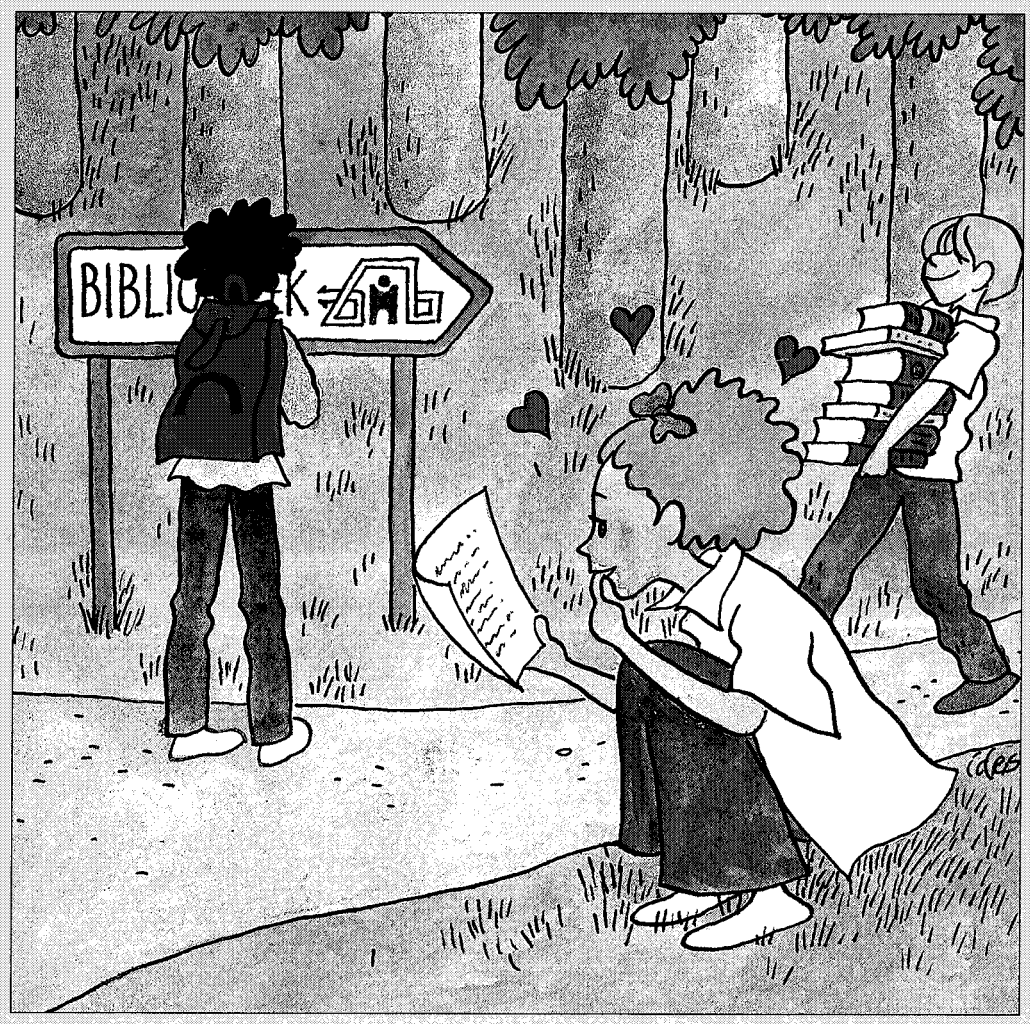


Nederlands

LEZEN

Deelleerplan

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS 2000

Nederlands

LEZEN

Deellleerplan

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS 2000

De Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken heeft zijn goedkeuring gehecht aan het deelleerplan 'Lezen'.

Brief van de Vlaamse minister van Onderwijs en Ambtenarenzaken met als kenmerk ON/RB/990391/49276.

© CRKLKO 2000

Tweede druk: 2001

Alles uit deze uitgave mag voor correct gebruik binnen onderwijs en begeleiding worden gekopieerd. De bron dient dan evenwel te worden vermeld.
Voor handelsdoeleinden mag niets van deze uitgave, in gelijk welke vorm ook, openbaar worden gemaakt behalve met de uitdrukkelijke toestemming van de uitgever.

Illustraties: kinderen van de Basisschool Berkenboom, Heistraat, Sint-Niklaas
en
Ides Callebaut

INHOUD

Inhoud		3
Ten geleide		5
1	**Inleiding: lezen in de mediatijd**	7
2	**Lezen, een terreinverkenning**	9
2.1	Wat valt er te lezen?	9
2.2	Welke vaardigheden moet een kind ontwikkelen om te leren lezen?	9
2.3	Een analyse van het leesproces	11
2.3.1	Boodschappen waarnemen	11
2.3.2	Boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren	12
2.3.3	Boodschappen verwerken: beoordelen en integreren	14
2.4	Van leesonderwijs naar leesopvoeding: van leesvaardige kinderen naar mensontmoetende lezers	17
3	**Aspecten van de beginsituatie**	19
3.1	Het kind	19
3.2	De leerkracht	23
4	**Streefdoel, algemene doelen en doelen**	25
4.1	Bij wijze van inleiding	25
4.2	Streefdoel	25
4.3	Algemene doelen	25
4.4	Doelen	27
4.4.1	Hoe met de doelenlijst efficiënt werken?	27
4.4.2	Doelenlijst	30
5	**Over teksten en leesstof**	39
5.1	Teksten	39
5.2	Waar vind je informatie over teksten en boeken?	41

6	**Lezen didactisch organiseren**	43
6.1	Op schoolniveau	43
6.2	Op klasniveau	44
6.2.1	Ontluikend lezen	44
6.2.2	Leestechniek ontwikkelen: technisch lezen	46
6.2.3	Leesbegrip ontwikkelen: begrijpend lezen	52
6.2.4	Toegepast lezen	56
	Vrij lezen (leesbevordering)	57
	Voorlezen	59
	Kritisch lezen	61
	Creatief lezen	62
	Studerend lezen	63
6.3	Groeperingsvormen voor leesonderwijs	64
6.4	Hoeveel tijd besteed je eraan?	65
6.5	Minimale materiële vereisten	66
7	**Lezen evalueren**	67
7.1	Lezen evalueren: vaardigheden en attitudes	67
7.2	Van welke criteria kan worden uitgegaan?	67
7.3	Wat evalueren?	69
8	**Bibliografie**	71
9	**Concordantielijst: Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen Lezen**	79

TEN GELEIDE

Lezen staat in onze mediatijd bloot aan een zwaar offensief, zeggen velen. Vooral de agressief oprukkende beeldtaal zou het lezen in de verdrukking brengen. Het spook van het analfabetisme is nog lang niet overwonnen. Integendeel, het gaat weer fors in de aanval. Er dreigen, volgens sommigen, tijden van massale ontlezing.
Daarenboven is er ook een nieuwe vorm van lezen bijgekomen: lezen op internet.

Op die uitdagingen geeft dit deelleerplan 'Lezen' een eigentijds antwoord. Het zet leesopvoeding op veilige sporen naar de toekomst. Daartoe legt het een aantal eigen, nieuwe accenten.
Die blijken uit de vragen waarvan het deelleerplan uitgaat.

Zo is er de vraag: **"Wat gebeurt er bij een kind dat leest?"**
Als antwoord beschrijft het deelleerplan het leesproces. Bij lezen gaat het eerst over waarnemen, vervolgens over decoderen, begrijpen en interpreteren, en ten slotte over verwerken, zeg maar oordelen en integreren. Echte leesopvoeding dient vooral en veel meer dan gebruikelijk te investeren in die hogere zones van leesverwerking. Daartoe kan ze maar komen als ze de onderliggende niveaus efficiënt didactisch uitwerkt.

Er dringt zich een tweede vraag op: **"Wat valt er te lezen?"**
Het antwoord is veel ruimer dan wat het traditionele leesonderwijs ons geeft: niet-talige boodschappen, talige boodschappen en allerlei communicatieve aspecten die bij schriftelijk taalgebruik in het geding zijn.

Zo duiken meteen een aantal nieuwe zwaartepunten op: beeldtaal hoort in leesonderwijs een kans te krijgen. Beeldtaal en woordtaal mogen niet als vijanden worden bekeken, maar als bondgenoten.
Leesonderwijs dient bovendien kinderen te doen ervaren dat lezen een vorm is van actief omgaan met boodschappen, van communicatie.

Een derde vraag luidt: **"Hoe organiseer je als leerkracht leesonderwijs?"**
Het deelleerplan geeft daarop een duidelijk antwoord: de basis van elk lezen wordt gelegd in de kleuterschool, in het ontluikend lezen. Van daaruit vertrekken lange leerlijnen naar het echte lezen in de lagere school en hogerop.

De lagere school moet kinderen technisch én begrijpend leren lezen voor ze met hen naar allerlei vormen van toegepast lezen evolueert.
Technisch lezen krijgt enkele nieuwe accenten, vooral in zijn voortgezette vormen. Voornamelijk begrijpend lezen wordt grondig uitgewerkt als een samenhangend geheel dat systematisch te leren is. Ook de vormen van toegepast lezen krijgen ruime aandacht.

Dit deelleerplan is een herwerking van het deelleerplan Lezen van 1993. Die drong zich op om de **herkenbaarheid** en de **bruikbaarheid** te vergroten.

Zo is er de herkenbaarheid in het gedachtengoed van het hele leerplan, zoals dat neergeschreven staat in de "Krachtlijnen". Vandaar ook de gelijkenissen tussen 'lezen' en 'luisteren', de receptieve taalvaardigheden. Maar ook het verband met het deelleerplan Taalbeschouwing is frappant. Zo zeer zelfs dat de twee, lezen en taalbeschouwing, voortdurend naast elkaar gebruikt moeten worden.

De structuur van de andere deelleerplannen is ook in dit deelleerplan te herkennen. Het vroeger gehanteerde didactische model wordt gehandhaafd en consequent ingevuld. Ook het hoofdstuk over de doelen werd grondig geherstructureerd en vereenvoudigd.

Ten slotte is er ook de herkenbaarheid van de ontwikkelingsdoelen en de eindtermen. Die dienen in de leerplannen herkenbaar aanwezig te zijn. Ze zijn onmiskenbaar in dit leerplan verwerkt.

Er is ook aandacht voor de **bruikbaarheid**. Van dit leerplan worden twee documenten aangeboden: een leerplan en een basistekst.

Het leerplan richt zich tot alle leerkrachten van het katholiek basisonderwijs.

De basistekst beschrijft en onderbouwt wat breedvoeriger de behandelde aspecten en illustreert die visie met talrijke praktijkvoorbeelden. Hij richt zich tot al wie zich wat dieper in de materie wil inwerken.

Dit deelleerplan wil ertoe bijdragen leesvaardige kinderen op te voeden tot mensontmoetende lezers, in het perspectief van een christelijke visie op de harmonische ontplooiing van de kinderlijke persoonlijkheid in de samenleving.

B. Pletinck
secretaris-generaal VVKBaO

1 INLEIDING: LEZEN IN DE MEDIATIJD

Groeiend mondeling en schriftelijk taalverkeer

Onze cultuur is van oudsher sterk op taal ingesteld. Mondeling taalverkeer komt daarin altijd het eerste. Zowel wanneer we taal gebruiken, als wanneer kinderen taal verwerven. Mondelinge communicatie is de laatste decennia veel intenser geworden.

Niet alleen het mondelinge taalverkeer kent een enorme groei. Ook de schriftelijke communicatie ontwikkelt zo: nog nooit is er zoveel geschreven, gedrukt en gelezen als in onze tijd. Westerse cultuur steunt in hoge mate op geschreven taal. Vanuit onze lange historische traditie hechten wij, westerlingen, er een grote meerwaarde aan.

Dat belang van het geschreven woord neemt in onze tijd nog hand over hand toe.

Mensen zijn nog nooit zoveel in de gelegenheid geweest om te lezen als nu.

Schriftelijke communicatie: een uitdaging voor kind en school

Ook kinderen komen al vroeg met schriftelijke communicatie in aanraking.

Ze leren lezen en schrijven nochtans anders dan luisteren en praten. Ze hebben er een gestructureerde en doordachte scholing en begeleiding voor nodig. Daarin heeft de school sinds jaar en dag een essentiële opdracht.

Leren kiezen uit een massaal tekstaanbod

Lezen wordt in onze tijd niettemin flink wat uitgedaagd. En dat op verschillende vlakken.

Allereerst komen er massaal teksten van allerlei soort en kwaliteit op ons af. Teksten waarmee schrijvers telkens andere bedoelingen hebben. Dat overweldigende aanbod van geschreven taal is niet helemaal zonder gevaar. Denken we maar aan reclame en aan informatie op internet.

Je moet je als lezer weerbaar leren opstellen tegenover die massa's gedrukte taal die op je afkomen en die je meer dan eens manipuleren. Daarom moet een lezer vooral leren kiezen, leren oordelen, leren doorzien wat teksten met hem willen.

Daaruit volgt dat leesonderwijs dat er alleen op gericht is kinderen schriftelijke boodschappen te doen navertellen of reproduceren, zich te eng opstelt. Leesonderwijs moet streven naar verdieping. Het moet leiden naar vaardige, kritische en selecterende lezers. Het moet met andere woorden leesopvoeding worden.

Woordcultuur en beeldcultuur in harmonie met elkaar

Lezen wordt nog vanuit een andere hoek belaagd: de wereld van het beeld. Naast de eeuwenoude woordcultuur, die zich uit in teksten, is zich een beeldtaal gaan vestigen.

Mensen van nu leren de wereld veel meer kennen via het beeld dan via geschreven taal. Velen vullen hun vrije tijd met beelden. Ook voor kinderen geldt dat.

Modern leesonderwijs dient ook met die evolutie serieus rekening te houden. Ook daarom besteedt dit deelleerplan er nogal wat aandacht aan om kinderen harmonisch met woord- en beeldtaal om te leren gaan.

Lezen en schrijven, elkaars aanvulling

In dit deelleerplan hebben we het over leren lezen, een eerste aspect van schriftelijk taalgebruik. Schrijven is het pendant daarvan.

Lezen en schrijven zijn makkelijker te scheiden dan luisteren en spreken. Ze zijn wat indirecter. Ze kunnen ook meer gescheiden worden aangeleerd. Daarom is het ook wat eenvoudiger die vaardigheden in twee deelleerplannen te beschrijven en aan te bieden.

Het is echter onjuist lezen voor te stellen als de passieve tegenpool van schrijven. Net als luisteraars, zijn lezers 'zingevers' die betekenissen toekennen.
Lezen en schrijven zijn elkaars complement, ze vullen elkaar aan.

2 LEZEN, EEN TERREINVERKENNING

2.1 WAT VALT ER TE LEZEN?

Als lezer krijg je te maken met niet-talige en talige boodschappen en met allerlei communicatieve elementen.

Niet-talige boodschappen

Met niet-talige boodschappen bedoelen we hier beelden, illustraties, tekeningen, fotomateriaal enzovoort zoals je die in prentenboeken en in teksten tegenkomt. Die houden alle een boodschap in. Ze drukken die uit met niet-talige middelen. Het is visuele informatie die buiten de strikte systematiek van de taal valt.

Talige boodschappen

Met talige boodschappen bedoelen we boodschappen die worden overgedragen met taal. Dus met de middelen die de taalsystematiek aanreikt. Ze vallen binnen de conventies van een taal, de geschreven taal.

Communicatieve elementen

Met communicatieve elementen bedoelen we hier het geheel van componenten die de communicatie bepalen en de schriftelijke overdracht van boodschappen begeleiden.

Denk maar aan de schrijver (zender) en de lezer (ontvanger), de boodschap zoals die bij de lezer overkomt, de werkelijkheid waarover de tekst gaat, de bedoeling en de manier van communiceren, de omstandigheden, de weg en de middelen en uiteindelijk het effect van de communicatie.

Het weze duidelijk dat we hier ook conventies en wetmatigheden van de beeldtaal en de vormgeving van geschreven boodschappen tot de communicatieve elementen rekenen. Ze zijn immers aspecten van de weg en de middelen. Ze hebben een ondersteunende functie. Ze zorgen ervoor dat visuele boodschappen gemakkelijker worden overgedragen en begrepen. Ze werken die overdracht in de hand, vullen ze aan, sturen of beïnvloeden ze.

Samengevat komt het erop neer dat leesonderwijs in de basisschool rekening moet houden met:

- niet-talige boodschappen
- talige boodschappen
- communicatieve elementen

2.2 WELKE VAARDIGHEDEN MOET EEN KIND ONTWIKKELEN OM TE LEREN LEZEN?

Vaardigheden

Allerlei visuele tekens kunnen een boodschap inhouden. Die moet een lezer allereerst kunnen zien, ze visueel waarnemen. Hij dient die vervolgens ook te decoderen, te begrijpen en te interpreteren. Ten slotte doet hij er ook iets mee: hij oordeelt erover en hij handelt ernaar. Een lezer verwerkt met andere woorden die boodschap op een of andere manier.

Zo kun je grofweg in het leesproces drie vaardigheden onderscheiden:

Iemand die leest, **neemt** een boodschap **waar**,
decodeert, **begrijpt** en **interpreteert** ze,
verwerkt ze door te **oordelen** en te **integreren**.

Dat zijn de basisvaardigheden waarover een kind dient te beschikken om een vlotte lezer te worden.

Schematisch ziet het proces er zo uit:

waarnemen	→	decoderen begrijpen interpreteren	→	verwerken: beoordelen integreren

Verwerkingsniveaus

In die vaardigheden zijn niveaus te herkennen waarop lezers schriftelijke boodschappen verwerken.

Die gaan van een eerder reproducerend, vrij letterlijk weergeven (waarnemen, decoderen), via een verwerkingsniveau waarop een lezer de boodschap in grote trekken herkent en achterhaalt (begrijpen), naar een niveau waarop hij de boodschap persoonlijk interpreteert, structureert en ordent (interpreteren). Op het hoogste niveau beoordeelt hij een boodschap en integreert hij ze in zijn handelen (beoordelen en integreren).

Samengevat komt het erop neer dat de basisschool volgende vaardigheden bij kinderen dient te ontwikkelen om van hen flinke lezers te maken:

waarnemen	decoderen begrijpen interpreteren	verwerken: beoordelen integreren
	van	
	niet-talige boodschappen talige boodschappen communicatieve elementen	

Een leesproces is natuurlijk veel ingewikkelder dan uit zo'n vereenvoudigd schema blijkt. Er moet met nog andere factoren rekening worden gehouden.
Denk maar aan de bereidheid en de motivering om te lezen, aan de concentratie, aan het geheugen, aan allerlei ingewikkelde hersenfuncties enzovoort.

Je merkt het al: dat leesproces lijkt als twee druppels water op het luisterproces. En dat is ook zo. Luisteren en lezen zijn immers verwant met elkaar. Het zijn receptieve, interpretatieve taalvaardigheden.

2.3 EEN ANALYSE VAN HET LEESPROCES

2.3.1 BOODSCHAPPEN WAARNEMEN

Goed lezen heeft om te beginnen veel te maken met secuur kijken. Wie gebrekkig visueel waarneemt, heeft het als lezer al van meet af aan een stuk moeilijker.

Niet-talige boodschappen waarnemen

Allerlei niet-talige visuele boodschappen kunnen in verschillende vormen op ons afkomen: prenten, tekeningen, foto's, logo's enzovoort. Allemaal vormen van beeldtaal. Zulke boodschappen in beeldtaal behoren niet tot het strikte leesonderwijs.

Voor kleuters is die beeldtaal nochtans een eerste stap op hun weg naar lezen.

Ook in teksten en boeken tref je niet-talige boodschappen in velerlei vormen aan.

In beeldverhalen spelen teken- en tekstcode op een eigen wijze op elkaar in.

Vandaag wegen beelden in allerlei teksten alsmaar meer door.
Daarom moet leesonderwijs in de basisschool zich voldoende breed opstellen. Het dient terdege rekening te houden met de groeiende invloed van de niet-talige visuele informatie.

Voor zover niet-talige visuele boodschappen met lezen te maken hebben, worden ze in dit deelleerplan behandeld.
Verschillende andere leerplannen besteden er ook aandacht aan. Bijvoorbeeld wereldoriëntatie, beeldopvoeding en muzische vorming.

Talige boodschappen waarnemen

Met talige boodschappen bedoelen we hier boodschappen die in letters en woordtekens worden overdragen. Die lettertekens worden ook wel grafemen genoemd. Die grafemen verwijzen naar betekenisdragende klanken, naar fonemen.

Om te leren lezen, dienen kinderen eerst die fonemen en grafemen en het verband tussen die twee juist waar te nemen. Dat leren ze niet zo maar vanzelf. Het ontluikend en het aanvankelijk technisch lezen zet ze daarbij op het goede spoor.

Grafemen en fonemen leren waarnemen is meer dan kijken.
Veel daarvan dienen kinderen ook al luisterend te onderscheiden. Bij het aanvankelijk technisch lezen is luisteronderwijs dus nooit veraf. Kinderen onthouden letters ook beter als ze die zo breed mogelijk, dat wil zeggen multisensorieel, mogen waarnemen: letters uitspreken, betasten, voelen, stappen. Ook letters laten schrijven is daarbij een stevige hulp. Het spreekt vanzelf dat ook een stevig concentratievermogen en een goed geheugen daarbij aardig wat helpen.

Communicatieve elementen waarnemen

Met taal kunnen we boodschappen doorgeven en ontvangen. Kleuters ervaren dat vrijwel vanzelf als ze spreken en luisteren.

Ook met visuele boodschappen doen ze al vroeg thuis en op straat communicatie-ervaringen op. Bovendien maken ze daar kennis mee op school. Leerkrachten in de kleuterschool maken handig gebruik van logo's, etiketten enzovoort. Met hun eigen tekeningen kunnen kleuters meedelen wat ze denken, voelen en beleven.

Kleuters krijgen bovendien al gauw in de gaten dat mensen ook met geschreven en gedrukte tekens allerlei weergeven. Ze komen zo te weten dat al die visuele tekens boodschappen overdragen, dat ze communicatiemiddelen zijn.

Als kinderen later met teksten zelf kennis maken, vallen nog andere elementen waar te nemen die te maken hebben met communicatie en de ondersteuning daarvan. We denken daarbij aan interpunctie, lay-out, typografie enzovoort. We rekenen ze eveneens tot de communicatieve elementen. Die gegevens moeten kinderen leren kennen en aanwenden.

2.3.2 BOODSCHAPPEN DECODEREN, BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN

Niet-talige boodschappen begrijpen en interpreteren

Het oprukkende beeldaanbod in de media daagt ons uit en beïnvloedt ieder van ons. Kinderen misschien nog meer dan volwassenen. Ze zijn gefascineerd door beelden en ongemeen bedreven om zich de beeldtaal eigen te maken. Ze hebben de conventionele regels van de 'beeldgrammatica' snel door.

Hoewel de school niet in staat is alles in dat complexe aanbod te behandelen, kun je als leerkracht daar toch heel wat mee doen. Namelijk door kinderen 'anders' te leren kijken. Onder meer vanuit leesonderwijs. Het basisonderwijs heeft beslist een opdracht op dat gebied.

Vandaar dat dit deelleerplan de niet-talige visuele boodschap in zijn opzet betrekt.

