



Lezen onder de loep

Voor docenten Nederlands en vakdocenten in
het vmbo-mbo

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo



Lezen onder de loep

Voor docenten Nederlands en vakdocenten in het vmbo-mbo

Januari 2011

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

© 2011 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Nynke Jansma, Ella van Kleunen en Els Leenders

Eindredactie: Els Leenders

Informatie

SLO

Afdeling: vmbo-mbo

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 663

Internet: www.slo.nl

E-mail: vmbo-mbo@slo.nl

AN: 5.5564.372

Inhoud

1.	Inleiding	5
2.	Het leesonderwijs	7
2.1	Leesvaardigheid	7
2.2	Wat is Lezen?	7
2.3	Lezen voor burgerschap en persoonlijke vorming	8
2.4	Lezen om te leren	9
2.5	Het referentiekader taal	9
2.6	Leesstrategieën	10
2.7	Onderwijsdoelen voor lezen	12
3.	De leesdidactiek	15
3.1	Motivatie	15
3.2	Tekstkenmerken	16
3.3	Kenmerken van de taakuitvoering	16
3.4	Leesstrategieën	25
3.5	Werkvormen	26
4.	Lezen bij beroeps- en zaakvakken	31
4.1	Studerend lezen	31
4.2	Welke problemen zijn er bij het lezen van beroeps- en zaakvakken?	34
4.3	Wat kunnen docenten doen?	37
4.4	Voor vakdocenten: voorbeeldoefeningen bij leesproblemen	39
5.	Vragenlijsten en pilot leestraject	45
5.1	Resultaten vragenlijsten en pilot leestraject	45
5.2	De vragenlijsten	46
5.3	Samenvatting pilot leestraject	50
	Bronnen	55
	Bijlagen	57
	Bijlage 1 Lezen zakelijke teksten	59
	Bijlage 2 Overzicht leesstrategieën in vier po-methodes leesonderwijs	62
	Bijlage 3 Kerndoelen onderbouw vo	64
	Bijlage 4 Het Examenprogramma Nederlandse taal VMBO Leesvaardigheid	65
	Bijlage 5 Schadelijke gevolgen van roken (internettekst)	67
	Bijlage 6 Activiteiten pilot leestraject	69

1. Inleiding

Leesvaardigheid is een belangrijke voorwaarde voor schoolsucces. Als leerlingen niet goed genoeg lezen, dan is het adequaat functioneren op een (vervolg)opleiding in gevaar. In het *Inspectieonderzoek naar basisvaardigheden taal in het vo (2008)* is te vinden dat 72% van de leerlingen van de vmbo basis- en kaderberoepsgerichte leerweg een relatieve achterstand heeft bij tekstbegrip. Ook in de publicatie *Aan het werk (2008)* wordt aangegeven dat bij een steekproef in het voortgezet onderwijs bleek dat 20% van de leerlingen in het eerste jaar onvoldoende leesvaardig is. Het verbeteren van leesvaardigheid moet, samen met een structurele en systematische aanpak voor woordenschatverwerving in vmbo en mbo de hoogste prioriteit krijgen.

In 2009 hebben we als projectteam Taal mbo/vmbo ons de vraag gesteld: zijn de docenten die in het vmbo en mbo Nederlands geven voldoende toegerust om daadwerkelijk te zorgen dat leerlingen en studenten beter gaan lezen? Hebben deze docenten voldoende inzicht in het leesproces en beschikken ze over voldoende didactische vaardigheden? Is er voldoende materiaal beschikbaar en hoeveel tijd besteden docenten eigenlijk aan lezen? En hoe zit het met lezen bij andere vakken? We hebben een vragenlijst opgesteld en aan verschillende vmbo- en mbo-docenten voorgelegd. In het project Aansluiting vmbo theoretische leerweg naar havo is met docenten overlegd hoe leesvaardigheid verbeterd kon worden met het oog op de doorstroom, hieruit is een pilot leestraject ontstaan.

Door het uitvoeren van deze en andere activiteiten (trainingen rond het referentiekader taal en het verzamelen van teksten met leesopdrachten op niveau 2F) hebben we informatie verzameld over de didactische vaardigheden van de docenten die zich met lezen bezig houden. Gaandeweg werd ons duidelijk dat de docenten niet allemaal voldoende inzicht hebben in het leesproces en in de didactiek van het leesonderwijs. Ook kennen ze het referentiekader taal nog onvoldoende om ermee aan de slag te gaan. Verder bleek het leesonderwijs op vmbo en mbo voor een groot deel van de tijd in te houden dat leerlingen zelfstandig teksten doorwerken om vragen te beantwoorden. Dit is een te éénzijdige aanpak.

