

lepe

A young woman with long, dark, wavy hair is shown from the chest up, looking down intently at an open book she is holding. She is in a field of tall, green grass, with some blades in the foreground slightly out of focus. The background is a soft, blurred green field. The overall mood is peaceful and focused.

Lezen van 1F naar 4F

De doorlopende leerlijn lezen in het voortgezet onderwijs

Leontine van den Berg
Geppie Bootsma
Hella Kroon
Atty Tordoir
Bert de Vos

Lezen van 1F naar 4F

**De doorlopende leerlijn lezen in het voortgezet
onderwijs**

Leontine van den Berg, Geppie Bootsma, Hella Kroon, Atty Tordoir, Bert de Vos

APS is een toonaangevend onderwijsadviesbureau op het gebied van leren, onderwijsvormgeving, schoolontwikkeling en leiderschap. Via advies, training, coaching en projectleiding werken we met docenten en leidinggevenden aan duurzame vernieuwing. Onze aanpak is geënt op wetenschappelijke inzichten, deelname aan innovatieprojecten en ervaring in de praktijk van alledag. We werken met 120 trainers/adviseurs.

Colofon

Titel	Lezen van 1F naar 4F. De doorlopende leerlijn lezen in het voortgezet onderwijs
Auteurs	Leontine van den Berg, Geppie Bootsma, Hella Kroon, Atty Tordoir, Bert de Vos
Redactie	Marianne Mols
Met dank aan	Ina Bieze, Robert Koobs, Wil Martens, Monique Metzemaekers, Gineke Moes, Ingeborg Nienhuis, Pauline Troost, Sjoukje de Vries, Sarah Willems
Vormgeving	APS, Marije Koopmans
Foto's	Beelden uit de film <i>Zó leren ze lezen</i> , Shutterstock
Druk	Drukkerij Ten Brink, Meppel
Bestelnummer	962074
Bestellen	Deze brochure is te bestellen bij BDC Meppel, 0522 23 75 55. Bestellen kan ook via www.aps.nl .

© APS Utrecht, 2012

Inhoud

	Inleiding	5
1.	Wat weten we over leesvaardigheid?	7
2.	Didactische principes voor het leesonderwijs	13
3.	De leerlijn lezen	21
4.	De voortgang. Leesvaardigheid in beeld	27
5.	De doorlopende leerlijn lezen in de praktijk	37
5.1	De leerlijn vmbo van het Cals College te IJsselstein	37
5.2	Vijf praktijkvoorbeelden in beeld	42
5.3	Van 1 F naar 4F: een doorlopende leerlijn lezen voor havo en vwo	48
5.4	Werkvormen om havo/vwo-leerlingen te motiveren	51
6.	Leesbeleid	65
	Bijlagen	
1.	Les: 'Wat voor lezer ben jij?' Onderbouw	75
2.	Les: 'Wat voor lezer ben jij?' Havo/vwo 4	81
3.	Volgkaart <i>Lezen</i>, IJburg College	89
4.	Referentieniveaus in leerlingentaal, Cals College IJsselstein	91
5.	Doorlopende leerlijn lezen vwo (prototype)	97
	Literatuur	103

Inleiding

Deze publicatie wil een overzicht bieden van de kennis en ervaring op het gebied van het leesvaardigheidsonderwijs, zoals die de afgelopen jaren is verzameld in de APS-groep Talen. Met dit overzicht richten we ons in eerste instantie op docenten en taalcoördinatoren, de mensen die het leesonderwijs vormgeven. Daarnaast richten we ons ook op schoolleiders. Zij zijn namelijk onmisbaar voor de realisering van het leesonderwijs zoals APS-Talen dat voor ogen staat. Een andere groep die daarvoor nodig is, en die hierboven niet expliciet werd genoemd, zijn de niet-taaldocenten. In deze publicatie hopen we duidelijk te maken waarom het ook voor hen loont om zich te verdiepen in het leesonderwijs.

De publicatie begint met een overzicht van de belangrijkste onderzoeksresultaten op het gebied van leesvaardigheid. Daarop volgt in hoofdstuk 2 een uiteenzetting van de daarop gebaseerde visie op het leesonderwijs en van de didactische principes die daarmee samenhangen.

Hoofdstuk 3 gaat nader in op de planning van het leesonderwijs, in de vorm van een leerlijn lezen. Hoe de voortgang in leesprestaties te meten is, is onderwerp van hoofdstuk 4. Een belangrijke gedachte in dit hoofdstuk is dat beoordelen ook ingezet kan en moet worden als onderdeel van het leren.

Hoofdstuk 5 is helemaal gewijd aan de praktijk. Het bevat een uitgebreide beschrijving van een bestaande leerlijn lezen voor vmbo-leerlingen, een beschrijving van de lessen die te zien zijn op de bijgevoegde dvd, een leerlijn voor havo/vwo-leerlingen en een aantal werkvormen, die door havo/vwo-docenten zijn toegepast. De docenten wilden met deze werkvormen leerlingen motiveren om (beter) te lezen.

Het laatste hoofdstuk is, anders dan de voorgaande hoofdstukken, vooral gericht op leden van de schoolleiding. Het geeft antwoord op de vraag hoe je ervoor zorgt dat lezen in de hele school aandacht krijgt, en bevat adviezen op het gebied van onder andere draagvlak, professionalisering en implementatie. Deze adviezen zijn mede gebaseerd op de ervaringen van scholen die al een tijd werken met een taal- of leesbeleid.

In de bijlagen is ten slotte meer materiaal uit scholen opgenomen, zoals een volgkaart *Lezen* en een vertaling van de referentieniveaus in leerlingentaal.

Bijgevoegd is ook een dvd waarop vijf lessen te zien zijn, in evenzoveel vakken, waarin ervaren docenten de didactische principes toepassen die in deze publicatie worden beschreven.

1. Wat weten we over leesvaardigheid?

Leesvaardigheid in het onderwijs is de afgelopen decennia veelvuldig onderwerp geweest van onderzoek, en inmiddels is dan ook het nodige bekend over deze vaardigheid. Scholen en docenten die de leesprestaties van hun leerlingen willen verbeteren, doen er goed aan gebruik te maken van deze kennis. De ideeën en voorbeelden in deze publicatie sluiten zo veel mogelijk aan bij de stand van het onderzoek, maar voor de goede orde – en voor de lezers die geïnteresseerd zijn in de achtergronden van de te beschrijven benadering – geven we in dit eerste hoofdstuk een overzicht van de belangrijkste onderzoeksresultaten op het gebied van leesvaardigheid.

Leesvaardigheid: de stand van zaken

Internationaal gezien is de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen goed. In het meest recente PISA-onderzoek naar de leesvaardigheid van 15-jarigen in de OESO-landen, uit 2009, staat Nederland op de tiende plaats in de ranglijst van 65 onderzochte landen. Maar uit onderzoek blijkt ook dat 14% van de Nederlandse 15-jarigen laaggeletterd is. Deze leerlingen hebben grote moeite om zelfstandig te functioneren in de maatschappij. Zij bevinden zich met name in het praktijkonderwijs en het vmbo. Leerlingen in vmbo-bbl scoren gemiddeld net boven dit niveau van laaggeletterdheid. Verder blijkt uit onderzoek dat meisjes op alle niveaus beter scoren dan jongens, en autochtonen beter dan allochtonen.

De gemiddelde scores voor leesvaardigheid zijn ongeveer stabiel sinds 2000. Opvallend is dat de groep laaggeletterden is afgenomen ten opzichte van 2000. Ook valt op dat de groep best presterende leerlingen in Nederland relatief klein is vergeleken met andere landen.

Deze gegevens sluiten aan bij de bevindingen van Hacquebord, die onderzoek deed naar de leesprestaties van leerlingen in de brugklas (Hacquebord, 2004). Zij ontdekte onder meer dat in alle onderwijsniveaus circa 14% van de leerlingen kampt met een tekort in woordenschat en dat, eveneens in alle onderwijsniveaus, 20% van de leerlingen moeite heeft de tekst in schoolboeken te begrijpen.

Leeshouding, leesmotivatie en de mate waarin leerlingen thuis lezen

Er is ook aardig wat onderzoek gedaan naar de factoren die leesvaardigheid beïnvloeden. Het eerste wat hier opvalt, is dat de thuissituatie van leerlingen een grote voorspeller is voor tekstbegrip: de voertaal, en met name de vraag of men thuis al dan niet Standaardnederlands spreekt, en het opleidingsniveau van de ouders zijn van grote invloed op de leesprestaties (PISA, 2009).

Daarnaast is het van jongs af aan 'lezen, lezen en nog eens lezen' een zeer bepalende factor. De grote meta-analyse van Mol e.a. (2011) laat zien dat het effect van lezen met elk schooljaar sterker wordt: kinderen die goed zijn in technisch lezen, spelling en tekstbegrip, lezen meer. Daardoor blijven hun vaardigheden stijgen. De analyse van Mol wijst daarnaast uit dat lezers niet alleen hoger scoren op taal- en leesvaardigheid, maar ook op schoolsucces en algemene intelligentie. Vorgelezen worden en zelf lezen brengt een positieve spiraal op gang die tot in de studententijd en later doorwerkt. Een andere interessante conclusie van dit onderzoek is dat ook slechte lezers voordeel hebben van lezen in hun vrije tijd.

Onderzoek van Land (2009) onder vmbo-leerlingen ondersteunt dit verband tussen vroeg beginnen met lezen, veel lezen en resultaten op tekstbegrip.

Leeshouding

Verder speelt de leeshouding een rol bij tekstbegrip. Over het algemeen vinden leerlingen in het vo, en specifiek die in het vmbo, het lezen van studieteksten en boeken saai. Ook lezen ze weinig in hun vrije tijd: een vijfde van de leerlingen meldt dat ze nooit lezen.

Leerlingen geven echter wel aan dat ze studieteksten leerzaam vinden. Ook kunnen ze goed onthouden waar een tekst over gaat. Ze lezen het liefst over waargebeurde onderwerpen, helemaal als zo'n tekst voorzien is van plaatjes of illustratieve verhalen. Teksten moeten hun iets leren en gaan over situaties die ze herkennen. Veel vmbo-leerlingen waarderen het als de docent de tekst voorleest.

Leerlingen die vaak lezen, doen dat ook om een goed gevoel te krijgen of hun emotionele balans te herstellen. Dit doen meisjes vaker dan jongens. Bij leerlingen die om deze redenen lezen, is de betrokkenheid bij lezen hoog, en dit draagt bij tot hun sociale ontwikkeling. Door deze ontwikkeling wordt het plezier dat ze in lezen hebben, weer groter.

Van der Bolt (2000) raadt op grond van haar onderzoek aan om twee leeshoudingen te trainen: leesbetrokkenheid, om de emotionele en sociale ontwikkeling te bevorderen en het leesplezier te vergroten, en ten tweede: een kritisch/afstandelijke houding, om het begrip van teksten te verbeteren.

Motivatie

Op basis van de onderzoeken die er op dit gebied zijn gedaan, is niet eenduidig te stellen dat er een positief verband bestaat tussen motivatie en tekstbegrip. Wel hebben volgens het onderzoek van Bimmel en Van Schooten (2004) motivatie voor het onderwerp of het inzien van het nut van leesstrategieën een positief effect op tekstbegrip. Het onderzoek van Land onder vmbo-leerlingen laat echter zien dat deze leerlingen wel meer gemotiveerd worden door een uitdagende en actieve leestaak, maar dat ze de teksten bij zo'n taak niet beter begrijpen dan bij minder motiverende, passieve leestaken.

Conclusies

- Er is veel verschil in attitude en leesmotivatie bij leerlingen.
- Veel vmbo-leerlingen vinden teksten saai.
- Van jongs af aan veel lezen vergroot de leesvaardigheid.
- Snappen waar het over gaat wat betreft inhoud en nut van strategieën vergroot de motivatie van leerlingen.
- Lezen draagt bij aan emotionele en sociale ontwikkeling.
- Voor tekstbegrip is ook een kritisch/afstandelijke houding nodig.

Woordenschat

Woordkennis is een van de bepalende factoren voor begrijpend lezen. De relatie tussen woordenschat en tekstbegrip is significant aangetoond door Hacquebord (2004). Maar deze relatie is niet bij alle leerlingen even sterk. Bij sommige leerlingen is de woordenschat voldoende, maar is de leesvaardigheid onvoldoende. Deze leerlingen weten niet hoe ze een tekst moeten lezen en hebben moeite met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Het is dan ook aan te bevelen om per leerling, bijvoorbeeld door diagnostische toetsing, goed in kaart te brengen wat de oorzaak is van verminderd tekstbegrip en de leerlingen vervolgens naar behoefte te trainen in woordenschat of leesstrategieën. In de praktijk blijkt dat nog weinig te gebeuren.

Uit eerder onderzoek van Verhallen & Verhallen (1994) was al bekend dat woordenschat en leesvaardigheid elkaar wederzijds beïnvloeden: veel woorden kennen maakt leesteksten toegankelijker, waardoor leerlingen met meer vertrouwen lezen en meer kennis opdoen. En doordat hun kennis toeneemt, wordt hun woordenschat nog groter en worden nieuwe teksten weer toegankelijker. Dit is het zogenoemde mattheuseffect, dat ook door Land en Mol wordt beschreven.

Conclusies

- Woordenschat is een belangrijke voorspeller voor begrijpend lezen.
- Veel en gevarieerd lezen vergroot de woordenschat.
- Veel kennis van woorden maakt leesteksten toegankelijk en zet een positieve leesspiraal in gang.
- Woordenschat is niet voor alle zwak lezende leerlingen de oorzaak van verminderd tekstbegrip.
- Leerlingen moeten naar behoefte getraind worden in woordenschat of leesstrategieën of beide.

Leesstrategieën

Goede lezers maken meer en flexibel gebruik van leesstrategieën dan zwakke lezers. Van een aantal strategieën is aangetoond dat de beheersing ervan significant samenhangt met beter tekstbegrip in alle schooltypen (Bimmel & Van Schooten, 2004). Dat zijn:

- koppen snellen: voorspellen van tekstinhouden aan de hand van titels, kopjes en dergelijke;
- bea: begin en einde van de alinea's lezen om tekstinhoud te voorspellen;
- sleutelfragmenten: passages met hoge informatieve waarde zoeken en onderstrepen;
- scharnierwoorden: gebruikmaken van structuur-markerende verbindingswoorden.

Onderzoek van Bimmel, Van den Berg en Oostdam (1999/2000) toonde ook aan dat training in de bovengenoemde leesstrategieën een licht positief effect heeft op de leesvaardigheid bij Nederlands. De onderzoekers adviseren op basis van dit onderzoek voorzichtig om deze strategieën te trainen. Ze bevelen daarbij aan om de werkvormen 'reflectie in duo's' en 'hardop denken' in te zetten, zodat de leerlingen zich bewust worden van hun denkproces.

Deze aanbeveling houdt verband met een ander advies van de onderzoekers, dat om leerlingen tot bewuste lezers te maken en hen hun eigen weg te laten bepalen. In ditzelfde licht benadrukken zij dat het belangrijk is dat docenten aansluiten bij handige manieren van lezen die leerlingen al kennen en gebruiken, in plaats van hun strategieën voor te schrijven. Hoe dan ook is de manier waarop de docent begeleidt en feedback geeft van essentieel belang bij het werken met leesstrategieën, aldus Van Bimmel c.s.

Maar training van leesstrategieën heeft niet zonder meer effect. Het resultaat hangt af van de manier waarop leerlingen met de strategieën leren omgaan. Onderwijs in leesstrategieën is namelijk vaak gericht op het toepassen van een compleet stappenplan met vaste activiteiten voor, tijdens en na het lezen, en niet op het flexibel inzetten van strategieën als middel om een (lees- of begrip-)probleem op te lossen (Henneman & Van Calcar, 1999; Cito 2007-2). Een dergelijke mechanistische werkwijze heeft weinig effect.

Conclusies

- Hoewel van goede lezers bekend is dat ze leesstrategieën gebruiken, is er geen directe relatie tussen programmagestuurde training in leesstrategieën en tekstbegrip.
- Training van leesstrategieën heeft alleen effect als deze worden ingezet om een probleem op te lossen.
- Deskundigen raden voorzichtig aan om bepaalde specifieke leesstrategieën te trainen.
- Reflectie en hardop denken zijn succesvol om tot beter tekstbegrip te komen.

Tekstkenmerken

Naast de vaardigheid en de woordkennis van de leerling spelen ook kenmerken van de tekst een rol bij tekstbegrip. Land (2009) heeft dit onderzocht voor leerlingen in het vmbo. In schoolboeken voor vmbo zien we vaak dat schrijvers om het simpel te houden de teksten laten bestaan uit een verzameling korte losse zinnen, waarbij het verband tussen zinnen niet of nauwelijks expliciet wordt gemaakt. Land toonde aan dat vmbo-leerlingen juist gebaat zijn bij teksten waarin de inhoudelijke relatie tussen de zinnen duidelijk met verbindingswoorden aangegeven wordt. De tekst lijkt dan misschien

moeilijker, maar de leerlingen begrijpen de tekst beter. Verder vond Land dat vmbo-leerlingen informatieve teksten beter begrijpen dan de 'verhaaltjes' die vaak in leerboeken staan.

Uit hetzelfde onderzoek kwam ook dat als het belangrijk is dat leerlingen de tekst waarderen, verhalende teksten wél wenselijk zijn. Anders gezegd: voor plezier in het lezen is een activerende manier aan te bevelen, om teksten te onthouden is het beter om op het lezen te concentreren in een passievere setting.

Conclusies

- Formuleer leerteksten informerend.
- Gebruik leerteksten die voorzien zijn van een expliciete structuur en verbindingswoorden.

2. Didactische principes voor het leesonderwijs

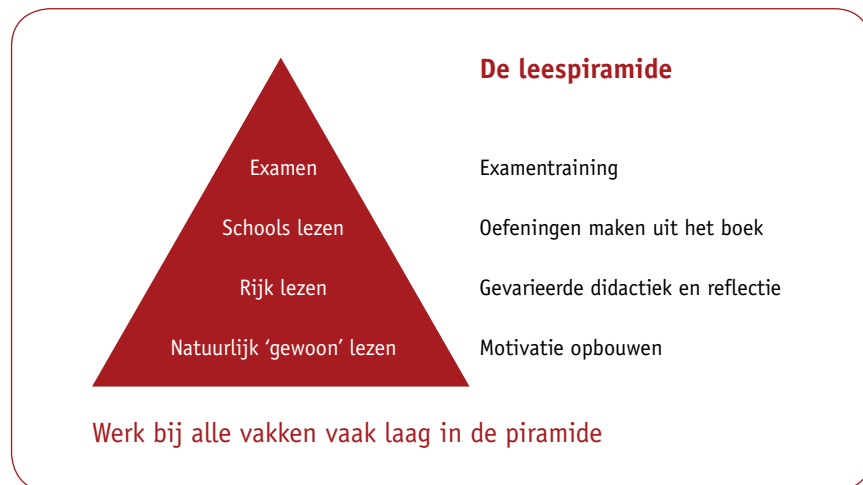
Een brede benadering van lezen

In hoofdstuk 1 hebben we gezien welke factoren van invloed zijn op de leesvaardigheid van leerlingen: een positieve leeshouding, veel lezen, een grote woordenschat, het op maat gebruiken van lees- en woordenschatstrategieën. Het is dus bekend wat nodig is om de leesvaardigheid te vergroten, maar tegelijkertijd is duidelijk dat veel leerlingen het vereiste leesniveau voor functioneren in de samenleving of in een vervolgstudie niet halen. Dit geldt vooral voor leerlingen in het vmbo. Voor havo/vwo-scholen geldt dat excellentie niet wordt gestimuleerd en leerlingen vaak op een voor hen te laag taalniveau blijven steken. Bovendien blijkt uit cijfers dat er steeds minder gelezen wordt, zeker buiten school. Vandaar dat de praktijk van het leesonderwijs op school een brede benadering behoeft. En breed, dat betekent:

- aandacht voor leeshouding;
- expliciete aandacht voor lezen bij Nederlands en bij andere vakken;
- een persoonlijke benadering (met aandacht voor woordenschat of geëigende leesstrategieën);
- expliciete aandacht voor woordenschat, ook bij andere vakken;
- een actieve rol voor de leerling zelf;
- een verbinding met lezen buiten de school.

1. De leespiramide

De brede benadering van lezen zoals die hierboven werd geschetst, is ook verwerkt in de onderstaande leespiramide. De piramide geeft een rangorde aan: de genoemde activiteiten zijn allemaal nodig, maar hoe lager in de piramide, hoe meer tijd en aandacht de activiteit moet krijgen om resultaten te boeken bij begrijpend lezen. Hieronder bespreken we de bestanddelen van de piramide een voor een.



Natuurlijk lezen

Natuurlijk lezen is het lezen dat leerlingen doen omdat ze het nodig hebben om informatie te krijgen of omdat ze het leuk vinden. Het gaat hier dus om het soort lezen waarbij leerlingen in principe zelf een tekst kiezen. Je kan hierbij denken aan het lezen van een handleiding omdat de leerling wil weten hoe iets werkt, of aan het lezen van vakteksten omdat hij een werkstuk moet maken. Ook het lezen van een boek, strip of tijdschrift ter ontspanning is natuurlijk lezen. Essentieel is dat er gelezen wordt zonder opdracht achteraf om de tekst samen te vatten, vragen te beantwoorden of anderszins gecontroleerd te worden. Het gaat hier om het lezen dat geletterde mensen doen, vanuit een intrinsieke behoefte.

De docent en de school hebben veel invloed op het natuurlijk lezen van leerlingen, maar geen directe. De docent kan zelf over teksten praten, interessante teksten uit tijdschriften meenemen, een prikbord maken van teksten over een thema, bezoeken brengen aan de lokale bibliotheek, et cetera. De school kan leestijd inbouwen: bijvoorbeeld iedere dag in alle vakken beginnen met een half uur lezen, of thematafels inrichten met door leerlingen meegenomen teksten, voorleeswedstrijden organiseren en dergelijke. Zo bootst de school de leefomgeving van geletterde mensen na en draagt deze bij aan intrinsieke motivatie, een positieve leesattitude, sociale en emotionele vorming. Ook wordt op deze manier een verbinding gelegd met buitenschools lezen.