Vanuit leesonderwijs kun je als leerkracht immers aardig wat doen aan de beeldtaalbeheersing van kinderen.

Talige boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren

Elementen van de taalsystematiek decoderen en begrijpen

Talige boodschappen begrijpen heeft om te beginnen te maken met taalstructuren. Die moet je als lezer kennen. Je moet vertrouwd zijn met de systematiek van een taal. Het gaat daarbij om de vraag: "Wat staat er? Wat lees ik?".

Veel daarvan komt al bij het decoderen aan bod.
Spraakklanken decoderen kunnen kinderen doorgaans al. Dat hebben ze gaandeweg verworven toen ze leerden luisteren en spreken.

Bij leren lezen is dat niet zo. Dat moeten kinderen expliciet leren. Want lezen is in de eerste plaats leren ontsleutelen of decoderen van schriftelijke informatie. En wel zo dat kinderen geschreven tekens moeten leren verbinden met gesproken klanken. Leren lezen dient altijd te steunen op kennis van gesproken taal. Daarom is leren lezen eigenlijk een tweede decodering: schrift geeft spraakklanken grafisch weer.

Kinderen die leren lezen, dienen eerst vaste verbanden te leggen tussen lettertekens en klanken, tussen grafemen en fonemen. Dat leren ze via verschillende stappen en in wel omschreven gradaties in het aanvankelijk en voortgezet technisch lezen. Eens dat ze dat onder de knie hebben, leggen ze die schakel nagenoeg automatisch. Zoals volwassen lezers trouwens.

Als kinderen wat meer gevorderd kunnen lezen, spitsen de moeilijkheden met taalstructuren zich wel eens toe op enkele specifieke problemen. Bijvoorbeeld bij verwijswoorden en signaalwoorden.

Als je het hebt over taalstructuren, komt ook de opbouw van teksten om de hoek kijken. Die telt mee in het begrijpen. Zo verwacht een lezer bij een recept bij voorbeeld een andere structuur dan bij een advertentie of bij een tekst die een probleem analyseert.

Talige boodschappen begrijpen

Er zijn niet alleen de taalstructuren die gedecodeerd en begrepen moeten worden. Er zijn ook de begrippen, de concepten, de inhoudelijke denkschema's. Die hebben te maken met de inhoud van een boodschap.

Belang van voorkennis

Als lezer verbind je die inhoud van een boodschap met je eigen achtergrond, je kennis en je ervaring. Je bedt ze in je eigen ervaring en je kennis in. Je leest vanuit je eigen referentiekader, als het ware met het oog van je leef- en cultuurpatroon: het geheel van je emoties, je denkbeelden, je levensopvattingen, je kennis van zaken, je verwachtingen die je omtrent een tekst hebt, enzovoort.
Als je leest, koppel je nieuwe informatie aan bestaande kennis en kennisstructuren die je in de loop der jaren hebt opgebouwd. Je vormt je voorstellingen, concepten vanuit je eigen gezichtshoek. Je past de nieuwe informatie die je al lezende opdoet, in het geheel van je kennis in. Je voegt ze eraan toe. Die informatie prikkelt je denken, wekt je voorkennis, doet je veronderstellingen vormen omtrent samenhang en verloop van de boodschap. Lezen is daardoor een actief proces. Een lezer vormt zich voortdurend een samenhangend en nieuw geheel van voorstellingen en concepten.

Ook de zender-schrijver heeft zijn boodschap verwoord vanuit zijn referentiekader. Die mentale beelden - zo wordt dat referentiekader van lezer en schrijver ook wel eens genoemd - kunnen nogal van elkaar verschillen. Dat leidt dan tot misverstanden.

Kinderen moeten leren de gedachtegang van een schrijver te ontleden, te achterhalen en in te passen in hun eigen referentiekader. Daartoe biedt begrijpend lezen hun veel kansen.

De afstand

Bij het begrijpen speelt ook de afstand een belangrijke rol. Enerzijds de toenemende afstand tussen de lezer en de boodschap: gaande van een tekst over concrete waarnemingen en eigen ervaringen, naar teksten over

onderwerpen die niet direct tot de leefwereld van kinderen behoren. Anderzijds de afstand tussen lezer en schrijver: van het lezen van teksten van een gekend iemand, bijvoorbeeld van de kleuterleerkracht, tot die van een onbekend schrijver.

Talige boodschappen interpreteren

Goed lezen betekent ook dat je als lezer allerlei gegevens uit de tekst afleidt die er niet woordelijk staan. Dat wil zeggen dat je een boodschap interpreteert. Kernwoord bij interpreteren is: afleiden. Dat wil zeggen: lezen wat er niet staat.

Interpreteren heeft te maken met vragen als: "Waarover gaat de boodschap eigenlijk? Wat wil de schrijver eigenlijk zeggen? Wat gaat er schuil achter zijn teksten? Waar heeft hij het eigenlijk over? Hoe moet ik dat als lezer begrijpen? Welke aspecten behandelt hij niet of onvolledig, of anders dan ik denk?"

Boodschappen begrijpen en ze interpreteren lopen meestal als het ware in elkaar over. Daardoor is het niet zo gemakkelijk strikt te onderscheiden waar precies je een boodschap letterlijk begrijpt en waar je die interpreteert.

Voor een kind is zo'n interpretatie niet zomaar evident. Het komt niet altijd direct op het spoor van wat achter een boodschap verborgen zit. Vragen als "Wat wil dat eigenlijk zeggen?" zijn bij kinderen niet van de lucht. Als leerkracht in de lagere school kun je je leerlingen die verbanden wel leren ontdekken. Het ligt dus voor de hand dat je er permanent aandacht voor hebt.

Communicatieve elementen begrijpen en interpreteren

Om een schriftelijke boodschap ten volle te begrijpen, dient een lezer ook communicatieve elementen juist in te schatten. Hij moet met andere woorden ook oog hebben voor de totale context van de communicatie.

Daarbij gaat het om de persoon van de zender (**schrijver**) en de ontvanger (**lezer**), om de boodschap (**wat**) en de werkelijkheid **waarover** die boodschap gaat, om de **bedoeling** van de schrijver, om **de manier waarop** hij schrijft, om **de weg en de middelen** die hij gebruikt, om **de omstandigheden** en tenslotte om **de reactie**, het effect. Kortom, om al de factoren die ook in elke schriftelijke communicatie van belang zijn.

Het is belangrijk dat kinderen inzicht krijgen in die elementen en ze leren interpreteren. Zo draag je als leerkracht niet alleen bij tot hun leesopvoeding, maar je maakt er wellicht betere schrijvers van.

2.3.3 BOODSCHAPPEN VERWERKEN: BEOORDELEN EN INTEGREREN

Boodschappen beoordelen

Boodschappen beoordelen ligt in het verlengde van teksten begrijpen, zowel op letterlijk niveau als op geïnterpreteerd niveau. Als je boodschappen beoordeelt, neem je er stelling tegenover in. Je past dan bepaalde beoordelingsnormen toe: is een boodschap waar, volledig, betrouwbaar, ...? Die normen put je als lezer uit je leef- en leeservaringen, zeg maar uit je referentiekader.

Niet-talige boodschappen beoordelen

Als je niet-talige boodschappen beoordeelt, gaat je aandacht bijna spontaan naar lay-out, illustraties, vormgeving.

Bovendien kunnen gevoelens in zo'n beoordeling aan de orde komen.

Talige boodschappen beoordelen

Een lezer kan zijn kritische aandacht richten op de vorm, op de stijl van de tekst. Dan is hij eigenlijk bezig met taalbeschouwing.
Daarbij duiken nogal wat aspecten van de taalsystematiek op, zoals woordkeuze, zinsbouw, tekststructuur, spelling enzovoort.
Als leerkracht kun je dus bij lezen heel wat taalbeschouwing functioneel aankaarten.

Een lezer kan ook de inhoud van talige boodschappen beoordelen. Hij vormt zich een mening over wat hij heeft gelezen op grond van diverse criteria: waarheidswaarde, volledigheid enzovoort.

Net zoals bij niet-talige boodschappen kunnen gevoelsmatige aspecten meespelen.

Communicatieve elementen beoordelen

Een lezer kan ook het geheel van de communicatieve elementen en hun wederzijdse beïnvloeding beoordelen. Dan komen weer de componenten van de communicatie naar voren: de zender, de ontvanger, de bedoeling, de boodschap, de werkelijkheid waarnaar verwezen wordt, de manier, de omstandigheden, de weg en de middelen en het effect.

Boodschappen integreren

Een lezer kan een visuele boodschap uitvoeren, toepassen, aanvullen, afwijzen enzovoort. Hij doet er dan iets mee. Hij past die boodschap in zijn denken, zijn voelen en zijn handelen in. In die zin voltooit hij eigenlijk de boodschap. Hij verruimt zijn mogelijkheden om ervaringen op te doen, om zijn kennis uit te breiden en te verdiepen, om de grenzen van zijn referentiekader alsmaar te verleggen.
Boodschappen integreren is de hoogste vorm van lezen. Het veronderstelt dat een lezer de tekst begrijpt en interpreteert en hem bovendien ook kritisch verwerkt.

Niet-talige boodschappen integreren

Hierbij kan op school aan heel wat worden gedacht.
Aan vrij eenvoudige dingen die kleuters al vroeg doen: navertellen en commentaar geven bij plaatjes en prenten, iets zeggen bij afgebeelde handelingen en die ook uitvoeren, verhaaltjes bedenken bij prenten.
Kinderen verwerken dan visuele informatie, voeren ze uit, passen ze toe, breiden ze uit, vullen ze aan enzovoort.
Bij oudere kinderen gaat dat in de richting van: gegevens rubriceren, vergelijken, inkleuren, markeren, hun mening aanvullen, bijsturen, herzien enzovoort.

Talige boodschappen integreren

Leerkrachten organiseren heel wat activiteiten die erop gericht zijn dat kinderen teksten integreren. Leesonderwijs heeft daarvoor een waaier van mogelijkheden ontwikkeld. Die zijn er uiteindelijk op gericht dat kinderen lezen spontaan integreren in hun gedrag.

Communicatieve elementen integreren

Pas als je lezen echt gaat ervaren als een doeltreffende vorm van communicatie, ben je een volwaardige lezer.

Kinderen zijn dat als ze boeken in 'ruime' zin belangrijk gaan vinden. Als ze bijvoorbeeld ervaren en weten dat ze met boeken hun geest verrijken, hun mening nuanceren en wijzigen, nieuwe ideeën opdoen, hun gevoelsleven voeden, zich kunnen ontspannen.

Kinderen leren dan ook dat ze hun manier van lezen, hun tempo en hun techniek moeten aanpassen aan hun leesdoel.

Als kinderen bovendien hun eigen teksten zo gaan schrijven en vorm geven dat die een vlotte schriftelijke communicatie mogelijk maken en bevorderen, hebben ze de hoogste vorm van integratie bereikt.

Samengevat ziet het voorgaande er zo uit:

BOODSCHAPPEN

WAARNEMEN →	**DECODEREN** →	**VERWERKEN:**	
	BEGRIJPEN	**BEOORDELEN**	
	INTERPRETEREN	**INTEGREREN**	
↓	↓	↓	↓
Niet-talige geluiden waarnemen	**Niet-talige boodschappen decoderen begrijpen interpreteren**	**Niet-talige boodschappen beoordelen**	**Niet-talige boodschappen integreren**
Talige geluiden waarnemen	**Talige boodschappen decoderen begrijpen interpreteren**	**Talige boodschappen beoordelen**	**Talige boodschappen integreren**
	elementen taalsystematiek decoderen en begrijpen	talige aspecten beoordelen	
	boodschappen interpreteren	inhoud beoordelen	
Communicatieve elementen waarnemen	**Communicatieve elementen begrijpen en interpreteren**	**Communicatieve elementen beoordelen**	**Communicatieve elementen integreren**

2.4 VAN LEESONDERWIJS NAAR LEESOPVOEDING: VAN LEESVAARDIGE KINDEREN NAAR MENSONTMOETENDE LEZERS

Leesonderwijs kan bogen op een rijke traditie. Lange tijd vond men het de voornaamste opdracht van de school dat ze kinderen leerde lezen, schrijven en rekenen. Zo komt het dat de school inzake leesonderwijs een schat aan didactische kennis en vaardigheden heeft verworven en opgebouwd.

Die traditie is de jongste jaren aangevuld en verrijkt door de wetenschappen die zich in groeiende mate met lezen hebben beziggehouden. Wetenschappers stellen bijvoorbeeld vragen als: "Hoe leest een kind? Welk proces doorloopt het als het leest? Wat leest het en waarom?" In al dat onderzoek staat duidelijk de lezer centraal.

Modern leesonderwijs heeft daarvan veel opgestoken en verwerkt. Veel van wat de wetenschap aanreikt, wordt via begeleiding en onderwijsvernieuwing doorgesluisd naar de basis.
En leerkrachten passen daar heel wat van toe in hun klaspraktijk.

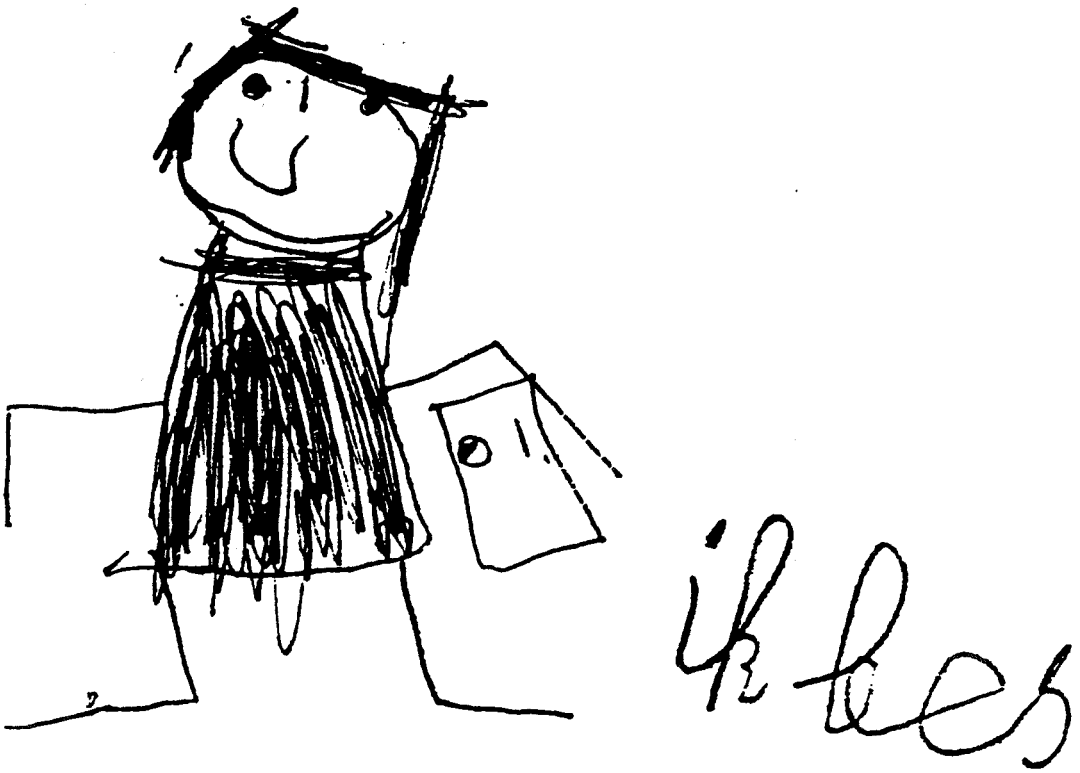
Kortom, onderwijs in leesvaardigheden is de laatste jaren in een stroomversnelling geraakt.

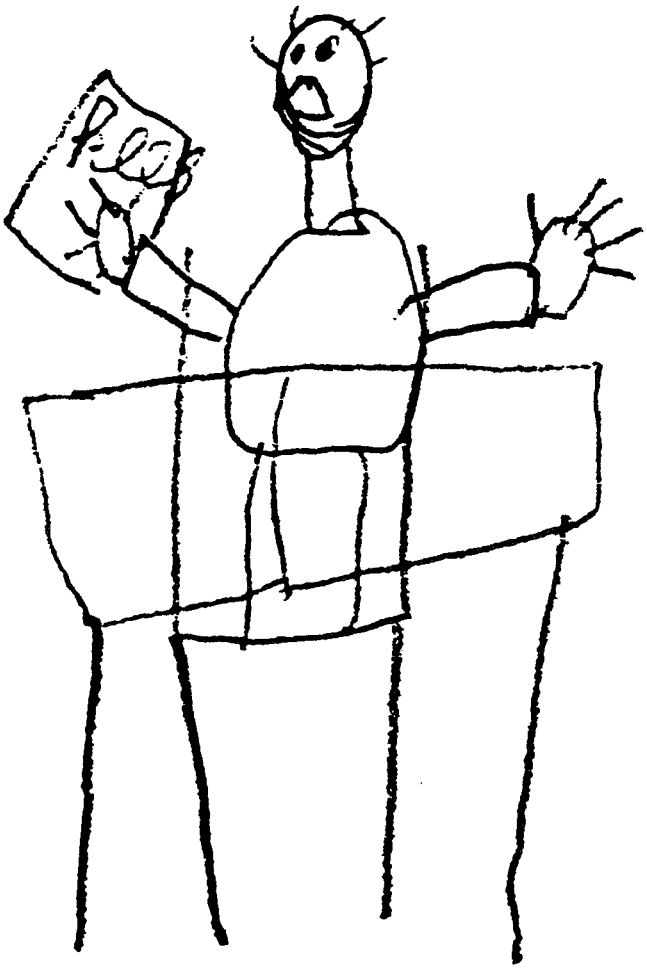
Volwaardig leesonderwijs brengt kinderen niet enkel leesvaardigheden bij. Het beperkt zich niet tot oefenen en trainen van allerlei deelvaardigheden in verschillende leesvormen. Zulk louter vertechniseerd leesonderwijs dient te allen prijze vermeden te worden.

Daarom moet leesonderwijs uitgebouwd worden tot leesopvoeding.
Wat voor luister- en spreekopvoeding geldt, kan ook voor lezen worden gesteld: leerkrachten moeten ernaar streven kinderen tot lezende mensen op te voeden, liever dan enkel leesvaardige mensen van ze te maken.

Een echte lezer doet meer dan betekenissen reproduceren, die er al waren. Hij géeft betekenissen die er nog niet waren. Daarom is lezen productief, creatief, actief. Een tekst is nooit een afgewerkt product. Hij brengt een lezer in een interactieproces van betekenis-krijgen en betekenis-geven: als lezer krijg je én geef je betekenis. Daarom ben je als lezer een mede-schepper, een mede-zingever. Zo kan lezen ware mensontmoeting worden.

Om aan zulke leesopvoeding te werken, hebben leerkrachten meer nodig dan afzonderlijke leeslessen. Ze moeten voor die leesopvoeding altijd aandacht hebben. Natuurlijk in de taalactiviteiten, maar zeker ook daarbuiten. Het gaat namelijk om de ontwikkeling van een gezonde leesattitude. En die bereik je als leerkracht niet door alleen leeslessen te organiseren. Maar wel door permanent aandacht te hebben voor leesopvoeding.





3 ASPECTEN VAN DE BEGINSITUATIE

3.1 HET KIND

Vroege ontwikkeling

Als kinderen naar de basisschool komen, hebben ze hun mondelinge taalvaardigheid al aardig wat ontwikkeld.

Voor lezen en schrijven liggen de zaken anders. Schriftelijke taalvaardigheid krijgen kinderen niet zomaar in de vingers door in een talig milieu op te groeien. Die vaardigheden dienen ze te leren. En wel systematisch en gestructureerd. Die opdracht is bij ons meestal voor de school weggelegd.

Toch lezen kinderen ook al vóór de school.
Overal ervaren kinderen schriftelijke communicatie. In onze samenleving zijn nagenoeg alle kinderen al met vormen van geschreven taal in aanraking gekomen, voor ze schoollopen. Veel kleuters 'lezen' prentenboeken en bekijken allerlei teksten zoals reclameteksten, herkennen letters, krabbelen of tekenen allerlei boodschappen.

Door schriftelijke communicatie te ervaren en ermee te experimenteren, voegen jonge kinderen nieuwe vaardigheden toe aan hun luisteren en spreken. Lezen en schrijven worden ingebed in het al aanwezige luisteren en spreken. Ze zijn er als het ware de verlengstukken van.

Als leerkracht in de kleuterschool moet je aanknopen bij een proces dat al begonnen is en je moet het verder stimuleren.

Als kleuters in aanraking komen met geschreven taal, kunnen ze al vroeg de specifieke functies daarvan ervaren: met geschreven taal kun je communiceren over afstand en tijd, iets op afstand aanduiden, bepaalde gedachten vastleggen en er ook plezier aan beleven.

In dit verband hoor je vaak over **'ontluikend lezen'** spreken. Daarin wordt de fundering gelegd waarop het 'leeshuis' kan worden opgetrokken.

Aanleg en ontwikkeling

Als een kind gaat lezen, dient het heel wat in zijn mars te hebben wat dat lezen mogelijk maakt.

Denk maar aan het ooggedrag, aan het intellect en het geheugen, aan een nauwkeurig werkend gehoor en aan de spreektechniek, zoals articulatie en stemgeving.

Leesvoorwaarden

Een kind dat leert lezen moet bovendien over heel wat vaardigheden beschikken. Soms zegt men wel eens in dit verband dat het aan sommige 'leesvoorwaarden' moet voldoen.

Meestal worden algemene en bijzondere voorwaarden onderscheiden. De eerste hebben ook te maken met algemene leerrijpheid. De tweede met leesrijpheid in het bijzonder.

Tot de algemene leerrijpheid worden doorgaans gerekend de lichamelijke, zintuigelijke, intellectuele, sociale, emotionele ontwikkeling en de taalvaardigheid.
De leesrijpheid heeft te maken met het specifieke taalgebruik van de schooltaal en de lees-vaktaal, het symboolbewustzijn, de objectivatie, de auditieve en visuele discriminatie en het taalbeschouwelijk bewustzijn.

Algemeen wordt aangenomen dat kinderen die aan bepaalde leesvoorwaarden voldoen, gemakkelijker leren lezen. Maar als ze aan een voorwaarde voldoen, garandeert je dat nog niet dat ze zomaar vaardige lezers worden. Dat betekent ook weer niet dat je als leerkracht voor leesvoorwaarden geen plaats hoeft in te ruimen als kinderen met lezen beginnen.

Waar het op aankomt is dat leerkrachten er zich voor moeten hoeden die leesvoorwaarden te isoleren van de totale taalontwikkeling van kinderen.

Lezen thuis

Onze cultuur is in sterke mate geschreven cultuur. Maar dat betekent niet dat alle kinderen opgroeien in gezinnen waar een leescultuur zomaar een centrale plaats inneemt. Integendeel.

Voor opvoeding in mondeling taalgebruik geldt dat een intense interactie met het talige milieu de taalontwikkeling bevordert. Dat gaat ook voor leesopvoeding op. Dus een rijk schriftelijk taalaanbod kan de belangstelling voor lezen doen openbloeien. Dat heeft duidelijk te maken met gezinscultuur.

Daarom moet je als leerkracht sommige kinderen al van bij het begin sterker aanmoedigen dan andere. Wat niet betekent dat een leerkracht alleen bij machte is om de groeiende kloof tussen de 'geletterde wereld' en sommige thuismilieus te overbruggen. Dat is een veelomvattend socio-cultureel en economisch probleem.

