolgens vertel je over de inhoud van het boek, over de schrijver en leest een passage voor uit het boek. Daarna is het boek beschikbaar voor de leerlingen om te lezen.
- Omdat je zelf veel leest en kennis hebt van de leesvoorkeuren van je leerlingen kun je af en toe bij de leerlingen een boek op tafel in het laatje leggen. Bij dat boek zit een kort briefje waarin je uitlegt waarom dat boek zo geschikt is voor de leerling.
- Als de leerlingen in de klas zelfstandig lezen, dan lees je mee. Na afloop van het lezen vraag je enkele kinderen kort iets te vertellen over wat ze hebben gelezen. Wat was een mooie zin? Wie kan een spannende passage uit zijn of haar boek voorlezen?
- Leerlingen mogen leesboeken na afloop van de schooldag meenemen naar de buitenschoolse opvang en/of huis om daar verder te lezen. Af en toe doe je een leerling of de klas een boek cadeau. Ze mogen het boek na lezing mee naar huis nemen.



Wat is hiervoor nodig?

- Een visie op taal- en leesonderwijs, waarbij ambities voor meerdere jaren worden geformuleerd die passen bij de leerlingpopulatie en waarbij wordt gestuurd op het realiseren van de kerndoelen en referentieniveaus.
- Het koppelen van het onderwijs in leesvaardigheid aan andere onderdelen van het curriculum.
- Een rijke taalomgeving met een goede schoolbibliotheek met teksten en boeken voor leerlingen alsook goede teksten en boeken voor leraren om hun lessen te maken.

Wie voert het uit?

De interventie wordt uitgevoerd door de leraren, die met elkaar samenwerken en onderwijs aanbieden in een doorgaande lijn, gestoeld op een afgesproken en geborgde didactische standaard. Het opleiden, begeleiden, coachen van leraren is hierbij cruciaal. Meer over effectieve vormen van [coaching](#) en [professionalisering](#) kan je vinden bij de betreffende praktijkkaarten.

Hoe lang duurt de interventie?

De interventie duurt de gehele periode van het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Waar moet je op letten?

Je moet er op letten dat de didactische sleutels geen doel op zich worden, maar in samenhang worden aangeboden. Met name strategie-instructie heeft het gevaar in zich dat het een doel op zich wordt in het onderwijsaanbod (Houtveen, e.a., 2019).

Bronnen

Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, (10) 577-596.

Assor, A. & Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *The British journal of educational psychology*. 72. 261-78. 10.1348/000709902158883.

Cornelissen, G.E.C. (2016), *Maar als je erover nadenkt. Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. PhD, Vrije Universiteit Amsterdam.

Dood, C., Gubbels, J., & Segers, P.C.J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Versteden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P & Van Keer, H. (z.j.). *Sleutel voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Te raadplegen op: https://assets.vlor.be/www.vlor.be/publication_attachment/VlorFI-NAALA4V2.pdf

Houtveen, A.A.M., Steensel, R.C.M. van & Rie, S. de la (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationale Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Raadpleegbaar op: <https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/de-vele-kanten-van-leesbegrip.pdf>

Murphy, P.K., Wilkinson, I.A.G., Soter, A.O., Hennessey, M.N. & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of texts: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 740-764.

Nelson, N. (2008). The reading-writing nexus in discourse research. In C. Bazerman (ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp 435-450). New York, NY: Erlbaum.

Recht, D. & Leslie L. (1988). Effects of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80 (1), 16-20.

Romance, N.R. & Vitale, M.R. (2001). Implementing an in-depth expanded science model in elementary schools: Multy-year findings, research issues, and policy implications. *International Journal of ScienceEducation*, 23, 272-304.

Guthrie, J.T., McRae, A. & Klauda, S.L. (2007) Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to Knowledge About Interventions for Motivations in Reading, *Educational Psychologist*, 42:4, 237-250, 10.1080/00461520701621087

Puzio, K. & Colby, G.T. (2013) Cooperative Learning and Literacy: A Meta-Analytic Review, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6:4, 339- 360, 10.1080/19345747.2013.775683

Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W., & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95>.

Taalunie (2019). Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Beschikbaar via: <https://taalunie.org/publicaties/17/effectief-onderwijs-in-begrijpend-lezen>

Slavin RE, Lake C, Chambers B, Cheung A, Davis S. (2009) Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*. 2009;79(4):1391-1466. doi:10.3102/0034654309341374