Rijk lezen

Bij rijk lezen wordt lezen betekenisvol aangeboden in een interessante, contextrijke setting met herhaalde aandacht voor leeshouding en reflectie op de eigen leesvaardigheid. Bij rijk lezen zijn leerlingen bijvoorbeeld met verschillende teksten bezig, waarbij ze de inhoud aan elkaar vertellen of er discussies over voeren. Of de door de docent gekozen tekst wordt op een interactieve manier behandeld, waarbij leerlingen duo-lezen en zaken aan elkaar uitleggen of elkaar vragen stellen over de tekst. Bij rijk lezen gaat het altijd om variatie: variatie in teksten, variatie in werkvormen, variatie in opdrachten na de tekst (maar niet de standaardvragen), variatie in het nakijken van de opdrachten. Bij rijk lezen hoort ook het terugkerende gesprek over de vragen 'wat voor lezer ben jij?' of 'wat voor rol speelt lezen in jouw leven?' of 'wat kun je goed en waar kun je beter in worden?'. Door expliciete aandacht voor motivatie en leeshouding wordt de actieve rol van de leerling gestimuleerd. Deze werkwijze is uitermate geschikt om schoolbreed toe te passen, dus niet alleen bij het schoolvak Nederlands. Geregelde gesprekken over motivatie, verbeterpunten en attitude bieden ook gelegenheid om leerlingen persoonlijk aan te spreken en hen persoonlijke plannen te laten maken.

Schools lezen

Schools lezen is lezen in een schoolse setting. Leerlingen maken vragen bij een tekst of doen gerichte oefeningen met leesstrategieën en tekstanalyse. De leerlingen werken aan dezelfde tekst en maken er de vragen uit het boek bij. Die vragen dienen om de leerstof van de vakken te verwerken en om leerlingen met de toetsvorm van teksten met vragen bekend te maken. Deze vorm van werken met teksten wordt in het onderwijs het meest gebruikt, maar draagt op zichzelf weinig bij aan het verbeteren van leesvaardigheid. Bij schools lezen hoort ook het leren van strategieën voor begrijpend lezen en woordenschat. Schools lezen wordt erg verrijkt als die lessen niet voor alle leerlingen hetzelfde zijn.

Examen

Onder het kopje 'examen' valt ook examentraining, een activiteit die gericht is op het goed maken van de vragen en opdrachten van het examen. Belangrijk om te doen, maar voornamelijk in het examenjaar. Door te trainen voor de toets maak je een goede toets. Door veel en gevarieerd te lezen door de jaren heen, word je een goede lezer.

De leespiramide is een instrument waarmee scholen hun leesonderwijs in kaart kunnen brengen en een leesbeleid kunnen opzetten. Als docenten Nederlands, schoolleiders en docenten van andere vakken daarbij samenwerken, is een schoolbreed leesbeleid niet meer ver weg.

2. De sandwich

Een les met aandacht voor lezen bestaat idealiter uit drie delen: activiteiten vóór het lezen, activiteiten tijdens het eigenlijke lezen, en activiteiten erna. We spreken daarom ook wel van een sandwich. In onderstaand overzicht wordt voor elk van de drie fasen een aantal activiteiten beschreven die de docent kan inzetten.

Activiteiten vooraf

1. Voorbewerken/voorbereiden, nieuwsgierig maken, vragen oproepen. Dit kan heel kort, door een samenvatting vooraf te geven of een foto te laten zien, of uitgebreid, met een bezoek aan een museum of bedrijf of door het oproepen van vragen bij leerlingen. Andere mogelijkheden zijn: over het thema in gesprek gaan en vragen naar eigen ervaringen van leerlingen; een filmpje laten zien met informatie over de tekst; een paar foto's selecteren om te laten zien en te bespreken; een schema van de tekst maken; een verhaal vertellen; een externe deskundige iets laten vertellen.

didactische principes:

- piramide
- sandwich
- motivatie
- differentiatie
- interactie

2. Vak- en schooltaalwoorden vooraf selecteren en gevarieerd uitleggen. Bij het voorbereiden op de tekst hoort aandacht voor de moeilijke woorden in de tekst. Dat zijn niet altijd alleen vakwoorden, maar die horen er in ieder geval wel bij. Vóór het lezen van de tekst over vulkanisme heeft de docent aardrijkskunde het over breukgordels, magma en kraterpijp; voor het lezen van de tekst over democratie heeft de docent geschiede-

nis het over parlement, Staten-Generaal en B&W. Het is essentieel dit inderdaad vóór het lezen te doen. De motivatie van leerlingen neemt aanmerkelijk af als ze tijdens het lezen met onbekende woorden worden geconfronteerd. En niet toevallig zijn de betekenisdragende woorden altijd de lastigste.

Behalve naar vakwoorden is het vaak ook nodig om te kijken naar woorden als 'nochtans', 'ofschoon', 'terzijde' en algemene woorden als 'concludeer', 'bron', 'het onderspit delven'. Dergelijke moeilijke woorden zijn niet altijd te voorspellen en ze krijgen dan ook vaak pas aandacht bij de activiteiten tijdens het lezen.

Om woorden te laten begrijpen, legt de docent ze kort uit, zo mogelijk met beeldende ondersteuning. Om de woordbetekenissen ook te laten onthouden, is een scala aan activiteiten nodig: de woorden zichtbaar in de klas laten hangen, leerlingen een woordenschrift laten aanleggen met eigen moeilijke woorden, de woorden een tijdlang iedere les even aan bod laten komen.

De aandacht voor woorden zorgt ervoor dat de 'leesmachine' gaat lopen en het eerder beschreven mattheuseffect kan optreden: als leerlingen meer woorden kennen, gaan ze teksten beter begrijpen. Dat vergroot hun vertrouwen en hun leesmotivatie. Ze gaan daardoor meer lezen, bouwen meer kennis (dus woordenschat) op en kunnen volgende teksten nog beter aan.



Uit: 'Lezen!', Bert de Vos, 2009

3. Directe en expliciete instructie geven over de manier van lezen. Want behalve op de inhoud, dienen leerlingen ook voorbereid te worden op de manier van lezen en de te gebruiken strategieën. Moeten ze de hele tekst lezen, of alleen een gedeelte? Moeten ze het gelezene onthouden of is de

tekst een anekdote ter ondersteuning? Moeten ze in de tekst gegevens zoeken of een grote lijn ontdekken? En hoe moeten ze dat dan doen? De docent geeft leerlingen tips en aanwijzingen over de aanpak van de tekst.

4. Zelf voordoen hoe je leest (*modellen*). Laten zien en horen wat er in je hoofd gebeurt bij het lezen van de tekst is voor leerlingen zeer verrijkend. Als je hardop denkend vertelt wat je allemaal doet bij lezen, leren leerlingen dat lezen een interactief proces is en krijgen ze een indruk van wat je allemaal kan doen om teksten tot je te nemen.

Activiteiten bij het lezen

1. De leerlingen laten praten over de tekst. Tijdens het lezen zijn leerlingen vooral aan het lezen. Maar er is af en toe een pas op de plaats. Dan vertellen leerlingen aan elkaar of aan de docent hoe ze de informatie begrijpen en wat ze ervan vinden.
2. De informatie laten ordenen met behulp van schema's. Tijdens het lezen kunnen leerlingen een mindmap of een organiserend schema invullen. Dat verdiept de leesactiviteit, zorgt voor beter lezen en beter leren.

Activiteiten na het lezen

1. De informatie laten verwerken voor iets anders (poster, presentatie,...), ofwel: functioneel lezen. Functionele opdrachten zijn nuttig om tot diepe verwerking te komen. Een functionele opdracht na het lezen kan zijn: een schema invullen, een model maken, een presentatie geven, een stellingendiscussie houden, een fotoreportage maken, een nieuwsuitzending maken, een poster maken, een ingezonden brief in de krant schrijven.
2. De geselecteerde woorden in verwerkingsopdrachten laten terugkomen. De fase na het lezen is een goede gelegenheid om de nodige woorden nog eens terug te laten komen. Laat leerlingen de woorden aan elkaar uitleggen, uitbeelden of functioneel gebruiken in een tekst. Dit soort consoliderende activiteiten moeten vaak herhaald worden om woorden te laten beklippen.
3. Taalsteun bieden bij de verwerkingsopdrachten. Verwerken is vaak spreken of schrijven. Geef leerlingen daarbij steun, zodat ze niet te veel gehinderd worden door de moeilijkheden van het voorbereiden op een spreekprestatie of schrijfproduct.

Als docenten doelgericht werken met de sandwich, geven ze voldoende aandacht aan het leesproces. Als leerlingen zelf praten over wat ze lezen, kan dat hun intrinsieke motivatie vergroten. Als er veel en gevarieerd wordt gelezen, komt uitbreiding van de woordenschat expliciet en op een natuurlijke manier aan de orde. De sandwich vult het rijk en natuurlijk lezen op school aan en breidt het schoolse lezen uit, waardoor de leesontwikkeling gaande blijft. Leerlingen lezen immers niet veel uit zichzelf en veel lezen draagt bij tot veel leren.

3. Motivatie en eigenaarschap

Motivatie opwekken voor het lezen en die zo groot mogelijk houden, is de basis van de leesles. Het is niet alleen prettig voor de sfeer in de klas, maar ook goed om leerlingen leeskilometers te laten maken. De motivatie van leerlingen kan groeien door:

- Variatie in leesteksten. Laat de leerlingen de ene keer stillezen met een tekst uit het boek, lees de andere keer gezamenlijk een krantenartikel en laat ze dan weer eens kiezen uit een prikbord met eigen teksten. Gebruik teksten uit de krant, uit tijdschriften, van internet, en teksten die leerlingen zelf hebben meegenomen.
- Variatie in werkvormen. Alleen, samen, gekoppeld aan spreken of schrijven. Duo-lezen, expert-lezen, stillezen.
- Variatie in verwerking. De intrinsieke motivatie verdwijnt snel bij klassikaal dezelfde vragen maken bij dezelfde tekst en die ook gezamenlijk vraag voor vraag nakijken. Dus liever: discussie, creatief schrijven, onderzoeken, presenteren, een dossier maken, et cetera.
- Gebruik actuele teksten naast de methode. Kijk hiervoor op www.nieuwsbegrip.nl.
- Stimuleer eigen inbreng van leerlingen, zoek hun passie, honoreer hun tekstbijdragen.
- Geef leerlingen een spannend leesdoel: een gesprek met een extern deskundige, een e-mailcontact, een echte brief naar ouders of de krant.
- Praat met leerlingen over lezen. 'Wat heb je nodig om meer zin in lezen te krijgen?' is een belangrijke vraag. Zeker als je de antwoorden ook kan meenemen in je onderwijs.

4. Differentiatie naar niveau

Leerlingen verschillen van elkaar wat betreft het niveau waarop ze lezen. Elke klas kent zwakke lezers, gemiddelde lezers en excellente lezers. De docent kan zijn onderwijs afstemmen op deze niveaoverschillen door zich intensief bezig te houden met juist de groep zwakke lezers: bijvoorbeeld door hen in een groep te zetten en met hen samen de teksten door te nemen en hen extra te stimuleren door met hen over het lezen te spreken.

De activiteiten om de motivatie te verhogen die hierboven genoemd staan werken vaak goed om excellente lezers te stimuleren tot hogere prestaties. Ook voor leerlingen die goed kunnen lezen is gerichte aandacht van de docent heel stimulerend.

5. Interactie met en over de tekst stimuleren

Dit principe gaat over het echt begrijpen van de tekst. Sommige leerlingen lezen de tekst met afstand: zij zien de tekst als een verzameling zinnen waar opdrachten bij horen. Zowel de resultaten als de interesse voor lezen nemen toe als leerlingen 'in de tekst kruipen'. Dat betekent dat ze vragen stellen over de tekst, de inhoud van de tekst koppelen aan eigen ervaringen, meningen geven over uitspraken in de tekst, erover praten met de docent en anderen. Zo kunnen leerlingen een nieuwsgierige en kritische houding ontwikkelen en kan lezen een rol gaan spelen in het leren (en het leven) van de leerlingen.

Om deze interactie uit te lokken gebruikt de docent activerende werkvormen en laat hij leerlingen samenwerkend leren. Leerlingen die aan het denken worden gezet over de inhoud van leesteksten en daar met elkaar over praten, verdiepen zich meer in wat ze hebben gelezen en vergroten zo hun leesvaardigheid en vakkennis. Ook hun motivatie wordt op deze manier vergroot.

Duo-lezen is een mooi voorbeeld van een werkvorm die leerlingen actiever laat lezen. Bij deze werkvorm stellen leerlingen in tweetallen vragen over de tekst en reageren ze door vragen te stellen en opmerkingen te maken. Op de bijgevoegde dvd is te zien hoe duo-lezen voor vmbo-leerlingen in zijn werk gaat.

3. De leerlijn lezen

Een boom die hoe langer hoe dikker wordt

Bij het begrip 'leerlijn' denken we over het algemeen het eerst aan een inhoudelijke opbouw, aan de volgorde van de leerstof. Als het gaat om leesvaardigheid heeft dit begrip echter een bredere invulling nodig. Dat is omdat leesvaardigheid bij uitstek een concentrische vaardigheid is, die zich ontwikkelt volgens het principe 'de boom wordt hoe langer hoe dikker'. Dit geldt bijvoorbeeld niet voor een vaardigheid als spellen. Daarbij kan je in een leerjaar de spelling van sterke werkwoorden behandelen, vervolgens de spelling van zwakke werkwoorden in de tegenwoordige tijd, dan die in de verleden tijd en dan de spelling van uit het Engels geleende werkwoorden. Er is een duidelijke opbouw van makkelijk naar moeilijk. Je kan het dan nog hebben over of je dat voor alle leerlingen op hetzelfde moment en op hetzelfde niveau moet doen, maar het principe is duidelijk: de leerstof wordt langzamerhand een beetje moeilijker, wat je eerst hebt geleerd heb je bij de volgende stappen nodig. Het is een lineaire leerlijn op basis van inhoud.

Bij lezen daarentegen heb je het altijd over de hele vaardigheid, en die is complex. De leerling leest van begin af aan complete teksten en wordt geacht dat steeds beter te doen, met steeds moeilijkere (langere, abstractere, complexere) teksten. De ene keer loopt hij tegen de structuur van de tekst op, de andere keer tegen de impliciete tekstdoelen, dan weer tegen een aantal lastige woorden, weer een andere keer tegen moeilijke verwijzingen. Over al die zaken moet de leerling kennis opbouwen. De meeste methodes behandelen deze leesstrategieën in een lineaire lijn.

Beter worden in lezen: motivatie

De opbouw van de leerstof loopt echter meestal niet parallel aan de leesontwikkeling van de leerling. Bij het goed lezen en begrijpen van teksten speelt de interesse van de leerling een grote rol. Als we over een onderwerp veel weten, gaat het lezen van teksten erover veel makkelijker en met veel meer motivatie. Kennis van de wereld, interesse in de wereld om je heen, het be-

lang dat je aan lezen hecht, het is allemaal van invloed op de leesprestaties en de leesontwikkeling van de leerling.

Beter worden in lezen betekent dan ook dat je langzamerhand op al deze aspecten groei vertoont:

- het belang dat je aan lezen hecht;
- je interesse in de wereld;
- (mede daardoor) je woordenschat;
- je denken, dat zich ontwikkelt van concreet/dichtbij naar abstract/veraf;
- je handigheid met teksten;
- het verwerken van teksten (in samenvattingen, opdrachten, discussies).

Bij de leerlijn lezen op school speelt ook nog dat deze vaardigheid niet vakgebonden is. De leerlijn gaat niet alleen over het schoolvak Nederlands, want leerlingen lezen bij alle vakken en bij de meeste vakken is leesvaardigheid in hoge mate medebepalend voor het succes in dat vak.

Vier deellijnen

De leerlijn lezen op school bevat vier deellijnen:

1. Het gevraagde niveau
2. De inhoudelijke lijn
3. De didactische lijn
4. De reflectielijn

Deze vier lijnen samen vormen de doorlopende leerlijn lezen. In het realiseren van deze leerlijn spelen naast de docenten Nederlands ook de vakdocenten een belangrijke rol. Het is dan ook aan te raden om bij het maken van de doorlopende lijn aandacht te besteden aan wat andere vakken aan leesactiviteiten kunnen doen.

1. Het gevraagde niveau

Het gaat hier om het referentieniveau. De school organiseert onderwijs waarbij de leerlingen aan het vereiste of het naastliggende niveau kunnen werken. Ook zorgt de school voor ondersteuning voor die leerlingen die moeite hebben het verlangde niveau te halen.

2. De inhoudelijke lijn

De inhoudelijke lijn is de lineaire. Deze lijn gaat over de kennis en vaardigheden die leerlingen moeten hebben om een tekst te lijf te gaan. Deze worden behandeld in de lesmethoden van het vak Nederlands. Daarin komen bijvoorbeeld aan de orde: tekstsoorten, tekstdoelen, hoofdgedachte, tekstrelaties (oorzaak – gevolg, middel – doel en dergelijke), woordvindstrategieën, voorstellen aan de hand van de ‘buitenkant’ van de tekst.

In de organisatie van het (doorlopend) onderwijs in leesvaardigheid is deze lijn dan ook eenvoudig: het staat in de lesboeken.

3. De didactische lijn

De didactische lijn gaat over wat de docent doet om leerlingen beter te leren omgaan met teksten. Dat is hier niet alleen de docent Nederlands, maar elke docent die in zijn vak veel met teksten te maken heeft. De leraar Nederlands doet wellicht andere activiteiten, en besteedt meer tijd aan het lezen zelf, maar elke leraar heeft een rol in de leesontwikkeling van de leerling. Want zoals hiervoor al werd gesteld, komt die inspanning de resultaten in de vakken ten goede.

4. De reflectielijn

In de reflectielijn spreekt de school af hoe leerlingen gevolgd worden in hun leesvaardigheid en welke rol leerlingen daar zelf in spelen.

Op bepaalde momenten in de schoolloopbaan is er een ‘harde’ toets. Die is afkomstig van een externe instantie en meet voor leerlingen individueel en voor de school als geheel in hoeverre ze op het gemiddelde niveau zitten. Die toetsen leveren een basis om zowel de vorderingen van de leerling te bespreken als het beleid van de school onder de loep te nemen. Door deze externe toetsen weet de school of vmbo-leerlingen het 2F-niveau gehaald hebben en havo/vwo-leerlingen het 3F- of 4F-niveau. Het effect van deze toetsen wordt aanzienlijk groter als de docent Nederlands ze ook diagnostisch gebruikt en de resultaten met leerlingen bespreekt. Want op die manier krijgen leerlingen meer inzicht in hun niveau en weten ze ook beter wat hun te doen staat.

Naast deze externe toetsing, waarbij het niveau wordt afgemeten aan het referentiekader en de gemiddelde ontwikkeling, kan de school de groei van leerlingen ook meten aan de hand van andere toetsvormen en de eigen reflectie door leerlingen. Dat laatste kan door leerlingen duidelijk te maken wat bijvoorbeeld het 2F-niveau inhoudt en hen zelf mee te laten kijken of ze dat niveau gehaald hebben en wat er nog ontbreekt. Het kan ook door

met leerlingen af en toe expliciet over hun leeshouding en leesvaardigheid te praten en hen te laten bijhouden in hoeverre hun motivatie om teksten te lezen en hun handigheid in het lezen verbetert. Deze ‘zachte’ reflecties vormen samen met de ‘harde’ toetsgegevens een beoordelingsraamwerk, dat onderdeel uitmaakt van het lesprogramma over lezen in de school.

Wie doet wat?

De leerlijn lezen is zoals gezegd niet alleen een zaak van de docenten Nederlands. Voor de bepaling van wie wat moet doen in de school om deze leerlijn te realiseren, biedt de Drieslag Taal helderheid. Dit denkmodel verdeelt de aandacht voor lezen in drie soorten activiteiten: 1. aanleren, 2. toepassen en gebruiken en 3. oefenen.

Het aanleren van vaardigheden en kennis op het gebied van lezen is de rol bij uitstek van de docent Nederlands. Zoals hiervoor al werd gesteld, zorgt deze in eerste instantie voor de inhoudelijke lijn: hij geeft de lessen uit de lesmethode Nederlands, die onder meer gaan over de diverse leesvaardigheden en -strategieën. Hiermee is overigens niet gezegd dat andere docenten geen bijdrage kunnen leveren aan het aanleren van een strategie of vaardigheid. Daarnaast heeft de docent Nederlands een belangrijke rol in het ontwikkelen van de leeshouding van leerlingen. Hij oefent daar invloed op uit door met leerlingen expliciet te praten over hun leeshouding en er met hen aan te werken. Zoals in hoofdstuk 1 werd vermeld, blijkt uit onderzoek dat, hoe meer je geïnteresseerd bent in teksten en het belang van lezen inziet, des te gemotiveerder je leest en des te beter je resultaten worden. Zie voor het onderwerp ‘werken aan de leeshouding’ ook de les ‘Wat voor lezer ben jij?’ op de bijgevoegde dvd.