Ouders en leesonderwijs

Het is zo dat veel ouders hoge verwachtingen koesteren omtrent leesonderwijs. Maar ze herleiden dat vaak tot een louter schoolse aangelegenheid. Hun belangstelling voor lezen schijnt zelfs af te nemen zodra hun kinderen schoollopen.

Nochtans kunnen ouders er zelf ook heel wat aan doen. Door bijvoorbeeld een uitnodigend leesklimaat te helpen scheppen. Of door zelf model te staan. Leerkrachtenteams dienen ouders dat duidelijk te maken. Zo kunnen leerkrachten ouders overtuigen van het belang van lezen. Of ze wijzen op de positieve invloed van een gunstig, motiverend leesklimaat thuis. En bovendien kan een leerkrachtenteam natuurlijk ook ouders, binnen de grenzen van de mogelijkheden, echt betrekken in het leesonderwijs van de school.

Lezen op school

Lezen op school is helemaal anders dan lezen thuis.

Zo 'moeten' om te beginnen alle kinderen leren lezen als ze in de eerste klas van de lagere school komen. Nog altijd bepaalt de wet immers de leeftijd waarop leesonderwijs moet starten. Dat zorgt bij nogal wat kinderen voor problemen, doordat niet elk kind op hetzelfde ogenblik aan lezen en schrijven toe is.

Lezen heeft op school bovendien geen vrijblijvend karakter. Kunnen lezen bepaalt bijzonder sterk het schoolsucces van kinderen.

Op school ervaren kinderen dat lezen dient om te leren en dat het zoiets is als een vak.

Vrije tekstkeuze komt maar weinig voor op school. En wat kinderen te lezen krijgen, ligt dikwijls mijlenver van hun leefwereld. De herkenbaarheid van de situaties in de leesteksten is dikwijls gering.

En ten slotte staat de thuistaal dikwijls veraf van de schooltaal en van de taal die ze te lezen krijgen.

Anderstalige kinderen en kinderen met taalachterstand

Voor nogal wat anderstalige kinderen en voor kinderen met taalachterstand is leren lezen en schrijven een zware klus. Ze hebben in veel gevallen het gesproken Nederlands nog niet goed onder de knie. Daarenboven dienen ze ook de schriftelijke code in de vingers te krijgen. En dan zijn er ook nog allerlei verschillen in culturele achtergrond.

Als leerkracht van zulke kinderen word je wel met wat knelpunten geconfronteerd. Het wetenschappelijk onderzoek is fel begaan met die problematiek en reikt voorzichtig een aantal oplossingen aan.

Voor aanvankelijk lezen menen sommigen dat een oplossing erin bestaat dat anderstalige kinderen leren lezen in hun moedertaal, als de omstandigheden dat tenminste toestaan.

Veelal kan dat leren lezen in de eigen taal niet. Dan rest anderstalige kinderen niets anders dan in het Nederlands te leren lezen.

Het is goed daarbij met een aantal algemene uitgangspunten rekening te houden.

Zo verdient het aanbeveling dat je als leerkracht het aanvankelijk lezen in een tweede taal in nauw verband met de mondelinge taal organiseert. Koppel aanvankelijk leesonderwijs zoveel mogelijk aan luisteronderwijs.

Besteed als leerkracht bovendien extra aandacht aan de 'leeswoordenschat' binnen het kader van de 'schoolwoordenschat'.

Bij het lezen in een verder stadium ondervinden allochtonen en sociaalzwakke kinderen de meeste problemen met leesteksten. Die zijn meestal

te moeilijk. Niet in de eerste plaats qua leestechniek, maar vooral qua woordenschat, qua begrippen en concepten.

Het komt er dus op aan dat auteurs ietwat moeilijke inhouden zo eenvoudig mogelijk verwoorden. Dat je als leerkracht je vragen bij de teksten doseert en afweegt en je opdrachten sterk differentieert. En vooral dat je ook je teksten functioneel kiest.

Leesstoornissen

Kinderen met leesproblemen tref je in elke klas aan. Je kunt ze zowat in twee groepen onderscheiden.

De eerste groep zijn leeszwakke kinderen. Die hebben allerlei leermoeilijkheden. Ze hebben een bijzondere begeleiding en zorg nodig.

De tweede groep kinderen noemt men leesgestoord of dyslectisch.

Dyslectische kinderen lopen vast in hun vlot leren lezen. Hun leesmoeilijkheden kunnen best voortduren tijdens het voortgezet leesonderwijs. Zelfs via de beroepsvorming tot ver in de volwassenheid.

Dyslectici hebben het lastig met alles wat met taalsystematiek te maken heeft. Zeg maar het mechanisme dat de structuur van een taal regelt.

Het is belangrijk dat leerkrachten in de basisschool enig begrip hebben van de problemen van dyslexie. De eerste diagnose ligt immers in hun handen. Als eerstelijnshulp kunnen leerkrachten leesgestoorde kinderen het beste helpen door een rijk taalaanbod én door te werken op de ontwikkeling van de taalsystematiek. Gespecialiseerde hulp kan ze daarbij helpen en ondersteunen.

Leesvoorkeuren en leesbehoeften

Kinderen maken als lezers een ontwikkeling door. Ze hebben als het ware een eigen 'leesautobiografie'. Niet alleen hun leesvaardigheden ontwikkelen, maar ook leesvoorkeuren en hun leesbehoeften.

Als leerkracht dien je ook met die voorkeuren en behoeften rekening te houden. Je doet er goed aan in je leesonderwijs van zoveel mogelijk verschillende tekstsoorten uit te gaan. Naarmate een kind als lezer ontwikkelt, verandert en groeit immers ook zijn voorkeur voor bepaalde soorten van teksten en boeken.

Die voorkeuren en behoeften hebben niet zo veel te maken met leeftijds- en sekseverschillen. Indelingen op grond daarvan houden weinig rekening met individuele kinderen. Hét lezende meisje of dé lezende jongen bestaat niet. Hun leesinteresse en leesvoorkeur verlopen niet in fasen die precies af te grenzen zijn. Leesgedrag en leeftijd lopen niet altijd in de pas. Er is daarbij sprake van een geleidelijk proces, van door elkaar lopende voorkeuren.

Door uit te gaan van de vraag "Waarom leest een kind?" kom je als leerkracht een heel eind verder.

Sommige kinderen zijn uit op informatie. Andere zoeken ontspanning en afwisseling in boeken. Weer andere zoeken hun fantasie te voeden. En nog andere worden aangesproken door de vorm en de verwoording.

Door in de gaten te houden hoe kinderen lezen en omgaan met boeken, er bepaalde behoeften mee proberen te bevredigen, kun je als leerkracht het een en ander opsteken over hun leesvoorkeuren, hun leesbehoeften en hun leesgedrag.

3.2 DE LEERKRACHT

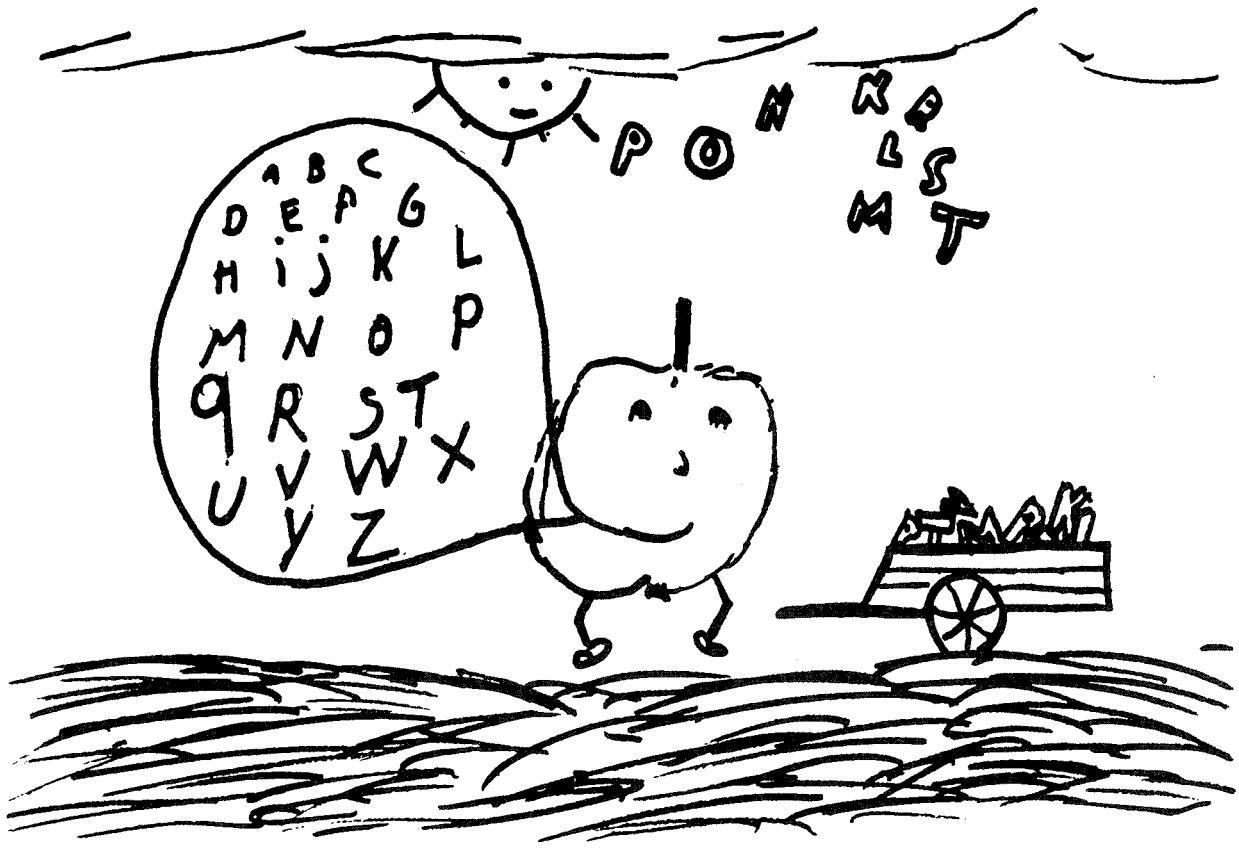
Het is goed dat je als leerkracht enkele belangrijke uitgangspunten in de gaten houdt als je aan leesopvoeding werkt.

Organiseer als team en als leerkracht je leesonderwijs in een sfeer waarin er belangstelling voor lezen kan groeien.

Begeleid kinderen zo dat ze zich zoveel mogelijk volgens hun eigen kunnen tot volwaardige lezers ontwikkelen. Begeleiden heeft te maken met:
- observeren,
- inleven,
- aanmoedigen,
- waarderen.

Onderricht kinderen in lezen zo dat ze duidelijk inzicht krijgen in wat lezen en schriftelijk communiceren eigenlijk zijn en waartoe ze dienen.

Ontwikkel je zelf zo dat je ervan op de hoogte bent hoe geschreven taalgebruik en kinder- en jeugdliteratuur evolueren en hoe de inzichten in lezen en in leesdidactiek groeien.


A B C
D E F G
H I J K L
M N O P
Q R S T
U V W X
Y Z
P O N
M L S T

4 STREEFDOEL, ALGEMENE DOELEN, DOELEN

4.1 BIJ WIJZE VAN INLEIDING

Streefdoel

Wie aan leesopvoeding werkt, heeft een streefdoel voor ogen. Naar dat streefdoel ben je als leerkracht met je kinderen altijd op weg.

Algemene doelen

In het perspectief van dat streefdoel dient de basisschool aan een brede waaier van algemene doelen te werken (Ad.).

Algemene doelen zijn doelen waar je op lange termijn naartoe werkt. Ze zijn niet op stel en sprong te bereiken. Ze geven veeleer de richting aan waar je als leerkracht met je opvoeding naartoe wilt, namelijk naar het streefdoel. Het is niet zo dat je algemene doelen bij elke les kunt bereiken. Maar bij een geheel van lessen is dat wel het geval. Over een langere periode dus. Wat je wel kunt, is ervoor zorgen dat je er voortdurend aandacht voor blijft hebben in de vele wisselende situaties waarin je met kinderen omgaat. Je moet ze jarenlang meenemen.

Doelen

Om in de richting van algemene doelen te gaan, werk je als leerkracht in lessen en activiteiten met concrete doelen. Algemene doelen zijn de richtsnoeren om die doelen te kiezen. Je legt het dan in een leer- of opvoedingsproces zo aan boord dat je via opeenvolgende stappen van de concrete doelen naar een algemeen doel toe werkt.

4.2 STREEFDOEL

De basisschool kan zich tot streefdoel voor leesopvoeding stellen:

Een kind beheerst de taal zodanig dat het, op zijn niveau lezend, de visuele boodschap van de andere, als die zijn gedachten en gevoelens uit, kan en wil waarnemen, begrijpen en verwerken.

4.3 ALGEMENE DOELEN

De algemene doelen hebben te maken met het **kennen**, het **kunnen** en het **zijn**.

Kennen

Algemene doelen in verband met het **kennen** omvatten:

- Een kind ziet in dat lezen een fundamentele vaardigheid is om met andere mensen te communiceren. (Ad. 1)
- Een kind beschikt over kennis van de taalsystematiek om op zijn niveau schriftelijke boodschappen te verwerken. (Ad. 2)
- Een kind weet welke factoren bij geschreven communicatie van belang zijn en kan er rekening mee houden, zoals de persoon van de schrijver en de lezer, het wat en het waarover van de boodschap, de bedoeling, de manier, de omstandigheden, de weg en de middelen, het effect van de communicatie. (Ad. 3)

- Een kind ziet in dat het zijn manier van lezen kan aanpassen aan de inhoud van de boodschap, zijn bedoeling, de communicatieve situatie. (Ad. 4)

- Een kind beseft dat lezen in het leerproces op school een basisvaardigheid is die zijn leerresultaat mee bepaalt. (Ad. 5)

- Een kind ziet in dat lezen een basisvaardigheid is om zich als persoon in de samenleving te ontplooien en te handhaven. (Ad. 6)

- Een kind is er zich van bewust dat het zijn leesgedrag kan sturen en verbeteren. (Ad. 7)

Kunnen

Algemene doelen in verband met het **kunnen** omvatten:

- Een kind kan schriftelijke boodschappen verwerken, onder meer in relevante situaties binnen en buiten de school. (Ad. 8)

- Een kind kan leesvaardigheden en -strategieën aanwenden, rekening houdend met de totale leessituatie, de tekstsoort en het verwerkingsniveau. (Ad. 9)

- Een kind kan kritisch nadenken over zijn leesgedrag en over zijn eigen en andermans gebruik van de geschreven taal. (Ad. 10)

Zijn

Algemene doelen in verband met het **zijn** dienen beschouwd te worden als attitudedoelen. Ze moeten jarenlang meegedragen worden als **aandachtspunten**.

- Een kind is bereid spontaan en zelfstandig voor hem bestemde boeken en andere infobronnen in te kijken, schriftelijke boodschappen te lezen en zijn verworven leesvaardigheden te gebruiken. (Ad. 11)

- Een kind is bereid om over zijn leesgedrag na te denken. (Ad. 12)

- Een kind vindt het vanzelfsprekend een goede leeshouding aan te nemen en leesconventies in acht te nemen. (Ad. 13)

- Een kind beleeft plezier in de omgang met schriftelijke taal en in schriftelijke talige expressie. (Ad. 14)

- Een kind is bereid geconcentreerd en inhoudsgericht te lezen. (Ad. 15)

- Een kind wil persoonsgericht leren lezen. (Ad. 16)

- Een kind is bereid kritisch te lezen. (Ad. 17)

- Een kind probeert selectief te lezen. (Ad. 18)

- Een kind streeft ernaar verwerkend te leren lezen. (Ad. 19)

- Een kind is bereid waarderend, religieus en gelovig te leren lezen. (Ad. 20)

4.4 DOELEN

4.4.1 HOE MET DE DOELENLIJST EFFICIËNT WERKEN?

Om kinderen de schriftelijke taalvaardigheden te leren dien je het als leerkracht anders aan boord te leggen dan wanneer je mondelinge taalvaardigheden van kinderen helpt ontwikkelen.
Bij mondelinge taalvaardigheid ga je uit van iets: je mag voortbouwen op wat kinderen al kunnen inzake luisteren en spreken. Met je onderwijs probeer je die vaardigheden uit te breiden, te verfijnen en te remediëren.

Bij leesonderwijs is dat helemaal anders. Kinderen dienen geschreven taal nog te leren lezen. Leesonderwijs verloopt daardoor veel systematischer, stapsgewijs.

Dat blijkt al uit de verschillende domeinen waarin leesonderwijs didactisch georganiseerd kan worden.

Dit leerplan onderscheidt:

- ontluikend lezen
- leestechniek ontwikkelen: aanvankelijk en voortgezet technisch lezen
- leesbegrip ontwikkelen: begrijpend lezen
- toegepast lezen ontwikkelen: zoals vrij lezen, voorlezen, kritisch lezen, creatief lezen, studerend lezen.

Elk van die domeinen heeft zijn specifieke doelstellingen.

Kleuterschool: ontluikend lezen

De **kleuterschool** legt de brede basis voor leesopvoeding door te werken aan ontluikend lezen. Het is de voedingsbodem waarop de latere leesopvoeding kan gedijen.

In het ontluikend lezen leren kleuters omgaan met allerlei visuele boodschappen.
Dat wil zeggen dat ontluikend lezen voornamelijk werkt met doelen in verband met
visuele, niet-talige boodschappen waarnemen (Le.1.1),
begrijpen en interpreteren (Le.2.1),
verwerken (Le.3.1.1. en Le.3.2.1).

Het weze duidelijk dat zeker ook de communicatieve elementen (Le.1.3, Le.2.3, Le.3.1.3 en Le.3.2.3) daarin betrokken dienen te worden.

Welke doelen concreet aan de orde komen, hangt grotendeels af van de situatie, van de tekstsoort die aan de orde is en van het niveau van de kleuters. Voor het eigenlijke lezen kan de kleuterschool maar enkele aanzetten geven.

Lagere school

De **lagere school** dient kinderen te leren lezen. Daar komt het eropaan dat de leestechniek, het leesbegrip en het toegepast lezen worden ontwikkeld.

Leestechniek ontwikkelen

Voor de ontwikkeling van de **aanvankelijke leestechniek** dient in een min of meer systematische volgorde en in gradatie te worden gewerkt. Een leerkracht kan nagenoeg niet kiezen in die doelen. Kinderen hebben die doelen nodig om naar een hoger niveau op te klimmen.

Bij het **voortgezet technisch lezen** is de volgorde van de doelen niet zo bindend. Daar kan een leerkracht meer kiezen.

Om de leestechniek te ontwikkelen wordt vooral gewerkt met de doelen:
- talige boodschappen waarnemen (Le.1.2),
- talige boodschappen decoderen (Le.2.2.1).

Leesbegrip ontwikkelen

Voor de ontwikkeling van het leesbegrip dienen leerkrachten de opeenvolgende stappen van een leerlijn van **begrijpend lezen** te respecteren.

Daarbij dient bij een tekst die aan bod komt, gewerkt te worden aan de ontwikkeling van:

- het voorstellingsvermogen van kinderen,
- het inzicht in de communicatieve situatie,
- denkvaardigheden.

Om het leesbegrip te ontwikkelen wordt vooral gewerkt met de doelen:

- talige boodschappen begrijpen (Le.2.2.2),
- talige boodschappen interpreteren (Le.2.2.3) en beoordelen (Le.3.1.2),
- communicatieve elementen begrijpen en interpreteren (Le.2.3) en beoordelen (Le.3.1.3).

Het spreekt vanzelf dat integratiedoelen (Le.3.2.2. en 3.2.3) daarin een plaats kunnen krijgen.

Welke doelen dat concreet zijn, hangt af van de mogelijkheden die de tekst biedt, van de vaardigheden die de kinderen al ontwikkeld hebben en eventueel van de afspraken binnen het team.

Toegepast lezen ontwikkelen

Bij het **toegepast lezen** worden de doelen van technisch en begrijpend lezen geïntegreerd in diverse leesvormen. Daar kunnen dus tal van doelen aan de orde komen. Ook allerlei attitudedoelen. Toegepast lezen beperkt zich immers niet tot de taallessen. Het dient zoveel mogelijk geïntegreerd, functioneel en thematisch te worden aangepakt.
Bij toegepast lezen kun je als leerkracht en als team meer accenten leggen, kiezen.

Bij die keuze spelen drie factoren op elkaar in:

. Wat kunnen de *kinderen* op dit ogenblik, binnen deze periode, aan? Wat kunnen ze bereiken? Wat dient gedifferentieerd te worden aangepakt?

. Welke *doelen* van die leesactiviteit zijn haalbaar? Welke worden beklemtoond? Welke doelen zijn specifiek voor vrij lezen, voorlezen, kritisch, creatief en studerend lezen?

. Met welke *tekst* kan aan die doelen worden gewerkt? Welke mogelijkheden biedt hij?

Bij het toegepast lezen wordt er vooral gewerkt met het doel:

- boodschappen integreren (Le.3.2).

De gebruikte codes

Om het team te ondersteunen bij het plannen van een gestroomlijnd aanbod, geven we de verschillende doelen aan waaraan in de verschillende leerlingengroepen gewerkt kan worden. Dat kan op verschillende niveaus: van gewoon kennis maken met tot diepere verankering en integratie.
De aard van het leerproces en de daarbij passende begeleiding van de leerkracht worden weergegeven met volgende codes:

▪▪▪▪ Een streepjeslijn duidt aan dat de kinderen van die leeftijdsgroep kennismaken met activiteiten gericht op het doel. De leerkracht moet aanzetten geven, dat wil zeggen dat ze daarvoor activiteiten organiseert.

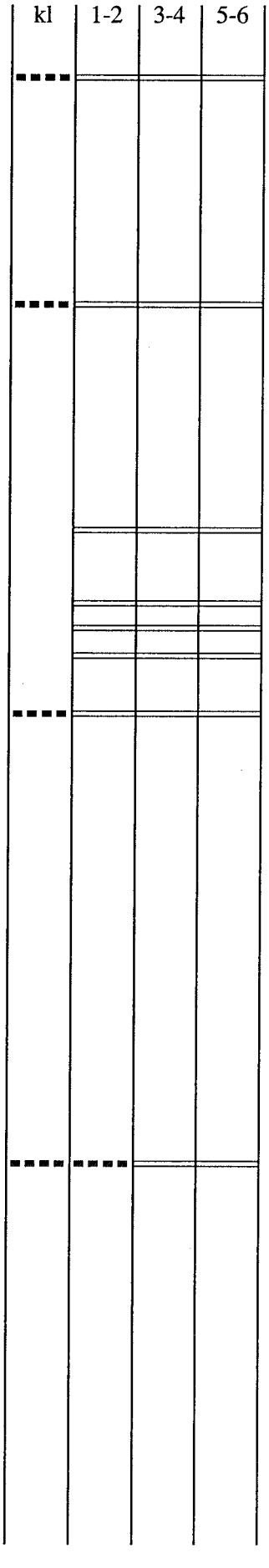
═══ De dubbele lijn duidt aan dat kinderen de vaardigheden en attitudes van het doel geleidelijk opbouwen en verwerven. Ze dienen het doel verworven te hebben op het einde van het leerjaar waar de dubbele lijn eindigt.
De leerkracht werkt aan die doelen in allerlei leessituaties binnen en buiten het taalonderwijs en in geplande leesactiviteiten. De leerkracht zorgt ook voor een vorm van verdieping.