In deze publicatie hebben we een aantal inhoudelijke en didactische principes op een rij gezet. Ons doel is dat vmbo- en mbo-docenten beter beslagen ten ijs komen als het gaat om het leesvaardigheidsonderwijs. We brengen in deze publicatie een meer functionele aanpak in beeld, waarin activiteit, interactiviteit en eigenaarschap op de voorgrond staan. Tegelijkertijd is die aanpak gebaseerd op het domein lezen van zakelijke teksten in het referentiekader taal dat in augustus 2010 van kracht is geworden voor de onderwijssectoren po, vo en mbo.

In hoofdstuk 2 beschrijven we eerst het leesproces en hoe dat is weergegeven in het referentiekader taal. Daarbij geven we aan waar accenten moeten liggen in het leesonderwijs. In hoofdstuk 3 geven we een aantal tips voor didactische werkvormen met voorbeelden van teksten en activiteiten daarbij. Hoofdstuk 4 is geheel gewijd aan het studerend lezen, lezen om kennis op te doen bij beroeps- en zaakvakken. Hoofdstuk 5 geeft op basis van de uitgezette vragenlijst een globaal beeld van het huidige leesonderwijs in vmbo en mbo en daarna vindt u de resultaten van de pilot leestraject.

2. Het leesonderwijs

Leesvaardigheid is belangrijk voor leren, voor persoonlijke ontwikkeling en voor functioneren in de samenleving. In dit hoofdstuk brengen we in beeld uit welke elementen het leesproces bestaat. Daarbij baseren we ons hoofdzakelijk op het lezen van zakelijke teksten zoals beschreven in het *referentiekader taal*. Ook kijken we naar de zogenaamde leesstrategieën: wat zijn dat en hoe zijn ze opgenomen in het referentiekader. Vervolgens gaan we in op de algemene onderwijsdoelen zoals die zijn vastgelegd voor het vmbo en mbo.

2.1 Leesvaardigheid

Leesvaardigheid, geletterdheid, is een onmisbare basisvaardigheid, want lezen speelt een rol op alle niveaus van functioneren in de maatschappij. Burgers informeren zich door bijvoorbeeld kranten te lezen en andere media te volgen. Werknemers lezen allerlei werk gerelateerde informatie. Op school worden leer- en studieteksten gelezen: leerlingen halen informatie uit een tekst en verbinden die aan kennis die zij al hebben. Bij het lezen van fictionele teksten komen leerlingen met cultuur in contact: verhalende fictie stimuleert het denken over andere waarden en normen en het nodigt uit tot discussies over allerlei onderwerpen. Kortom, lezen is een belangrijke vaardigheid die in het onderwijs volop aandacht verdient. Door zoveel mogelijk 'leeskilometers te maken', stimuleren leerlingen ook de ontwikkeling van andere taalvaardigheden zoals schrijven en spreken.

2.2 Wat is Lezen?

Maar wat is leesvaardigheid nu precies? Wat doen goede lezers eigenlijk, wat moeten lezers doen om een tekst te begrijpen?

In de publicatie *Over de drempels met taal* (2008) (p. 37) staat:

'(-) in alle vormen van lezen construeren lezers een voorstelling van de tekst. In deze tekstrepresentatie leggen zij relaties tussen tekstdelen, maar ook relaties met hun eigen kennis. Dit kan zijn: relaties met algemene kennis, onderwerp specifieke kennis, kennis over het teksttype, over de tekststructuur, literair historische kennis, kennis van literatuurtheorie et cetera. Het belang van het leggen van dergelijke relaties kan moeilijk onderschat worden voor zowel het begrip van de tekst, de waardering van de tekst, als voor het leesproces. Om goed te kunnen lezen moeten daaraan ten grondslag liggende vaardigheden geautomatiseerd zijn. Als woordherkenning en woordbegrip nog te veel een 'bottleneck' zijn dan verstoord dat het begrijpend leesproces, het leesplezier, en de constructie van een cognitieve representatie van de tekst (Kintsch, 1998).'

In de publicatie *Aan het werk* (2008) (p. 18) wordt verder ingezoomd op een functionele schoolse leesvaardigheid: *'(-) Van de leerling wordt een volledige en zelfstandige verwerking van leerboeken gevraagd op minimaal de eerste drie niveaus van tekstverwerking. Het eerste niveau is het beschrijvende niveau waar het gaat om letterlijk begrip van wat er staat. Op het structurerende niveau moeten we denken aan het adequaat kunnen combineren van informatie uit verschillende zinnen/tekstgedeelten, meestal binnen een alinea. Het derde niveau is het tekstuele niveau waarbij het begrip van de tekst in zijn geheel bedoeld wordt, zoals de strekking van de tekst, de hoofdgedachte, en de opbouw. Het begrip op dit niveau komt tot stand op grond van kennis van de wereld, van concepten en van teksten. Het vierde niveau is het boven*

tekstuele niveau, ook wel aangeduid als het evaluerende niveau: leerlingen vergelijken verschillende teksten met elkaar en kunnen verbanden leggen'.