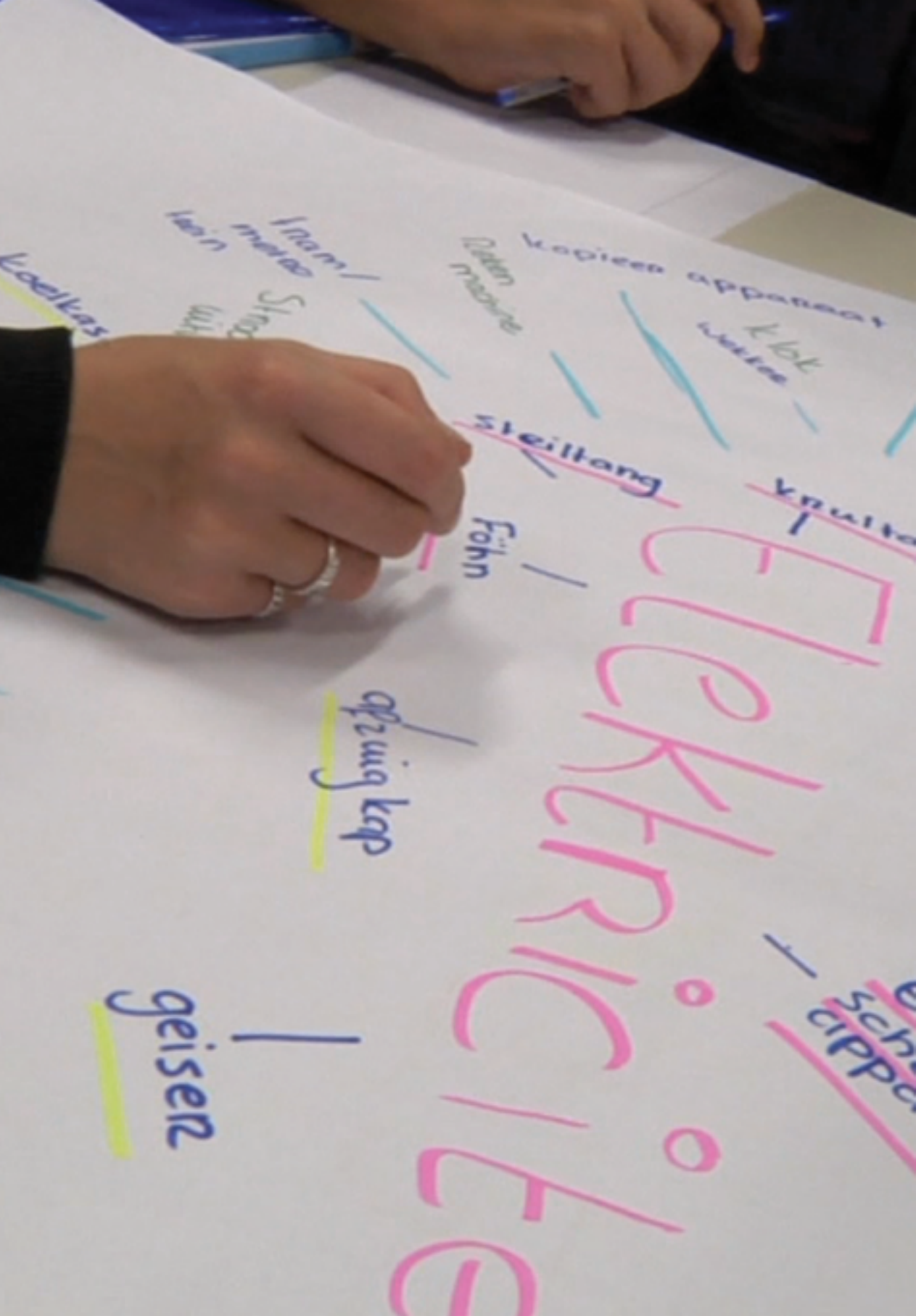
De tweede poot van de drieslag, toepassen en gebruiken, is een activiteit voor zowel de neerlandicus als de docenten van andere vakken. Het gaat hier om het begeleiden van het lezen in de praktijk. En alle docenten hebben een rol in het organiseren van een rijk leesklimaat in de school. De vakdocent ondersteunt leerlingen bij het lezen van vakteksten door moeilijke woorden uit te leggen, hen de structuur van een tekst te helpen doorgronden, het leesdoel te bepalen, voorkennis uit te diepen. Bijdragen aan een rijk leesklimaat houdt voor de vakdocent ook in dat hij gevarieerde werkvormen toe-

past, leerlingen laat samenwerken, leerlingen uit verschillende teksten laat kiezen en dergelijke. De samenwerking tussen de docenten Nederlands en de andere docenten kan versterkt worden als de docent Nederlands weleens een vaktekst behandelt en de vakdocent nu en dan een leesstrategie noemt.

Oefenen, de derde poot, is in de drieslag een taak voor de ondersteunend docent. Bij deze medewerker komen de leerlingen die ondanks alle inspanningen van de andere docenten extra begeleiding nodig hebben. Bij die extra lessen is er op maat gemaakte ondersteuning in de vorm van bijvoorbeeld rolwisselend lezen of RALFI-lezen. Onderdeel van de leerlijn is dat de docent die deze lessen geeft de verbinding zoekt met de vakleerkrachten. Ook hier gaat het om een wisselwerking: de vakleerkracht weet van de hulpleraar wat hij van die leerling kan verlangen en de hulpleraar kan teksten van de vakken gebruiken.

De Drieslag Taal

1. Wat gebeurt er bij Nederlands?	2. Wat gebeurt er in de rest van de school?	3. Wat gebeurt er in hulpllessen?
<ul style="list-style-type: none"> • lessen over lezen; • praten over en volgen van leeshouding; • gevarieerde lessen; • ook teksten uit de vakken gebruiken. 	<ul style="list-style-type: none"> • gevarieerde lessen; • leerlingen veel laten lezen; • verschillende teksten gebruiken, naast de methode. 	<ul style="list-style-type: none"> • leerlingen op maat ondersteunen; • leerlingen met specifieke leesproblemen ondersteunen; • verband leggen met de teksten uit de lessen van de vakken; • praten over en volgen van leeshouding.



4. De voortgang. Leesvaardigheid in beeld

Als je gericht wil sturen op de verbetering van de leesvaardigheid van leerlingen, is het belangrijk om de leesvaardigheid van de leerlingen geregeld in kaart te brengen. Op die manier kom je te weten waar de sterke en zwakke plekken zitten en of en waar er sprake is van verbetering. Als je vervolgens ook je onderwijs aanpast aan de meetresultaten, is de term 'opbrengstgericht werken' van toepassing. Dit is een term die tegenwoordig vaak wordt gebruikt, ook door de overheid: scholen wordt sterk geadviseerd om de voortgang systematisch in beeld te brengen en op basis van de resultaten gerichte acties uit te voeren. Zo kan er doelgericht gewerkt worden.

Opbrengstgericht werken omvat kort weergegeven de volgende stappen:

meten van het leesniveau → vastleggen (documenteren) → analyseren → communiceren → actie ondernemen

Inzicht op drie niveaus

Inzicht in de prestaties en de ontwikkeling van leerlingen is op verschillende niveaus in de school van belang. Voor elk van die niveaus zijn meerdere redenen te noemen om de leesprestaties in kaart te brengen.

A. Schoolniveau

Doel: Externe verantwoording (inspectie en ouders) en sturen van beleid

- Voldoen de leerlingen aan de vereiste referentieniveaus?
- Hoe presteert onze school ten opzichte van andere scholen?
- Hoeveel leerlingen hebben extra ondersteuning nodig?
- Is het huidige beleid effectief?
- Waar moeten we het beleid bijstellen of veranderen?
- ...

B. Docentniveau

Doel: Feedback op de lessen en bijstellen/ontwerpen van het lesprogramma

- Hebben de lessen het gewenste effect?
- Waar zou meer of minder aandacht aan besteed moeten worden?
- Welke leerlingen hebben extra steun nodig?
- Welke leerlingen hebben extra uitdaging nodig?
- Hoe kan ik differentiëren in de les?
- ...

C. Leerlingniveau

Doel: Inzicht in eigen niveau en ontwikkeling

- Wat voor lezer ben ik?
- Op welk niveau zit ik?
- Is mijn leesvaardigheid voldoende om toegelaten te worden tot de vervolgopleiding van mijn keuze?
- Waar ben ik goed in?
- Wat zijn mijn zwakke plekken?
- Wat moet ik oefenen om beter te worden?
- ...

Afhankelijk van de vragen die je wil beantwoorden, bepaal je welke toetsen je wanneer inzet. Het is dan ook belangrijk om vooraf met betrokkenen op verschillende niveaus vast te stellen wat je met je toetsen wil bereiken, voordat je een toets kiest of een toetsprogramma ontwerpt. Voor de ontwikkeling van een goed toetsprogramma moeten de volgende drie vragen, in de gegeven volgorde, beantwoord worden:

- Wat wil je toetsen?
- Waarom wil je toetsen?
- Wanneer en hoe wil je toetsen?

Hieronder zullen we voor elk van deze vragen de belangrijkste keuzes beschrijven.

Wat wil je toetsen?

Het antwoord op de vraag 'Wat je wil toetsen?' kan simpel lijken: het gaat immers om leesvaardigheid. Maar leesvaardigheid bestaat uit drie componenten:

- a. Technische leesvaardigheid: leestechniek en leestempo
- b. Cognitieve leesvaardigheid: tekstbegrip en woordenschat
- c. Persoonlijke kwaliteiten: motivatie en leeshouding

Voor een volledig beeld van de leesvaardigheid is het van belang informatie te vergaren op elk van deze terreinen.

a. Leestechniek en leestempo

Leestechniek en leestempo zouden voor leerlingen die starten in het voortgezet onderwijs in principe geen probleem meer moeten zijn en zouden daarom niet meer getoetst hoeven te worden. Toch zijn er altijd leerlingen die op dit gebied een achterstand of specifieke leesproblemen hebben, zeker in het vmbo. Daarom is het noodzakelijk om alle leerlingen aan het begin van de brugklas ook op dit punt in beeld te hebben. Veel informatie kan gehaald worden uit de gegevens van de basisschool. Basisscholen bezitten in de vorm van het zogenoemde AVI-niveau voldoende gegevens over het leesniveau van de leerlingen in groep 8. Maar vo-scholen kunnen ervoor kiezen om aanvullende toetsen af te nemen voor leestempo en -techniek.

Afhankelijk van de taalvaardigheid van de leerlingen kan de school vervolgens een speciaal hulpprogramma opstellen voor de leerlingen die onvoldoende presteren op dit punt. Een diagnostische toets zal vervolgens moeten uitmaken of de achterstand te maken heeft met specifieke leesproblemen, zoals dyslexie, of met andere zaken. Op basis daarvan kan er gerichte remedial teaching of andere steun worden ingezet. Zodra de achterstand is ingelopen, kunnen leerlingen worden 'ontslagen' van het hulpprogramma.

AVI-niveaus

Het AVI-niveau (AVI = Analyse Van Individualiseringsvormen) is een systeem waarmee wordt aangegeven: (1) de moeilijkheidsgraad van teksten en (2) het leesniveau van leerlingen. De moeilijkheidsgraad van teksten wordt vastgesteld op basis van tekst- en woordlengte en de manier waarop de zinnen over het blad zijn verdeeld (doorlopend over de regels of één zin per regel). Bij het leesniveau van de leerlingen gaat het uitsluitend om de leestechniek en het leestempo en niet om het tekstbegrip. Er zijn 12 AVI-niveaus, die gekoppeld zijn aan de leerjaren van het basisonderwijs: AVI-start (beginnende lezer), AVI-M3 (niveau midden groep 3), AVI-E3 (eind groep 3) en zo verder: AVI-E4 tot en met E7. Voor leerlingen die AVI-E7 voorbij zijn en voor wie leestempo en leestechniek geen enkel probleem meer vormen, is er het AVI-plusniveau.

b. Tekstbegrip en woordenschat

Een goed toetsprogramma geeft een compleet en betrouwbaar beeld van het tekstbegrip van de leerling. Het referentiekader taal onderscheidt een aantal deeltaken bij leesvaardigheid (van zakelijke teksten): woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten van (delen van) de tekst en opzoeken van informatie ten behoeve van een andere taak. Als je de leesvaardigheid volledig in beeld wil brengen, zullen al deze onderdelen aan bod moeten komen in het toetsprogramma.

c. Motivatie en leeshouding

Motivatie en leeshouding zijn belangrijke pijlers van leessucces. Leeshouding gaat over de interesse voor het lezen, de mate waarin leerlingen uit zichzelf lezen en wat ze graag lezen.

Daarnaast gaat het ook om de houding ten opzichte van teksten en de bereidheid zich in te spannen om de teksten te lezen. Veel leerlingen blijven steken in de weerszin die teksten bij hen oproepen.

Deze aspecten lenen zich niet voor remedial teaching of gerichte oefening. Een school die ervoor kiest leeshouding in beeld te brengen, doet dit niet om die te beoordelen, maar om leerlingen bewust te maken van hun leesgedrag en hen te laten reflecteren op mogelijke veranderingen daarin.

Waarom wil je toetsen?

Afhankelijk van het doel kan je toetsen grofweg indelen in formatieve en summatieve toetsen. Formatieve toetsing vindt plaats tijdens het leerproces en is gericht op het leren. Formatieve toetsen hebben een diagnostisch karakter, ze geven informatie over de leerprestaties. Je gebruikt die informatie om het leren bij te sturen. Het gaat hierbij niet alleen om formele toetsen waar leerlingen een cijfer voor krijgen, maar bijvoorbeeld ook om reflectiegesprekken met leerlingen over hun voortgang, of om werkvormen waarbij leerlingen zichzelf beoordelen aan de hand van formatieve beoordelingsinstrumenten, zoals de leerlijn en de rubric.¹ Formatief toetsen vindt dus eigenlijk voortdurend plaats.

¹ Het boekje *Leren en beoordelen in samenhang* (Vos, B. de e.a., 2001) gaat dieper in op het verschil tussen summatief en formatief toetsen en beschrijft verschillende formatieve beoordelingsvormen waarbij leerlingen zichzelf beoordelen.

Summatieve toetsing vindt plaats aan het einde van het leerproces en is erop gericht een eindoordeel te geven over de leerprestaties, waarbij deze worden vergeleken met een vooraf bepaald einddoel. Het gaat hierbij om het oordeel voldoende of onvoldoende, of over de vraag of de leerling 'het' gehaald heeft of het gewenste niveau heeft bereikt om verder te mogen. Voorbeelden van summatieve toetsen zijn proefwerken voor een cijfer, eindexamens of leestoetsen die aangeven welk referentieniveau een leerling heeft.

Formatieve en summatieve toetsing zijn geen gescheiden systemen. Een toets kan zowel formatief als summatief ingezet worden: het gaat erom wat je met een toets wil doen.

Als je opbrengstgericht wil werken is het noodzakelijk om zowel summatieve als formatieve toetsing in te zetten. Enerzijds heb je harde, summatieve toetsgegevens nodig om te bepalen of de leerlingen op het juiste niveau zitten en of ze beter worden. Anderzijds heb je formatieve toetsing nodig om gericht te kunnen werken aan de verbetering van de leesvaardigheid.

Wanneer en hoe wil je toetsen?

Afhankelijk van wat en waarom men wil toetsen, kan een school een toetsprogramma ontwikkelen. Er zijn daarbij talloze mogelijkheden, maar een goed toetsprogramma voldoet in ieder geval aan deze drie eisen:

1. Het sluit aan bij de wensen en doelen van de school.
2. Het geeft een volledig beeld van de leesvaardigheid voor drie niveaus in de school (schoolleiding, docenten en leerlingen).
3. Het voorziet in zowel formatieve als summatieve beoordelingen.

De leerlingprestaties in beeld bij de schoolleiding

Als een school het niveau van de leerlingen in kaart wil brengen met het oog op externe verantwoording en daarbij behoefte heeft aan een ijkpunt om vast te stellen of de leerlingen op, onder of boven het gewenste niveau zitten, is het verstandig om een externe toets af te nemen. Die toets geeft dan aan op welk referentieniveau de leerlingen zitten en hoe zij presteren ten opzichte van het landelijk gemiddelde.

Om vervolgens opbrengstgericht te werken en het ingezette beleid te beoordelen op het gewenste effect, is herhaalde toetsing noodzakelijk. Het advies daarbij is om de taalvaardigheid te toetsen bij binnenkomst, eind jaar 1, bij de overgang van onderbouw naar bovenbouw of van het ene naar het andere

schoolniveau (bijvoorbeeld van vmbo-t naar havo).

Leesvaardigheid in beeld op docentniveau

Bovenstaande informatie over externe toetsen is ook van belang voor docenten die willen differentiëren. Als zij weten welke leerlingen zwak zijn, hoeveel zwakke lezers ze in de klas hebben of wie er juist heel goed zijn, dan kunnen zij daar hun les op afstemmen. Dat geldt niet alleen voor de docent Nederlands, maar ook voor de vakdocenten.

De informatie van de externe toetsen is daarbij echter niet altijd volledig. Als je echt wil differentiëren en gericht wil investeren in leerlingen, moet je ook weten waarom een leerling zwak is: gaat het om een gebrekkige woordenschat, problemen bij het overzien van de structuur van lange teksten, een lage leesmotivatie of is er een andere oorzaak? Om dit in beeld te krijgen zal de docent ook in de les informatie moeten inwinnen over het lezen van leerlingen. Dit kan bijvoorbeeld aan de hand van werkvormen waarin leerlingen hardop denken of door het uitwisselen van leesstrategieën.

Leesvaardigheid in beeld op leerlingniveau

Om de leerlingen inzicht te geven in hun eigen leesvaardigheid, kan je de uitslag van externe toetsen met de leerlingen bespreken. Als je dit herhaaldelijk doet, zien zij ook of en waarin ze beter worden. Daarbij helpt het om hen inzicht te geven in wat de referentieniveaus precies inhouden. Voor een goede reflectie is het beantwoorden van vragen als 'Hoe lees ik?' en 'Wanneer ben ik wel/niet gemotiveerd om te lezen?' belangrijk. De les 'Wat voor lezer ben jij?' is hiervoor heel geschikt. Ook de volgkaart *Lezen* van het IJburg College in Amsterdam, of de leerlijn *Referentieniveaus in leerlingentaal* van het Cals College te IJsselstein zijn geschikte instrumenten om leerlingen te laten reflecteren. Deze instrumenten zijn als bijlage aan deze publicatie toegevoegd.

In hoofdstuk 5 is een voorbeeld van een toetsprogramma opgenomen waarin de bovenstaande punten alle drie zijn verwerkt. Het betreft het leesprogramma/de leerlijn lezen voor de vmbo-afdeling van het Cals College te IJsselstein.

Externe toetsen

In het schema op pagina 34 en 35 zijn drie veelgebruikte externe toetsen

naast elkaar gezet. Informatie over het startniveau in de brugklas kan overigens ook worden ingewonnen bij de basisscholen. Naast gegevens over het AVI-niveau, beschikken basisscholen over informatie over tekstbegrip en woordenschat, in de resultaten van onder meer de Cito-toets en de DLE-gegevens.

Het schema op de volgende pagina's laat voorbeelden zien van veelgebruikte externe toetsen om de leesvaardigheid in beeld te brengen.

Veelgebruikte externe toetsen om de leesvaardigheid in beeld te brengen, in alfabetische volgorde

Toets	Inhoud	Referentieniveaus	Moment van afname	Benchmarking	Vorm	Summatief/formatief	Specifieke kenmerken
AMN: Insight taal- en reken- toets	Lezen en verder alle taalvaardigheden, geen aparte woorden-schattoets.	1f, 2F en 3F	Niet gebonden aan specifieke toetsmomenten.	Nee	Digitaal	- Summatief. - Rapportage geeft inzicht in type fouten.	
Bureau ICE: TOA toolkit	Alle taalvaardigheden.	Alle niveaus	Niet gebonden aan specifieke toetsmomenten.	Ja	Digitaal	Summatief	Er zijn ook toetsen ingedeeld op ERK-niveau.
Cito: Volgen advies-systeem	Lezen, woord-schat, spelling.	1F, 2F en 3F	Specifiek gericht op: start brugklas, eind brugklas, eind klas 2, eind klas 3.	Ja	Papier	Summatief	De toetsen maken deel uit van een pakket met toetsen voor rekenen, Engels en studievaardigheden.

<i>Diataal BV, Diataal Diawoord Diafoon</i>	Lezen, woord-schat, luisteren.	De niveaus zijn te vertalen naar 1F, 2F en 3F.	Specifiek gericht op: start brugklas, eind brugklas, eind klas 2, eind klas 3.	Ja	Digitaal	- Summatief. - Rapportage geeft inzicht in type fouten. - Uit te breiden met formatief oefenprogramma <i>Diaplus</i> .	De toets is adaptief en geeft specifieke informatie over de leesproblemen van een leerling.
<i>Muiswerk Testsuite 1</i>	Tekstbegrip en woord-kennis. (Ook: spelling, zinsbouw, luisteren en taalbeschouwing.)	Gericht op screening achterstanden in eerste leerjaar vo.	Niet gebonden aan specifieke toetsmomenten.	Nee, alleen afgezet tegen eigen norm en eigen leerlingen.	Digitaal	Summatief, uit te breiden met oefenprogramma <i>Muiswerk</i> .	

NB: Dit overzicht is gemaakt in december 2011 en het aanbod kan inmiddels zijn gewijzigd. Een uitgebreider overzicht van toetsaanbieders is te vinden op de website www.aanbodoverzichttaalenrekenen.nl.



5. De doorlopende leerlijn lezen in de praktijk

5.1 De leesleerlijn vmbo van het Cals College te IJsselstein

Op het Cals College in IJsselstein volgen alle vmbo-leerlingen in de brugklas een leesprogramma dat wordt gekenmerkt door een grote inbreng van de leerlingen zelf en de inzet van gevarieerde lesvormen en wijzen van beoordelen. Het programma is erop gericht de leesvaardigheid te verbeteren door het gericht oefenen van deelvaardigheden, het aanleren van leesstrategieën, het werken met rijke leesopdrachten en een veelheid aan teksten bij Nederlands en andere vakken, en door het herhaald reflecteren van leerlingen op de eigen leesvaardigheid.

Beschrijving van het programma

Het programma voorziet aan het begin van het schooljaar in een instaptoets lezen (*Diataal*) om het leesniveau van de leerlingen te bepalen. De resultaten worden ook met de leerlingen besproken, om hun een eerste idee te geven van waar ze aan moeten werken. De leerlingen zijn tegen die tijd al begonnen aan een intensieve lessenserie waarin ze leesstrategieën aanleren en oefenen met specifieke deelvaardigheden als het onderscheiden van hoofden bijzaken, en feiten en meningen. Deze lessenserie duurt tien weken. Er wordt zowel bij Nederlands als in de mentorlessen aan gewerkt, waarbij de docenten, aan de hand van de methode en daarbuiten om, toewerken naar het gebruik van vier posters over leesstrategieën die in alle klassen zichtbaar aan de muur hangen. Het programma omvat twee lessen per week, een mentorles en een les Nederlands. Alle vakdocenten weten van deze werkwijze af en kunnen leesteksten met leerlingen bespreken met behulp van de posters. Na deze lessen onderhouden leerlingen de vaardigheid door de leeslessen uit de methode Nederlands te volgen.

Verder wordt er aan het begin van het schooljaar in de lessen Nederlands expliciet aandacht besteed aan de criteria van leesvaardigheid en aan de lees-

houding van leerlingen. De leerlingen bespreken met elkaar wat de kenmerken zijn van een goede lezer en een beginnende lezer en zij plaatsen zichzelf op een lijn van 'beginner' tot 'expert'. Ook maken ze kennis met de officiële referentieniveaus voor leesvaardigheid en schatten ze zelf in op welk niveau ze zitten. Deze reflectie op hun eigen kunnen herhalen zij halverwege het schooljaar en aan het eind daarvan.

Gedurende het schooljaar leggen leerlingen een dossier aan waarin ze laten zien wat ze aan begrijpend lezen kunnen. Ze maken hun voortgang inzichtelijk door teksten te verzamelen en daar een verantwoording bij te schrijven. Zo bepaalt een leerling zelf of hij het 2F-niveau van de referentieniveaus gehaald heeft. Het dossier bevat de volgende zaken:

- a. Scores: uitslag begintoets, tussentijdse methodetoetsen en eindtoets.
- b. Niveaubepaling: ingevulde leerlijnen, inschalingen op referentieniveau.
- c. Opdrachten: circa zes verwerkingsopdrachten bij teksten die de leerling zelf heeft gekozen om te laten zien wat hij kan.
- d. Teksten: de leerling zoekt twee teksten die hij makkelijk te begrijpen vindt, twee teksten die hij moeilijk vindt en twee teksten die hij nog net kan begrijpen en relateert de moeilijkheidsgraad aan de referentieniveaus. Die zijn voor dit doel in leerlingentaal herschreven.