De doelen krijgen een afkorting (Le.) en een numerieke verwijzing.
In de regel wordt de code aangebracht naast een overkoepelend doel.
Waar nodig, wordt een specifiek doel van een code voorzien.

De doelen die kleiner worden gedrukt, zijn subdoelen die het overkoepelend doel meer nuanceren en concretiseren.

De doelen met een asterisk (*) zijn taalbeschouwelijke doelen.

4.4.2 DOELEN VOOR LEZEN



BOODSCHAPPEN WAARNEMEN (Le.1)

Niet-talige boodschappen waarnemen (Le.1.1)

Dat kan onder meer bij het herkennen en onderscheiden van:

visuele voorstellingen
gelijkenissen en verschillen tussen voorwerpen, visuele voorstellingen en tekens in de groep overeengekomen symbolen
typografische kenmerken van beeldverhalen

Talige boodschappen waarnemen (Le.1.2)

Dat kan onder meer bij:

de associatie van niet-talige en talige visuele informatie *
het herkennen van verschillende soorten schrift *
het onderscheiden van
letters op materialen, in boeken, op uithangborden van andere tekens *

de structuur van woorden en hun betekenis (objectivatie) *
leestekens *
gelijkenissen en verschillen tussen letters, woorddelen, woorden *
woorden in zinnen *
letters vooraan, midden en achteraan in een woord *
woorden vooraan, midden en achteraan in een zin of een woordgroep *

Communicatieve elementen waarnemen (Le.1.3)

Daarbij kan aan de orde komen:

het ervaren van onder meer
allerlei visuele boodschappen als communicatie tussen mensen *
de overdracht van gedachten en gevoelens in eigen tekeningen, schilderwerkjes, ... *
de functie van visuele en schriftelijke boodschappen als overbruggers van tijd en ruimte *
de functie van letters (zingeving) *
voorlezen als communicatiemiddel *
verschillende manieren van 'lezen' *
zelf 'lezen' als communicatiemiddel *
vormen en soorten van visuele en schriftelijke communicatie *
visuele en schriftelijke informatie op allerlei plaatsen *
plaatsen en situaties waar gelezen kan worden *
verschillende gebruiksmogelijkheden van teksten *

het waarnemen van onder meer
het verschijnsel 'boek' *
de leesrichting *
aspecten van lay-out en typografie *
de structuur van een bladspiegel *
de structuur van boeken *
soorten van boeken *

BOODSCHAPPEN DECODEREN, BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN (Le.2)

kl | 1-2 | 3-4 | 5-6

Niet-talige boodschappen begrijpen en interpreteren (Le.2.1)

Dat kan onder meer bij het begrijpen en interpreteren van:

door symbolen voorgestelde boodschappen in verband met concrete activiteiten
de geactiveerde voorkennis in verband met de boodschap
eigenschappen en kenmerken van personen, dieren, voorwerpen
gebeurtenissen en handelingen
verschillen en overeenkomsten
tijd- en plaatsaanduidingen
gebruiksaanwijzingen
volgorde van gebeurtenissen en handelingen
allerlei visueel gepresenteerde opdrachten
veranderingsprocessen
allerlei relaties: oorzaak-gevolg, doel-middel, ...
gevoelens en stemmingen
motieven en bedoelingen

Talige boodschappen decoderen, begrijpen en interpreteren (Le.2.2)

Elementen van de taalsystematiek decoderen en begrijpen (Le.2.2.1)

Daarbij kan aan de orde komen:

Het associëren van (Le.2.2.1.1)
objecten met klank- en schriftbeelden
klanken (fonemen) met lettertekens (grafemen) *

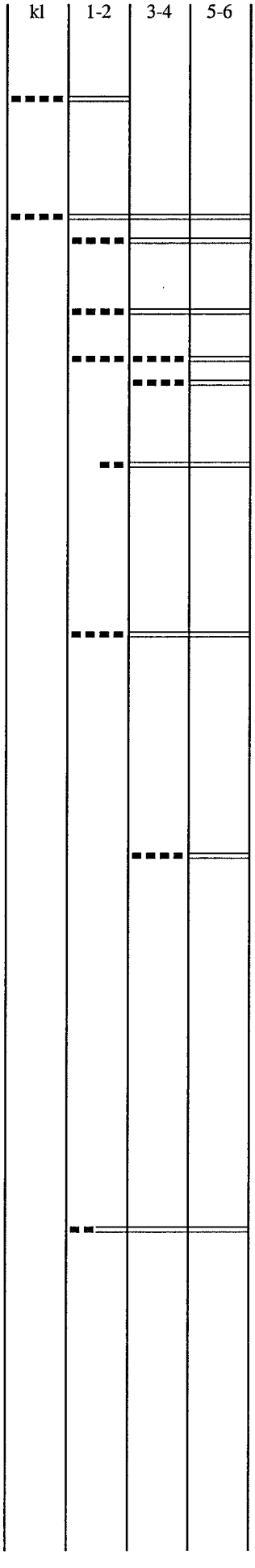
Het vormen van (Le.2.2.1.2)
(grond-)woorden met gekende letters en woordstukken *

Het veranderen en verwisselen van (Le.2.2.1.3)
letters en/of woordstukken in (grond-)woorden (woordrijen) *
letters en woordstukken op een aangeduide plaats *

Het analyseren, synthetiseren en hardop lezen van (Le.2.2.1.4)
geschreven en gedrukte grafemen *
letters (voorste, middelste, laatste) in een woord *
éénlettergrepige woorden met verschillende structuren *
- klinker en medeklinker
- medeklinker en klinker
- medeklinker en klinker en medeklinker(s)

tweelettergrepige woorden met verschillende structuren *
- grondwoorden met gedekte klinker en verdubbelde medeklinker (pakken)
- grondwoorden met vrije klinker (boten)
- grondwoord en 'en'
- grondwoord en achtervoegsels (-de, -te, -den, -ten)
- grondwoord en 't' van een werkwoordsvorm,
- voorvoegsel (be-, ge-, ver-, er-, her-, on-, ...) en grondwoord
- verkleinwoorden van een grondwoord (met -je, -tje, -pje)

éénlettergrepige en tweelettergrepige woorden met verscheidene medeklinkers vooraan en achteraan *
bijzondere grafemen zoals -ng, -nk, -cht, ooi, aai, oei, ou, au, ieu, eeu, -ig, -lijk, ...*
woordstructuur in meerlettergrepige en samengestelde woorden (bloem-pot) *
woorden met hoofdletters *



Het begrijpen van (Le.2.2.1.5)

allerlei woorden in verband met de leestechniek, zoals
- boven, onder, voor, achter, ... (voorzetsels)
- eerste, tweede, ..., laatste (telwoorden)
- links, rechts, achteraan, vooraan, ... (bijwoorden)
- kort, lang, ... (bijvoeglijke naamwoorden)

verwijswoorden (volgens het niveau van de leerling)
signaalwoorden (ten eerste, ten slotte, vervolgens, dus, eerst, dan, daarna, ... * volgens het niveau van de leerling)

expressieve woorden en woordgroepen (b.v. 'zegwoorden' als fluisteren, gillen, brullen, ...) *
vormen van beeldspraak en figuurlijk taalgebruik *
woorden in verband met het opzoeken van gegevens (register, index, catalogus, alfabetisch, gebruikelijke afkortingen, ...) *

Het correct lezen van (Le.2.2.1.6)

moeilijke lettercombinaties met drie of meer medeklinkers vooraan, middenin of achteraan in het woord
moeilijke meerlettergrepige woorden
courante vreemde woorden
courante afkortingen

Correct en nauwkeurig lezen (Le.2.2.1.7)

zonder woorden of letters te verwarren en te verwisselen, te vervangen en om te keren, weg te laten en over te slaan, in een andere volgorde te lezen, toe te voegen, zonder te haperen, te herhalen, te pauzeren
met gepaste oogafstand, zonder bijwijzen, zonder handbewegingen, ...
met vergrotend leesveld of leesboog lezen
tegen een verantwoord tempo lezen
met inachtneming van de interpunctie

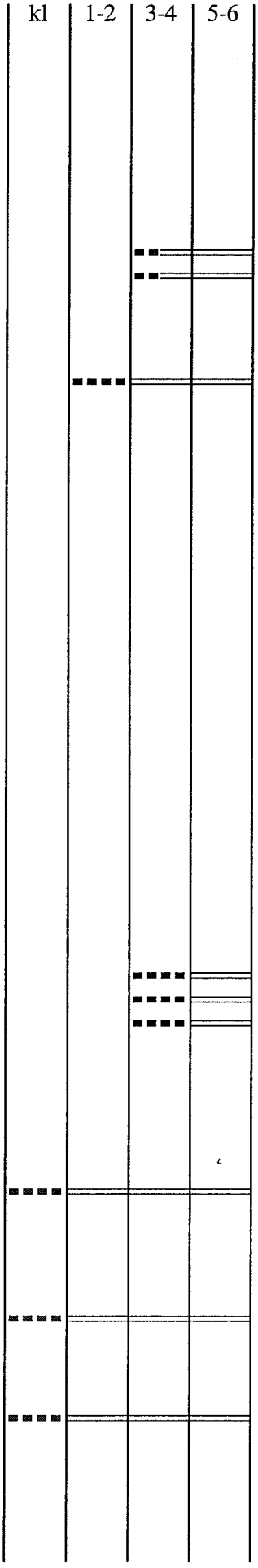
Het herkennen en begrijpen van de aard en de functie van tekstdelen (zinnen en alinea's) * (Le.2.2.1.8)

zoals onder meer
informatie en gegevens
instructies en aanwijzingen
beschrijvingen en analyses
verhalende delen
evocaties van gevoelens
bewijsvoeringen, stellingen, meningen, argumenten
samenvattingen
opsommingen
herhalingen

Talige boodschappen begrijpen (Le.2.2.2)

In onder meer
voor de leerlingen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard, de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek, in voor hen bestemde teksten in tijdschriften
de informatie herkennen en achterhalen over

namen, eigenschappen en kenmerken van personen, dieren, voorwerpen en zaken
gebeurtenissen en handelingen
overeenkomsten en verschillen
tijd- en plaatsaanduidingen



volgorde van gebeurtenissen en handelingen
veranderingen en veranderingsprocessen
redenen en motieven
bedoelingen
allerlei relaties zoals oorzaak-gevolg, doel-middel, ...
karaktertrekken
gevoelens en stemmingen

het thema van de tekst, expliciete hoofdgedachten of details
informatieve delen, instructieve delen, beschrijvingen, stellingen, bewijzen, meningen

Talige boodschappen interpreteren (Le.2.2.3)

In onder meer
voor leerlingen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten, voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugdencyclopedieën
de informatie afleiden, interpreteren en ordenen over

voorkennis over de tekstinhoud (voorkennis mobiliseren)
voorkennis over tekstsoorten *
het thema van de tekst
de titel en zijn verband met het thema
namen, eigenschappen en kenmerken van personen, dieren, voorwerpen, zaken
hoofdpersonages, mede-, tegenstanders, ... afleiden
gebeurtenissen en handelingen
overeenkomsten en verschillen
tijd- en plaatsaanduidingen
volgorde van gebeurtenissen en handelingen
veranderingen en veranderingsprocessen
redenen en motieven
bedoelingen

allerlei relaties zoals oorzaak-gevolg, doel-middel, ...
mogelijk verder verloop
karaktertrekken
gevoelens en stemmingen
betekenissen, sleutelwoorden
hoofdgedachten of details
informatieve delen, instructieve delen, beschrijvingen, stellingen, bewijzen meningen

Communicatieve elementen begrijpen en interpreteren (Le.2.3)

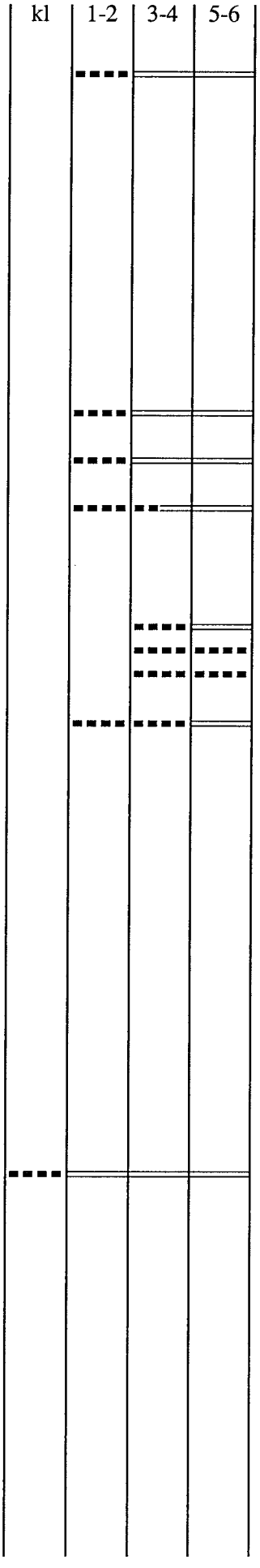
Daarbij kan onder meer aan de orde komen:

De rol van de zender * (Le.2.3.1)
Zoals:
de 'plaats' van een auteur, rolgedrag en houding, belangen en verwachtingen, referentiekader en achtergrond, informatiebronnen,

Het wat van de boodschap: "Wat is de boodschap?" (Le.2.3.2)
Daarbij kunnen aspecten van Le.2.2.2 en 2.2.3 aan de orde komen.

Het waarover van de boodschap * (Le.2.3.3)
Zoals:
het in de boodschap behandelde aspect van de werkelijkheid, verschillen en overeenkomsten tussen boodschap en werkelijkheid, de betrouwbaarheid, volledigheid, objectiviteit, waarheid van de boodschap

	kl	1-2	3-4	5-6
De rol van de ontvanger * (Le.2.3.4) Zoals: de 'plaats' van de lezer, rolgedrag en houding, belangen en verwachtingen, referentiekader en achtergrond, informatiebronnen, doelgroep, waarvoor de zender de ontvanger aanziet	▬			
De bedoeling * (Le.2.3.5) Zoals: bedoeling schrijver en lezer, van de schriftelijke communicatie	▬			
Het hoe, de manier van communiceren * (Le.2.3.6) Zoals: verzorgd, betrokken, leuk, poëtisch, hoffelijk, ernstig, ...	▬			
Omstandigheden, situatie * (Le.2.3.7) Zoals: waar en wanneer de tekst ontstaan is, welke invloed dat gehad heeft op de tekst, ...	▬			
Weg en middelen * (Le.2.3.8) Zoals: voor- en nadelen van visuele en schriftelijke communicatie, verschillende soorten van boeken, teksten, kenmerken van tekstsoorten, functie en belang van lay-out en typografische elementen, wederzijdse beïnvloeding van beeldtaal en woordtaal, structuur van teksten, boeken, kranten, tijdschriften, uitgeverij, vertaler, ... aanduidingen voor expressief lezen, zoals het ritme, leessterkte, zinsmelodie, leestempo		▬		
Het effect * (Le.2.3.9) Zoals: effect van een tekst, zijn waarde als ontspannings- of leermiddel, reacties van schrijver en lezer, van een leespubliek, succes van kinder- en jeugdboeken, invloed van publiciteit, invloed van beeldmedia op lectuur	▬	▬		
BOODSCHAPPEN VERWERKEN: BEOORDELEN EN INTEGREREN (Le.3)				
Boodschappen beoordelen (Le.3.1)				
Niet-talige boodschappen beoordelen (Le.3.1.1)	▬			
Informatie in niet-talige boodschappen beoordelen, op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen Daarbij kan onder meer aan de orde komen: de verhouding fantasie en werkelijkheid, waarheidswaarde, volledigheid, juistheid, bruikbaarheid, relevantie, toepasselijkheid, aanvaardbaarheid, betrouwbaarheid, ethische waarde esthetische waarde beoordelen, originaliteit en creativiteit het emotioneel belang in termen van sympathie tot antipathie, belangstelling tot vrees, liefde tot haat, amusement tot verveling				



Talige boodschappen beoordelen (Le.3.1.2)

In onder meer
verschillende voor de leerlingen bestemde brieven of uitnodigingen, reclameteksten die direct verband houden met hun leefwereld, de informatie beoordelen, op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen

Daarbij kan onder meer aan de orde komen:

- de inhoud van boodschappen, zoals:
  - . de verhouding fantasie en werkelijkheid, waarheidswaarde, volledigheid, juistheid, bruikbaarheid, relevantie, toepasselijkheid, aanvaardbaarheid, betrouwbaarheid, ethische waarde
  - . het emotioneel belang in termen van sympathie tot antipathie, belangstelling tot vrees, liefde tot haat, amusement tot verveling

- talige aspecten van boodschappen, zoals
  het klankniveau
  het woordniveau
  het zins- en tekstniveau
  het betekenisniveau
  de spelling in eigen en andere teksten
  het stilistisch gebied: vergelijkingen, herhalingen, ...
  de esthetische waarde, originaliteit, creativiteit, ...

Communicatieve elementen beoordelen (Le.3.1.3)

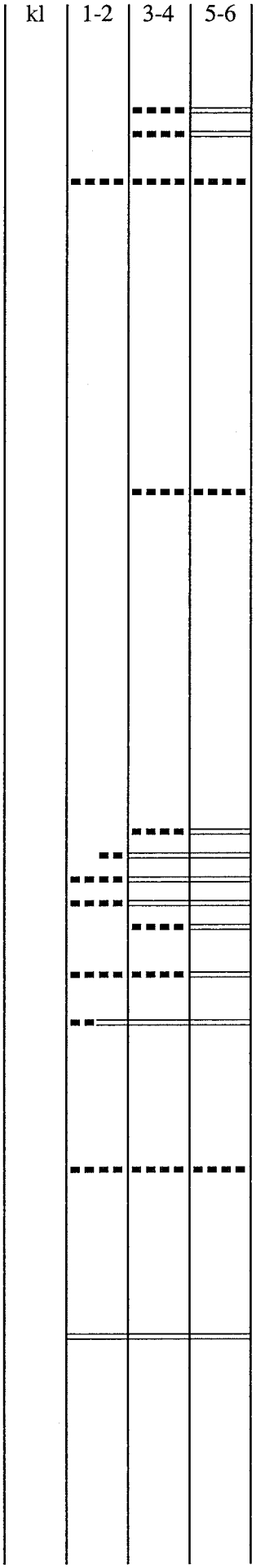
Daarbij kunnen aspecten aan de orde komen van onder meer:
de zender (zie Le.2.3.1)
de boodschap (zie Le.3.1.2)
waarover de boodschap gaat (zie Le.3.1.2)
de ontvanger (zie Le.2.3.4)
de bedoeling (zie Le.2.3.5)
de manier, het hoe (zie Le.2.3.6)
de omstandigheden (zie Le.2.3.7)
de weg en de middelen (zie Le.2.3.8)
waaronder:
doeltreffendheid van een tekst(soort), illustratie, lay-out en typografie, verhouding illustratie en tekst, uitgeverij, ...
het effect (zie Le.2.3.9)

Boodschappen integreren (Le.3.2)

Niet-talige boodschappen integreren (Le.3.2.1)

Daarbij kunnen onder meer volgende aspecten aan de orde komen:
bereid zijn spontaan en zelfstandig voor kleuters bestemde boeken en infobronnen in te kijken
allerlei gegevens associëren met eigen belevingen en ervaringen
allerlei taken en opdrachten uitvoeren
vragen stellen en ze beantwoorden
napraten over 'lees'-ervaringen

	kl	1-2	3-4	5-6
plezier beleven aan visuele boodschappen, prentenboeken, ...				
emotioneel reageren op een boodschap				
emoties ervaren en uiten bij een boodschap				
expressiekansen in boodschappen aanwenden en toepassen				
boodschappen integreren in manuele, muzikale, lichamelijke en dramatische expressie				
prenten kleuren, aanvullen, ...				
boodschappen navertellen en herscheppen aan de hand van visueel materiaal				
een titel, een vervolg, een slot bedenken				
een gedachtegang voortzetten				
gegevens aanduiden, inkleuren, onderstrepen, markeren, rubriceren, ordenen,				
gegevens vergelijken, bijkomende gegevens zoeken				
een werktekening uitvoeren				
een heel prentenboek doornemen naar aanleiding van een prent				
nieuwsgierig zijn naar andere boeken en andere infobronnen				
naar aanleiding van visuele boodschappen				
een boodschap aanvaarden of verwerpen				
zijn mening verklaren, toelichten, motiveren				
zijn mening herzien, bijsturen, wijzigen				
zijn mening aanvullen met nieuwe elementen				
zijn mening overdragen op andere toepassingsgebieden				
zijn voorkeur wijzigen				
nieuwe ideeën opdoen en toepassen				
nieuwe combinaties en plannen maken				
waardering opbrengen				
waarden toepassen in andere situaties				
Talige boodschappen integreren (Le.3.2.2)		▬ ▬	═══	═══
Daarbij kunnen onder meer volgende aspecten aan de orde komen:				
allerlei tekstgegevens associëren en vergelijken met belevingen en ervaringen				
allerlei taken en opdrachten uitvoeren				
vragen beantwoorden en ze stellen				
napraten en van gedachten wisselen over leeservaringen met anderen				
plezier beleven aan lectuur				
emotioneel reageren op een boodschap				
emoties ervaren en uiten bij een boodschap				
expressiekansen in boodschappen aanwenden en toepassen				
teksten expressief voorlezen				
teksten integreren in manuele, muzikale, lichamelijke en dramatische expressie				
teksten navertellen en herscheppen				
teksten aanvullen en veranderen				
een titel, een vervolg, een slot bedenken				
een gedachtegang voortzetten				
een vervolg voorspellen				
tekst als beeldverhaal weergeven en omgekeerd				
teksten, boeken aanwenden als informatiebronnen, als ontspanning, ...				
een film, een video, een diamontage, ... bekijken naar aanleiding van een tekst en ermee vergelijken				
gegevens, zoals sleutelwoorden en signaalwoorden aanduiden, inkleuren, onderstrepen, markeren, rubriceren, ordenen, gelezen informatie ordenen en rubriceren		▬ ▬ ▬	═══	═══



structureringsvormen ontwerpen, opstellen, zoals een classificatie in een gegeven model: een schema, een tabel, een grafiek, een stamboom, een tijdbalk, een plattegrond, een werktekening
notities maken bij lectuur

naar aanleiding van lectuur
zijn mening verklaren, toelichten, motiveren
zijn mening bijsturen, wijzigen
zijn mening aanvullen met nieuwe elementen
zijn mening overdragen op andere toepassingsgebieden
zijn voorkeur wijzigen
nieuwe ideeën opdoen, opzoeken en toepassen
nieuwe activiteiten, toepassingsgebieden herkennen
nieuwe combinaties en plannen maken
nieuwe schriftelijke communicatievormen kiezen
kenmerken van een tekst overnemen en aanwenden
tekorten in een tekst verbeteren

Andere activiteiten:
gegevens en meningen vergelijken
teksten samenvatten
een boek, een artikel lezen naar aanleiding van een tekst
nieuwsgierig zijn naar andere boeken en andere infobronnen
bijkomende informatie zoeken en raadplegen
waardering opbrengen voor teksten en boeken

Communicatieve elementen integreren (Le.3.2.3)

Daarbij kunnen onder meer volgende aspecten aan de orde komen:

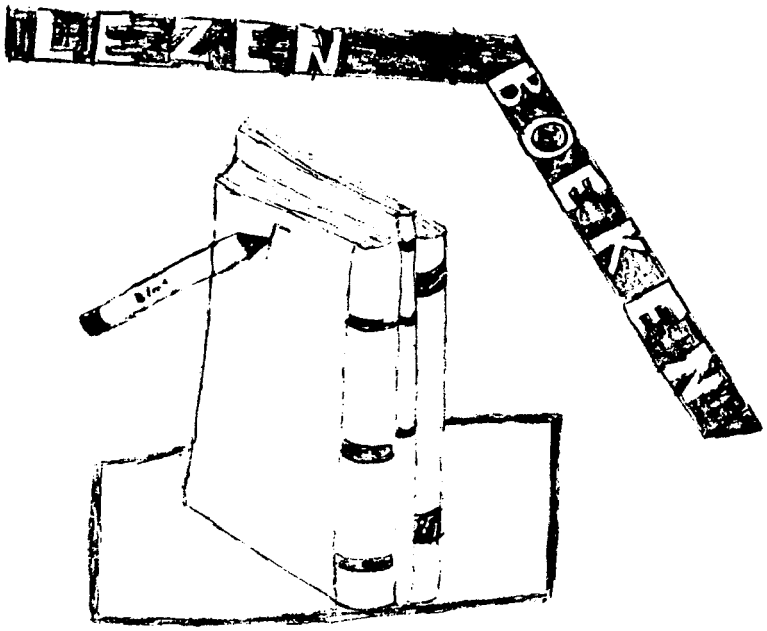
zijn leesstrategie bepalen
zoals:
- zijn leesdoel bepalen
- zijn leestempo doeltreffend en flexibel hanteren en aanpassen
- zijn leestechniek bijsturen
- zijn voorleesgedrag aanpassen en bijsturen
- zijn eigen leesvoorkeur ontdekken en bepalen
- bij voorlezen allerlei spreektechnische vaardigheden doeltreffend toepassen: ademhalen, stemgeven, vormen en verzorgen, articuleren, accentueren en intoneren

lezen als vorm van communicatie toepassen
zoals
- gebruik maken van de boekenhoek, de klasbibliotheek, het documentatiecentrum een bibliotheek bezoeken
- school-, boekenkrant, verslag-, project-, leefboek ontwerpen met gelezen teksten

meewerken aan en helpen bij

- allerlei activiteiten in verband met communicatie over boeken: interviews met auteurs, illustratoren, andere lezers, ...
- een tentoonstelling naar aanleiding van teksten en boeken
- een boekendag of -week

rekening houden met alle factoren van een communicatiesituatie


LEZEN
BOEKEN

5 OVER TEKSTEN EN LEESSTOF

5.1 TEKSTEN

Teksten kunnen op verschillende manieren worden ingedeeld.
In dit leerplan delen we ze in volgens hun relatie tot de werkelijkheid en volgens de bedoeling die de schrijver ermee heeft.