Voor de verwerkingsopdrachten kunnen de leerlingen kiezen uit een set opdrachten en een set teksten. Zowel de opdrachten als de teksten lopen op in moeilijkheidsgraad: van het basisniveau tot het streefniveau. De leerlingen weten bij welk niveau een tekst of een opdracht hoort. De verwerkingsopdrachten zijn gevarieerd en kunnen elk bij alle teksten uitgevoerd worden. De opdrachten staan in een leesbox, als een soort kaartspel van gevarieerde opdrachten (doe-opdrachten, spreekopdrachten, groepsopdrachten en schrijfopdrachten).

De leerlingen vullen zelf het dossier. Gemiddeld eens in de twee weken kunnen zij tijdens de les aan het dossier werken en indien nodig werken ze er in hun eigen tijd aan. Tijdens deze lessen voert de docent individuele gesprekken en biedt hij waar nodig hulp. Halverwege het schooljaar vindt er een klassikale les plaats waarin de leerlingen reflecteren op de voortgang. Zij vullen dan opnieuw de leerlijn in en bepalen aan de hand van hun dossier op welk niveau ze zitten. Aan het eind van het schooljaar herhalen zij dit.

De werkwijze

Visie op lezen

De school gaat uit van deze visie op lezen: begrijpend lezen is meer dan het goed beantwoorden van vragen bij een toets, het gaat ook om het verwerven van de houding dat lezen belangrijk is in je leven en om het rijk verwerken van diverse soorten teksten. Vanuit deze visie is ook het leesprogramma ontworpen. In dat programma komen de teksten met vragen voor, maar daarnaast zijn er tal van andere activiteiten die gericht zijn op het verhogen van de leerlingbetrokkenheid en het opwekken van intrinsieke motivatie. De school werkt hiervoor met een keur aan authentieke teksten. De krant komt de klas in, leerlingen nemen zelf teksten mee en ook internetteksten worden gebruikt. De school heeft zelf vier soorten opdrachten ontwikkeld om dit soort authentieke teksten te verwerken: doe-opdrachten, groepsopdrachten, schrijfopdrachten en spreekopdrachten. Doel van dit alles is om leerlingen veel en zo natuurlijk mogelijk te laten lezen. Want daarin zit de kern: als lezen normaal is en iedereen doet het en docenten gebruiken gevarieerde teksten om het leren te ondersteunen, ontwikkelen leerlingen makkelijker de houding dat lezen er gewoon bij hoort en dat het nuttig is om dat goed te kunnen.

Toetsen en evalueren

Het Cals College in IJsselstein gaat ook uit van een bepaalde visie op toetsen en evalueren. Deze visie houdt direct verband met de kijk op het leesonderwijs, en houdt in dat het beoordelen van vorderingen om te zien wat de volgende stap is voor een leerling, minstens zo belangrijk is als het beoordelen omwille van een cijfer. De eerste benadering van beoordelen wordt formatief genoemd, de andere summatief. Het summatieve deel van het toetsen zit in de deelvaardigheidstoetsen die bij de methode horen, en die de docenten ook afnemen. Deze toetsen worden beoordeeld met een cijfer en tellen mee voor het rapport. Maar hiernaast werkt de school dus ook met andere, formatieve, vormen van evalueren en beoordelen.

Een aantal van die vormen zijn hiervoor al beschreven: leerlingen schatten drie keer per jaar zelf in op welk niveau ze zitten en leggen een tekstendossier aan waarin ze laten zien en benoemen wat ze kunnen en hoe dat verandert. Daarbij komt dat leerlingen zelf met elkaar de criteria voor de leerlijn vaststellen, waardoor ze goed weten aan welke criteria ze moeten voldoen. Ze hebben ook inzicht in het einddoel van begrijpend lezen, omdat de refe-

rentieniveaus op leerlingniveau zijn uitgewerkt en leerlingen bij Nederlands leren om naar teksten te kijken aan de hand van die niveaubeschrijvingen. De leerlingen hebben verder inzicht in de resultaten van de instaptoets lezen van *Diataal*, omdat deze met hen worden besproken en die uitkomsten naast de vorderingen op de leerlijn worden gezet. Al met al spelen de leerlingen een buitengewoon grote rol bij het beoordelen. De opvatting van de school is ook dat door deze formatieve aanpak van de beoordeling de leerlingparticipatie zo groot is dat leerlingen een grotere motivatie hebben om aan hun eigen leesontwikkeling te werken en dat de effecten daarvan uiteindelijk zichtbaar worden in de summatieve hoofdstuktoets.

Tot slot

De ervaringen op het Cals College laten zien dat:

- leerlingen intrinsiek te motiveren zijn voor lezen;
- leerlingen zelf een rol kunnen spelen bij het beoordelen en evalueren;
- een rijk leesklimaat in de lessen georganiseerd kan worden;
- aandacht voor lezen in de hele school aanwezig kan zijn;
- een intensief programma voor begrijpend lezen in het begin van het schooljaar de leesvaardigheid bevordert.

Natuurlijk kost het moeite. De leraren die dit hebben opgezet hebben er een paar jaar intensief aan gewerkt. En ze plukken de vruchten. Enerzijds omdat hun lessen gevarieerd en spannend zijn met geïnteresseerde leerlingen, anderzijds omdat de resultaten zichtbaar verbeteren. De klassen die in 2010-2011 het volledige programma hebben uitgevoerd hebben aanzienlijk betere resultaten gehaald op de vervolgoets van *Diataal*. En dat is inspirerend voor de docenten.

De Drieslag Taal

Wanneer?	Niveau	Wat?	Hoe?	Voortgang
Leerjaar 1	- referentieniveaus 1F en 2F - beschrijvingen in leerlingentaal	- aandacht voor leesstrategieën - tekstanalyse - aandacht voor leesniveau en (zelf)reflectie - aandacht voor leesmotivatie	- lessenserie intensief lezen - tekstendossier - werken aan attitude van leerlingen - variatie aan taken - keuze van teksten en taken - lezen in de vaklessen - ondersteuning op maat	- <i>Diataal</i> - assessment door leerlingen a.d.h.v. criteria/referentieniveaus - assessment door leerlingen a.d.h.v. eigen teksten - toetsen uit tekstboek
Leerjaar 2	- referentieniveaus 1F en 2F - beschrijvingen in leerlingentaal	Idem, met andere teksten	Idem, zonder lessenserie intensief lezen	Idem
Leerjaar 3	- referentieniveaus 2F en 3F - beschrijvingen in leerlingentaal	- aandacht voor leesstrategieën - tekstanalyse - aandacht voor leesniveau en (zelf)reflectie - aandacht voor leesmotivatie	- lessenserie intensief lezen - tekstendossier - werken aan attitude van leerlingen - variatie aan taken - keuze van teksten en taken - lezen in de vaklessen - ondersteuning op maat	- <i>Diataal</i> - assessment door leerlingen a.d.h.v. criteria/referentieniveaus - assessment door leerlingen a.d.h.v. eigen teksten - toetsen uit tekstboek
Leerjaar 4	- referentieniveaus 2F en 3F - beschrijvingen in leerlingentaal	Idem - gerichte examentraining	Idem	Idem + CSE

5.2 Vijf praktijkvoorbeelden in beeld

Over de dvd

Films van lessen die gegeven worden door ervaren docenten zijn een krachtig middel om (toekomstige) docenten te inspireren. Vanuit die gedachte zijn we op zoek gegaan naar docenten van verschillende vakken, die de in de voorgaande hoofdstukken beschreven didactische principes en werkvormen in hun lespraktijk toepassen. Dit heeft geresulteerd in de dvd *Zó gaan ze lezen; werken aan tekstbegrip en woordenschat in vijf verschillende vaklessen* bij deze publicatie.

In deze lessen zijn ook de drie pijlers van taalgericht vakonderwijs terug te vinden: context, taalsteun, interactie. Informatie over taalgericht vakonderwijs is te vinden op www.taalgerichtvakonderwijs.nl.

In de vijf lessen zien we klassen waarin alle leerlingen gedurende kortere of langere tijd actief aan het lezen zijn. De fase van de les waarin dit gebeurt, is door de docenten zorgvuldig voorbereid. In de lessen aardrijkskunde, wiskunde en natuurkunde gaat het om de start van een nieuw hoofdstuk, waarbij de docenten een brug slaan tussen wat leerlingen al (willen) weten van het nieuwe onderwerp en de tekst van de gebruikte methode.

In de lessen zien we de leerlingen ook actief aan het werk met de vakbegrippen van het nieuwe hoofdstuk. Ook hierbij zetten de docenten heel bewust werkvormen in, zoals het samen ordenen van begrippen (les natuurkunde), het combineren van begrippen en definities (les wiskunde) of het combineren van begrippen en afbeeldingen (les aardrijkskunde).

In de les geschiedenis oefenen de leerlingen met het leren lezen van open vragen met bronnen, aan de hand van een stappenplan. De les Nederlands is van een iets andere orde en vooral bedoeld om de inzet en betrokkenheid van de leerlingen bij het leesonderwijs te vergroten. In deze beide lessen demonstreren de docenten eerst zelf heel precies wat een goede lezer doet om een tekst of vraag te snappen.

In alle lessen gaat het de docenten erom de leerlingen vooral zélf aan het denken te zetten over de lesstof. Ze moedigen de leerlingen voortdurend aan om hun gedachten onder woorden te brengen en waarden elke inbreng. Ze doen dit door veel interactie op gang te brengen. Gesprekken met de hele klas worden daarbij afgewisseld met samenwerken of overleg in groepjes.

Elke les wordt gevolgd door de reacties van enkele leerlingen die na de les geïnterviewd zijn, evenals de reactie van de docent zelf op de les.

Ten slotte: we weten allemaal dat de perfecte les niet bestaat. Elke les is voor verbetering vatbaar. Dat geldt ook voor deze vijf lessen, die zijn bedoeld als inspiratie voor docenten Nederlands en docenten van andere vakken.

Beschrijving van de lessen²

Nederlands in klas 1 (vmbo t/m vwo)

Titel: *Leerlingen aan het denken zetten over lezen*

Doel van de les

Deze les is erop gericht om leerlingen aan het denken te zetten over lezen en de betrokkenheid van de leerlingen zelf bij activiteiten op het gebied van lezen te vergroten. Activiteiten die de school onderneemt, maar ook dingen die leerlingen zelf kunnen doen om (nog) betere lezers te worden. Hiermee wil de vakgroep Nederlands in de brugklas een basis leggen voor het leesonderwijs in de brede zin (fictie/vrij lezen en begrijpend lezen).

De les kan ook goed gebruikt worden als opmaat naar de eerste afname van *Diataal* of een andere toets in de brugklas.

Verloop van de les

Waarom lees je iets (niet)?

Nadat de docent het doel van de les heeft aangegeven, laat ze de leerlingen uit de *Sp!ts* een artikel kiezen dat ze graag willen lezen. Dit deel van de les draait om de vragen: Wat maakt dat je iets wel of niet wil lezen? Waarom lees je eigenlijk? De docent maakt duidelijk dat het niet alleen om het lezen van boeken gaat, maar ook van kranten, tijdschriften, folders, enzovoort.

Wat maakt teksten lastig of makkelijk?

Wat je leest ook snappen is geen kwestie van 'je kan het of je kan het niet'. Wat maakt de ene tekst moeilijker dan de andere? Daarover gaat het volgende deel van de les. De leerlingen kiezen nu een artikel in de *Sp!ts* waar

² Uitgebreide beschrijvingen van de lesopzetten en het lesmateriaal kunt u downloaden via www.aps.nl/talen.

ze juist helemaal geen trek in hebben en krijgen de opdracht om dit tóch te gaan lezen. Onder hoorbaar protest beginnen ze hieraan. Na één minuut mogen ze ophouden met lezen, waarna de docent samen met de klas op het bord inventariseert wat een tekst moeilijk kan maken.

Dan mogen de leerlingen het stukje dat ze juist wél wilden lezen ook echt helemaal lezen en in duo's aan elkaar vertellen. Dat gebeurt met veel animo. De docent inventariseert weer samen met de klas: Wat maakt een tekst makkelijk(er) om te lezen?

Wat doet een goede lezer en wat doe jij?

Wat gebeurt er in je hoofd als je leest? De docent modelt het lezen van een artikel over roddelen dat haar interesse opwekte. Ze vraagt vooraf de klas om te observeren (en te noteren) wat ze haar zien en horen doen, voor en tijdens het lezen. Dit is de opmaat naar de vraag: Wat doet een goede/slechte lezer? De leerlingen vullen hierover een werkblad in en bespreken dit ook even in duo's.

Hierna krijgen ze de volgkaart *Lezen*, een rubric die de vakgroep Nederlands zelf ontwikkeld heeft. Hierop geven de leerlingen aan waar ze zelf al goed in zijn wat betreft allerlei aspecten van het lezen.

Hoe kan je beter worden in lezen?

Het laatste deel van de les draait om de vraag: Wat kun je zelf doen om (nog) beter te worden in lezen? En wat doen wij hier op school? De docent vertelt dat ook de docenten van andere vakken aandacht besteden aan lezen.

Ze legt de nadruk op de belangrijkste manier om een betere lezer te worden: veel lezen!

Aardrijkskunde (klas 2 vmbo-t)

Titel: *Leerlingen motiveren; de start van een nieuw hoofdstuk*

Doel van de les

In deze les worden leerlingen voorbereid op een nieuw hoofdstuk: rampen. Doel van de les is betrokkenheid creëren bij het onderwerp rampen, eigen vragen oproepen, in duo's teksten leren lezen en ten slotte de informatie vergelijken met de informatie in de methode en met de eigen vragen.

Verloop van de les

Voorkennis ophalen en vragen oproepen

Na een geënceneerd mini-rampje als speelse start van de les bekijken de leerlingen in duo's een foto van een grote ramp, met de opdracht om de naam van het soort ramp erbij te schrijven. Na een levendig klassikaal gesprek hierover vullen ze individueel het werkblad *Bekend-Benieuwd-Bewaard* in. De docent inventariseert klassikaal wat de leerlingen weten, en waar ze nieuwsgierig naar zijn. Ze noteert de reacties in twee kolommen op het bord.

Een tekst kiezen en samen lezen

De leerlingen kiezen een artikel (uit vijf verschillende titels) en gaan die samen met een klasgenoot die dezelfde tekst koos, lezen volgens de techniek van het duo-lezen.

De stap naar het boek

De de leerlingen bekijken nu samen de paragraaf in hun boek die bij het onderwerp van hun tekst hoort. Ze gaan na wat ze te weten zijn gekomen in deze les.

De docent vertelt ten slotte hoe de leerlingen in de volgende lessen verder gaan werken aan dit onderwerp: iedereen gaat informatie zoeken, verwerken en aan elkaar presenteren over de zelf gekozen ramp.

Wiskunde (klas 3 vmbo-kb/gt)

Titel: *Begrippen verkennen*

Doel van de les

Wiskundige begrippen beter laten beklippen, door leerlingen hier op verschillende manieren actief mee aan het werk te zetten.

De leerlingen al enigszins vertrouwd maken met de begrippen in het nieuwe hoofdstuk.

Verloop van de les

Voorkennis ophalen over begrippen

De leerlingen nemen plaats aan de tafel waar hun naam ligt, met een leeg blad in het midden. Op de achterkant hiervan staat - bij elke tafel een ander - begrip dat al behandeld is in de onderbouw: assenstelsel, grafiek, tabel, woordformule, et cetera. Ze krijgen de opdracht om samen een goede omschrijving te maken van hun begrip. De docent laat de omschrijvingen om de beurt voorlezen zonder het bijbehorende begrip te noemen: de andere leerlingen moeten raden om welk begrip het gaat.

De leerlingen maken hierna samen een poster van hun begrip, met een voorbeeld of illustratie erbij. Deze poster hangen ze op aan de muur.

Oriëntatie op de nieuwe begrippen

De docent introduceert hierna het nieuwe onderwerp: verbanden. Samen met de klas inventariseert ze enkele verschillende soorten wiskundige verbanden.

Nieuwe begrippen koppelen aan definities

De docent heeft de definities van zes begrippen die met 'verbanden' te maken hebben in een schema gezet en gekopieerd. Deze definities hing ze ook aan de muur. De leerlingen krijgen nu een setje van zes kaartjes met de namen van de bijbehorende begrippen: lineair, puntengrafiek, hellingsgetal et cetera. Ze krijgen de opdracht om bij elk kaartje de bijbehorende definitie te zoeken. Tijdens de klassikale uitwisseling worden de begrippen ook nog eens bij de definities aan de muur opgehangen.

De stap naar het boek

In het laatste deel van de les lezen de leerlingen de theoriestukjes uit het nieuwe hoofdstuk. De docent heeft deze stukjes bij elkaar gezet en gekopieerd. De leerlingen markeren de woorden die in de les besproken zijn.

Natuurkunde (klas 3 vmbo-t)

Titel: *Begrippen ordenen; oriëntatie op een nieuw hoofdstuk*

Doel van de les

De leerlingen een overzicht geven van de stof in het nieuwe hoofdstuk: elektriciteit. Ze ontdekken hoe de leerstof geordend is en hoe natuurkundigen dagelijkse verschijnselen benoemen.

Verloop van de les

Voorkennis ophalen

"Waar zie je eigenlijk géén electriciteit?", zegt de docent bij de start. "Julie weten al heel veel!" Hij vraagt de leerlingen om alles te noteren wat ze weten over dit onderwerp, en dit met hun tafelgenoten op een grote flap te noteren. Ze moeten daarbij ook proberen om aan te geven welke dingen bij elkaar horen.

Klassikaal ordenen

De flappen worden opgehangen en de docent inventariseert per groep wat er genoteerd is. Hij schrijft alle dingen die genoemd worden op het digibord. De dingen die bij elkaar horen zet hij in rijtjes onder elkaar en hij bespreekt met de klas welke kopjes hij erboven moet zetten. Het rijtje met (elektrische) apparaten wordt steeds langer; de docent moedigt de klas aan om dingen uit andere categorieën (bron, transport et cetera) te noemen.

Hij gaat hierna even de klas uit om het resultaat te printen en voor iedereen te kopiëren.

De stap naar het boek

In het laatste deel van de les lezen de leerlingen het nieuwe hoofdstuk globaal door. Op de kopie van de samen gemaakte inventarisatie markeren ze de woorden die ze in dit hoofdstuk tegenkomen. Ook voegen ze woorden toe die nog niet zijn langsgekomen, zoals 'aardlekschakelaar'.

Geschiedenis (klas 4 vmbo-t)

Titel: *Open vragen leren lezen*

Doel van de les

Leerlingen bewust maken van de denkstappen die je kunt zetten om een vraag te begrijpen en de informatie uit de vraag en uit de tekst te koppelen. Ze laten ervaren dat een systematische aanpak van vragen kan helpen.

Verloop van de les

De aanpak hardop voordoen

We zien een kleine klas; op deze school hebben maar weinig leerlingen geschiedenis in de bovenbouw. Nadat de docent het doel en programma van de les heeft toegelicht, modelt hij het lezen van een tweetal vragen (met deelvragen) in de methode. Wat gebeurt er in je hoofd als je een vraag leest? Hij pendelt daarbij steeds tussen de vraag en de bijbehorende tekst of bron. Hij vraagt de leerlingen vooraf om te observeren wat ze hem zien en horen doen, en dit in steekwoorden te noteren. Hij bespreekt dit kort na.

Oefenen in tweetallen met de SPA

De docent deelt een blaadje uit met een volledige instructie over de oefening die de leerlingen straks in duo's gaan doen. Een leerling gaat de vraag proberen te beantwoorden: dat is de probleemoplosser. De andere leerling is

helper. De leerlingen nemen de instructie door en krijgen daarna als hulpmateriaal het stappenplan van de SPA. SPA staat voor: systematische probleem-aanpak. De leerlingen gaan heel actief aan de slag met twee vragen (met deelvragen en bronnen). Afwisselend zijn ze helper en probleemoplosser.

Reflectie op de les

De docent bespreekt met de klas wat deze aanpak kan opleveren. Wat is nieuw voor de leerlingen, wat doen ze zelf ook al? De leerlingen reageren heel positief. Ze realiseren zich dat ze vragen en teksten vaak veel te snel lezen en weinig teruglezen.

5.3 Van 1F naar 4F: een doorlopende leerlijn lezen voor havo en vwo

APS heeft in een netwerk³ met een aantal docenten Nederlands in havo/vwo-scholen samengewerkt aan de ontwikkeling van een doorlopende leerlijn lezen. Ook hebben deze docenten werkvormen uitgetoetst die erop gericht waren leerlingen te motiveren om te lezen en hebben ze samengewerkt met een collega van een ander vak aan lezen in dat vak.

De analyse van de situatie met de doorlopende leerlijn lezen op de verschillende scholen leverde de volgende conclusies op:

- Er is een spanningsveld tussen de inhoud van de methode en de toenemende leesvaardigheid van de leerlingen: een direct verband hiertussen is niet duidelijk.
- De methode is bepalend voor de leerlijn. Wat opvalt is dat de opvatting van een leerlijn die de methode hanteert heel smal is:
 - het is een opsomming van technische aspecten van het lezen;
 - het zijn vooral structurele elementen;
 - de opbouw is lineair;
 - didactiek ontbreekt in de methode;
 - leesstrategie wordt schools, betekenisloos, staccato toegepast.

³ Het netwerk bestond uit docenten Nederlands van het dr. Aletta Jacobs College te Hoogezand, het Hogeland College te Warffum, Stad en Esch te Meppel en het Reitdiepcollege, locatie Kamerlingh Onnes, te Groningen.

- Met de toetsen van lezen wordt nauwelijks of niet begrip van de tekst getoetst.
- De leesontwikkeling bestaat vooral uit het maken van vragen bij teksten.
- Er wordt geen rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen, terwijl elke klas zwakke lezers kent en juist heel goede lezers. Ook het lezen thuis is heel verschillend bij de leerlingen; sommige leerlingen zien geen boeken of voelen zich niet aangetrokken tot tijdschriften. Anderen lezen thuis wel degelijk goede kranten, tijdschriften of boeken.

De docenten in het netwerk vinden dat leesontwikkeling meer is dan vragen maken bij teksten. Ze willen het lezen in een breder verband plaatsen. Ze willen hun leerlingen opleiden naar het eindexamen toe én tegelijk willen ze dat de leerlingen betere lezers worden. Dat laatste hebben de leerlingen ook nodig voor het lezen van vakteksten.

Zo signaleerden de docenten dat er op iedere school in het netwerk een probleem is bij wiskunde (a) in de examenklassen en 5 vwo. Het gemiddelde cijfer van een toets in 5 vwo ligt nauwelijks hoger dan een 4. Volgens de docent kijken de toetsen nauwelijks af van de sommen in het boek, de leerlingen beweren echter dat de toets niet eens lijkt op wat er in de les is behandeld. De uit examens gehaalde opdrachten vergen een goede leesvaardigheid en blijken onvoldoende aan te sluiten bij de manier waarop de lesstof in de methode wordt aangeboden. Dit is voor veel leerlingen verwarrend.

De docenten Nederlands zijn aan de slag gegaan met een vakcollega. Ze hebben samengewerkt aan een vakles met expliciete aandacht voor lezen. Dit leverde de volgende ervaringen op:

- Biologie: de methode biedt goede aandacht voor lezen in de methode. De docent sloeg dat over of besteedde er terloops aandacht aan. Door de samenwerking met de docent Nederlands werd de biologiedocent zich bewust van het nut van aandacht voor lezen voor het begrip van de lesstof.
- Een docent aardrijkskunde probeerde de werkvorm 'modellen' uit. Hij was verrast door het effect van deze andere manier van benaderen van de stof. De leerlingen leerden zo beter hoe ze de leerstof moeten aanpakken. De teksten uit het aardrijkskundeboek zijn zeer informatiedicht. De betrokken docent vond het moeilijk om te doen, maar wel nuttig. Zijn conclusie was dat je als docent de lastige stof niet meteen moet gaan uitleggen, maar dat je leerlingen vooral moet leren hoe ze met de lesstof om moeten gaan. De docent Nederlands constateerde dat aandacht voor lezen pas

echt gaat leven als je met de docent een les individueel bespreekt.

- Een andere docent aardrijkskunde geeft de leerlingen bij een hoofdstuk extra materiaal uit academische boeken. De excellente leerlingen kunnen bij hun schoolexamen kiezen voor vakliteratuur. Ze krijgen een andere opdracht. De docent merkt dat dit voor leerlingen uitdagend is en is tevreden over deze vorm van differentiëren.

De docenten hebben lessen Nederlands ontwikkeld, gegeven en met elkaar besproken met een of meer van onderstaande kenmerken:

- motiveren van leerlingen;
- uitdagen om te excelleren;
- aandacht voor reflectie en feedback op het eigen leesgedrag;
- rijke leesopdracht (motiverende, betekenisvolle leesopdracht met aandacht voor natuurlijke vragen bij de tekst als: Ben jij het eens met die schrijver? Herken je wat de schrijver vertelt over... of verbaast het je? Als de schrijver gelijk krijgt met zijn voorspellingen, zal jij daar dan iets van merken?;
- op activerende manier aandacht voor schoolse taalvaardigheid.

In de volgende paragraaf worden enkele lessen en de reflecties van de docenten beschreven. Een aantal conclusies op grond van de ervaringen van de docenten:

- op een metaniveau met leerlingen naar teksten kijken en de reflectie op hun eigen aanpak verhoogt de betrokkenheid van de leerlingen en ze gaan bewuster om met het lezen van de teksten;
- bewust met leesvaardigheid omgaan en gesprekken met leerlingen erover voeren, verhoogt de motivatie van de leerlingen; ze worden deelgenoot van hun eigen leren;
- kilometers maken vergroot het zelfvertrouwen;
- door bewustwording van hun eigen strategieën verbetert de leesvaardigheid van de leerlingen;
- samenvatten van teksten maakt dat leerlingen zich meer verdiepen in de inhoud van de tekst.

In het netwerk is een prototype ontwikkeld van een doorlopende leerlijn havo en een voor vwo. In deze leerlijn wordt per leerjaar in kolommen aangegeven: wat de lesstof is, hoe dat bij Nederlands en bij andere vakken aangeleerd en/of toegepast kan worden en hoe de voortgang in beeld wordt

gebracht. De leerlijnen treft u aan in de bijlage. Via www.aps.nl/talen kunt u de doorlopende leerlijnen downloaden.

Gebruikswaarde in de school: wat kun je met deze leerlijn?

De prototypes van de leerlijn lezen havo en vwo zijn gebruikt in de verschillende scholen. De docenten zijn positief over de gebruiksmogelijkheden.

Ze zijn te gebruiken bij bespreking in de sectie; het maken van afspraken over inhoud en didactiek van lezen wordt gemakkelijker. Dit leidt tot meer eenheid in de sectie.

Ook kunnen ze worden gebruikt bij bespreking in een team met (vak)docenten: de doorlopende leerlijn geeft de vakdocent inzicht in wat bij lezen aan bod komt aan inhoud en didactiek.

5.4 Werkvormen om havo/wvo-leerlingen te motiveren

De voorbeelden in deze paragraaf zijn alle afkomstig uit de praktijk. Het gaat om beschrijvingen, gemaakt door docenten, van werkvormen zoals ze die met hun leerlingen hebben uitgevoerd. De meeste voorbeelden bevatten behalve een beschrijving van de opdracht en/of werkwijze, ook een reflectie op de uitgevoerde les of lessen. Deze reflectie is meestal, maar niet altijd, verwoord door de docent zelf.

1. Raad het onderwerp

Onderwerp	Leesstrategie: oriënterend lezen
Doel	Leerlingen ervan bewust maken dat ze met oriënteren (kijken naar de 'buitenkant' van de tekst) voor het lezen al veel over de tekst te weten kunnen komen en vaak het onderwerp kunnen achterhalen.
Leerjaar/niveau	Brugklas, alle niveaus
Tijd	1 lesuur
Opdracht	Formuleer het onderwerp van een krantenartikel op basis van titel, lead, tussenkopjes en illustraties.

Werkwijze

Vorbereiding

Leerlingen nemen van thuis een artikel mee uit een krant of uit een tijdschrift. Van dit artikel maken ze een kopie, en zowel origineel als kopie nemen ze mee naar de les. Op de achterkant van het origineel zetten ze hun naam en het onderwerp van het artikel. Dit origineel leveren ze in bij de docent. De kopie gebruiken ze voor de opdracht in de les.

Tijdens de les

Stap 1

De leerlingen knippen alle 'gewone tekst' uit het artikel. Alleen de titel, de lead, de illustraties en tussenkopjes laten ze staan.

Vervolgens leggen ze de tekstgedeeltes die zijn overgebleven, in willekeurige volgorde op hun tafels. Iedere tafel krijgt een nummer.

Stap 2

In groepjes van twee lopen de leerlingen langs de tafels. Ze proberen van elk artikel het onderwerp precies te formuleren op basis van de stukjes tekst die op de tafel liggen.

Stap 3

Elk tweetal levert een papier in met hun eigen namen erop en per tafelnummer het onderwerp van de desbetreffende tekst.

Stap 4

De docent laat de antwoorden zien en de leerlingen kijken van elkaar de antwoorden na.

De winnaars krijgen een beloning.

Stap 5

De docent bespreekt klassikaal de vragen: Wat heb je deze les geleerd? Hoe kan je deze kennis in de toekomst gebruiken? Noteer voor jezelf achterin je schrift een tip. Over een tijdje bespreken we of je je aan die tip gehouden hebt en of het je heeft geholpen.

Reflectie van de docent

Leerling en docenten waren te spreken over deze variatieopdracht. Het is een speelse manier van omgang met teksten, die erg geschikt is voor de brugklas. Leerlingen ontdekten, dat je met slim (lees: oriënterend) lezen veel over de tekst te weten kan komen en vaak het onderwerp kunt achterhalen.

Positief: leerlingen gaven aan, dat letten op voorkeursplaatsen ook werkt in teksten buiten het schoolboek. Bovendien waren ze kritisch op de precieze formulering van het onderwerp, waardoor het verschil tussen onderwerp en hoofdgedachte duidelijker werd.

Praktische problemen tijdens de les:

- brugklasjongetjes proberen met de scharen niet alleen in teksten te knippen maar ook in elkaars haar;
- sommige leerlingen hebben artikelen alleen op hun smartphone staan;
- sommige leerlingen hebben korte artikelen mee of artikelen die alleen bestaan uit een tekst met een titel.

Robert Koobs, Stad en Esch, Meppel

2. Leeskilometers door korte leesopdrachtjes

Onderwerp	Begrijpend lezen van een actuele tekst
Doel	Leerlingen motiveren voor lezen door ze te laten denken en praten over een actuele tekst.
Leerjaar/niveau	Brugklas, alle niveaus
Tijd	20 minuten
Opdracht	Bespreek een actuele tekst.

Werkwijze

Vorbereiding

De docent kiest vooraf een korte, actuele tekst die aansluit bij het leesniveau van de leerlingen. De docent heeft in deze les gekozen voor de tekst *Beter in rekenen en taal* uit Kidsweek.

Tijdens de les

Stap 1

De leerlingen maken een woordweb bij wat ze zich nog herinneren van de reken- en taaltoets van Cito die ze ruim een half jaar geleden maakten. De docent gaat daar niet plenair op in, want ze doen dit voor zichzelf.

De teksten worden uitgedeeld.

Stap 2

Opracht: Lees de tekst en beantwoord voor jezelf de volgende vragen (deze worden op het digibord gepresenteerd). De leerlingen krijgen circa 7 minuten de tijd om de tekst te lezen en de vragen te beantwoorden.

- A. Waarom is de volgende zin (uit alinea 2) een beetje raar geformuleerd? (denk aan wie de uitspraak doet): "In 2008 zei het kabinet namelijk dat basisschoolleerlingen te slecht presteren bij rekenen en taal."
- B. Als jij minister was en jij had de uitspraak gedaan dat de resultaten bij rekenen en taal beter moesten, wat had jij dan gezegd bij het horen van de resultaten in alinea 3?
- C. Waarom zou je zo gereageerd hebben als je bij 2B hebt gezegd?
Bespreek de antwoorden klassikaal. Werk niet met vingers, maar geef zelf beurten.

Stap 3

De leerlingen bespreken met een klasgenoot: Wat vinden jullie de drie belangrijkste feiten van deze tekst? Waarom deze?

Stap 4

De docent sluit het af door een duo naar hun drie belangrijkste feiten te vragen. Daarna wordt klassikaal gevraagd of er duo's zijn met andere feiten. Het principe is: je mag er een feit uit gooien en er een nieuwe voor in de plaats zetten. (De docent kan dit maximaal drie keer herhalen.)

Beter in rekenen en taal

1. Haal jij dit jaar betere cijfers voor rekenen en taal dan vorig jaar? Dat zou goed kunnen, want volgens een onderzoek van Cito zijn kinderen beter geworden in deze vakken.
2. Cito doet dit jaarlijkse onderzoek naar rekenen en taal nu voor de derde keer. In 2008 zei het kabinet namelijk dat basisschoolleerlingen te slecht presteren bij rekenen en taal. Scholen moesten er extra aandacht aan besteden. En die extra aandacht lijkt te helpen.
3. Jongens tegen meisjes.
Bij rekenen is gelet op breuken, procenten en meten. Dat ging dit jaar veel beter dan vorig jaar. Bij taal ging vooral woordenschat een stuk beter. Meisjes en jongens uit groep 8 zijn hier voor het eerst even goed in. Vorige jaren waren de meisjes wat beter.
4. Nog beter.
Dat het beter gaat, is natuurlijk goed nieuws. Maar de onderzoekers zeggen dat het verschil met vorig jaar heel klein is. Dus is het nog te vroeg om echt te gaan juichen.

Bron: www.kidsweek.nl/nieuws/artikel/5259, 8 september 2011

Reflectie van de docent

Ik heb geprobeerd een motiverende leesopdracht te maken, door met leerlingen in gesprek te gaan over een actuele tekst. De vragen bij de tekst gaan daarom niet alleen over letterlijk tekstbegrip, maar stimuleren de leerlingen om na te denken en hen bij de inhoud van de tekst te betrekken.

De didactische principes voor lezen die het uitgangspunt waren voor deze opdracht zijn:

- sandwich-principe;
- leespiramide: kilometers maken (ze doet dit meestal de laatste 5 à 10 minuten van de les);
- gericht op de inhoud van de tekst: echt lezen;
- activerend: denkvragen;
- werkvorm: natuurlijk gesprek i.p.v. vragen bij.

Motivatie voor de keuze van deze vragen:

1. In de hoop dat dit appelleert aan het associatievermogen van de leerling; herkenning doet lezen.
2. a. De vraagstelling vind ik nog niet goed, maar 'mijn' bruggers begrepen de vraag gelukkig.
b. Boven de tekst gaan staan en je verplaatsen in een ander.
c. In de tekst wordt gesproken van een 'klein verschil'. Hoe blij mag je daarmee zijn?
3. Dit leek me een leuke opdracht (want 'bespreken') en een nuttige (want 'deelonderwerpen benoemen').

Ingeborg Nienhuis, Het Hogeland College Warffum

3. Artikelen vergelijken

Onderwerp	Betrouwbaarheid en kwaliteit van een artikel
Doel	Inzicht vergroten in kwaliteit van een artikel of bron.
Leerjaar/niveau	Havo 3
Tijd	1 lesuur
Opdracht	Vergelijk drie teksten over hetzelfde onderwerp en kies het beste artikel.

Werkwijze

Vorbereitung

De leerlingen kiezen in groepjes van drie voor een bepaald onderwerp uit het nieuws en nemen daarvan een artikel mee naar school.

Onderwerpen die de revue passeren zijn de hogere strafeis in Hoger Beroep voor Joran van der Sloot, de doodgeslagen Hannie Haanstra uit Drachten, de verminderd toerekeningsvatbaar verklaarde dame die drie van haar kinderen om het leven bracht, de herdenking van 9/11, zangeres Beyoncé die zwanger is en de prestaties van Bauke Mollema in de Spaanse Vuelta.

Tijdens de les

Stap 1

Docent en leerlingen bespreken de bronnen van de meegebrachte artikelen en de betrouwbaarheid van die bronnen.

Stap 2

De leerlingen vertellen elkaar in de groepjes wat er staat in de door hen meegebrachte artikelen en kiezen bij ieder onderwerp het beste artikel van de drie.

Stap 3

Dan koppelen ze klassikaal terug en laat de docent ieder groepje in het kort aangeven wat de insteek van hun winnende artikel is.

Resultaat

De leerlingen zijn zelf op zoek gegaan naar nieuwsfeiten en artikelen, hebben een discussie gevoerd over bronnen en artikelen, en ze hebben hun artikelen samengevat en kort in de les gepresenteerd.

Reflectie van de docent

Dat de les in praktijk net zo zou verlopen als hierboven uitgeschreven zou ideaal geweest zijn. Helaas kennen de leerlingen en ik elkaar nog niet zo goed, wat tot een aantal reacties leidde als: “wij doen samen met een krantenartikel” en “ik heb het in m’n Blackberry”. Er wordt geprobeerd tegen de randen van mijn opdracht te schurken en de les zoals ik die voor ogen had moet ik dus bij- of uitstellen. Voor nu hebben we iets extra’s toegevoegd aan de opdracht door naar de ranking van het grootste (herdenking 9/11) en het kleinste (sloop HHC Uithuizen) nieuwsfeit te kijken en door de bronnen te evalueren. Eén meisje heeft iets bij zich uit de *Hitkrant* en verder komen de *Telegraaf*, de *Ommelander Courant*, *Dagblad van het Noorden*, de website *nu.nl* en de *Volkskrant* langs.

Tips voor het probleem dat leerlingen zelf geen teksten meenemen:

1. Stapel kranten in de klas. Als je zelf niets meeneemt krijg je een tekst van mij. Leerlingen moeten er last van hebben dat ze geen tekst bij zich hebben.
2. Vaker doen, het wordt een routine.
3. Maak steeds andere leerlingen verantwoordelijk voor de teksten.

Ingeborg Nienhuis, Het Hogeland College Warffum

4. Zoek de structuur

Onderwerp	Tekststructuren
Doel	Leerlingen actief laten zoeken naar tekststructuren.
Leerjaar/niveau	Havo 4
Tijd	1 lesuur
Opdracht	Bepaal aan de hand van structuurmarkeerders de structuur van de tekst.

Werkwijze

Stap 1

Leerlingen schrijven op wat ze al weten van tekststructuren.

Stap 2

De docent verzamelt in een klassengesprek de individuele kennis en maakt deze gemeenschappelijk.

Stap 3

De docent geeft de titel van een tekst *Topsport soms levensgevaarlijk*. Leerlingen denken na over de titel. Daarna wisselen ze uit. De docent loopt door de klas en praat met diverse groepjes om een beeld van hun ideeën te krijgen.

Stap 4

De docent deelt kopieën van de tekst *Topsport soms levensgevaarlijk* uit. Ze leest de tekst vervolgens voor, daarbij krijgen de leerlingen de opdracht: ‘Noteer tijdens het luisteren zo veel mogelijk structuurmarkeerders.’

Stap 5

Daarna moeten de leerlingen op basis van hun aantekeningen inleiding en slot zoeken, en vervolgens de tekst indelen in alinea’s. De docent voegt telkens informatie toe, zoals: “Er zijn negen alinea’s” en “Er zijn vier deelonderwerpen in het middenstuk” en “Welk deelonderwerp bestaat uit meer dan één alinea?”

Dit werkt. De leerlingen puzzelen steeds verder op jacht naar de structuur. Ze kunnen in de tekst markeren in plaats van hele zinnen te formuleren, dat vinden ze prettig.

Reflectie van de docent

Ik liet de leerlingen ter kennismaking opschrijven wat hun ervaringen met en prestaties in het vak Nederlands tot nu waren. Daarvoor hadden we gedebatteerd over mijn stelling 'Nederlands is het belangrijkste vak'. Verder werk ik voor het eerst met *Nieuw Nederlands* in H4 en dacht ik: Laten we eerst maar eens gewoon met het boek beginnen, dan bekijk ik ondertussen wat voor types er in deze klas zitten. Dat was geen goed idee.

Het boek geeft didactisch geen houvast en de tekstkeuze roept bij mij in ieder geval grote verbazing op. In mijn H4d beginnen met een tekst over liefdesverdriet terwijl we elkaar allemaal onwennig in de ogen kijken?

Diepe gevoelens meteen uitwisselen terwijl we elkaar nog niet kennen? Zullen je medeleerlingen niet gaan lachen als je de zin 'De zaadballen en eierstokken gaan meer testosteron produceren' hardop voorleest?

H4d en ik hebben ons hier moedig doorheen geslagen. Het leuke is met een de spontaniteit van H4. We bespraken het woord 'cynisch'.

Ivar begreep ineens de betekenis en riep: "Mijn vader is cynisch!" Reactie uit de klas: "Maar jij bent er toch, dan valt het wel mee." Dit woord onthoudt in ieder geval Ivar.

Op naar de volgende tekst. Over de pabo-rekentoets! Drie teksten van behoorlijke lengte. Didactisch biedt de methode theorie over tekstsoorten en deze teksten. Om te beginnen vroeg ik H4d wie er overwoog naar de pabo te gaan na het behalen van het havodiploma. Niemand. Of ze houden zich nog gedeisd: is dit wel een toffe studiekeuze?

Verder doorvragen leverde op dat ze nog nauwelijks een idee hadden over een vervolgopleiding. Alleen Wouter (zittenblijver) was duidelijk: hij wil rijk worden, maakt niet uit hoe. Ik heb opgemerkt dat ik hem dan maar een gevaarlijk persoon vond.

Vervolgens heb ik twee YouTube-filmpjes laten zien over de rekentoets. Een met serieuze informatie, een grappige van Koefnoen. Dat volgden ze geïnteresseerd. Toch bleken de teksten moeilijk. We hebben alleen de vragen over hoofdgedachte, soorten titels en tekstsoorten gedaan. Uit de informatie die ik van de leerlingen had gekregen, was mij inmiddels duidelijk geworden dat de meesten Nederlands tot nu toe 'saai' vonden en dat de meesten rond de 5/6 gescoord hadden.

Op naar tekststructuren. "Daar weten jullie vast al heel veel van, schrijf maar eens op." Dat bleek te kloppen. Alle informatie bleek, weliswaar verspreid over de leerlingen, in de hoofden aanwezig. Complimenten aan de klas.

Monique Metzemaekers, Het Hogeland College, Warffum

5. Slimme vragen, goede samenvattingen

Onderwerp	Samenvatten
Doel	Aanpak voor samenvatten verbeteren
Leerjaar/niveau	Vwo 4
Tijd	2 lesuren
Opdracht	Maak een duo-samenvatting

Werkwijze

Stap 1

De klas wordt verdeeld in groepen van drie leerlingen met een vaste rol. Leerling A leest een tekst die leerling B moet gaan samenvatten. Leerling B leest de tekst zelf niet maar mag over de tekst tien vragen stellen aan leerling A. Hierbij mag de leerling maximaal twee vragen stellen over de directe inhoud van de tekst. Met de antwoorden op de vragen moet leerling B een samenvatting schrijven van de tekst. De rol van leerling C is die van tijdbewaker en observant. Hij noteert wat leerling A en B doen.

Stap 2

Als alle leerlingen B hun samenvatting hebben geschreven, bespreken we klassikaal een aantal samenvattingen. Leerlingen B lezen hun samenvatting voor, leerlingen A geven op een schaal van 1 tot 10 aan hoe goed de samenvatting is van de door hen gelezen tekst en leerlingen C geven aan welke vragen leerlingen B hebben gesteld over de tekst.

Stap 3

De leerlingen maken een persoonlijk(e) stappenplan/handleiding met aandachtspunten/vragen voor het maken van een goede samenvatting. Dit stappenplan gebruiken ze tijdens de cursus samenvatten.

Reflectie van de docent

Al snel ontdekken leerlingen, dat vooral tekstonafhankelijke vragen over de tekst een goede samenvatting kunnen opleveren. Hierbij gaat het om vragen zoals: wat is de titel van de tekst, wat staat er in de inleiding en het slot, wat zijn de eerste en laatste zinnen van de alinea's van het middenstuk, welke structuur kent de tekst, et cetera.

Na een paar klassikale besprekingen van gemaakte samenvattingen kunnen leerlingen al beoordelen of een samenvatting goed is of niet en door welke goede dan wel slechte vragen dit komt.