Teksten en de werkelijkheid

Een schrijver kan het in zijn tekst hebben over een of ander aspect van de werkelijkheid: over mens en dier, over planten, over landen, over een milieuprobleem enzovoort.

Zakelijke teksten

Zulke teksten heten zakelijke of referentiële teksten: ze hebben direct met de werkelijkheid te maken, ze verwijzen er rechtstreeks naar, ze refereren eraan.

Verzonnen teksten

Een schrijver kan ook allerlei toestanden verzinnen en daarover schrijven. Zulke teksten ontkiemen in de verbeelding van auteurs. Maar hoe denkbeeldig een tekst ook lijkt, meestal blijft hij wel op één of andere manier verbonden met de realiteit.

Zulke geschriften noemt men meestal fictionele of verzonnen teksten.

Referentiële en fictionele teksten dien je je een beetje voor te stellen als twee uitersten op een as. Aan de ene pool een handboek over scheikunde, aan de andere een gedichtenbundel. Daartussen tref je allerlei mengen tussenvormen van teksten aan.

Bedoeling van de schrijver

Als een schrijver zich tot een lezer richt, heeft hij altijd een boodschap, een bedoeling.
Die bedoelingen kunnen nogal eens verschillen. Zo ontstaan er vanuit dat standpunt bekeken diverse tekstsoorten. Bijvoorbeeld informatieve, overtuigende, demonstratieve, evocatieve en ontspannende teksten.

We beperken ons hier tot dat vijftal, hoewel er meer te onderscheiden zijn.

Normaal gesproken lopen die bedoelingen in een tekst door elkaar. Zo'n indeling van teksten is zelden waterdicht.

Kiezen uit dat tekstaanbod

Als leerkracht dien je uit dat immense aanbod teksten te kiezen die je met kinderen kunt behandelen. Bij die keuze kun je je door verschillende uitgangspunten laten leiden.
Bijvoorbeeld door de technische leesbaarheid van teksten, hun inhoud en thematiek, het bevattingsvermogen van kinderen en de vormelijke aspecten van teksten en boeken.

De technische leesbaarheid van teksten

Als je het hebt over de technische leesbaarheid van teksten, krijg je gauw te maken met leesbaarheidsformules of leesindexen.
Die proberen het gemak te bepalen waarmee een lezer een tekst doorneemt.

Een leesbaarheidsformule is een nuttig hulpmiddel. Ze kan leerkrachten en teams op weg helpen als ze geschikte teksten zoeken voor hun kinderen.
Maar een leesindex is maar één indicatie. Of teksten moeilijk of makkelijk te lezen zijn, hangt van nog meer factoren af. Zoals onder meer andere uiterlijke kenmerken, woordkeuze, zinsbouw en de structuur van een tekst of een boek.

Met leesbaarheidsformules spring je dus het beste wat omzichtig om. Ze kunnen een doeltreffend hulpmiddel zijn. Maar je mag hun waarde niet overschatten. Het is wellicht behoedzamer te spreken van begrijpelijkheid van teksten dan van leesbaarheid.

De inhoud en de thematiek van teksten

Als je teksten en boeken voor kinderen kiest, dien je ook op de inhoud, de thematiek bedacht te zijn.

Het moderne kinderboek is de totale leefwereld van kinderen in de kijker gaan plaatsen. Allerlei thema's uit het sociale en culturele leven duiken erin op. Auteurs willen een reëel beeld ophangen van de wereld waarin kinderen leven door actuele problemen in hun boeken aan te kaarten.

Dat alles heeft ertoe geleid dat kinder- en jeugdboeken doorgaans veel duidelijker dan vroeger verschillende 'wereldbeelden' overdragen. Daardoor zijn ze niet vrijblijvend. Dat maakt het je als leerkracht niet makkelijker om geschikte teksten te kiezen.

Het bevattingsvermogen van kinderen

Doordat kinderboeken zo'n brede waaier van thema's hebben opengetrokken, zadelen sommige van hen kinderen wel eens op met problemen die hun petje te boven gaan. Zulke probleemboeken houden soms meer rekening met de problemen die ze beschrijven, dan met de kinderen voor wie ze bedoeld zijn.

Als leerkracht dien je daarom ook het bevattingsvermogen van je kinderen in aanmerking te nemen. Dan krijg je duidelijk te maken met de ontwikkeling van vormingsaspecten. Want ook het ethische en het religieuze denken en aanvoelen verlopen bij kinderen volgens een langzaam ontwikkelingsproces.

Vormelijke aspecten van teksten

Als je een boek ter hand neemt, is het eerste wat je opvalt zijn uiterlijke vorm. Sommigen stellen wel eens: bekijk eerst een boek voor je het leest! Kinderen laten zich veelal daardoor leiden.

Ook de schrijfstijl kun je tot de vormaspecten rekenen.
Kinderen worden op dat gebied beter niet onderschat. Ze leggen immers in hun eigen taalgebruik - zowel mondeling als schriftelijk - heel wat creatieve vindingrijkheid aan de dag.

Hoe ga je met die teksten om?

Je kunt als leerkracht niet met elke tekst om het even wat doen. Een tv-gids lees je anders dan een gedicht. Je keuze hangt af van het doel dat je je voorneemt met je leesactiviteit. Met het oog daarop bepaal je welke teksten en boeken in aanmerking komen.

Als leerkracht doe je er in elk geval goed aan je tekstaanbod zo rijk mogelijk te maken. Zo knoop je direct aan bij wat kinderen dagelijks aan wisselende en veranderende teksten zien en tegenkomen. Zo'n breed en welvoorzien tekstaanbod daagt overigens ook meer tot lezen uit, het motiveert sterker.

5.2 WAAR VIND JE INFORMATIE OVER TEKSTEN EN BOEKEN?

Advieslijsten, bibliografieën, documentatiemappen

Aangenaam, Documentatiemappen Vlaamse Jeugdauteurs,
Schelle, Vlaamse Bibliotheekcentrale (VBC).

Boek en jeugd. Jeugdlectuurgids voor gezin en school,
Den Haag, Nederlands Bibliotheek- en Lektuurcentrum en Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek.

Bubi, Wegwijs in de Vlaamse jeugdliteratuur,
Antwerpen, Icarus, Standaard Uitgeverij.

Documentatiemap Vlaamse Jeugdauteurs,
Kalmthout, Vereniging Schrijvers voor de Jeugd.

Het ABC van de jeugdliteratuur.
In 250 schrijversportretten van Abkoude naar Zonderland,
Groningen, Martinus Nijhoff, 1995.

Lijst Lezingen Scheppende Kunstenaars,
Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Cultuur, Markiesstraat 1.

Schrijver gevonden. Encyclopedie van de jeugdliteratuur,
Tielt, Lannoo, 1998.
Schrijver gezocht. Encyclopedie van de jeugdliteratuur,
Tielt, Lannoo, 1988.

Tijdschriften

Boekidee,
Den Haag, Biblion.

En nu over jeugdliteratuur,(voortgezet in Leesgoed)
Den Haag, Nederlands Bibliotheek- en Lectuurcentrum.

Jeugd in school en wereld. Maandblad voor basisonderwijs en opleiding,
Tilburg, Zwijsen, Meerhout, Infoboek.

Jeugdliteratuur in de basisvorming,
Den Haag, Biblion.

Leesgoed, (voortzetting van En nu over jeugdliteratuur)
Den Haag, Nederlands Bibliotheek- en Lectuurcentrum.

Leesidee Jeugdliteratuur, (samensmelting en voortzetting van Jeugdboekengids en Lectuurgids)
Antwerpen, VLABIN - VBC.

Leestekens, tijdschrift voor jeugdliteratuur en onderwijs,
Culemborg, Educaboek N.V.

Openbaar, Tijdschrift voor Leesbevordering,
Antwerpen, Katholiek Centrum voor Lectuurinformatie en Bibliotheekwerk, Van Helmontstraat 29.

Tsjip Letteren,
Den Haag, Biblion.

VONK, Tijdschrift van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands, Edegem, Vereniging voor onderwijs in het Nederlands, Romeinse Put 50.

Werkblad voor Nederlandse Didactiek,
Antwerpen, Centrum voor Didactiek, Prinsstraat 13.

Adressen

C.P.N.B., Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse boek,
Langestraat 61, 1015 AK Amsterdam.

Davidsfonds - Infodok,
Blijde-Inkomststraat 89-91, 3000 Leuven.

K.C.L.B., Katholiek Centrum voor Lectuurinformatie en Bibliotheekwerk, Van Helmontstraat, 29, 2060 Antwerpen.

Kinder- en Jeugdjury Vlaanderen,
Minderbroedersstraat 22, 2000 Antwerpen.

N.B.L.C., Nederlands Bibliotheek en Lectuurcentrum,
Taco Scheltemastraat 5, postbus 93054, 2509 AB 's-Gravenhage.

KJV en NCJ, Villa Kakelbont, Meistraat 2, 2000 Antwerpen.

S.L.O., Stichting Leerplanontwikkeling,
Klanderij 204, Postbus 2041,7500 CA Enschede.

VLABIN, Vlaams Bibliografisch Informatiecentrum,
Frankrijklei 53-55 (bus 4), 2000 Antwerpen.

VON, Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands,
Eeklostraat, 149, 9030 Mariakerke.

6 LEZEN DIDACTISCH ORGANISEREN

6.1 OP SCHOOLNIVEAU

Leesopvoeding organiseren is geen zaak van de individuele leerkracht alleen. Het raakt de hele schoolgemeenschap. Het hele team dient eraan te werken vanuit een samenhangende visie.

Vanuit de visie van dit deelleerplan wordt lezen breder gezien dan de enge leeslesjes. Het krijgt een plaats binnen het hele taalonderwijs én het doorkruist alle andere leergebieden. Het raakt het hele leesklimaat van een schoolgemeenschap.

Als team op die manier aan leesopvoeding werken is een hele opdracht. Je bent dan immers niet alleen bezig met vaardigheden, maar ook met attitudes. Er is daarom een minimum aan planning en overleg nodig, om een samenhangend geheel voor leesopvoeding in de steigers te zetten. Dat is voor een team een veelomvattende opgave.

Om daaraan te voldoen kunnen deze uitgangspunten een team op weg zetten:

- het leesklimaat op school aftasten,
- prioriteiten zoeken waaraan het team kan werken,
- de prioriteiten binnen een bepaalde tijd realiseren,
- het resultaat evalueren.

Het leesklimaat op school aftasten

Om leesopvoeding vorm te geven, dient een schoolteam in de eerste plaats het leesklimaat op school af te tasten. Dat kan het door observatievragen te beantwoorden die een team erbij helpen om zich een beeld te vormen hoe kinderen op school lezen, wat hun leesbehoeften zijn, hoe het leesklimaat is op school, wat de visie van het team is op lezen enzovoort.

Uit die observaties kan een team het een en ander besluiten in verband met het leesklimaat op school.

Welke prioriteiten kiezen we om aan te werken?

Als een team zijn beginsituatie heeft onderzocht, zoekt het een antwoord op de vraag: "Welke prioriteiten kiezen we om aan te werken? Waarop richten we het eerst onze aandacht? Wat vinden we prioritair, zonder de andere aspecten van lezen uit het oog te verliezen?"

Op die manier kom je er als schoolteam toe een planning te ontwerpen. Let wel, een team dient weliswaar alle aspecten van leesopvoeding aan bod te laten komen. Prioriteiten bepalen kan het wel.

Een tijd concreet werken aan een overeengekomen aspect

Leerkrachten kunnen daarbij heel wat suggesties aanbrengen. Toch is het goed dat daarbij wordt uitgegaan van volgende richtsnoeren:

Hoe organiseren we leesonderwijs en leesopvoeding?
Hoe begeleiden we die?
Hoe en wat onderrichten we?
Hoe ontwikkelen we mee als team en als leerkracht?

Vanuit al die suggesties komt een team tot duidelijke en concrete afspraken: wie doet wat, wanneer en hoe?

Het resultaat evalueren

Een team werkt dan gedurende een bepaalde tijd aan een afgesproken prioriteit. Daarna komt een periode van evaluatie.

6.2 OP KLASNIVEAU

Op klasniveau kunnen de leesvaardigheden met diverse didactische werkwijzen worden ontwikkeld.

Dit leerplan deelt die op de volgende manier in:

Leesvaardigheden	Didactische werkwijze
ontluikend lezen	
leestechniek ontwikkelen:	• aanvankelijk technisch lezen
	• voortgezet technisch lezen
leesbegrip ontwikkelen:	• begrijpend lezen
toegepast lezen:	• vrij lezen (leesbevordering)
	• voorlezen
	• kritisch lezen
	• creatief lezen
	• studerend lezen

6.2.1 ONTLUIKEND LEZEN

Wat wordt ermee bedoeld?

Jonge kinderen krijgen al vroeg te maken met visuele boodschappen. Zeker in onze tijd. Ze hebben gauw door dat mensen via visuele tekens met elkaar boodschappen uitwisselen. Kinderen moeten daarmee zinvol leren omgaan.

Geleidelijk krijgen kleuters ook door dat mensen communiceren met schrift, met letters.

In het contact met geschreven boodschappen wordt een kind zich gaandeweg bewust van het verband tussen geschreven en gesproken taal. Zo ontkiemt bij hen de aandacht voor de wereld van de letters, voor de geletterdheid. Dat proces hoor je vaak **ontluikend lezen** noemen.

De kleuterschool dient op die spontane belangstelling in te spelen.

Het gaat er daarbij zeker niet om dat leerkrachten het aanvankelijk lezen vervroegen. Kleuters dienen vooral te ervaren dat lezen en schrijven verlengstukken zijn van luisteren en spreken.
Wel kun je als leerkracht met oudere kleuters werken aan allerlei attitudes en vaardigheden die gunstige voorwaarden scheppen waarin leerprocessen van het aanvankelijk lezen wortel kunnen schieten. Denk maar aan de leesbeweging, de functie van letters als tekens om gelezen te worden, aan allerlei begrippen die met lezen te maken hebben.

Die activiteiten liggen ingebed in het ontluikend lezen en in de brede activiteitenwaaier van de kleuterschool. Centraal in ontluikend lezen staat altijd een ontwikkelingsproces, nooit een eindresultaat, nooit een product. Geordende en systematische leeslessen komen daar hoegenaamd niet aan te pas.
Het gaat erom dat je als leerkracht meer stimuleert dan programmeert, dat je de taalvaardigheid op natuurlijke wijze laat ontwikkelen.

Enkel in zo'n stimulerende omgeving kunnen er positieve attitudes ontluiken en groeien tegenover de wereld van de letters en het boek.
In die zin is de ontluikende geletterdheid een onmisbare schakel in de ontwikkeling van het leesproces.

Wat zijn belangrijke uitgangspunten?

Ontluikend lezen is een zaak van de **hele kleuterschool**: alle klassen besteden er aandacht aan.

Als leerkracht houd je het best rekening met volgende belangrijke uitgangspunten:

Uitgaan van luisteren en spreken

Ga ervan uit dat kinderen belangstelling voor geschreven boodschappen ontwikkelen vanuit hun luisteren en spreken, vanuit hun mondeling taalgebruik.

Ontwikkelingen niet forceren

Forceer nooit ontwikkelingen: zin voor geschreven taal hangt af van het ontwikkelingsniveau van de kleuters, van hun vertrouwdheid met mondelinge en schriftelijke communicatie, van hun behoeften enzovoort.

Een lees- en boekvriendelijke sfeer scheppen

Werk aanhoudend aan een lees- en boekvriendelijke klassfeer, die uitnodigt en mogelijkheden biedt om met teksten om te gaan.

Systematische en geordende leeslessen horen niet thuis in de kleuterschool.

Aan welke doelen kun je werken?

In het ontluikend lezen kan aan volgende doelen worden gewerkt:

- niet-talige boodschappen waarnemen (Le.1.1),
- talige boodschappen waarnemen (Le.1.2),
- communicatieve elementen waarnemen (Le.1.3),

- niet-talige boodschappen begrijpen en interpreteren (Le.2.1),
- elementen van de taalsystematiek decoderen en begrijpen (Le.2.2.1): zie (Le.2.2.1.5),

- communicatieve elementen begrijpen en interpreteren (Le.2.3),

- niet-talige boodschappen beoordelen (Le.3.1.1),
- communicatieve elementen beoordelen (Le.3.1.3): het effect,

- niet-talige boodschappen integreren (Le.3.2.1),
- communicatieve elementen integreren (Le.3.2.3).

Welk materiaal kun je daarbij gebruiken?

Een gezellige en rustige boeken- en spelhoek, waarin de kleuters onder meer met boeken kunnen omgaan
Allerlei visueel materiaal
Teksten op het niveau van kleuters
Initiatiemateriaal dat visuele discriminatie op gang brengt
Initiatiemateriaal voor lezen en schrijven

Hoe kun je evalueren?

Elke kleuter maakt een eigen ontwikkeling door. Ook bij ontluikend lezen. Zo komt het dat de ene kleuter sneller dan de andere interesse krijgt voor bijvoorbeeld prenten, boekjes, strips of letters.

Als leerkracht dien je die ontwikkeling zoveel mogelijk te **observeren:** lichamelijke en zintuiglijke ontwikkeling, gehoor-, gezichts- en spraakstoornissen, taalvaardigheid, intelligentie, symboolbewustzijn, motivatie en belangstelling voor lezen, ...

Dat gedrag zul je ook moeten **interpreteren**.
Daarbij zul je rekening moeten houden met leeftijd, individuele geaardheid, capaciteiten, ... Zeg maar allerlei gegevens die ook bij schoolgedrag en schoolvordering een rol spelen.

Daaruit kun je de passende **conclusies** trekken om ontluikend leesgedrag te **stimuleren en te begeleiden**.

6.2.2 LEESTECHNIEK ONTWIKKELEN: TECHNISCH LEZEN

AANVANKELIJK TECHNISCH LEZEN

Wat wordt ermee bedoeld?

Aanvankelijk technisch lezen heeft op de eerste plaats te maken met geschreven taal leren 'ontsleutelen'. Kinderen moeten geschreven tekens leren omzetten in gesproken taal en daar meteen een bepaalde betekenis aan toekennen. Kortweg, ze leren grafemen en fonemen koppelen.

Vandaar dat beginnende lezertjes vertrouwd dienen te zijn met het Algemeen Nederlands.

Maar die startende lezertjes moeten er ook weet van hebben waartoe taal dient. Van meet af aan dien je kinderen er bewust van te maken dat ook geschreven taal er is om boodschappen door te geven, om te communiceren. Veel kinderen hebben dat al ervaren in de kleuterschool bij ontluikend lezen.

Om aanvankelijk technisch lezen vlot te laten verlopen, dient het aan te sluiten op de mondelinge taal die kinderen al beheersen. Met andere woorden op hun natuurlijke taalontwikkeling. Het is er een onderdeel van. Leesstof moet daarom zoveel mogelijk leefstof zijn.

Die taalontwikkeling houdt bovendien verband met de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid van kinderen.

Zo tref je bij aanvankelijk technisch lezen aardig wat visuele, auditieve en psychomotorische aspecten aan.

Bovendien duikt heel wat dynamisch-affectiefs op: belangstelling, motivering, succeservaring, faalangst, leesplezier enzovoort.

Er komt ten slotte ook heel wat 'kennen en weten' bij te pas. Zoals bijvoorbeeld taalstructuren en betekenissen kennen en onthouden.

Wat zijn belangrijke uitgangspunten?

Het is goed als leerkracht rekening te houden met enkele uitgangspunten.

Beginsituatie inschatten

Schat de beginsituatie van de kinderen zo juist mogelijk in.

Welke ervaringen hebben de kinderen al opgedaan met lezen? Hoe is de situatie thuis? Welke thuistaal wordt er gesproken? Welke ervaringen hebben ze thuis opgedaan met schriftelijk taalgebruik? Wat is er in de kleuterschool gebeurd? Wat kun je opmaken uit een leesvoorwaarden-onderzoek?

Lezen als communicatie

Knoop aan bij wat de kinderen al weten van communicatie.