De ervaring leert inmiddels dat deze werkvorm goede mogelijkheden heeft om leerlingen te activeren, om lees- en schrijfstrategieën aan te leren en zogeheten metacognitieve vaardigheden aan te leren. Wel heb ik gemerkt dat leerlingen moeten leren welke vragen ze wel en welke ze niet moeten stellen en dat het belang van goede en slechte voorbeeldvragen groot is. Anders kan deze oefening uitlopen in een wedstrijdje semi-grappige vragen stellen.

Robert Koobs, Stad en Esch, Meppel

6. Diverse werkvormen

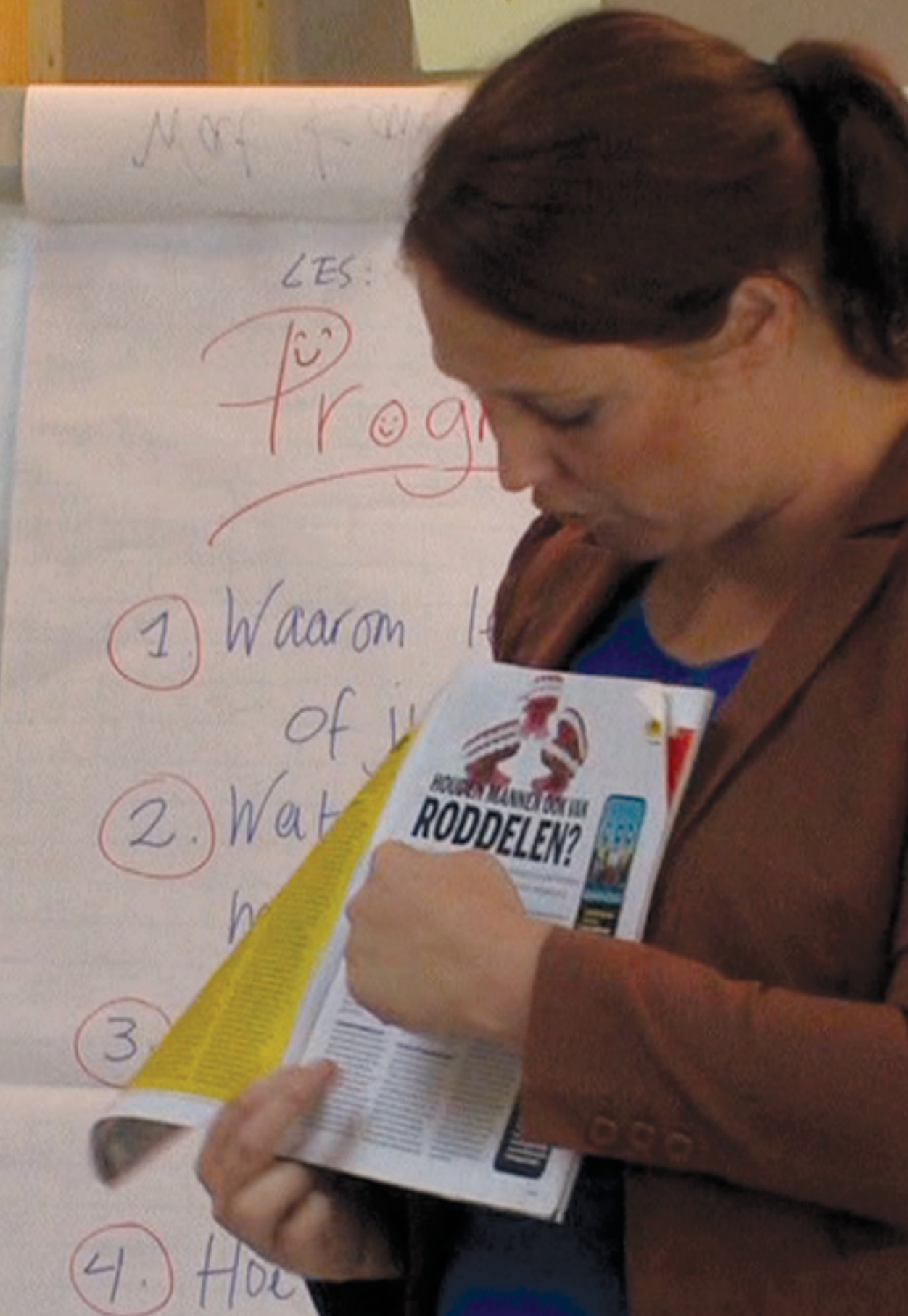
Ingeborg Nienhuis, Het Hogeland College, Warffum

Een overzicht van andere werkvormen of opdrachten die ik de afgelopen tijd heb uitgeprobeerd.

- Met 5 havo heb ik een toets gemaakt bij een tekst. De leerlingen kregen als opdracht om een toets te maken voor een tweede of derde klas, bij een tekst uit *de Volkskrant* die ik hun gaf. Ze waren zeer gedreven en formuleerden tal van 'geijkte' vragen als 'Welke alinea(s) vormt/vormen de inleiding?', 'Wat is de kernzin van alinea 3?' en 'Wat is de hoofdgedachte van deze tekst?'. Bij navraag meldden zij dat ze dit deden, omdat dergelijke vragen nu eenmaal altijd in zo'n type toets opduiken. Een mooie insteek voor een leergesprek.
- Naar aanleiding van een korte evaluatie hierop gedurende de vorige bijeenkomst, heb ik in deze klas nog eens iets soortgelijks gedaan. De ene helft van de klas bereidde een toets voor voor de andere helft van de klas, en andersom. Misschien kwam het omdat het nieuwe eraf was, maar hierbij leken de dames en heren beduidend minder gemotiveerd. Toch vonden

we het gezamenlijk een nuttige oefening om eens op een metaniveau naar een tekst te kijken.

- Uit de methode die wij in 5 en 6 vwo gebruiken (*Nieuw Nederlands*) heb ik een beschouwing bestaande uit elf alinea's in stukjes geknipt, waarna de leerlingen de elf afzonderlijke alinea's in de juiste volgorde moesten plaatsen. Van de zes groepjes kwamen vier uit deze 'puzzel'. De belangrijkste leidraad hierbij vormden de signaalwoorden en -zinnen.
- In 5 vwo hebben we geprobeerd een oefening leesvaardigheid uit *Nieuw Nederlands* te maken, alleen op basis van de eerste zinnen van de alinea's in de tekst. 75% van de vragen was op die manier redelijk tot goed te beantwoorden.
- Tijdens een mentorles in 3 vwo, hebben we de lees- en leertechnieken besproken die de leerlingen hanteren bij de voorbereiding van een proefwerk geschiedenis. De Koude Oorlog stond op het programma en mijn klas was zeer verheugd over deze extra leertijd. Hun 'klacht' was dat de methode waarmee zij werken al heel duidelijk structureert; kernzinnen zijn gekleurd en alinea's kort en systematisch ingedeeld.



6. Leesbeleid

Alle docenten ondersteunen lezen bij hun vak: hoe krijg je dat voor elkaar?

In de voorgaande hoofdstukken kwam meer dan eens naar voren dat effectief leesonderwijs vraagt om de inzet van docenten van andere vakken dan Nederlands. In dit hoofdstuk gaat het over dit aspect van de door ons voorgestane benadering: hoe zorg je dat lezen in de hele school aandacht krijgt? Het antwoord luidt: door een schoolbreed leesbeleid in te voeren. Hoe zo'n beleid eruit kan zien, en vooral: kan werken, weten we van de ervaringen van een aantal scholen die al een tijd werken met taalbeleid. Op veel van deze scholen vormt lezen de kern van het taalbeleid. De onderstaande gedachten zijn mede gebaseerd op de ervaringen van deze scholen.

Het stevig inbedden van aandacht voor lezen in vaklessen vraagt om samenhangende acties rond de volgende punten:

1. Implementatie en draagvlak
2. Professionalisering
3. Zichtbaarheid

In het volgende beschrijven we voor elk van de genoemde punten een aantal vuistregels.

Beleid en organisatie

Een effectief leesbeleid start bij een schoolleiding die helder in beeld heeft waar het heen moet en die het vervolgens ook mogelijk maakt dat alle betrokkenen in de school naar dat doel toewerken, en die ook toeziet op dat proces. Deze visie moet in de eerste plaats gaan over het lezen zelf en over hoe leerlingen daar in kunnen groeien. De eerste vuistregel hieronder betreft dan ook dit aspect.

Zie lezen als basisvaardigheid voor de hele school

Bij lezen gaat het om taalvaardig zijn in de brede zin van het woord. Dit is ook het uitgangspunt van het referentiekader taal, maar deze visie is lang

niet vanzelfsprekend voor iedereen in de school. 'Bij Nederlands leren ze toch lezen?' is de reactie van menig docent als het gaat om aandacht voor lezen in hun eigen vak. Daarnaast associëren veel docenten het begrip 'onderwijs in lezen' als eerste met tekstverklaren, met de teksten met vragen uit de methode Nederlands. Maar leesvaardigheid en schoolsucces gaan in onze maatschappij hand in hand, en goed lezen is bij alle vakken nodig om de leerstof te kunnen verwerken. Daarom is het nodig dat alle docenten een gevarieerde leesdidactiek in hun vak kunnen inzetten. (Zie voor deze didactiek hoofdstuk 2.) Werk vanuit deze visie aan taal- en leesbeleid en draag deze in woord en daad krachtig uit.

Richt beleid op de Drieslag Taal

Het denkmodel Drieslag Taal kan helpen om het leesonderwijs zowel organisatorisch als inhoudelijk vorm te geven. De drieslag in dit model bestaat uit de volgende drie manieren om met taal bezig te zijn:

1. Aanleren
2. Toepassen en gebruiken
3. Oefenen

1. Aanleren: in lessen waarin nieuwe kennis en vaardigheden worden geleerd en ontwikkeld. Vaak gebeurt dat in lessen Nederlands, maar dat kan natuurlijk (op onderdelen) ook in vaklessen plaatsvinden.
2. Toepassen en gebruiken: lezen in de praktijk, ook in de (beroeps-) vaklessen, in betekenisvolle opdrachten, in 'echte' situaties.
3. Oefenen: individueel oefenen en ondersteuning op maat, inclusief remediëring.

Bij leesbeleid gaat het om duidelijkheid over de vraag wie in de school welke bijdrage levert. Wat leren leerlingen in de les Nederlands? Welke werkwijzen zetten vakdocenten in? Wat gebeurt er aan extra ondersteuning, voor leerlingen die leesproblemen hebben zoals dyslexie, of voor leerlingen die al een echt hoog niveau halen? (Zie ook de paragraaf 'Wie doet wat?' in hoofdstuk 3.) Als het goed is, hebben alle betrokkenen in de school helder in beeld wat er op deze drie terreinen gebeurt.

Stel doelen die passen bij de eigen school

Scholen verschillen van elkaar, bijvoorbeeld in leerlingpopulatie, resultaten, draagkracht en deskundigheid van het schoolteam op het terrein van leesdidactiek. Daarom is het nodig dat scholen hun eigen doelen stellen. Een school bijvoorbeeld waar vakoverstijgende samenwerking en een brede visie op taal vanzelfsprekend zijn, kan direct inzetten op de didactiek van lezen en woordenschat. Op een andere school zal misschien bij de start meer aandacht gegeven moeten worden aan de vraag waarom samenwerken aan beter lezen belangrijk is. Kies eigen doelen en speerpunten en werk die uit in een SMART-activiteitenplan.

Zorg voor faciliteiten

Zorgen dat lezen op de kaart komt te staan in alle lessen in de school is een opdracht die deskundigheid en tijd vraagt. Daar hoort allereerst een opdracht bij voor de taalcoördinator en/of de taalwerkgroep. Zo'n opdracht vraagt een investering van de school. Het faciliteren van de taalcoördinator of taalwerkgroep is tevens de bekrachtiging van de taak van deze medewerkers. En het maakt duidelijk dat er een opbrengst wordt verwacht. Verder zijn er faciliteiten nodig voor studiemomenten en werkbijeenkomsten. En ook externe ondersteuning vraagt middelen.

Organiseer een stok achter de deur

Hoe vaak is het niet zo dat activiteiten met enthousiasme worden begonnen, om na verloop van tijd toch te verwateren? Ook bij het verankeren van het leesbeleid helpt het om een aantal stokken achter de deur te organiseren. Wat helpt om resultaat te boeken?

- Een betrokken schoolleider, die meedenkt en bepaalt wanneer de voortgang wordt besproken.
 - Concrete opbrengsten formuleren in een activiteitenplan.
 - Leesbeleid een plaats geven in de gesprekkencyclus met docenten, en er concrete afspraken over maken.
 - Zorg dat docenten weten hoe ze in de vakles lezen kunnen ondersteunen en wat er dan in de klas te zien is. En zorg dat dit een gesprekspunt is bij lesobservaties.
- Inzetten van externe begeleiding.
Medewerkers die verantwoordelijk zijn voor taalbeleid houden zich beter aan planningen en afspraken als ze werken met een extern begeleider. Dat leert de ervaring op veel scholen.

Implementatie

Zorgen dat leesbeleid zichtbaar wordt in de klas, is de kern van de implementatie van dat beleid. Onderstaande tips helpen bij het realiseren van dit doel, van het moment van het plannen maken tot de concrete uitvoering van een en ander in de praktijk.

Stel een werkgroep in en professionaliseer die

In de werkgroep zitten een of meer docenten Nederlands en docenten van verschillende andere vakken. Docenten Nederlands hebben hun eigen deskundigheid op het terrein van lezen. Als het goed is, zijn zij ook experts op het gebied van de doorlopende leerlijn lezen. Voor de andere docenten geldt dat zij gemotiveerd aan lees-/taalbeleid moeten willen werken, dus dat zij de meerwaarde daarvan inzien en dat ook uitdragen.

De lijn met de schoolleiding moet kort zijn, dus zit er bij voorkeur een schoolleider in de werkgroep, of volgt een van hen het proces dicht bij de werkgroep.

Expertise moet worden opgebouwd. De leden van de werkgroep kunnen hier toe bijvoorbeeld onderzoek doen naar waar leerlingen bij collega's tegen aanlopen als het gaat om lezen, kennisnemen van de inhoud van de leerlijn lezen, zich oriënteren op taalgericht vakonderwijs en op verschillende lees-aanpakken, oefenen met leesdidactiek in de eigen les. Het is verstandig om voldoende tijd in te ruimen voor deze scholingsactiviteiten.

Sluit aan bij de leesproblemen die docenten zien in hun lessen

Zoals hierboven al werd gesuggereerd, is het zinvol om met docenten in gesprek te gaan over de problemen die leerlingen in hun lessen ervaren met lezen. Dit is niet alleen goed voor de eigen informatie: zo'n onderzoek maakt ook de urgentie van een schoolbrede aanpak zichtbaar voor iedereen.

Overigens is aan te raden dat vakdocenten hun leerlingen zelf bevragen over waar zij tegen aanlopen bij het lezen. De ervaring leert dat docenten bijna altijd geraakt worden door wat ze dan te horen krijgen.

Werk met collega's in teambijeenkomsten

Deel met collega's de ideeën over waar het heen moet en over hoe die eindsituatie eruit kan zien. Maar ga vooral met elkaar aan het werk. Actieve bijeenkomsten met resultaat aan het eind van de dag werken het best. Laat docenten nieuwe werkwijzen ervaren en naar hun eigen lessen kijken. Geef hun de opdracht om ontwerpen te maken voor vaklessen die verrijkt zijn

met gerichte leesdidactiek. En spreek af dat die lessen ook daadwerkelijk uitgevoerd worden. In een volgende bijeenkomst kunnen dan de ervaringen op tafel komen.

Coaching on the job

Plannen, studiemiddagen, scholing, afspraken. Het is allemaal mooi, maar het echte werk gebeurt in de klas en het is niet makkelijk om nieuw gedrag aan te leren. Coaching on the job, dat is: een (lees-)deskundige collega of extern begeleider laten kijken in de les en de observaties met deze nabespreken, heeft bewezen een krachtig middel te zijn om nieuw gedrag te laten bestendigen.

Maak afspraken over het inzetten van leesdidactiek

Er komt een moment waarop een team zo ver is dat men kan afspreken: zo werken wij in alle lessen aan het ondersteunen van lezen en woordenschat. Leg deze afspraak of afspraken vast, in termen van wat er te zien is in de vaklessen en vaklokalen. Die afspraken of vuistregels kunnen ook dienen als leidraad voor het nabespreken van lesbezoeken.

Gebruik expertise van buiten

Het is zinvol om voor het professionaliseren van de werkgroep taal/lezen en voor het vormgeven aan teamactiviteiten een specialist in te zetten. Zo'n specialist informeert, zorgt voor voortgang, levert werkwijzen aan en is voorbeeld of model. Bovendien werkt hij ook nog eens als stok achter de deur: het feit dat er afspraken zijn met iemand van buiten blijkt op veel scholen vaart aan een proces te geven.

Draagvlak

De grote vraag bij noodzakelijke veranderingen in docentengedrag – en het in praktijk brengen van leesbeleid is zo'n verandering – is bijna altijd: hoe krijg ik mijn collega's mee?

Voor de invoering van leesbeleid zijn dan de volgende tips te geven.

Zorg voor een gedeelde visie op lezen

Besteed veel tijd en aandacht aan het delen van de visie op lezen als basisvaardigheid voor de hele school. Zorg dat dit concept waar nodig op tafel

komt. Voor veel docenten gaat het echt om een andere kijk op taal en dat vraagt meer dan één keer aandacht.

Creëer urgentie

Per school kan die urgentie ergens anders liggen. Als urgent kunnen bijvoorbeeld worden ervaren: toetsresultaten, dat wat leerlingen in onderzoek aangeven als obstakels, inspectierapporten, problemen waar docenten tegen aanlopen, eisen die de overheid stelt, eigen doelen van de school, et cetera. Zichtbaar maken waar de urgentie ligt in school, is essentieel en tevens een mooi startpunt voor leesbeleid.

Zorg voor een goede pr

Voor dit doel zijn de volgende tips te geven:

- Spreek af dat als een docent iets doet of maakt voor leerlingen, die producten of werkwijzen (formats, rubrics, leerlijnen, aandachtspunten) naar alle collega's gaan.
- Zorg dat lezen een vast onderdeel wordt van teamplannen en teamagenda's.
- Vier successen, maak goede voorbeelden duidelijk zichtbaar. Zorg bijvoorbeeld voor een leesrubriek in het personeelsblad.
- Zet speelse prikkels in als smaakmakers voor collega's: denk hier aan taalspellen, spreuken, leespuzzels en dergelijke.
- Zorg dat initiatieven op het gebied van lezen ook naar buiten toe bekendheid krijgen. Externe pr maakt de focus op lezen niet alleen zichtbaar voor ouders en anderen buiten de school, maar brengt die ook nog eens extra onder de aandacht van docenten.

Ontwikkel een profiel van de lees-/taalgerichte vakdocent

In dat profiel staat in ieder geval vermeld:

- wat een docent doet om lezen in het vak te ondersteunen;
- wat je hem daadwerkelijk ziet doen in de les;
- wat hij daarvoor moet kunnen inzetten.

Zo'n profiel draagt ertoe bij dat het leesbeleid concreter wordt en het kan gebruikt worden bij de interne coaching en beoordeling.

Maak taalgericht vakonderwijs deel van het aannamebeleid

Een schoolleiding die taal en lezen hoog in het vaandel heeft, maakt daar ook een punt van bij het aannemen van docenten. Belangrijk is dat de

nieuwe docent weet heeft van taalgericht vakonderwijs (dat nu al vaak een onderwerp is in de lerarenopleiding), oog heeft voor de rol van taal in de vakles en weet hoe je activerende aanpakken inzet.

Het is overbodig te zeggen dat het bovenbeschreven profiel van de lees-/taalgerichte vakdocent goed dienst kan doen als kader voor de vacaturebeschrijving en de gesprekken met kandidaten.

Professionalisering

Docenten moeten het lezen van hun leerlingen niet alleen willen ondersteunen, ze moeten dat ook kunnen. Al was het maar omdat kunnen het willen versterkt. De volgende maatregelen helpen om de deskundigheid van docenten te vergroten.

Zet professionalisering in als middel om de implementatie te versoepelen

Om doelgericht te kunnen werken aan het lezen van leerlingen, moeten docenten hun repertoire te vergroten. Dit begint met het kennismaken van lesmateriaal en van 'goede voorbeelden' die ontwikkeld zijn voor taalgericht vakonderwijs. De ervaring leert dat dit het beste gaat in werkbijeenkomsten met het hele team. (Zie voor een praktijkvoorbeeld van lezen in de vakles de bijgevoegde dvd.)

Richt de professionalisering niet alleen op kennis, maar ook op competentie

Kennisonderwerpen zijn bijvoorbeeld de antwoorden op deze vragen:

- Wat moeten leerlingen eigenlijk kunnen op elk van de referentieniveaus lezen?
- Wat is taalgericht vakonderwijs en wat levert het op?

Bij competentie op het gebied van leesaanpak gaat het vooral om:

- Het toepassen van leesdidactiek en klassenmanagement in een vakles met aandacht voor lezen.
- Inzicht in de eigen leesvaardigheid en bewustwording van wat de docent zelf inzet bij het lezen. Hierbij spelen eigen positieve en negatieve ervaringen met lezen een rol. Maak ruimte om die ervaringen op tafel te krijgen. Zoals gezegd: docenten tonen in de klas wat ze werkelijk kunnen inzetten. Coaching on the job levert daarbij de beste resultaten.

Ontwikkel materialen en zorg dat iedereen ermee kan werken

Als het gaat om materiaal voor de taalgerichte vakles, zijn er veel (half-) producten van scholen en ondersteuningsinstellingen te vinden. Die producten zijn handig, maar moeten ook altijd naar eigen hand gezet worden: een-op-een overnemen van producten is doorgaans weinig kansrijk. De werkgroep taal/lezen neemt het voortouw bij het ontwikkelen of aanpassen van materialen voor de eigen situatie.

Zorg voor continuïteit

Met een enkele keer lezen op de agenda van een studiemiddag zetten, ben je er niet. De invoering van een schoolbrede aanpak van lezen vraagt tijd en aandacht over een langere periode. Te denken valt aan een aantal jaren. En onderhoud blijft een aandachtspunt.

Zichtbaarheid

Doelen bereik je niet met praten en goede voornemens alleen. Belangrijk is zichtbaarheid. Taal moet zichtbaar zijn in de school: in de vaklessen, in de lokalen, in het schoolgebouw, in publicaties.

Ook hierom zijn formats en voorbeelden voor docenten belangrijk: het geeft ze een beeld van hoe een aanpak eruit kan zien, en daarmee steun.

Zet alle producten die ontwikkeld worden in als goede voorbeelden voor ieder in de school

- Lever leerlingen materiaal in de vorm van kaarten of boekjes, maar ook digitaal. Denk aan: stappenplannen, leerlijnen, rubrics of criteria.
- Zorg dat formats en aanpakken zichtbaar zijn in de werkomgeving; dat kan bijvoorbeeld in de vorm van leesposters.
- Zorg dat al het materiaal op de digitale werkomgeving van docenten staat.

Vertrouw niet blind op stappenplannen

Het ophangen van schema's of stappenplannen heeft een beperkte waarde, omdat het effect hiervan zeer afhankelijk is van iemands leerstijl. Wil een stappenplan blijven leven voor leerlingen, dan moet het telkens opnieuw in de les betrokken worden.

Maak duidelijk wat de school doet aan lezen en wat bereikt wordt

Zoals al eerder werd vermeld, is aan te raden om zowel intern als extern bekendheid te geven aan de inspanningen op het terrein van lezen. Bij externen kan gedacht worden aan onder andere(n) ouders, pers, basisscholen, de buurt en stagebedrijven.

Metten = weten: maak zichtbaar wat de resultaten van de inspanningen zijn

Gebruik externe toetsen als *Diataal* of het Cito-volgsysteem voortgezet onderwijs om de voortgang te meten. Die zijn betrouwbaar en valide. (Zie voor externe toetsen ook hoofdstuk 4.) Zorg dat alle betrokkenen op de hoogte zijn van de resultaten van metingen en zet deze resultaten in om de leesaanpak aan te scherpen of bij te stellen.

Ook kunnen meer subjectieve meetinstrumenten ingezet worden. Denk bijvoorbeeld aan het meten van de leesmotivatie en het eigen oordeel van leerlingen over hun leesvaardigheid. Als dergelijke metingen bij de start en bij het eind van een intensief leestraject worden uitgevoerd, leveren ze waardevolle informatie over het effect van inspanningen.

Vergeet tot slot vooral niet om de gemeten resultaten mee te nemen in de evaluatie van het gevoerde beleid en bij het plannen van nieuwe stappen.

Veel informatie en materiaal over taalbeleid is te vinden op de site www.beleidtaalenrekenenvo.nl.



Bijlage 1

Les: 'Wat voor lezer ben jij?'

Onderbouw

Doelen voor deze les

- Een denkproces bij leerlingen op gang brengen over een aantal aspecten van lezen: wat maakt dat je iets wel of niet wilt lezen; verschillende redenen om iets te lezen; wat maakt een tekst moeilijk/makkelijk; wat kan jou helpen om een betere lezer te worden en waarom is veel lezen belangrijk?
- Betrokkenheid vergroten bij de activiteiten die de school onderneemt om het lezen te verbeteren, zoals 'De brugklas leest'.

Tijd

Eén tot twee uren

Materiaal

- de *Sp!ts* of *Metro* (1 exemplaar per leerling);
- voldoende kopieën van het werkblad GOED LEZEN... IEDEREEN KAN HET LEREN!;
- een tijdschrift voor volwassenen dat jouzelf interesseert. Kies hieruit een artikel en oefen met het modellen;
- voldoende kopieën van het werkblad *Goede/slechte lezer*;
- de volgkaart *Lezen*.

Vorbereiding

Schrijf op het bord het programma:

- Waarom lees je iets wel of juist niet?
- Wat maakt een leestekst makkelijk of moeilijk?
- Wat gebeurt er in je hoofd als je leest?
- Hoe kan je nog beter worden in lezen?

Programma

1. Startvragen

Wie leest er graag? (vingers) *Wie niet?* (vingers)

Wie vindt zichzelf een goede lezer? (vingers) **Wie niet?** (vingers)
Daar gaan we het vandaag over hebben (wijzen op doel en programma).

Tip:

Let hier vooral op wie niet graag leest en zichzelf geen goede lezer vindt. Uit heel veel onderzoek blijkt dat hoe meer je leest, hoe beter je het doet op school. Benoem dit door iets te zeggen als: ... *daarom willen we op onze school dat al onze leerlingen goede lezers worden, die graag lezen.*

2. Waarom lees je iets (en waarom niet...)?

Intro door de docent:

Soms als ik lees... (zet een droevige smiley op het bord) dan heb ik geen zin, is het saai, vind ik er niks aan, vind ik het te moeilijk, ben ik te moe, is er te veel lawaai ...

Soms als ik lees... (zet nu een vrolijke smiley op het bord) dan is het lekker stil, dan heb ik zin om het te weten, dan lees ik over mijn sport/hobby ...

Individuele opdracht:

Teken in je schrift (of op een blaadje) twee smileys en schrijf erbij wanneer die droevig is en wanneer vrolijk.

Kort navragen en zorgen dat er verschillende dingen aan bod komen: soorten teksten, locatie, tijdstip van de dag et cetera.

Uitdelen krantjes van de dag, bijvoorbeeld de *Metro*, of de *Startkrant* voor leerlingen die de *Metro* te moeilijk vinden.

Klassikale opdracht:

Kies een artikeltje uit dat je best graag zou willen lezen. Geef even twee minuten de tijd hiervoor, check of iedereen iets heeft gevonden.

Waarom heb je dat artikeltje gekozen? Leerlingen noemen allerlei redenen.

Tip:

Let op de leerlingen die bij de start zeiden niet graag en/of niet goed te lezen en die hier toch iets kiezen.

Check: Dus waarom lees je eigenlijk? Vraag door, stuur aan op zaken als:

- om te weten wat er gebeurt in Nederland/Amsterdam/de wereld;

- om iets te weten te komen over een onderwerp dat me interesseert;
- omdat ik er al veel van weet;
- omdat het moet, voor school (zoals bij het vorige thema geschiedenis in het groot);
- om erachter te komen hoe iets werkt (bijvoorbeeld gebruiksaanwijzing mobieltje);
- voor de lol, ontspanning;
- ...

Tip:

Check of deze aspecten allemaal genoemd worden, vul zelf zonedig aan. Let op voldoende inbreng van basisleerlingen (vaak de zwakke lezers...). Koppel terug naar startvraag.

Sluit af met een conclusie als:

Er zijn dus heel verschillende redenen om iets te lezen. De ene keer is de andere niet... Het kan per situatie verschillen (bijvoorbeeld op school, thuis, op vakantie), hoe je je voelt, enzovoort. Dat is heel gewoon, dat geldt voor iedereen. Ook dat je er lang niet altijd zin in hebt, zoals op school. Maar het is wel erg handig als je het goed kunt...

3. Wat maakt een tekst makkelijk of moeilijk om te lezen?

Teken op het bord twee kolommen: 'makkelijk' en 'moeilijk'.

Opdracht:

Kies een artikel(tje) dat je niet wil lezen. Lees die tekst toch!

Na 1 minuut:

Hoe is dat? Wie vond het moeilijk? Hoe komt dat?

Noteer antwoorden in de kolom 'moeilijk'.

Opdracht:

Kijk nu naar het artikel dat je wél wilde lezen. Lees dit. (5 minuten)

Opdracht:

Zoek iemand die een ander artikel heeft gelezen dan jij. Vertel elkaar in één minuut waar het over ging.

Vraag aan de klas:

Lukte de opdracht? Waarom wel/niet?

Laat een paar leerlingen vertellen over hun tekst. Vraag ook waarom ze die hebben gekozen. Wisten ze al iets van het onderwerp af? Hadden ze gezien dat 'ie niet moeilijk was? Stonden er moeilijke woorden in?

Noteer in de twee kolommen zaken als: veel/weinig moeilijke woorden, wel en geen illustraties, grote stukken tekst zonder kopjes, enzovoort. Maar ook dingen als: ik weet er al veel/weinig van; ik vind het interessant/grappig.

Sluit af met een conclusie als:

Teksten zijn niet allemaal moeilijk of makkelijk, er zijn veel verschillen. Soms vind je het moeilijk, soms makkelijk. Op school moet je heel veel lezen. Het gaat dan vaak over onderwerpen waar je nog niks van weet. Je gaat ontdekken wat jou interesseert. Je gaat leren om steeds moeilijker teksten te lezen, en het is heel handig als dat goed gaat. Maar je hoeft dat niet meteen te kunnen!

4. Wat doet een goede lezer?

Stap 1: Modellen

Opdracht:

Kijk eens in m'n hoofd: wat doe ik om de tekst te begrijpen?

Laat de voorkant van een tijdschrift goed zien aan de klas, kies een artikel uit dat je graag wilt lezen.

- Vertel eerst waarom je dit tijdschrift (en dit artikel) koos.
- Lees dan een klein stukje van het artikel voor terwijl je hardop denkt: *Ik kijk eerst even naar de titel... Waar zou het over gaan? Ik denk... dit snap ik even niet. Ik lees het vorige stukje nog een keer. Of: Ik lees eerst maar even door.* Bij een moeilijk woord: idem (terugkijken of doorlezen). Bij een moeilijke zin: *Oei dat is een moeilijke zin... die snap ik niet meteen, even goed kijken wat die betekent...* Je kunt eventueel ook zeggen: *Ik begrijp 'm nog steeds niet goed, ik laat 'm maar even zitten en lees verder.*

De klas observeert.

Opdracht:

Let goed op en schrijf kort op wat ik doe om de tekst goed te snappen.

Na afloop kort zo veel mogelijk dingen laten noemen.

Stap 2 : Je eigen leerlijn maken

Schrijf op het bord twee kolommen: 'een goede lezer' en 'een slechte lezer'. Vul een of twee voorbeelden klassikaal in.

Deel het werkblad *Goed lezen* in groepjes uit.

Opdracht:

Vul het werkblad zo veel mogelijk in termen van gedrag in, dus met werkwoorden. Bijvoorbeeld: een slechte lezer stopt snel met lezen; een goede lezer leest een moeilijk stukje nog eens door e.d.

Eerst alleen en dan (kort) uitwisselen met je buur: heeft die nog iets wat jij niet hebt?

Deel de volgkaart *Lezen* uit. Laat de leerlingen hun naam erop zetten en de kaart invullen. Licht hierbij toe: *Het geeft niks als je veel links of in het midden hebt, je zit nog maar in de 1e klas dus je hoeft nog lang geen expert te zijn.*

5. Hoe kan je nog beter worden in lezen?

Vraag:

Wie weet wat de allerbeste manier is om beter te leren lezen? (vingers)

Vraag:

Wie heeft net ingevuld bij 'Wat ga ik zelf doen om beter te worden?': meer lezen/veel lezen?

Is hartstikke goed! Want veel lezen is de beste manier om beter te worden! Het fijne is dat als je veel leest, het dan vanzelf al beter gaat!

Vraag een paar zwakke lezers naar wat ze ingevuld hebben bij hun hobby en moedig hen aan om vooral te lezen over dingen die je leuk vindt (je hobby's/interesses).

Vul dit aan met tips als:

- altijd iets bij je hebben om te lezen (boek, krant of tijdschrift);
- zoeken naar boeken (tijdschriften) over jouw hobby's;
- je ouders laten voorlezen;
- lid worden van bieb;

- in de schoolbib boeken lenen;
- ...

Vertel ten slotte wat jullie doen aan leesbevordering en beter leren lezen, en hoe je dat gaat volgen bij elke leerling:

- afname *Diataal*;
- volgkaart *Lezen*;
- enzovoort.

6. Reflectie op de les

Opdracht:

Denk eventjes na over één ding dat je deze les geleerd hebt (iets wat je nog niet wist). (En/of een andere, soortgelijke vraag: Wie vond deze les interessant? Wat vond je precies interessant?)

7. Aanvullende opmerkingen

Deze les is bedoeld om in het eerste trimester van de brugklas een basis te leggen voor het leesonderwijs in de breedste zin (fictie en begrijpend lezen) en alle leerlingen hierbij te betrekken. De les kan heel goed gebruikt worden als opmaat naar de eerste afname van *Diataal*, of een andere toets, in de brugklas.

Er komt in korte tijd behoorlijk veel aan de orde waar de docent in volgende lessen op terug kan komen; het is daarom raadzaam om de ingevulde werkbladen goed te (laten) bewaren.

De docent stelt veel (denk)vragen in deze les. Belangrijk is dat de leerlingen bij elke vraag steeds genoeg tijd krijgen om eerst even zelf na te denken, en dat er heel goed naar hun antwoorden geluisterd wordt. Ze moeten het gevoel krijgen dat elke inbreng de moeite waard is. Dat wil niet zeggen dat elke inbreng ook juist is; leerlingen kunnen misvattingen hebben over het leesproces, die ze mogelijk al meegekregen hebben op de basisschool. Dat geldt vooral voor het onderdeel: 'Wat doet een goede/slechte lezer?' Het zou mooi zijn om daarover een gesprek te laten ontstaan met de klas. Hoe slecht is het om stukjes over te slaan? Om te stoppen tijdens het lezen? Als je al veel weet van een onderwerp, is de tekst dan ook altijd makkelijk? Het is belangrijker om te ervaren dat er meerdere kanten zitten aan het begrijpen van teksten, dan om tot één juist antwoord te komen.

Bijlage 2

Les: 'Wat voor lezer ben jij?'

Havo/vwo 4

Doelen voor deze les

Een denkproces bij leerlingen op gang brengen waardoor de leerlingen:

- zich (meer) bewust worden van wat 'goed lezen' betekent;
- (meer) inzicht krijgen in hoe ze zelf lezen: waar ze goed in zijn en hoe ze een betere lezer kunnen worden.

NB: De les is gericht op zakelijk lezen en niet op het lezen van fictie.

Tijd

Eén tot twee lessen

Materiaal

- voldoende kwaliteitskranten of vaktijdschriften met teksten van niveau 2F tot en met 4F (bijvoorbeeld *NRC*, *de Volkskrant*, *Trouw* of het tijdschrift *Psychologie*);
- werkblad *Strategieën bij studerend lezen*;
- voldoende kopieën van het werkblad *Strategieën bij studerend lezen*.

Vorbereiding

Schrijf het doel van de les op het bord.

Programma

1. Start (5 minuten)

Introductie les en doel van de les noemen.

2. Stelling: 'Iedereen kan teksten van een hoog niveau leren lezen en begrijpen'

Introduceer de stelling. Laat iedereen even kort nadenken of hij het eens is met de stelling. Laat de klas stemmen: eens/oneens, steek je hand op. Vraag

een paar leerlingen hun keuze toe te lichten. Vraag ook door: *Wat heb je dan te leren? Waarom zou het niet kunnen?*

Sluit af met: *Dat gaan we deze les verder onderzoeken. Allereerst gaan we op zoek naar makkelijke en moeilijke teksten. Daarna gaan we op zoek naar het antwoord op de vragen: Wat is goed lezen? Wat doe je als je leest? Wat doen goede lezers? Wat doen slechte lezers? En tot slot: Wat voor lezer ben je zelf?*

3. Moeilijke en makkelijke teksten

Vertel de leerlingen wat de opdracht is en geef ze vervolgens per duo een krant of tijdschrift.

Opdracht (15 minuten):

Stap 1: *Bekijk het tijdschrift/de krant en kies individueel:*

- een tekst die je uit jezelf wel wil lezen en die je goed te begrijpen vindt;
- een tekst die je minder aanspreekt en die je moeilijk vindt om te lezen.

Stap 2: *Wissel in het duo de teksten uit. Vertel wat voor een tekst het is, waar hij over gaat en waarom je die tekst hebt uitgekozen.*

Stap 3: *Bespreek samen de vraag: wat maakt een tekst moeilijk/makkelijk om te lezen?*

Bespreek plenair wat de leerlingen hebben genoteerd. Werkwijze: vraag een duo een aspect te noemen. Vraag een ander duo een ander aspect te noemen. Herhaal dit nog twee keer. Vraag dan of er nog aspecten zijn die niet genoemd zijn en vul de lijst aan. Noteer kenmerken in twee kolommen (makkelijk/moeilijk) op het bord. (Denk aan vaktaal, zinsbouw, vormgeving (indeling, wel/geen kopjes etcetera), wel/geen illustraties.)

4. Leesopdracht (10 minuten)

Wat kan je doen om moeilijke teksten te begrijpen? Wat doen goede lezers?

Geef alle leerlingen een (te) moeilijke tekst met daarbij onderstaande opdracht.

Opdracht:

Je krijgt vijf minuten de tijd, daarna moet je de kern van de tekst kunnen navertellen.

Na vijf minuten wisselen de leerlingen in hun duo de kern uit en bespreken

ze hoe ze het hebben aangepakt.

Bespreek de opdracht na vijf minuten plenair. Ga daarbij NIET in op de kern, maar wel op de aanpak:

- Hoe ben je te werk gegaan? Wat deed je eerst... en daarna...
- Wat vond je moeilijk? Wat heb je gedaan om toch de tekst te begrijpen?
- Wat dacht je?
- Deed iedereen hetzelfde?
- Wat zijn goede aanpakken?

Bespreek tot slot de vraag: *Wat zijn kenmerken van goede en slechte lezers? Laat leerlingen kenmerken opnoemen en vul indien nodig zelf aan.*

5. Wat voor lezer ben je zelf?

Deel het werkblad *Strategieën bij studerend lezen* uit. Laat de leerlingen de lijst doorlezen. Bespreek na circa vijf minuten eventuele vragen of opmerkingen en licht indien nodig bepaalde zaken toe.

Nodig leerlingen vervolgens uit om aan te geven op de lijst welke strategieën ze inzetten als ze een tekst studerend lezen. (Studerend lezen = een tekst grondig lezen, zodat je de inhoud daarna echt goed begrijpt, bijvoorbeeld omdat je er daarna een toets over krijgt (bij andere vakken) of als ze er vragen over moeten maken (bij Nederlands).)

Instructie bij werkblad *Strategieën bij studerend lezen*:

Vul in: nooit, soms, altijd.

Vul de lijst indien nodig aan met strategieën die je ook toepast, maar die niet op de lijst staan. Geef jezelf tot slot een cijfer op een schaal van 1 tot 5 om je eigen leesgedrag te beoordelen.

Vergelijk jouw uitkomst met die van je buurman of buurvrouw. Wissel eventueel tips uit: wat doe je wel eens en werkt voor jou goed?

Bespreek plenair eventuele vragen of opmerkingen.

6. Waarin wil je beter worden, bij het lezen in alle vakken?

Geef op het werkblad met een kruisje per onderdeel aan of je dit meer wilt gaan doen de komende tijd. In de komende tijd ga je letten op je eigen manier van lezen. Je weet nu waar je zelf (nog) beter in kunt worden. Aan het eind ga

je terugkijken of dat is gelukt.

Zorg dat de leerlingen de lijst bewaren, bijvoorbeeld in hun leesdossier.

7. Stelling: 'Moeilijke teksten lezen kun je leren'

Opdracht:

Bekijk de stelling 'Moeilijke teksten lezen kun je leren' nog een keer. Wie is van mening veranderd?

Werkblad 1

Strategieën bij studerend lezen⁴

Fase	Label	Beschrijving	ALTIJD	SOMS	NOOIT
Voor	Oriënteren	Ik probeer eerst een idee te krijgen van wat voor tekst het is, door de tekst globaal door te kijken, bijvoorbeeld door het lezen van de inhoudsopgave, titels en kernwoorden en het bekijken van illustraties.			
Voor	Activeren van voorkennis	Als ik heb vastgesteld wat het onderwerp van de tekst is, bedenk ik wat ik al van het onderwerp weet, voordat ik begin met lezen.			
Voor	Doel (= studerend lezen) bereiken	Ik bedenk vooraf hoe ik ervoor ga zorgen dat ik straks de tekst goed begrijp. Bijvoorbeeld door kernwoorden te onderstrepen of door specifieke informatie te zoeken.			

⁴ Dit schema is gebaseerd op de indeling die in het artikel van Jiska Kniep en Tanja Janssen 'Studerend lezen in Havo 4: hoe doen leerlingen dat?' wordt gebruikt.

Tijdens	Achterhalen van hoofdgedachte en selecteren van belangrijke informatie	Ik bepaal welke informatie belangrijk is. Ik let daarbij op zaken als: titel, kopjes, vette en cursief gedrukte woorden, et cetera.			
Tijdens	Schema-tiseren	Ik probeer de structuur van de tekst te doorzien. Bijv. door aantekeningen te maken in de tekst of door schematische aantekeningen te maken.			
	Relateren	Tijdens het lezen heb ik altijd goed voor ogen wat het leesdoel is: welke informatie moet ik straks goed weten en wat moet ik met die informatie kunnen doen? Dit bepaalt hoe en welke informatie ik noteer.			
Tijdens	Inferenties maken	Ik kan indien nodig 'tussen de regels door' lezen en informatie uit de tekst afleiden, die niet expliciet gegeven is.			
Tijdens	Reguleren van eigen leesproces	Tijdens het lezen check ik regelmatig of ik de tekst goed begrepen heb door mezelf vragen te stellen, ezelsbruggen te verzinnen of voorspellingen te doen.			

Tijdens	Raadplegen van andere bronnen	Ik probeer informatie die ik niet snap, uit te zoeken, eventueel m.b.v. externe bronnen als internet of woordenboeken.			
Tijdens	Onderstrepen	Ik onderstreep gericht een aantal passages of woorden die me belangrijk lijken.			
Tijdens	Parafrazeren/zichzelf uitleggen	Ik omschrijf in eigen woorden wat er wordt bedoeld in de tekst/leg de tekst in eigen woorden uit.			
Tijdens	Associëren	Ik verbind de inhoud van de tekst tijdens het lezen aan voorkennis of andere informatie.			
Tijdens	Opzoeken	Tijdens het leren gebruik ik aantekeningen, oefenopdrachten of het boek zelf (bijv. een voorgaande paragraaf of een register), eventueel ook om een probleem op te lossen.			
Tijdens	Herhalen	Tijdens het lezen, herlees ik een tekstdeel of zin om de tekst beter te begrijpen.			
Na	Herhalen en controleren	Nadat ik de tekst bestudeerd heb, neem ik het geheel nog eens globaal door en vertel de hoofdpunten na of schrijf ze op, en controleer ze dan.			

Na	Samenvatting of schema van de tekst maken	Als ik tijdens het lezen geen samenvatting heb gemaakt, doe ik dat na afloop alsnog.			
Na	Vragen bedenken	Ik kan zelf kennis- en inzichtsvragen bedenken over de leerstof en deze (proberen te) beantwoorden.			
Na	Reflecteren op het eigen leerproces	Ik denk na over de manier waarop ik de tekst heb aangepakt, en evalueer mijn aanpak met het oog op toekomstige, vergelijkbare leertaken.			