In de kleuterschool hebben ze al heel wat ervaren inzake luisteren en spreken. Ook bij ontluikend lezen is daar al duchtig aan gewerkt. Zie erop toe dat de communicatieve aspecten van lezen niet verdrinken in de technische. Kinderen dienen hier duidelijk te ervaren dat lezen en schrijven vormen van communicatie zijn, dat ze betekenissen overdragen.

Multisensoriële aanpak

Pak aanvankelijk technisch lezen multisensorieel aan.

Zoek veel gevarieerde oefen- en verwerkingsopdrachten: voelen, tasten, stappen, zeggen, luisteren, knippen, plakken, bouwen, schilderen, tekenen, lezen, schrijven. Wie meer hulp behoeft, kan daarop altijd terugvallen. Zorg er ook voor dat schrijven en lezen dicht bij elkaar blijven.

Leesmethode flexibel hanteren

Hanteer je leesmethode flexibel.

Pas ze aan en wijzig ze volgens de behoeften van de kinderen. Speel ook zoveel mogelijk in op hun ervaring, hun beleving, hun belangstelling, hun motivering. Hou vooral 'leven' in de techniciteit.

Wat zijn de kenmerken van een goede methode en aanpak?

De lagere school heeft in verband met leesmethodes een rijke traditie uitgebouwd.

Nu pakt men het meestal aan met structuurmethodes. Die nemen doorgaans uit vroegere benaderingen over wat goed en bruikbaar is.

Actuele structuurmethodes vertonen enkele belangrijke kenmerken:

. Naast leestechniek staat leesbegrip van meet af aan centraal.

. Kinderen leren lezen ervaren als communicatie. Ze verwerven er de leestechniek niet geïsoleerd.

. De kinderen leren lezen via een doordachte en systematische weg.

. De auditieve waarneming is het uitgangspunt: klanken worden aan letters gekoppeld, fonemen aan grafemen.

. Een structuurmethode baseert zich op een beperkt aantal grondwoorden uit de actieve woordenschat van de kinderen.

. Veel oefeningen leren kinderen zinvolle structuurdelen in woorden herkennen. Die ondersteunen in sterke mate de groei naar leesvlotheid.

. Structuurmethodes gaan uit van een alzijdige structurering van de woorden: auditief, visueel, spraakmotorisch, ruimtelijk.

. Het globale woordbeeld én de structuur ervan krijgen beide, gelijklopend, aandacht.

. Aanvankelijk lezen wordt gekoppeld aan aanvankelijk schrijven. Dat ontwikkelt de fijne motoriek en ondersteunt ook de leestechniek.

Alle onderzoek wijst uit dat eenzijdige methodes, die uitgaan van strakke standpunten, niet altijd tot de beste resultaten leiden.

Een methode is altijd maar een hulpmiddel. Welke methode er ook wordt gekozen en gevolgd, in alle gevallen spelen de leerkracht en het kind een essentiële rol.
Alles wel beschouwd, moet het kind het allemaal waarmaken! Het verschilt nogal eens per kind welke methode de meest geschikte is.

Aan welke doelen kun je werken?

Bij aanvankelijk technisch lezen ligt het accent op talige boodschappen waarnemen en decoderen: op herkennen, analyseren, discrimineren, synthetiseren, associëren, ... Onze focus wordt nadrukkelijk gericht op de verwerving van de decodeervaardigheid. Dus allemaal nogal technische doelen.

Dat betekent niet dat 'begrijpen' en communicatieve elementen achterwege mogen blijven. Integendeel. Elk lezen is begrijpen. Een kind dient

de woorden die het leest, te situeren in zijn begrippenwereld. En vanuit het ontluikend lezen hebben kinderen al ervaren dat ook visuele boodschappen een betekenis en een bedoeling hebben.

Volgende doelen krijgen bijzondere aandacht:

- talige boodschappen waarnemen (Le.1.2),
- elementen van de taalsystematiek decoderen en begrijpen (Le.2.2.1).

Welk materiaal kun je daarbij gebruiken?

Allerlei visueel materiaal zoals waarnemingsobjecten, prenten, afbeeldingen, ...
Een rijk aanbod van gedifferentieerde teksten
Allerlei ondersteunend materiaal zoals structuurblaadjes, leeswielen, woord- en letterkwartetten enzovoort
Een gezellige en rustige boeken- en leeshoek

Hoe kun je evalueren?

Aanvankelijk technisch lezen wordt, zeker in de beginperiode, het meest klassikaal aangepakt. Ook al lopen de startsituatie en de leesvorderingen sterk uiteen. Daarom ligt het voor de hand dat de leerkracht de ontwikkelingen van de kinderen op de voet volgt. Niet alleen die van kinderen met leesproblemen.

Bij de evaluatie kunnen drie fasen worden onderscheiden:

De ontwikkelingen vaststellen

. Observeer en toets op regelmatige tijden, minstens één keer per maand.

. Neem af en toe een gestandaardiseerde leestoets af. Doe dat na een langere periode, bijvoorbeeld één keer per trimester.

Naast de zakelijke cijferresultaten van zo'n toets krijg je als leerkracht nog heel wat andere informatie: hoe verklankt een kind, waar aarzelt het, hoe kan het zich concentreren, hoe voelt een kind er zich bij, gespannen, rustig, ...?

Ook de directeur of de taakleraar kunnen zulke toetsen afnemen. De cijfergegevens daarvan dien je zeker met allerlei andere informatie aan te vullen.

De resultaten beoordelen

Uit de toetsresultaten blijkt onder meer welke vorderingen ieder kind maakt, welke kinderen beneden het verwachte niveau presteren, welke leesmoeilijkheden voor een grote groep kinderen gelden.

Moeilijkheden van individuele kinderen pak je het best apart aan.
Zo nodig kan de taakleerkracht hier een handje helpen.
Moeilijkheden van een grotere groep kinderen kun je in de meeste gevallen klassikaal bijsturen.

De oorzaken van de problemen kunnen op drie vlakken liggen.

. Bij het kind zelf

Meestal gaat het om vertraagde, slordige of spellende lezers. Veeleer uitzonderlijk om kinderen met leesstoornissen.
Volgens de oorzaak werk je daarna een specifieke training uit, wellicht in samenwerking met de taakleraar.

. Bij de methode of het gebruikte materiaal

Een methode kan hiaten vertonen, onverantwoorde sprongen maken, haar tempo onregelmatig wisselen, ...
Dat kan problemen veroorzaken bij de kinderen. In zo'n geval dien je dan wel die methode grondig te analyseren en eventueel bij te sturen.

. Bij de leerkracht

Verschillende leerkrachten kunnen eenzelfde methode heel uiteenlopend didactisch hanteren. Het is nodig dat leerkrachten hun eigen didactisch handelen geregeld bevragen, met collega's van gedachten wisselen over ervaringen, aanpassingen uitdenken, uitproberen en vergelijken, elkaars lessen ook hospiteren.

VOORTGEZET TECHNISCH LEZEN

Wat wordt ermee bedoeld?

Bij voortgezet technisch lezen kun je in grote trekken twee aspecten onderscheiden.

Allereerst beoogt voortgezet technisch lezen kinderen zo ver te brengen dat ze uiteindelijk komen tot **vlot en correct lezen zonder verklanking**.

Daarbij gaat het hem vooral om :

- nauwkeurig en precies lezen wat er staat,
- tegen een vlot leestempo lezen,
- het leesveld, de leesboog vergroten, de fixatiepauzes verminderen, lezen in zinvolle gehelen,
- moeilijke lettercombinaties, meerlettergrepige woorden, vreemde woorden, afkortingen lezen,
- lezen met adequaat gebruik van de interpunctie,
- een goede leeshouding verwerven: bijwijzen en handbewegingen vermijden, met gepaste oogafstand lezen, geen onnodige mondbewegingen maken.

Dat facet van voortgezet technisch lezen hoort vooral thuis in het tweede en derde leerjaar. Het dient na de vierde klas zeker zijn beslag te hebben gekregen. In de derde graad komt het nog occasioneel voor bij moeilijke woorden.

Voor een wat gevorderde lezer krijgt dat voortgezet technisch lezen, zeker in de hogere leerjaren, nog een tweede aspect: hoe je leest, hangt namelijk ook af van **de bedoeling** die je met je lezen hebt. Je kunt een

tekst globaal of intensief lezen. Tussen deze twee uitersten liggen natuurlijk heel wat tussenvormen.

Kinderen moeten gaandeweg hun leesdoel leren bepalen en hun leestempo flexibel hanteren en aanpassen. Ook dat behoort tot het voortgezet technisch lezen.
Vanaf de vierde klas dient daar werk van gemaakt. De derde graad werkt daaraan verder, onder meer ook door leesstrategieën te bespreken in onderwijsleergesprekken.

Zo is voortgezet technisch lezen een werk van lange adem. Heel de lagere school dient eraan te werken, zij het met verschillende accenten.

Wat zijn belangrijke uitgangspunten?

Leesontwikkeling observeren

Allereerst is het van belang dat je als leerkracht nauwgezet de leesontwikkeling van je kinderen in de gaten houdt. Daartoe kun je regelmatig observeren hoe kinderen evolueren en kun je leestoetsen afnemen.

Hardop lezen beperken

Om technische leesvaardigheid te toetsen kun je er allicht niet buiten dat je kinderen geregeld hardop, verklankend laat lezen. Je doet er goed aan dat hardop lezen te beperken.

Individualiseren en differentiëren

Individualiseer en differentieer! Pak daarom voortgezet technisch lezen aan met flexibele groepen.

Niet té technisch

Waak erover dat je dit lezen niet te technisch maakt: saaie leesbeurten werken nadelig in op het totale leesproces.

Leestechnische moeilijkheden ondervangen

Als je teksten aanbiedt in een taalles of daarbuiten, is het nuttig vooraf de technische leesmoeilijkheden even te behandelen.

Manier van lezen bespreken

Houd regelmatig leergesprekken over de manier van lezen, over de leesstrategie.

Aan welke doelen kun je werken?

Bij voortgezet technisch lezen kan onder meer aan volgende doelen worden gewerkt:

- communicatieve elementen waarnemen (Le.1.3),
- elementen van de taalsystematiek decoderen en begrijpen (Le.2.2.1): zoals de doelen (Le.2.2.1.5, 6 en 7),
- communicatieve elementen begrijpen en interpreteren: zoals bedoeling, de manier van lezen (Le.2.3.4, 5 en 6),
- communicatieve elementen beoordelen (Le.3.1.3): eigen leesgedrag beoordelen,
- communicatieve elementen integreren (Le.3.2.3): leesstrategie bepalen.

Welk materiaal kun je daarbij gebruiken?

In principe komen alle tekstsoorten in aanmerking.
Ondersteunend materiaal:

- veel van wat bij aanvankelijk lezen wordt gebruikt,
- ook cassetterecorder en computer.

Hoe kun je evalueren?

Om voortgezet technisch lezen te evalueren, kun je van de suggesties gebruik maken die bij het aanvankelijk technisch lezen worden gegeven.

Om na te gaan in hoever kinderen hun leestempo kunnen bepalen, kun je onder meer leesgedrag en leesresultaten observeren, leergesprekken houden over hoe kinderen lezen, kinderen laten verwoorden of opschrijven hoe ze lezen en dat bespreken.

6.2.3 LEESBEGRIP ONTWIKKELEN: BEGRIJPEND LEZEN

Wat wordt ermee bedoeld?

De didactiek die de ontwikkeling van het leesbegrip stuurt, leidt en remedieert, noemen we begrijpend lezen.

Dat leesbegrip kun je als leerkracht bij kinderen ontwikkelen en systematisch uitbouwen in een gericht leerproces. Het is een wezenlijke opdracht van de basisschool het leesbegrip van kinderen te ontwikkelen.

Leesbegrip heeft te maken met op zijn minst drie vragen.

Wat staat er?

"Wat staat er?" heeft te maken met kennis van de taal: haar systematiek, haar woordenschat, haar geschreven code.
Die vraag leren kinderen beantwoorden door hun leestechniek te ontwikkelen.

Wat betekent het?

Vervolgens is er de vraag "Wat betekent het?" Daarbij gaat het erom dat een lezer de betekenis van boodschappen zoekt. Zij heeft te maken met denken, met denkoperaties. Dan staat het nadrukkelijk leesbegrip centraal.

Wat gaat er achter de tekst schuil?

Ten slotte is er de vraag "Wat gaat er achter de tekst schuil?" Die vraag heeft te maken met communicatie. Daarbij gaat het erom dat je als lezer te weten komt wat een schrijver bedoelt, wat hij met je voor heeft, vanuit welk referentiekader hij denkt, waarom hij het zo voorstelt, of hij de waarheid vertelt, enzovoort. Dat staat allemaal in verband met interpreteren.

Er wordt nogal eens licht van uitgegaan dat kinderen dat leesbegrip vanzelf ontwikkelen. Dat is doorgaans verre van waar.
Kinderen kampen vooral met **moeilijkheden op drie gebieden**.

Voorstellingsvermogen

Allereerst is er het voorstellingsvermogen: kinderen hebben het dikwijls knap lastig om zich een juist en nauwkeurig beeld te vormen van wat in een tekst wordt opgeroepen, gevraagd of beschreven.

Daarom dien je als leerkracht allereerst te investeren in het voorstellingsvermogen van kinderen.

Vorm van communicatie

Daar komt ten tweede bij dat kinderen een geschreven tekst nauwelijks ervaren als een vorm van communicatie.

Daarom is het belangrijk dat kinderen lezen als een vorm van communicatie leren doorzien. Zelfs als ze technisch lezen, mag dat aspect niet uit het oog worden verloren.
Begrijpend lezen moet daarom aanknopen bij het luisteren en spreken van kinderen die ze immers spontaan ervaren als een vorm van communicatie. Je kunt dus als leerkracht veel inzake begrijpend lezen voorbereiden en stimuleren vanuit het mondeling taalgebruik.

Denkvaardigheden

Ten derde schort er wel eens wat aan de ontwikkeling van denkvaardigheden. Tot die denkvaardigheden worden onder meer gerekend: analyseren, vergelijken, ordenen en classificeren, veranderingsprocessen herkennen, allerlei relaties verklaren, zoals oorzaak en gevolg, middel en doel enzovoort.

Kinderen hebben met denkoperaties al veel ervaring opgedaan vanuit hun handelen. Daarvan gaan kinderen uit als ze leren denken. Immers, het lichamelijke en de zintuiglijke ervaringen liggen aan de basis van de denkontwikkeling. Het kind leert en kent door doen.

Gaandeweg leren ze die denkoperaties ook verwoorden: hun denken krijgt dan een talig verlengstuk, een verbale dimensie. Zo ontstaan stilaan begrippen.

Ook in geschreven taal zijn die denkoperaties te onderkennen. Maar dat ligt voor veel kinderen een stuk moeilijker. Ze dragen namelijk de denkoperaties die ze als handeling hebben opgebouwd en verworven, niet altijd spontaan over op teksten die ze lezen.

Daarom dient begrijpend lezen zich in sterke mate bezig te houden met de ontwikkeling van denkvaardigheden.

Wat zijn belangrijke uitgangspunten?

Als leerkracht dien je ervan uit te gaan dat het leesbegrip bij kinderen niet vanzelf ontwikkelt. Maar je kunt het wel op gang brengen of stimuleren door het gericht aan te pakken.

Daarbij houd je het best rekening met essentiële uitgangspunten.

Een wisselende beginsituatie

Houd rekening met de wisselende beginsituatie.
Kinderen vertonen verschillen in ervaringen en belevingen, taalkennis en taalervaring, beheersing van de leestechniek, leesbereidheid en leesmotivatie, het begrip dat ze hebben van teksten enzovoort.

Instructie geven

Geef instructie in het leren begrijpen van teksten door onder meer uit te leggen, voor te doen, hardop te denken, vragen te stellen, antwoorden, resultaten en vorderingen te bespreken, in te gaan op de gedachtegang van kinderen enzovoort.

Voorstellingsvermogen ontwikkelen

Werk een leerlijn uit om het voorstellingsvermogen te ontwikkelen.
Mobiliseer de ervaringen en de voorkennis van de kinderen als je ze met visuele boodschappen en teksten in aanraking brengt.

Inzicht in communicatieve situaties

Net zoals bij luisteren en spreken en bij schrijven, moeten de kinderen rekening leren houden met de factoren die bij elke communicatieve situatie meespelen: wie de schrijver is, wat zijn boodschap is, wat het verband is met de werkelijkheid waarover hij schrijft, voor wie de tekst bedoeld is, wat de bedoeling van de schrijver is, hoe hij schrijft, welke weg en welke middelen hij gebruikt, in welke omstandigheden hij schrijft, wat de reactie op de tekst is of kan zijn.

Van in het eerste leerjaar kunnen kinderen daarover nadenken.
De leerlijn bestaat erin dat we, rekening houdend met het bevattingsvermogen van de kinderen, daar steeds dieper op ingaan.

Daarbij moeten we soms accepteren dat we weinig of niets weten over een of meerdere factoren. Bv. over de omstandigheden of over de bedoeling van de schrijver. Vaak kunnen we ten hoogste iets veronderstellen. Dat moeten kinderen ook ervaren en leren accepteren.

Denkvaardigheden ontwikkelen

Werk een leerlijn uit om de denkvaardigheden te vormen.

In wezen gaat het daarbij om cognitieve ontwikkeling. Daarin kun je een zekere ordening onderkennen: van eenvoudig naar ingewikkeld, waarbij het ene voorwaarde is voor het andere.

Analyseren

Analyseren heeft te maken met kenmerken onderscheiden, elementen onderkennen, doorzien hoe iets is samengesteld, gevoelens herkennen enzovoort. Uit zichzelf analyseren kinderen nauwelijks de wereld om zich heen. Teksten analyseren en het proces doorzien hoe ze ontstaan, is een pak moeilijker voor ze. Je werkt daarom het beste eerst op materieel niveau, voor je het tekstniveau aanpakt in lezen en schrijven.

Gegevens vergelijken en ordenen

Gegevens vergelijken en ordenen heeft te maken met het leren opmerken van overeenkomsten en verschillen. Ook hier geldt weer: eerst vergelijken vanuit de waarneming, op materieel niveau. Pas daarna pak je het aan in teksten, op verbaal niveau.

Classificeren

Dan komt classificeren. Dat heeft te maken met het samenbrengen van de gemeenschappelijke kenmerken. Op die manier ontstaan gestructureerde begrippenvelden. Gaandeweg merken kinderen dat ze die classificaties ook in teksten kunnen aantreffen.

Veranderingsprocessen

De wereld om ons heen is voortdurend in beweging. Er doen zich daarin allerlei veranderingsprocessen voor. Eerst dienen kinderen die processen waar te nemen op het materiële vlak. Pas daarna kun je ze uit teksten laten puren.

Verklaren

Een andere denkvaardigheid is het verklaren van feiten, gebeurtenissen, verbanden, oorzaken, gevolgen, evoluties. Pas als je er verklaringen voor gevonden hebt, kun je zeggen dat je iets echt begrijpt. Het is voor kinderen niet gemakkelijk die denkstructuren in teksten op het spoor te komen. Ze die systematisch leren ontdekken, is een essentiële opdracht van begrijpend lezen.

Enkele vuistregels bij de ontwikkeling van denkvaardigheden:

- Houd rekening met de hiërarchische, verticale ordening van denkvaardigheden.
- Werk van een materieel niveau naar een verbaal niveau: eerst doen en ervaren en daarna lezen.
- Bij elke denkoperatie functioneert veel taal. Leer kinderen die verwoorden.
- Koppel die denkvaardigheden zoveel mogelijk aan schrijven: als kinderen teksten uitwerken, dienen ze evenzeer op die denkvaardigheden te steunen.

Geïntegreerd aanpakken

Integreer de vorming van het leesbegrip in de taallessen en erbuiten. Pak het ook horizontaal aan!

Gevarieerde vragen stellen

Stel gevarieerde vragen die een beroep doen op verschillende wijzen van denken en ervaren. Reflecteer met de kinderen over hun denkwegen en hun antwoorden. Laat ze ook zelf vragen stellen. Zo verwerven ze gaandeweg zelf een vragende attitude tegenover hun lectuur.

Samengevat zien die uitgangspunten er zo uit:

- Houd rekening met de wisselende beginsituatie.
- Geef instructie.
- Ontwikkel het voorstellingsvermogen.
- Geef inzicht in communicatieve situaties.
- Ontwikkel denkvaardigheden bij kinderen.
- Werk geïntegreerd aan de ontwikkeling van het leesbegrip.
- Stel gevarieerde vragen.

Wat zijn de kenmerken van een goede methode en aanpak?

Ze volgt een gestructureerde leergang door de hele basisschool:

. het voorstellingsvermogen van kinderen vormen,
. inzicht bijbrengen in de communicatieve situatie,
. de denkvaardigheden vormen.

Ze kiest zorgvuldig gevarieerde, kwalitatief hoogstaande teksten.

Ze heeft zin voor evenwicht tussen tekst en beeldmateriaal.

Ze streeft verschillende gegradeerde doelen na. Dat blijkt onder meer uit de variatie van haar vragen en opdrachten.

Ook hier geldt dat een methode altijd maar een hulpmiddel is. Wat je ook kiest, als leerkracht speel je zelf altijd een essentiële rol.

Aan welke doelen kun je werken?

Om het leesbegrip te ontwikkelen komen vooral volgende doelen in aanmerking:

- elementen van de taalsystematiek decoderen en begrijpen (Le.2.2.1):
  . het begrijpen van ... (Le.2.2.1.5),

. talige boodschappen begrijpen (Le.2.2.2),
. talige boodschappen interpreteren (Le.2.2.3),
- communicatieve elementen begrijpen en interpreteren (Le.2.3),
- talige boodschappen beoordelen (Le.3.1.2),
- talige boodschappen integreren (Le.3.2.2).

Welk materiaal kun je daarbij gebruiken?

Zie erop toe dat die teksten je in staat stellen je beoogde doelen te bereiken. Zorg dus voor een gevarieerd aanbod van teksten die onder meer:

- een verantwoord leestechnisch niveau hebben, tenzij je de leerlingen kunt helpen bij het lezen van een moeilijke tekst die hen heel erg interesseert,
- binnen een redelijke tijd te lezen zijn,
- tot hun leefwereld behoren, door hen ook buiten de school gelezen worden,
- goed geschreven zijn, tenzij je met de leerlingen de tekorten ervan bespreekt.

Hoe kun je evalueren?

Permanent observeren

Enerzijds observeer je bijna permanent hoe kinderen hun leesbegrip ontwikkelen.

Zinvol toetsen

Toets wat voor het leesdoel van belang is. Leerlingen moeten leren dat ze een verslag anders moeten lezen dan een gedicht, een kattenbelletje anders dan een verhaal. Daarom evalueren we telkens ook andere vaardigheden, kennis en attitudes.

Geregeld toetsen

Op geregelde tijd kun je toetsen in welke mate kinderen de doelen bereikt hebben waar je een tijd aan gewerkt hebt.

6.2.4 TOEGEPAST LEZEN

Met wat kinderen geleerd hebben door hun leestechniek en hun leesbegrip te ontwikkelen, hebben ze een aantal structurele vaardigheden verworven waarmee ze nog een stap verder kunnen.

Ze moeten namelijk die vaardigheden ook leren toepassen, gebruiken. In de school en daarbuiten. Dan ontwikkelen ze functionele vaardigheden. Als lezers doen ze dan iets met een gelezen boodschap: ze passen die toe, ze verwerken die.