Bijlage 3

Volgkaart *Lezen*, IJburg College

Beginner		Expert
Voor het lezen		
Begint meteen te lezen.		Bekijkt de tekst vluchtig en voorspelt het tekstdoel van de schrijver.
Leest omdat het moet.	Doet het uit interesse.	Weet waarom hij de tekst leest en wat hij er na het lezen mee gaat doen.
Begint meteen te lezen.		Kijkt naar tekst, kopjes, dikgedrukte woorden en bron, en bedenkt wat hij weet over het onderwerp en voorspelt waar de tekst over zal gaan.
Tijdens het lezen		
Stopt met lezen van de tekst als hij een moeilijk woord tegenkomt	Zoekt woorden op.	Kan de betekenis van moeilijke woorden vaak uit de tekst opmaken.
Leest één keer en snapt er niet veel van.	Leest de tekst telkens opnieuw als hij hem niet snapt.	Leest moeilijke stukken opnieuw.
Heeft meteen een eigen mening.	Vindt het moeilijk om zijn mening los te laten tijdens het lezen.	Maakt verschil tussen wat er staat en wat hij ervan vindt.
Vindt alles belangrijk.	Zoekt in de alinea's naar hoofd- en bijzaken.	Vat samen in zijn hoofd wat de hoofdzaken en bijzaken zijn.

Leest zonder na te denken achter elkaar door.	Kijkt af en toe of hij het snapt.	Controleert in gesprek met zichzelf of hij het snapt.
Leest zonder na te denken achter elkaar door.	Heel af en toe vraagt hij zich af wat hij goed, leuk, interessant enzovoorts vindt.	Bedenkt tijdens het lezen wat hij goed, leuk, interessant enzovoorts vindt.
Tijdens het lezen		
Vindt bij het navertellen alles belangrijk.	Kan de meeste belangrijke dingen navertellen en gebruikt daarbij veel woorden.	Kan het belangrijkste kort en duidelijk navertellen.
Praat verward over de tekst.	Begrijpt de tekst een beetje wel en een beetje niet.	Praat met begrip over de tekst.
Gebruikt bij navertellen veel zinnen uit de tekst.	Gebruikt bij navertellen af en toe zijn eigen woorden.	Vertelt in eigen woorden na.
Kijkt niet meer of de voorspelling klopt die hij vooraf gedaan heeft.		Kijkt of de voorspelling over het tekstdoel en de inhoud klopt.

Bijlage 4

Referentieniveaus in leerlingentaal, Cals College IJsselstein

1F	Begrijpend lezen	EIGEN BEOORDELING
Algemene omschrijving	Ik kan teksten lezen over bekende onderwerpen en over onderwerpen die bij mijn leven passen.	
Soorten teksten die ik kan lezen		
Tekstkenmerken	<ul style="list-style-type: none"> - De teksten hebben korte zinnen, alinea's en kopjes. - Er staat niet te veel informatie in de tekst. - Belangrijke informatie valt op of wordt herhaald. - Er wordt niet te veel nieuwe informatie verteld. - In de teksten staan bijna alleen bekende woorden. 	
Tekstsoorten	<ul style="list-style-type: none"> - Duidelijke informatieve teksten zoals uit de leerboeken, internet, 'opzoekboeken' en schema's. - Duidelijke instructieve teksten (met uitleg) of betogende teksten (met meningen), zoals schoolboeken, advertenties, kranten, folders, reclame. 	
De manier waarop ik de teksten lees en hoe ik die kan verwerken		
Woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan de teksten lezen en snappen, ook al staat er weleens een moeilijk woord in. - Als ik een woord niet ken, kan ik meestal wel bedenken wat het ongeveer betekent als ik de tekst goed lees en het woord in stukken verdeel. 	

Structuur	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan een korte tekst in alinea's verdelen. - Ik kan een tussenkopje boven een alinea bedenken. - Wat ik al weet van een onderwerp, gebruik ik bij het lezen. 	
Begrijpen: kunnen navertellen	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan schema's lezen en uitleggen wat ermee bedoeld wordt. - Ik kan in eigen woorden de informatie en meningen in de tekst navertellen. - Ik kan de mening van een schrijver in de tekst herkennen. 	
Begrijpen: verwerken van de informatie	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan in een tekst precies die informatie vinden, die ik wil of moet weten. - Ik kan een instructie lezen en uitvoeren. - Ik kan informatie opzoeken in 'opzoekboeken', zoals een woordenboek, atlas. - Ik kan belangrijke informatie uit een tekst halen. 	
Terugkijken	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan mijn mening geven over een tekst en uitleggen waarom. 	

2F	Begrijpend lezen	EIGEN OORDEEL
Algemene omschrijving	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan teksten lezen over onderwerpen die ik interessant vind. - Ik kan teksten van andere vakken lezen. 	
De inhoud van de teksten		
Tekstkenmerken	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan teksten lezen met plaatjes en tussenkopjes. Dat zijn teksten, met een duidelijke alinea-indeling. Alles wordt goed uitgelegd met verhaaltjes en voorbeelden. 	

Tekstsoorten	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan de informatie uit schoolboeken begrijpen en onthouden. - Ik kan informatie halen uit tijdschriften, formulieren, mailberichten en teksten van internet. - Ik snap teksten die een instructie geven, zoals opdrachten in schoolboeken, recepten en gebruiksaanwijzingen. - Ik weet waarvan de schrijver in een reclametekst, folder of brochure me probeert te overtuigen. - Ik begrijp artikelen uit tijdschriften die een mening geven. - Ik kan de informatie uit een tabel, grafiek of plaatje halen. - Ik kan uitleggen wat een grafiek, tabel of plaatje met de tekst te maken heeft. 	
De manier waarop ik teksten lees en wat ik ermee kan		
Woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> - Ik ken voldoende woorden om de meeste teksten te begrijpen. - Ik kan zelf bedenken wat een woord ongeveer betekent als ik kijk naar de vorm van het woord of hoe het in de tekst wordt gebruikt. - Woorden die ik niet ken, kan ik opzoeken of ik kan de betekenis navragen. 	
Begrijpen: kunnen navertellen	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven. - Ik weet wat de hoofdzaken en de bijzaken zijn. - Ik kan aanwijzen wat de inleiding, de kern en het slot in een tekst is. - Ik kan verbanden in de tekst herkennen en benoemen. Daarbij gebruik ik ook signaalwoorden als: die, voordat, want, omdat, terwijl. - Ik begrijp figuurlijk taalgebruik in een tekst (grapjes, spot, ironie, spreekwoorden). 	

Begrijpen: verwerken van de informatie	<ul style="list-style-type: none"> - Ik maak gebruik van wat ik al van het onderwerp weet als ik een tekst lees. - Ik begrijp de zinnen in de tekst en kan ze uitleggen in eigen woorden. - Ik kan de bedoeling van de schrijver uitleggen. 	
Terugkijken	<ul style="list-style-type: none"> - Ik kan een eigen mening geven over de tekst. - Ik kan de hele tekst in eigen woorden samenvatten. - Ik kan handig met goede trefwoorden op internet zoeken. 	

	Niveau 1F	Niveau 2F
Algemene beschrijving	Ik kan teksten lezen op niveau 1F. Dat zijn korte teksten over bekende onderwerpen en onderwerpen die bij mijn leven passen. Deze teksten geven informatie, instructie of meningen.	Ik kan teksten lezen op niveau 2F. Dat zijn allerlei verschillende soorten teksten over bekende en minder bekende, algemene onderwerpen. Deze teksten geven informatie, instructie of meningen.
Tekstkenmerken en tekstsoorten	Ik kan teksten begrijpen die niet zo lang zijn, korte zinnen hebben en er staat niet te veel informatie in de tekst. De tekst heeft duidelijke alinea's en tussenkopjes en belangrijke informatie valt goed op.	Ik kan teksten begrijpen die wat langer zijn en waar redelijk wat informatie in staat. De tekst heeft duidelijke alinea's en tussenkopjes.
Woordenschat	Ik kan teksten lezen en snappen, waarin bijna alleen bekende woorden staan. Als ik een woord niet ken, kan ik meestal wel bedenken wat het ongeveer betekent als ik de tekst goed lees en het woord in stukken verdeel. Ook kan ik het woord opzoeken in het woordenboek.	Moeilijke woorden zijn voor mij geen probleem meer. Ik ken voldoende woorden om allerlei soorten teksten te begrijpen. Als ik soms een moeilijk woord tegenkom kan ik de betekenis uit de tekst halen of het woord opzoeken.

Structuur herkennen	Ik kan in een tekst inleiding, kern en slot aanwijzen. Ik herken alinea's en kan daar tussenkopjes bij bedenken.	Ik kan in een tekst inleiding, kern en slot aanwijzen en ik kan de verbanden tussen alinea's benoemen en gebruik daarbij signaalwoorden.
Begrijpen: kunnen navertellen	Ik kan in eigen woorden de informatie en meningen in de tekst navertellen. Ik kan belangrijkste informatie uit een tekst halen. Ik begrijp letterlijke taal. Soms begrijp ik ook figuurlijke taal in een tekst (grapjes of spreekwoorden).	Ik kan een samenvatting schrijven, waarin ik de belangrijkste informatie en meningen in de tekst weergeef. Daarbij kan ik hoofdzaken en bijzaken van elkaar scheiden. Ik kan de hoofdgedachte weergeven. Ik begrijp al het figuurlijk taalgebruik in een tekst (grapjes, spot, ironie, spreekwoorden).
Begrijpen: verwerken van de informatie	Ik kan bij de informatie in een tekst bedenken wat ik er zelf al vanaf weet, zodat ik de tekst beter begrijp. Ik kan de mening van de schrijver in eigen woorden weergeven. Ik kan in een tekst precies die informatie vinden, die ik wil of moet weten.	Ik maak gebruik van wat ik al van het onderwerp weet als ik een tekst lees. Ik kan de bedoeling van de schrijver uitleggen. Ik kan gericht informatie in een tekst vinden.
Terugkijken	Ik kan mijn mening geven over een tekst en uitleggen waarom ik dat vind.	Ik kan beargumenteerd een eigen mening geven over de tekst. Ik kan twee teksten met elkaar vergelijken.

Opzoeken	Ik kan informatie vinden in 'opzoekboeken', zoals een woordenboek of encyclopedie. Ik kan eenvoudige schema's lezen en uitleggen wat ermee bedoeld wordt.	Ik kan systematisch informatie opzoeken in allerlei informatiebronnen. Ik kan daarbij handig met goede trefwoorden zoeken. Ik kan informatie halen uit allerlei tabellen, grafieken of plaatjes en daarbij uitleggen wat een grafiek, tabel of plaatje met de tekst te maken heeft.
----------	--	---

Bijlage 5

Doorlopende leerlijn vwo (prototype) 5

1F: De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.

Leerjaar	Inhoud/lesstof	Hoe? Nederlands	Hoe? Andere vakken	Voortgang
1	<ul style="list-style-type: none"> - Hoofdgedachte bepalen. - Onderscheid tussen hoofd- en bijzaken maken. - Alinea-opbouw. - Relaties leggen tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot). - Informatie ordenen op basis van signaalwoorden en verwijswaarden. - Relaties leggen tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis; inhoud voorspellen op basis van eigen kennis. - Vijf w-vragen beantwoorden feiten en meningen. - Systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of in de schoolbibliotheek). - Leesstrategieën: oriënterend, globaal en intensief lezen; zoekend lezen. - Aandacht voor eigen leesgedrag. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introductie lessenserie Lezen. - Doel: leesgedrag, leeshouding, leesniveau onderzoeken. - Reflectie op eigen leesgedrag: Les: Wat voor lezer ben jij 1? Jezelf inschalen op een rubric of leerlijn. - Vrij lezen: 2x periode van 6 weken; 15' per week. - Minimaal drie boeken lezen en verwerken. - Vanaf oktober: 1x per week presentatie van krantenbericht door een of twee leerlingen: voorlezen, samenvatten en discussie/klassengesprek. - Theorie uit methode. - Teksten uit: methode, <i>Nieuwsbegrip</i>, <i>Metro/Sp!ts</i>/regionale krant. 	<p>Toepassing kennis over:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alinea-opbouw; - hoofdgedachte; - informatie opzoeken; - leesstrategieën. 	<ul style="list-style-type: none"> - Begin en eind schooljaar: <i>Diataal (Diatekst-toets)</i> - Eerste periode: zwakke lezers selecteren en naar remedial teaching/steunles in Taal-atelier. - 3x tekst met vragen inclusief nabespreken met leerlingen en sterke/zwakte-analyse maken. - Vaststellen en vastleggen van resultaten aan het einde van het jaar vorderingen evalueren.

2	<ul style="list-style-type: none"> - Herhaling brugklas. - Tekstsoorten herkennen. - De bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. - De bedoeling van de schrijver verwoorden. - Leesstrategieën uitbreiden, namelijk: vragen stellen aan de tekst, duo-lezen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introductie lessenserie Lezen. - Doel: leesgedrag, leeshouding, leesniveau onderzoeken. - Reflectie op eigen leesgedrag: - Les: Wat voor lezer ben jij 2?, jezelf inschalen op een rubric of leerlijn. - Vrij lezen: 2x periode van 6 weken; 20' per week. - Minimaal drie boeken lezen en verwerken. - Vanaf oktober: 1x per week presentatie van krantenbericht door een of twee leerlingen: voorlezen, samenvatten en discussie/klassengesprek. - Project 'Krant in de klas', waarbij leerlingen kranten bestuderen op opzet, tekstsoorten e.d. en vervolgens zelf een krant maken, kan ook in klas 3. - Theorie uit methode. - Teksten uit bijvoorbeeld: methode, <i>Nieuwsbegrip</i>, landelijke krant (<i>de Volkskrant, AD, Trouw</i>, tijdschriften). 	<p>Toepassing kennis over:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alinea-opbouw; - hoofdgedachte; - informatie opzoeken; - leesstrategieën. 	<ul style="list-style-type: none"> - In eerste periode: zwakke lezers selecteren op basis van resultaatgegevens eind jaar 1 en naar remedial teaching/steunles in Taalatelier. - 3x tekst met vragen, inclusief reflectie op eigen leesgedrag - In mei: <i>Diataal</i> - Vaststellen en vastleggen van resultaten en aan het einde van het jaar vorderingen evalueren.
<p>2F: De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.</p>				

3	<ul style="list-style-type: none"> - Herhaling klas 2. - Relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen; functiewoorden en verbanden. - Beeldspraak herkennen (letterlijk en figuurlijk taalgebruik). - Samenvatten; leesstrategieën; kritisch lezen; argumenteren; tekststructuren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introductie lessenserie Lezen. - Doel: leesgedrag, leeshouding, leesniveau. - Stand van zaken in beeld brengen. - Reflectie op eigen leesgedrag: - Les: Wat voor lezer ben jij 3?, jezelf inschalen op een rubric of leerlijn. - Vrij lezen: 2x periode van 6 weken; 20' per week. - Minimaal drie boeken lezen en verwerken. - Vanaf oktober: 1x per week presenteren vergelijking twee krantenberichten n.a.v. actueel thema door twee leerlingen: discussie n.a.v. twee stellingen. - Theorie uit methode. - Teksten uit bijvoorbeeld: methode, landelijke krant (<i>de Volkskrant, AD, Trouw</i>, tijdschriften). 	<p>Toepassen kennis over:</p> <ul style="list-style-type: none"> - samenvatten; - argumenteren; - leesstrategieën. - Biologie, geschiedenis en economie; schematiseren. - Geschiedenis: werken met bronnen. 	<ul style="list-style-type: none"> - In eerste periode: zwakke lezers selecteren op basis van resultaatgegevens eind jaar 2 en naar remedial teaching/steunles in Taalatelier. - 3x tekst met vragen/samenvatten, inclusief nabespreken met leerlingen en sterke/zwakteanalyse maken. - Vaststellen en vastleggen van resultaten en aan het einde van het jaar vorderingen evalueren. - Mei: <i>Diataal</i>-toets - Juli: eindtoets: examen havo
---	---	--	--	---

4	<ul style="list-style-type: none"> - Tekstsoorten benoemen. - Tekstdoelen; intenties, opvattingen en gevoelens van auteur herkennen. - Hoofdgedachte in eigen woorden weergeven. - Begrijpen en herkennen relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming e.d. - Bovenstaande is allemaal herhaling. - Hoofd- en bijzaken, meningen en feiten, standpunt en argument. - Conclusies trekken naar aanleiding van een (deel van de) tekst: <ul style="list-style-type: none"> - tekststructuren; - tekst opdelen in betekenisvolle eenheden, functie van deze eenheden benoemen. - De argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. - Leesstrategieën: <ul style="list-style-type: none"> - argumenteren; - samenvatten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introductie lessenserie Lezen. - Doel: leesgedrag, leeshouding, leesniveau onderzoeken. - Reflectie op eigen leesgedrag: Les: Wat voor lezer ben jij 4?, jezelf inschalen op een rubric of leerlijn. - Minimaal vier boeken lezen en verwerken. - Teksten samenvatten die gebruikt worden voor debat of discussie. - Andere leesopdrachten, gericht op de verwerking van de tekst. - Theorie uit methode. - Teksten uit bijvoorbeeld: methode, landelijke krant (<i>de Volkskrant, Trouw, NRC</i>), tijdschriften. 	<p>Idem</p> <p>maatschappijleer: naar media museum, zelf krant maken.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - In eerste periode: zwakke lezers selecteren op basis van resultaatgegevens eind jaar 3. - 3x tekst met vragen/samenvatten, inclusief nabespreken met leerlingen en sterkte/zwakte-analyse maken. - Juli: eindtoets: examen havo - 1x tekst met vragen (betogende tekst). - 1x samenvatting. - Eind schooljaar: examentekst havo eindexamen. - Vaststellen en vastleggen van resultaten en aan het einde van het jaar vorderingen evalueren.
<p>3F: De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.</p>				

5	<ul style="list-style-type: none"> - Onderscheid maken tussen drogreden en argument; tussen uiteenzettende, beschouwende en betogende teksten; tussen argumenten: <ul style="list-style-type: none"> - objectieve vs. subjectieve argumenten, en drogreden en argument. - Argumentatieschema's herkennen. - Ironisch taalgebruik herkennen. - Tekststructuren en impliciete relaties tussen tekstdelen aangeven: <ul style="list-style-type: none"> - argumentatie analyseren en beoordelen; - tekst beoordelen op consistentie; - samenvatten. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introductie lessenserie Lezen. - Doel: leesgedrag, leeshouding, leesniveau onderzoeken. - Reflectie op eigen leesgedrag: Les: Wat voor lezer ben jij 5?, jezelf inschalen op een rubric of leerlijn. - Gemaakte eindtoets vwo 4/5 analyseren en evalueren. - Minimaal vier boeken lezen en verwerken. - Teksten samenvatten die gebruikt worden voor: <ul style="list-style-type: none"> - debat/discussie; - uiteenzetting/beschouwing/betooog voor pws. - Theorie uit methode. - Teksten uit bijvoorbeeld: methode, landelijke krant (<i>de Volkskrant, Trouw</i>), tijdschriften, opinieweekbladen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leesstrategieën toepassen. - Strategieën voor het maken van vragen met een bron (economie; geschiedenis). 	<ul style="list-style-type: none"> - Gemaakte eindtoets vwo 4/5 analyseren en evalueren. - Oefenen met examen-teksten in vwo 5 met vwo-eindexamenteksten en samenvattingen.
---	---	--	--	---

6	Idem.	<ul style="list-style-type: none"> - Minimaal vier boeken lezen en verwerken. - Teksten samenvatten die gebruikt worden voor debat of discussie. - Andere leesopdrachten, gericht op de verwerking van de tekst. - Theorie uit methode. - Teksten uit bijvoorbeeld: methode, landelijke krant (<i>de Volkskrant, Trouw, NRC</i>), tijdschriften, opinieweekbladen. - Examentraining: start met maken van compleet examen; analyse en diagnose. - Examens oefenen (minimaal twee complete examens). 	<ul style="list-style-type: none"> - Leesstrategieën toepassen op examens. - Strategieën voor het maken van vragen met een bron (economie; geschiedenis). - Leesstrategie gericht op bronnenonderzoek voor pws. 	N.a.v. diagnose gericht oefenen met examenteksten.
---	-------	---	--	--

4F: De teksten zijn complex en de structuur is niet altijd even duidelijk.

Literatuur

- Berg, L. van den, H. Kroon en B. de Vos (2011): *Leren en beoordelen in samenhang. Een werkwijze voor beoordelen in het vo.* Utrecht: APS
- Bimmel, P., H. van den Bergh en R. Oostdam: 'Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal'. In: *Spiegel*, nr. 3/4, 1999-2000, 55-78
- Bimmel, P. & E. Van Schooten: 'The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. L1'. In: *Educational Studies in Language and Literature* 4, 2004, 85-102
- Bolt, E. J. M. van der (2000): *Ontroerend Goed: Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.* (z.pl.)
- Bonset, H. & M. Braaksma (2008): *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot 2007.* Enschede: SLO
- Cito: Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005. PPON-reeks nummer 35, Fons Moelands e.a., Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, Enschede 2007-2
- Hacquebord, H.: 'Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid'. In: *Levende Talen* 2, 2004, 17-28
- Hacquebord, H., R. Linhorst, B. Stellingwerf en M. de Zeeuw (2004): *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003.* Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie
- Henneman, K. en W. van Calcar: 'Leesonderwijs ter discussie. Deel 1. Analyse van leesonderwijs in lesmaterialen'. In: *Levende Talen* 539, april 1999, 267-273
- Kleijnen, M.H.L. (1997): *Strategieën van zwakke lezers en spellers in het voortgezet onderwijs.* Amsterdam: Vrije Universiteit (proefschrift)
- Knip, J. en T. Janssen: 'Studerend lezen in 4 Havo: hoe doen leerlingen dat? In: *Levende Talen*, 12.1, 2011, 26-36

- Land, J.F.H. (2009): *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon (eerder verschenen als proefschrift)
- Mol, S.E. en A.G. Bus: 'To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood'. In: *Psychological Bulletin* 137, 2011, 267-296
- Schoonen, R. (1998): *Facetten van de samenvattingsopdracht. Effect van taal, tekst, onderwerp en scoring*. SCO-rapport: 523. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Schijf, G.M. (2009): *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: Universiteit (proefschrift)
- Verhallen, M.J.A.J. en D. van der Nulft (2002): *Met woorden in de weer*. Bussum: Coutinho
- Verhallen, M.J.A.J. en S.J. Verhallen (1990): *Woorden leren, woorden onderwijzen: handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: ITTA/CPS
- Vitalis, E.E. (2004): *Mental imagery, learning styles, and text comprehension*. Nijmegen: Radboud Universiteit (proefschrift)
- Vos, B. de (2008): *Lezen! Achtergronden en ideeën om het leesonderwijs te verdiepen en te variëren*. Utrecht: APS



leren
inspireren