Functionele leesvaardigheden kan de school aanbrengen en ontwikkelen in onder meer:

- vrij lezen (leesbevordering),
- voorlezen,
- kritisch lezen,
- creatief lezen,
- studerend lezen.

VRIJ LEZEN (LEESBEVORDERING)

Wat wordt ermee bedoeld?

In vrij lezen ervaren kinderen dat er aan lectuur en boeken plezier te beleven valt. Dat ze er zich mee kunnen ontspannen. Maar ook dat ze met boeken hun kennis kunnen vergroten en eruit leren. En dat volgens hun eigen voorkeur en in hun eigen tempo, in een onbedreigde situatie. Zo wil vrij lezen een bijdrage leveren om kinderen tot lezers op te voeden. Echte leesopvoeding, zeg maar.

Waar doe je er wat aan?

Vrij lezen is een zaak van de hele basisschool.

Aan welke doelen kun je werken?

Bij vrij lezen hebben kinderen vaardigheden nodig die ze bij technisch en begrijpend lezen hebben verworven.

Doelen die meer specifiek bij vrij lezen worden nagestreefd, zijn te vinden onder:
Boodschappen verwerken: beoordelen en integreren (Le.3).

Er kunnen doelen worden gekozen volgens het project, de opdrachten, de bedoeling van de lezer, de mogelijkheden van de tekst enzovoort.

Hoe werk je eraan?

Gepland

Je kunt als leerkracht gepland en georganiseerd aan leesbevordering werken.
Door enerzijds momenten in je lesrooster in te bouwen, zoals een leeskring, vertelmomentjes, zelfstandig lezen, uitbouwen van boekenhoekjes enzovoort.
Anderzijds kun je ook projecten plannen. Daarin leg je het leergebied-, klas- en zelfs schooloverstijgend aan boord.

Occasioneel

Naast die geplande benadering, zijn er ook de talloze occasionele momenten om kinderen gevoelig te maken voor boeken en lectuur.
Denk maar aan: een krantenbericht over de bekroning van een aantal jeugdboeken (door een jeugdjury), een kind dat voor zijn verjaardag een boek kreeg, een uittreksel uit een boek in een handboek, ...

Boekpromotie

Enkele suggesties om boeken te promoten:

. Lezen (in een boekenhoekje)

. Lezen en er wat mee doen
Laat bij voorkeur de kinderen zelf kiezen uit een reeks opdrachten.

. Leeskring

In de leeskring wordt er gepraat over lectuur. De kinderen brengen een goed gekozen hoofdstukje of een fragment van een boek naar voren. Om de leeskring te introduceren, werk je het beste met korte,

afgeronde verhalen. Verzwijg bewust de afloop van het verhaal. Zo maak je de kinderen nieuwsgierig om zelf naar het boek te grijpen.

Met allerlei vragen diep je de beleving meer uit en overstijg je de pure informatie: "Hoe vond je het verhaal?" "Hoe denk je dat het zal aflopen?" "Heb je ook iets dergelijks meegemaakt?"

. Werken rond één boek

Hier breng je één boek onder de aandacht opdat kinderen zin krijgen om dat boek of andere werken van een auteur te lezen. Meestal wijd je er enkele lessen aan. Misschien zelfs één of meer themamiddagen. Of zelfs een hele dag.

Het is wel geraden dat je je precies afvraagt wat je met een bepaald boek didactisch zoal op het getouw kunt zetten.

. Een boekenproject

Kinderen stellen zich misschien allerlei vragen omtrent boeken, hun ontstaan, hun verspreiding, hun promotie, hun invloed. Of als leerkracht kun je natuurlijk ook zulke vragen aan kinderen ontlokken.

Door kinderen te groeperen rond een bepaald belangstellingspunt dat hen motiveert, zet je dan een project op rond boeken. In zo'n project kunnen allerlei activiteiten een plaats krijgen.

Met welke teksten werk je zoal?

In principe komen alle teksten in aanmerking: prentenboeken, referentiële en fictionele teksten. Als ze maar aan het opvoedingsproject van de school beantwoorden, kwalitatief voldoen en in de belangstellingswereld van de kinderen liggen.

Hoe kun je evalueren?

Vrij lezen is eigenlijk bijna niet te evalueren. Maar het is wel verhelderend als je als leerkracht wat informatie inwint over de houding, de mening, de voorkeur van kinderen in verband met lezen en leesmateriaal.

Daartoe kun je werken met vragenlijsten, met vormen van enquêtering, met schalen. Ook in gesprekken met kinderen kun je heel wat aan de weet komen over hun (vrij) lezen.

Als kinderen hun mening geven over hun lezen en hun leesstof, verschilt die wel eens van de realiteit. En een leerkracht denkt soms helemaal anders over de leesattitude van een kind dan het kind zelf.

En tot slot, leesattitudeschalen en resultaten van begrijpend lezen staan niet altijd in nauw verband met elkaar. Kinderen kunnen een positieve leesattitude hebben en zelfs verwoede lezers zijn, maar zwak in het begrijpen van teksten. En omgekeerd! Een flinke cognitieve leesprestatie betekent nog niet dat een kind ook graag leest!

En vergeet niet: 'verwoede' lezers zijn voortrekkers. Hun leeslust kan aanstekelijk werken voor andere leerlingen als ze vertellen over of voorlezen uit een boek dat hen boeide.

VOORLEZEN

Wat wordt ermee bedoeld?

Bij voorlezen gaat het erom dat een lezer op een expressieve wijze (expressief lezen) een boodschap op een luisteraar overdraagt (overdrachtlezen).

Voorlezen is niet hetzelfde als hardop lezen, zoals dat in toetssituaties bij technisch lezen voorkomt.

Als je voorleest, ben je strikt genomen met twee dingen tegelijk bezig: enerzijds lees je, anderzijds spreek je. Er is een leesproces en een spreekproces. Die stellen elk hun eisen.

Zo komt het dat voorlezen te maken heeft met leesvaardigheid én met spreekvaardigheid. Zowel met een behoorlijk ontwikkelde leestechniek en met leesbegrip, als met een flink functionerende spreektechniek en met communicatieve vaardigheden. Precies daarom is het een moeilijke leesvorm.

Waar doe je er wat aan?

Overal in de basisschool dienen kinderen dikwijls met voorlezen in aanraking te komen. Dat betekent dat zeker de leerkrachten zelf frequent expressief allerlei teksten voorlezen.

Maar leerkrachten dienen ook kinderen op weg te zetten om enige vaardigheid in het voorlezen te verwerven.

Aan welke doelen kun je werken?

Om voor te lezen heb je zowel spreek- als leesvaardigheden nodig. Doelen om spreekvaardigheden te ontwikkelen zijn te vinden in het deelleerplan 'Luisteren en spreken.'

Bij voorlezen hebben kinderen vaardigheden nodig die ze bij technisch en begrijpend lezen hebben verworven.

Enkele specifieke doelen voor voorlezen:

- elementen van de taalsystematiek decoderen en begrijpen (Le.2.2.1): het correct en nauwkeurig lezen (Le.2.2.1.7)
- boodschappen begrijpen (Le.2.2.2), vooral gevoelens en stemmingen,
- boodschappen interpreteren (Le.2.2.3), vooral aanduidingen voor expressief lezen, gevoelens en stemmingen,
- boodschappen beoordelen (Le.3.1.2),
- boodschappen integreren (Le.3.2.2),
- communicatieve elementen integreren (Le.3.2.3), vooral in verband met de leesstrategie.

Hoe werk je eraan?

Voorlezen veronderstelt aardig wat onderliggende vaardigheden: leestechniek, leesbegrip, kritisch lezen én spreek- en communicatievaardigheden.

Daarom is het aan te raden met het volgende rekening te houden.

. Laat kinderen alleen teksten voorlezen die ze qua leestechniek en qua leesbegrip meester zijn.

. Bespreek altijd vooraf in een taalbeschouwelijk moment de expressiekansen die een tekst biedt. Laat kinderen die zoveel mogelijk zelf zoeken en ontdekken.

. Bespreek ook altijd de eigenschappen, de karakters van wie in teksten optreden. Soms vallen die zeer sterk op. Dan weer moeten kinderen ze afleiden uit wat ze lezen.

. Beperk de doelen! Geleidelijk leren staat centraal. Werk aan wat elk kind nodig heeft.

. Werk aanvankelijk met korte, duidelijke teksten of tekstfragmenten. Gaandeweg worden die langer en minder doorzichtig. Differentieer ook qua tekstkeuze. Laat complementair werken.

. Streef er niet naar van kinderen declamatoren te maken. Werk niet te technisch, te uitgebreid en te intensief. Kinderen moeten vooral plezier beleven aan voorlezen!

. Bied kinderen altijd ruime oefenkansen voor je ze iets laat demonstreren. Laat ze uitvoerig in groepen voorbereiden.

. Voorlezen kan vaak gepaard gaan met dramatische werkvormen.

. Bespreek en evalueer de resultaten altijd zeer concreet. Dat kan het beste als je je doelen beperkt houdt en duidelijk aflijnt.

. Veel draait ook om de prettige en open sfeer die in je klas hangt. Daar kun je veel zelf aan doen.

. Als leerkracht kun je ook veel opsteken uit wat je observeert. Je zult merken dat er ook inzake voorlezen enorme verschillen zijn tussen de kinderen.

Met welke teksten werk je zoal?

Bij voorkeur fictionele teksten die voldoende expressiekansen bieden, komen in aanmerking: teksten met dialogen en polylogen, gedichten, versjes en rijmen, eigen werkjes van de kinderen, ...
Je kunt het ook eens met zakelijke teksten proberen onder meer in wereldoriëntatie, maar dan wel met oudere leerlingen.

Hoe kun je evalueren?

Als deze leesvorm zo nodig geëvalueerd moet worden, pak je dat als leerkracht het best voorzichtig aan.

Voorlezen heeft sterk te maken met inlevingsvermogen en -bereidheid. Het is dus sterk dynamisch-affectief geladen. Het is niet alleen een zaak van kunnen, maar ook van willen en durven.

Voorlezen evalueren is bovendien complex. Je hebt immers te maken met leesvaardigheden, met expressie en met spreektechniek en communicatieve vaardigheden.

Als leerkracht waardeer je de prestatie van kinderen het beste opbouwend-positief, in open gesprekken waarin je de prestaties zo concreet mogelijk benadert.
Met voorlezen kun je echter niet evalueren hoe goed een kind een tekst begrepen heeft. Goede voorlezers hebben er soms weinig van begrepen en omgekeerd.

KRITISCH LEZEN

Wat wordt ermee bedoeld?

Een lezer leest kritisch als hij een standpunt inneemt tegenover zijn lectuur. Hij spreekt er een oordeel over uit, hij geeft er zijn mening over. Daarvoor dient hij afstand te nemen van de tekst om hem te vergelijken met zijn eigen ervaringen, zijn eigen normen, met andere bronnen.

Om dat te kunnen moet een lezer over een referentiekader beschikken dat hij geleidelijk heeft opgebouwd. Kritisch lezen veronderstelt dus altijd een zekere leeservaring en een dosis kennis van de wereld waarover de tekst gaat.

Waar doe je er wat aan?

In de hele basisschool.
Leerkrachten dienen voortdurend, geïntegreerd en opklimmend aan kritisch lezen te werken. Zo leggen ze bouwstenen voor een kritische houding. Want kritisch lezen is ook een attitude.
Toch mogen bij het einde van de basisschool de verwachtingen inzake kritisch lezen niet al te hoog liggen.

Aan welke doelen kun je werken?

Bij kritisch lezen hebben kinderen vaardigheden nodig die ze bij ontluikend, technisch en begrijpend lezen hebben verworven.

Doelen voor kritisch lezen zijn te vinden onder de rubriek 'Boodschappen beoordelen' (Le.3.1).

Alle doelen van dit onderdeel kunnen worden nagestreefd:
niet-talige boodschappen beoordelen, talige boodschappen beoordelen en communicatieve elementen beoordelen.

Hoe werk je eraan?

Bouw als leerkracht zoveel mogelijk vragen in die het kritisch lezen op gang brengen. Vraag kinderen bij elke tekst die wordt behandeld, naar hun mening. Maar hou daarbij een zekere gradatie in de gaten.

Stel open vragen: zowel over de inhoud als over de vorm. Laat kinderen hun eigen mening verwoorden én verantwoorden.

Met welke teksten werk je zoal?

In principe komen alle tekstsoorten in aanmerking die kinderen ook buiten de school lezen, zowel zakelijke (referentiële) als verzonnen (fictionele). Maar let er dan wel op dat teksten hun eigen kwaliteiten en kenmerken hebben, die je telkens anders moet beoordelen.

Hoe kun je evalueren?

Kritisch lezen bevorder je door open vragen te stellen. Daarmee probeer je de leerling een mening te ontlokken. Die mening primeert.
Om te evalueren kun je veel opsteken uit de verantwoording die de leerling geeft van zijn standpunt. Dat maakt gesprek en gedachtewisseling onontbeerlijk.

CREATIEF LEZEN

Wat wordt ermee bedoeld?

Een lezer leest creatief als hij voor zichzelf iets nieuws voelt, bedenkt, maakt of doet naar aanleiding van de tekst die hij doorneemt. Hij vraagt zich dan af welke mogelijkheden de tekst hem biedt, hoe hij de gegevens kan verwerken en toepassen. Hij ontdekt er oplossingen in en speurt naar mogelijkheden om gebruik te maken van wat hij gelezen heeft. Met een tekst creatief omgaan, betekent dat een lezer hem gebruikt als springplank voor nieuwe gevoelens, ideeën en handelingen.

Waar doe je er wat aan?

Creatief lezen is een zaak voor de hele basisschool.
Het is een proces waaraan je als leerkracht lang werkt. Zo draag je bij tot de vorming van de creatieve attitude van kinderen.

Aan welke doelen kun je werken?

Doelen die het creatief leren stimuleren, zijn te vinden bij:

Niet-talige boodschappen integreren (Le.3.2.1)
Talige boodschappen integreren (Le.3.2.2)
Communicatieve elementen integreren (Le.3.2.3)

Hoe werk je eraan?

. Stel vaak vragen om het creatief lezen op gang te brengen. Vraag naar andere oplossingen, argumenten, naar verwante toestanden, naar een ander begin of slot enzovoort. Doe dat zowel als je kinderen met niet-talige als met talige boodschappen in aanraking brengt.

. Geef de leerlingen het gevoel dat je hun oorspronkelijke bijdragen waardeert.

. Beoordeel niet enkel het product. Bespreek ook de denkweg, de gevoelens, de oplossingen van kinderen.

Met welke teksten werk je zoal?

In principe komen allerlei niet-talige boodschappen en zakelijke (referentiële) en verzonnen (fictionele) teksten in aanmerking die kinderen ook buiten de school lezen. Hoe rijker de tekst, hoe creatiever hij gelezen kan worden.

Hoe kun je evalueren?

Bij de evaluatie van creatief lezen gaat het er veeleer om dat je een waardering, een appreciatie uitspreekt. Open gesprekken zijn het aangewezen middel.

STUDEREND LEZEN

Wat wordt ermee bedoeld?

Bij studerend lezen komt het eropaan dat een lezer vooral zakelijke teksten zelfstandig doorneemt met enkele specifieke bedoelingen: hoofdzaken zoeken, samenvatten, schematiseren enzovoort. Daaraan is duidelijk te merken dat studerend lezen de cognitieve aspecten van lezen raakt.

Zo komt het dat studerend lezen deel uitmaakt van 'leren leren'. Kinderen verwerven er een lerende houding door, zeg maar een algemene studievaardigheid: leren opzoeken, zoekend lezen, notities maken, een studie- en werkmethode verwerven.

Waar doe je er wat aan?

In de basisschool kan studerend lezen maar in beperkte omvang en diepte. Het geeft een eerste aanzet van het werk dat in het voortgezet onderwijs wordt voortgezet.

Dat belet niet dat je als leerkracht in het derde en vierde leerjaar al activiteiten kunt organiseren waarmee je studerend lezen op de sporen zet. Denk maar aan het thema van een tekst bepalen, sleutel-, verwijs- en signaalwoorden herkennen, instap- en hoofdgedachtezinnen herkennen en evalueren.

In het vijfde en zesde leerjaar worden die activiteiten uitgebreid en verdiept. Daar gaat de aandacht bovendien naar titels kiezen en formuleren, onderliggende en bovenliggende begrippen herkennen, formuleren en

schematiseren, alinea's samenvatten en verbinden tot een samenvattende tekst.

Aan welke doelen kun je werken?

Bij studerend lezen hebben kinderen vaardigheden nodig die ze bij technisch en begrijpend lezen hebben verworven. Daarbij dienen ze ook vaardigheden op het gebied van kritisch lezen onder de knie te hebben.

De specifieke doelen voor studerend lezen zijn te vinden bij:

- boodschappen begrijpen (Le.2.2.2) en interpreteren (Le.2.2.3),
- boodschappen integreren (Le.3.2.2).

Hoe werk je eraan?

. Werk met beperkte doelen, kies ze zo ondubbelzinnig mogelijk.

. Studerend lezen kun je enkel stapvoets ontwikkelen, rekening houdend met de verschillen van klas tot klas en vooral van leerling tot leerling.

. Tast de beginsituatie nauwkeurig af inzake leestechniek, leesbegrip, tekstbegrip enzovoort.

. Studerend lezen vraagt, zoals de vorming van het leesbegrip, nogal wat begeleiding: doe veel voor, overleg met leerlingen, geef feedback, laat je reactie kennen, ...

Met welke teksten werk je zoal?

. Zakelijke, informatieve teksten waarmee je je doelen gemakkelijk kunt realiseren.

. Aanvankelijk korte teksten.

. Duidelijk gestructureerde teksten: instap- en slotzinnen, signaalwoorden, tussentitels, ondersteunende lay-out.

. Teksten waarin leerlingen aantekeningen kunnen maken, markeringen kunnen aanbrengen.

Hoe kun je evalueren?

De evaluatie van studerend lezen loopt gedeeltelijk parallel met die van de ontwikkeling van het leesbegrip. Daar vind je meer informatie.

6.3 GROEPERINGSVORMEN VOOR LEESONDERWIJS

Een leesactiviteit is vaak een optelling van verschillende momenten. Veelal krijg je daardoor ook wisselende groeperingsvormen: klassikaal, in groepen, individueel.

Klassikaal

De hele klas is gelijktijdig betrokken bij een zelfde visuele boodschap of tekst. De opdrachten en activiteiten die daarbij worden gegeven, gelden

voor alle kinderen. Ook als één kind voorleest en de anderen volgen of luisteren, is dat een klassikale activiteit.
Alle kinderen een tekst hardop laten voorlezen, is weliswaar een klassikale activiteit, maar zeker niet de origineelste.

In groepen

Lezen in groepen kun je indelen:

volgens **de opdracht**

. parallel: alle kinderen werken aan dezelfde opdrachten.
. complementair of taakverdelend: elke groep krijgt een andere deeltaak binnen het grotere geheel.

Bij deze groepsvorming kan rekening worden gehouden met onder meer leesvorderingen, interesse, vertrouwdheid met een werkvorm, moeilijkheidsgraad van de tekst, ...
De beide groeperingsvormen zijn ook met elkaar te combineren.

volgens **de leesvordering**, het leespeil van de leerlingen: niveaugroepen van zwak, normaal en zeer goed lezende kinderen

. homogene groepen: alle groepsleden zitten op ongeveer hetzelfde peil.
. heterogene groepen: het leespeil van de groepsleden verschilt.

Vooral in homogene groepen kunnen leesouders efficiënt functioneren.

volgens **andere groeperingsvormen**: forumlezen en kringlezen

. Forumlezen
De klas wordt verdeeld in twee groepen: een leesgroep van een vijf- à zestal leerlingen (het forum) én een luistergroep (de rest van de klas).

Het forum krijgt als opdrachten:

- de tekst voorbereiden om hem expressief te lezen,
- informatie opzoeken over de tekst: woordenboek en naslagwerken raadplegen, beeldmateriaal en illustraties verzamelen,
- vragen beantwoorden van de luistergroep over inhoud en verwoording van de tekst,
- zelf vragen stellen over de tekst,
- een taakverdeling opstellen: forumleider, panelleden, notulant.

. Forumlezen wordt opgebouwd met lees- en luistermomenten, afgewisseld met overlegmomenten tussen forum en klas.

. Leeskring
Zie 'Vrij lezen (leesbevordering), Hoe werk je eraan?'

Individueel lezen, eventueel met een eigen opdracht

Hiervoor verwijzen we naar 'Creatief lezen'.

6.4 HOEVEEL TIJD BESTEED JE ERAAN?

Het specifieke taalonderwijs dient in 20 à 25 procent van de onderwijstijd zijn beslag te krijgen, te verdelen over alle taalvaardigheden: luisteren, spreken, lezen, schrijven en taalbeschouwing.

Wat de leesvaardigheden betreft, zal een redelijk deel van de tijd moeten gaan naar de ontwikkeling van de leestechniek en van het leesbegrip. Zeker in de lagere klassen is dat het geval.

In de hogere leerjaren en leerlingengroepen blijft het lezen natuurlijk uiterst belangrijk. Maar daar kunnen de verworven en ontwikkelde vaardigheden meer geïntegreerd worden in de andere leergebieden. Wat niet wegneemt dat voor de hogere niveaus van begrijpend lezen (studerend lezen, samenvatten) in de taallessen systematisch tijd uitgetrokken kan worden.

De meeste vormen van toegepast lezen kunnen zowel in het taalonderwijs als in de andere leergebieden voorkomen. In de specifieke leeslessen kunnen vastgestelde tekorten geremedieerd en bijgewerkt worden.

Daar zal dan soms blijken dat sommige leesvaardigheden geremedieerd en bijgewerkt moeten worden. Daarvoor kan in de leeslessen ruimte worden vrijgemaakt.

6.5 MINIMALE MATERIËLE VEREISTEN VOOR LEESONDERWIJS

Met onderwijs- en leermiddelen worden hier media bedoeld die leerkrachten kunnen gebruiken om de leesvaardigheid van kinderen te vergroten.

Teksten en ondersteunend leesmateriaal

Voor de teksten verwijzen we naar

hoofdstuk 5: Over teksten en leesstof
hoofdstuk 6: Lezen didactisch organiseren
- Ontluikend lezen
- Leestechniek ontwikkelen
- Leesbegrip ontwikkelen
- Toegepast lezen

Andere middelen

een praat- en vertelhoek, een toneelhoek, een poppenkast, een boekenhoek, een klasbibliotheek, een documentatiecentrum, ...

7 LEZEN EVALUEREN

7.1 LEZEN EVALUEREN: VAARDIGHEDEN EN ATTITUDES

Zowel vaardigheden als attitudes

In hoofdstuk 6 staat heel wat concrete informatie over evaluatie. Daarom beperken we ons hier tot enkele algemene uitgangspunten.

Op het eerste gezicht lijkt leesonderwijs makkelijker te evalueren dan onderwijs in mondelinge taalvaardigheden. Leesonderwijs is immers stelselmatiger op te bouwen.

Als leerkracht heb je bovendien meer greep op de ontwikkeling van leesvaardigheden.

En toch verloopt evaluatie van lezen niet altijd rimpelloos.

Zo tasten we soms nog wel eens in het duister over het innerlijke leesproces, over wat zich in de geest van een lezer afspeelt. Daardoor is het niet zo eenvoudig om bijvoorbeeld leesvertragingen en leesmoeilijkheden juist en objectief te beoordelen.

Ook als je leesonderwijs opentrekt naar brede leesopvoeding, maak je je het niet makkelijker om te evalueren. Als je met andere woorden niet alleen over leesvaardigheden, maar ook over leesgedrag iets zinnigs wilt zeggen. Dan heb je niet alleen met vaardigheidsdoelen te maken, maar krijg je er ook attitudedoelen bij.

Evalueren vanuit een bepaalde houding

Wie als leerkracht het lezen van kinderen evalueert, doet dat het best vanuit een bepaalde houding, zowel tegenover de kinderen als tegenover zichzelf.

Dat wil zeggen dat een evaluerende leerkracht weet dat:

- scherpe kritiek en veel onvoldoendes weinig motiveren,
- je met een positieve, geruststellende aanpak veel meer bereikt dan met kritiek die op alle slakken zout legt,
- leesopvoeding moet kunnen ontwikkelen in een langzaam groeiproces, dat loopt via geduld, discrete verbetering, tolerantie en begrip voor de taalontwikkeling van een kind.

7.2 VAN WELKE CRITERIA KAN WORDEN UITGEGAAN?

Wie wil evalueren hoe kinderen leesvaardigheden en -attitudes ontwikkelen, kan het best een paar criteria in acht nemen.

We geven er hier een vijftal:

- Evalueer occasioneel en systematisch in een passende verhouding.
- Evalueer zoveel mogelijk de ontwikkeling van het individuele kind.
- Evalueer gevarieerd: door te observeren, te bespreken, te toetsen.
- Richt je evaluatie op de leesdoelen die bij de tekst passen.
- Richt je evaluatie op remediëring, op bijsturing.
- Richt je evaluatie op zelfsturing, op zelfevaluatie.

Occasioneel en systematisch

Evalueer occasioneel en systematisch in een passende verhouding.

Niet bij elke leesactiviteit is een systematische evaluatie nodig. Zo iets kun je als leerkracht gewoonweg niet. Zowel in taal als daarbuiten ontwikkelen kinderen immers onophoudelijk hun leesvaardigheden en -attitudes.

Wat je wel kunt, is daar voortdurend aandacht aan besteden door het leesgedrag van kinderen aanhoudend in de gaten te houden en te observeren in allerlei situaties. Zo'n aanpak overschrijdt het leergebied taal. Die observatie ligt her en der verspreid over al de activiteiten in de klas en in de school. Precies daarvoor kun je algemene doelen als aandachtspunten gebruiken. Die observatie gaat dan dikwijls hand in hand met taalbeschouwing, namelijk met reflectie over leesgedrag.

Uit die observatie kun je als leerkracht en als team gegevens verzamelen over de veranderingen en ontwikkelingen in het leesgedrag van kinderen, in de klas en op school. Die evoluties evalueer je het best verbaal. Een cijfer is daar niet zo geschikt voor.

Die observaties brengen ook aan het licht dat bepaalde vaardigheden en attitudes geoefend, bijgestuurd en geremedieerd moeten worden. Dat gebeurt dan doorgaans in meer systematische lessen binnen het leergebied Nederlands.
Die lessen geven dan geregeld aanleiding tot al dan niet gestandaardiseerde leestoetsen waarin deelvaardigheden worden geoefend en geëvalueerd. Leestoetsen worden zoveel mogelijk in een situatie ingekleed en zijn bij voorkeur thematisch verantwoord.

Voor zulke toetsing van lezen kan een cijfer worden toegekend, althans in de lagere school.
Maar het is hoe dan ook zeker zinvol dat op het einde van het schooljaar vooral een verbale beoordeling van het leesgedrag bij het cijfer wordt gevoegd. Dat is nuttige informatie voor de collega van het volgende leerjaar, voor de ouders en voor de leerling zelf.

De ontwikkeling van het individuele kind

Evalueer zoveel mogelijk de ontwikkeling van het individuele kind.

Houd daarvoor als leerkracht rekening met de wisselende beginsituatie en met de vorige prestaties van een kind. Het komt er immers vooral op aan dat een kind met zichzelf vergeleken wordt en niet met de prestaties van andere kinderen.

Op een gevarieerde manier evalueren

Evalueer gevarieerd door te observeren, te bespreken, te toetsen.

Door te toetsen kom je als leerkracht iets aan de weet over de leesontwikkeling van kinderen.
Als een aandachtig observator kom je evenwel veel meer op het spoor. En ook door met kinderen te spreken, te overleggen, ze hun problemen te laten verwoorden, door uit te leggen hoe je zelf problemen in verband met lezen aanpakt en oplost, verkrijg je nog meer gegevens om een brede procesgerichte evaluatie op te zetten.

Zinvol, realistisch evalueren

Evalueer de leesdoelen die bij een tekst passen. Stel dus andere vragen bij een verhaal dan bij een advertentie. Vraag niet naar wat voor het normale leesdoel van geen belang is.

Evaluatie gericht op remediëring en bijsturing

Richt je evaluatie op remediëring, op bijsturing.

Evaluatie is maar efficiënt als ze kinderen bijstuurt en remedieert. Daarom is het nodig dat kinderen zoveel mogelijk de informatie krijgen die ze nodig hebben om verder te kunnen.

Dat kun je door bijvoorbeeld uit te leggen over welke doelen het in een bepaalde toets precies gaat, waarvoor een toets dient. Ook door de resultaten te bespreken, te tonen en uit te leggen of te beluisteren waar en waarom het misliep, kan het een en ander worden bijgestuurd.

Soms is leesgedrag remediëren een opdracht voor specialisten. Voor die kinderen is gespecialiseerde hulp nodig. Doe daarvoor een beroep op een schoolarts, de logopedist enzovoort, als dat nodig blijkt. Discrete gesprekken met de ouders moeten de therapie begeleiden.

Gericht op zelfsturing en zelfevaluatie

Richt je evaluatie op zelfsturing, op zelfevaluatie.

Het is de bedoeling dat het kind zelf gaandeweg ook zijn leesgedrag leert evalueren. Maar zelfobservatie en zelfevaluatie zijn geen eenvoudige dingen. Je moet daarom als leerkracht kinderen ondersteunen en begeleiden en ze de tijd geven om zich daarin te bekwamen.

In die richting kun je als leerkracht stappen zetten door het leesgedrag in allerlei evaluatie-, leer- en vormings- en andere gesprekken aan bod te laten komen. Door met andere woorden met kinderen vaak over de kwaliteit en de evolutie van hun lezen te praten.
Dat betekent dus dat ook de bespreking van leesgedrag centraal dient te staan in leesopvoeding.

7.3 WAT EVALUEREN?

Je kunt stellen dat er aan de evaluatie van lezen op z'n minst drie aspecten zijn:
een procesgerichte evaluatie,
een productgerichte evaluatie,
een evaluatie van het leesonderwijs.

Een procesgerichte evaluatie in de klas

Bij een procesgerichte evaluatie komt het eropaan dat je je als leerkracht afvraagt hoe een kind zijn leesvaardigheden en -attitudes ontwikkelt. Hoe het die uitbouwt en verfijnt. De aandacht daarbij is gericht op de leerling en op het leerproces dat hij doormaakt.

Zulk proces is een dynamisch, ontwikkelend gegeven, waar je als leerkracht minder greep op hebt. Daardoor is het niet zo gemakkelijk te evalueren. Met een systematische toetsing en cijfermatige rapportering bereik je er niet zoveel bij. Verbale rapportering kan meer zoden aan de dijk zetten.

Toch is veel mogelijk

. door kinderen te observeren,
. door het leerproces van lezen te bespreken,
. door zelf voorbeeld te zijn als gedreven lezer.

Een productgerichte evaluatie in de klas

Bij een productgerichte evaluatie vraagt een leerkracht zich af tot welk resultaat het onderwijs heeft geleid. Welke concrete leesvaardigheden heeft een kind verworven en beheerst het?
Doorgaans worden voor zulke evaluatie leesoefeningen en -toetsen en -proeven georganiseerd. Daarover hadden we het onder meer in de hoofdstukken 6 en 7.2.

Leerkrachten dienen er zich van bewust te zijn dat zo'n evaluatie maar op een deel van de leesvaardigheden en -attitudes betrekking heeft. Ze mikt veelal op deelvaardigheden. Een productevaluatie is op haar plaats als je ze als leerkracht aanvult met andere vormen van procesevaluatie.

Een evaluatie van het luisteronderwijs op school

Evaluatie levert niet alleen gegevens op over de kinderen, maar ze zegt ook wat over de aanpak van leesonderwijs door de leerkracht en het schoolteam.

Om leesonderwijs te evalueren kunnen verschillende aspecten van de onderwijs-leersituatie worden bekeken. Denk maar aan de algemene doelen, de doelen, de beginsituatie, de didactische aanpak, de leermiddelen, de evaluatie. Die verschillende aspecten worden uitvoerig behandeld in de respectieve hoofdstukken van dit leerplan.

8 BIBLIOGRAFIE

In deze beknopte bibliografie worden alleen boeken vermeld. Veel informatie over lezen verscheen in tijdschriftartikelen. Daarvoor verwijzen we naar de meestal zeer uitvoerige bibliografie in de hier genoemde werken.

AARNOUTSE, C.A.J.,
Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs.
Nijmegen, Katholieke Universiteit, 1982.

BOL, E.,
Leespsychologie.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.

BONSET, H. et al.,
Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek.
Muiderberg, Coutinho, 1995/2.

BUS, A.G.,
Geletterde peuters en kleuters: theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid.
Amsterdam, Boom, 1995.

CAESAR, F.B.,
Voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs.
Tilburg, Zwijsen, 1982.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Krachtlijnen voor moedertaalopvoeding in de basisschool.
Brussel, Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, 1989.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Opdrachten voor een eigentijdse katholieke basisschool.
Brussel, Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, 1981.

CENTRALE RAAD VAN HET KATHOLIEK LAGER ONDERWIJS,
Vormingsplan voor activiteiten in de katholieke kleuterschool.
Brussel, Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs, 1978.

CHAMBERS, A.,
De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten.
Amsterdam, Querido, 1995.

CHAMBERS, A.,
Vertel eens: kinderen, lezen en praten.
Amsterdam, Querido, 1995.

DAALDER, F., & DAALDER-SCHRIPSEMA, J.,
Van wormcruyt met suycker tot jeugdliteratuur.
Purmerend, Muusses, 1973/2.

DAEMS, F. et al.,
Leren leven in taal. Een moedertaaldidactiek.
Antwerpen, De Sikkel, 1982.

DEKKERS, P.,
Driehonderdmaal taal.
's-Hertogenbosch, Malmberg, Praxis 46, 1986.

DEKKERS, P.,
Werkplan Taal. Vol. I: Voortgezet Lezen.
's-Hertogenbosch, Malmberg, Amphi-reeks, 1979.

DE STERCK, M.,
Lees je mee? Een gids voor wie boeken en kinderen wil samenbrengen.
Tielt, Lannoo, 1997.

DE VOS, L. & VAN HOEYDONCK, G.,
De uitbeelding aan de macht. Analyse van strips.
Antwerpen & Amsterdam, Manteau, 1980.

DE WANDEL, O.,
Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, spreken, lezen en schrijven.
Antwerpen, Universiteit Antwerpen, 1994.

DE WANDEL, O.,
Strategieën in het onderwijs Nederlands.
Antwerpen, Universiteit Antwerpen, 1995.

DUMONT, J.J.,
Theorie, diagnostiek, behandeling.
Rotterdam, Lemniscaat, 1990.

DUMONT, J.J.,
Lees- en spellingproblemen. Dyslexie, dysorthografie en woordblindheid.
Rotterdam, Lemniscaat, 1984.

FREEMAN-SMULDERS, A.,
Het kinderboek als struikelblok.
Den Haag, 1983.

GHESQIERE, R.,
Het verschijnsel jeugdliteratuur.
Leuven, Acco, 1986/2.

GHESQIERE, R.,
Leesbeesten en kijkcijfers. Een onderzoek naar leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar.
Averbode, Altiora, 1992.

GRESNIGT, G.,
Lees je wijzer. Begrijpend/studerend lezen. Achtergronden en uitgangspunten.
Zeist, Dijkstra, z.j.

GRIFFIOEN, J. & DAMSMA, H.,
Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1977/2.

HAGEN, P.,
Hoe wij leren lezen.
Tilburg, Zwijsen, 1984.

HEIDBUCHEL, E. et al.,
Een boek, niet zomaar. Beschouwingen over boek en lezen, nu en in de toekomst.
Antwerpen, Vlaamse Bibliotheekcentrale, 1989.

HEIDBUCHEL, E., (red.),
Leren omgaan met teksten als bron van informatie. Jongeren en culturele geletterdheid.
Hasselt, Stichting Boek, 1995.

HOHMANN, M et al.,
Kleuters in actie.
Antwerpen, Standaard Antwerpen Educatieve Uitgeverij, 1985.

JANSSEN-VOS, F et al.,
Naar lezen, schrijven en rekenen.
Assen - Maastricht, Van Gorcum, 1991.

JANSSENS, M et al.,
Beeldenstorm in medialand.
Leuven, Davidsfonds, 1987.

JANSSENS, M.,
De toetsen van Erasmus.
Leuven, Davidsfonds, 1993.

JANSSENS, M.,
Lof der traagheid. Over leescultuur.
Leuven, Davidsfonds, 1989.

JEUGDBOEKENGIDS,
Schrijver gezocht. Encyclopedie van de jeugdliteratuur.
Tielt, Lannoo, 1988.

JONCKHEERE, K.,
Groot verzenboek voor al wie jong van hart is.
Tielt, Lannoo, 1978.

JONG, J.,
Begrijpend lezen. (In: Gids voor het basisonderwijs 1.)
Leuven, Wolters, z.j.

LAARHOVEN, J. et al.(Ed.),
Analyse van methoden voor begrijpend en studerend lezen.
's-Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum, 1987.

LAMMENS, L., (Ed.),
Bubi. Wegwijs in de Vlaamse jeugdliteratuur.
Antwerpen, Dedalus, z.j.

LEYSEN, A. et al.,
Instappen en weglezen. Werken met boeken in de klas.
Leuven, Infodok, 1989.

Lexicon van de jeugdliteratuur.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.

MALCOPS, R.J. & TYRIONS, R.,
De papieren droomfabriek.
Leuven, Infodok, 1984.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP,
DEPARTEMENT ONDERWIJS,
Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen. Decretale tekst en uitgangspunten.
Brussel, Centrum voor Informatie en Documentatie, 1995.

MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP,
DEPARTEMENT ONDERWIJS,
Basisonderwijs: Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen. Besluit 27 mei 1997/ Decreet 15 juli 1997.
Brussel, Afdeling Informatie en Documentatie, 1997.

MOERKERCKEN, A.J. & FOSSEN, J.W. (Eds.),
Kinderen en hun boeken. Een oriëntatie voor onderwijzenden op het gebied van jeugdliteratuur.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1975.

MOERKERCKEN van der MEULEN, A. & SPELBRINK, H.,
De wereld van het kinderboek. Een oriëntatie voor onderwijzenden op het gebied van de jeugdliteratuur.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.

MOOREN, P.,
Langs de lange Lindelaan.
Opstellen over jeugdliteratuur en leesonderwijs.
Den Haag, NCLB, 1998.

MOOREN, P. & VERDAASDONK, H.,
Kinderen tot lezen stimuleren.
Tilburg, Zwijsen, 1983.

MOOREN, P. & VERDAASDONK, H.,
Speerpunt lezen.
Tilburg, Zwijsen, 1987.

NIJMEEGSE WERKGROEP,
Taaldidactiek aan de basis.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978/2, 1985/3, 1992/4.

POSTMAN, N.,
Wij amuseren ons kapot. De geestdodende werking van de beeldbuis.
Het Wereldvenster, 1987.

REIJNDERS, B.M.,
Dagelijks taal.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1970.

ROSZAK, T.,
De informatiecultus. Computerfolklore en de kunst van het denken.
Amsterdam, Meulenhoff Informatief, 1986.

RUTGERS VAN DER LOEFF-BASENAU, A., (Ed.),
De druiven zijn zoet.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1976.

SEEGERS, AARNOUTSE, C.A.J., MOMMERS, M.,
Lezen: een taalkundig-psychologische benadering.
Tilburg, Zwijsen, 1987.

SIXMA, J.,
Leesvoorwaarden.
Groningen, Tjeenk Willink, 1975.

SLEECKS, J.,
Didactiek van het Nederlands op de basisschool.
Malle, De Sikkel, 1982.

STANDAERT,R. & TROCH,F.,
Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek.
Leuven, Acco, 1995.

STAPHORIUS, G. & KROM, R.,
Evalueren van begrijpend lezen.
's-Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum, z.j.

STICHTING LEERPLANONTWIKKELING,
Werken met boeken in de basisschool. Groeiboeken.
Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling, z.j.

STRUIKSMA, A.J.C et al.,
Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen.
Amsterdam, VU Uitgeverij, 1992.

TELLEGEN-VAN DELFT, S. & COPPEJANS, L.,
Verbeeldend lezen.
Den Haag, NBLC, 1992.

THOMASSEN, A.J.M.W. et al.,
Lezen en begrijpen. Psychologie van het leesproces.
Lisse, Swets en Zeitlinger, 1991/2.

VAN COILLIE, J.,
Deze haan heeft laarzen aan.
Leuven, Davidsfonds, 1986.

VAN COILLIE, J.,
Kom maar dichter. 200 gedichten voor kinderen.
Averbode, Altiora, 1991.

VAN COILLIE, J.,
Leesbeesten en boekenfeesten.
Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?
Leuven, Davidsfonds-Infodok, 1999.

VAN COILLIE, J.,
Ma er zit een dichter in mijn boom.
Leuven, Davidsfonds, 1983.

VAN DER GEEST, A. & SWUSTE, T.,
Plezier in boeken. Activiteiten rond boeken.
's-Hertogenbosch, Malmberg, Praxis 8, 1976.

VAN DER LEIJ, A. & HAMERS, J., (Eds.),
Dyslexie 88.
Amsterdam - Lisse, Swets en Zeitlinger, 1988.

VAN DE VOUW, J.G.W. & COEHORST, E.H.G.M.,
Om 't gedicht. 'n Wegwijzer poëzielezen in de basisschool.
Tilburg, Zwijsen, 1988.

VAN GEENEN, J., & VAN LAARHOVEN, J.C.,
Begrijpend lezen.
's-Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum, 1986.

VAN LIEROP-DE BRAUWER, H.,
Ik heb het wel in uw stem gehoord: over de rol van het gezin in de literaire socilaisatie van kinderen.
Delft, Eburon, 1990.

VAN PEER, W.,
Lees meer fruit. Kinderen en literatuur.
Houten, Bohn-Stuffelen-Van Loghum, 1992.

VAN PEER, W. & TIELEMANS, J.,
Instrumentaal 1.
Leuven, Acco, 1984.

VERHOEVEN, L., (Ed.),
Handboek Lees- en Schrijfdidactiek.
Lisse, Swets en Zeitlinger, 1992.

VERHOEVEN, L.,
Ontluikende geletterdheid. Een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven.
Tilburg, Zwijsen, 1990.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Muzische opvoeding. Algemeen deel. Leerplan.
Brussel, CRKLKO, 1999.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Muzische opvoeding. Muzisch taalgebruik. Deelleerplan.
Brussel, CRKLKO, 1999.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Krachtlijnen.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Luisteren en spreken. Basistekst.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Luisteren en spreken. Leerplan.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Schrijven. Basistekst.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Schrijven. Leerplan.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Taalbeschouwing. Basistekst.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Nederlands. Taalbeschouwing. Leerplan.
Brussel, CRKLKO, 2000.

VLAAMS VERBOND VAN HET KATHOLIEK BASISONDERWIJS,
Wereldoriëntatie. Leerplan.
Brussel, CRKLKO, 1998.

VOS, J.,
Jeugdliteratuur. Didactiek en methodiek.
Leiden, Martinus Nijhoff, 1988.

VOS, J. & MEIJER, C.,
Wegwijs in de jeugdliteratuur.
Leiden, Martinus Nijhoff, 1985.

VREUGDENHIL, K.,
Begrijpen wat je leest, cursusmateriaal.
's-Hertogenbosch, Katholiek Pedagogisch Centrum, z.j.

WERTS, M. & DE ZANGER, J.,
Werken met boeken in de basisschool.
Een visie op lezen en leesonderwijs. (Groeiboek 1.)
Enschede, Stichting Leerplanontwikkeling, 1986.

WESTHOFF, G.J.,
Voorspellend lezen. Een didaktische benadering van de leesvaardigheids-training in het moderne vreemde-talenonderwijs.
Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.

WUESTENBERG, A.,
Werken met verhalende boeken in de basisschool.
(In: Gids voor het Basisonderwijs 1.)
Leuven, Wolters, z.j.

WUESTENBERG, A. & BEULLENS, A.,
Vriend(in) gezocht. Werken met boeken rond vriendschap.
Leuven, Infodok, 1988.

9 Concordantielijst Ontwikkelingsdoelen en Eindtermen Lezen

Ontwikkelingsdoelen Nederlands Lezen

De kleuters:

3.1	kunnen aan de hand van visueel materiaal een boodschap herscheppen.	Le.3.2.1
3.2	kunnen door symbolen voorgestelde boodschappen in verband met concrete activiteiten begrijpen.	Le.2.1
3.3	kunnen op materialen, in boeken, op uithangborden lettertekens onderscheiden van andere tekens.	Le.1.2
3.4	zijn bereid spontaan en zelfstandig voor hen bestemde boeken en andere info-bronnen in te kijken.	Le.3.2.1, Ad.11

Eindtermen Nederlands Lezen

De leerlingen kunnen *(verwerkingsniveau = beschrijven)* de informatie achterhalen in:

3.1	voor hen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard.	Le.2.2.2
3.2	de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek.	Le.2.2.2
3.3	voor hen bestemde teksten in tijdschriften.	Le.2.2.2
	De leerlingen kunnen *(verwerkingsniveau = structureren)* de informatie ordenen die voorkomt in:	
3.4	voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten.	Le.2.2.3
3.5	voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugdencyclopedieën.	Le.2.2.3
	De leerlingen kunnen *(verwerkingsniveau = beoordelen)* op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in:	
3.6	verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen.	Le.3.1.2
3.7	reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.	Le.3.1.2

De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor (...) lezen (...) de volgende attitudes:

- (...) leesbereidheid,	Ad.11
- plezier in lezen,	Ad.14
- bereidheid tot nadenken over het eigen leesgedrag,	Ad.12
- bereidheid tot het naleven van leesconventies,	Ad.13
- weerbaarheid.	Ad.17

NEDERLANDS - VAARDIGHEDEN/STRATEGIEEN

De leerlingen kunnen vaardigheden/strategieën in verband met luisteren, spreken, lezen en schrijven aanwenden die nodig zijn om de respectievelijke eindtermen te realiseren. Zij houden daarbij onder meer rekening met:

- de totale luister-, spreek-, lees- en schrijfsituatie,
- de tekstsoort,
- het verwerkingsniveau,

zoals die aangegeven zijn in de desbetreffende eindterm. Ad.9