Samenvattend

In de aangehaalde beschrijvingen gaat het om een lezer die in een bepaalde situatie met een bepaald doel leesactiviteiten onderneemt. De teksten die hij leest, hebben verschillende kenmerken. Het leesproces is afhankelijk van wat de lezer kan, van de tekst en van het leesdoel in een bepaalde situatie. Het leesproces verloopt niet altijd op dezelfde manier. Soms beperkt de lezer zich tot inhoudelijk begrip van de tekst (begrijpen), vaak moet hij de tekst in verband brengen met andere kennis (interpreteren) en soms geeft hij een oordeel over de bedoelingen van de tekst en de auteur (evalueren). Deze niveaus van tekstbegrip zijn over het algemeen niet goed van elkaar te onderscheiden, ze lopen bij het lezen van teksten vaak door elkaar. Tekstbegrip vereist wel dat de lezer geen technische problemen heeft met lezen en ook dat hij beschikt over een grote woordenschat. En uiteraard moet de lezer in een bepaalde mate gemotiveerd zijn om leesactiviteiten te ondernemen. Het ontbreken van motivatie, vooral voor het lezen van lange teksten wordt door docenten in het onderwijs wel als een probleem signaleerd.

2.3 Lezen voor burgerschap en persoonlijke vorming

Om als burger in de samenleving te functioneren is het lezen van allerlei soorten zakelijke teksten nodig. Deze teksten zijn in kranten, buurtkranten en ook op internet te vinden. Daarnaast worden mensen ook steeds meer geïnformeerd via beelden op de landelijke, regionale en lokale televisie en via beelden op het wereldwijde web, denk aan YouTube of informatiespotjes van gemeenten. Het belang van beeldtaal groeit gestaag, maar leesvaardigheid is nog steeds een belangrijk middel om informatie te verwerven.

Burgers moeten veel informatie kunnen begrijpen, zoals bijvoorbeeld gemeentelijke regelingen over het scheiden van afval en over belastingen. Ouders moeten briefjes van de school van hun kinderen begrijpen en ze lezen de buurtkrant met aankondigingen van festiviteiten in de buurt. Het is teveel om op te noemen. Mensen lezen om zich over allerlei zaken te informeren, ze moeten zakelijke teksten lezen om geïnformeerd te zijn.

Daarnaast bestaan er natuurlijk ook meer verhalende teksten zoals bijvoorbeeld sprookjes, gedichten, romans en biografieën. Het lezen van deze teksten heeft verschillende doelen, zoals bijvoorbeeld ontroering of afleiding of uitbreiding van de eigen wereld. Bij het lezen van bijvoorbeeld romans kun je de beleving van andere mensen ervaren of je komt iets te weten over een bepaalde samenleving of een bepaalde tijd. Om deze reden wordt het lezen van dit soort teksten vaak lezen voor persoonlijke vorming genoemd.

In het onderwijs Nederlands wordt een onderscheid gemaakt tussen het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele en literaire teksten. Het lezen van fictionele en literaire teksten komt in het vmbo wel aan de orde, want fictie is een examenonderdeel. In het mbo wordt over het algemeen weinig tot geen fictie gelezen met uitzondering van bijvoorbeeld de opleiding voor klassen-assistent. De veronderstelling is dat mbo-deelnemers over het algemeen weinig interesse hebben in het lezen van fictionele teksten. In elk geval wordt er op het mbo weinig tijd en aandacht aan fictie gegeven.

In deze publicatie besteden we geen aandacht aan het lezen van fictionele teksten. Wel willen we opmerken dat het ter sprake brengen van maatschappelijk relevante onderwerpen, zoals bijvoorbeeld discriminatie en homoseksualiteit, met goed gekozen verhalende teksten een belangrijk didactisch aandachtspunt is voor docenten Nederlands in het mbo en docenten Burgerschap.

2.4 Lezen om te leren

Leren gaat in ons onderwijs voor een groot deel via geschreven teksten. Geschreven tekst is in alle onderwijssectoren nog steeds een essentieel hulpmiddel bij kennisoverdracht en bij het aanleren van vaardigheden. Hoewel docenten tegenwoordig ook andere media inzetten en verschillende werkvormen gebruiken, komt de meeste kennis nog steeds uit leerboeken. In het voortgezet onderwijs geldt dit bijvoorbeeld bij zaakvakken als geschiedenis en biologie. Het is om die reden van belang dat leerlingen kennis kunnen construeren op basis van wat ze lezen. Ook docenten in het praktische, op functioneren gerichte middelbaar beroepsonderwijs bieden achtergrondkennis vaak aan via geschreven taal. Voor vmbo-leerlingen is het lezen van studieteksten moeilijker dan voor de havo- of vwo-leerlingen, want vmbo-leerlingen zijn over het algemeen minder goede lezers.

Omdat leesvaardigheid hét middel is voor het vergroten van kennis, vakbekwaamheid en burgerschap, is het essentieel dat leerlingen leesvaardig worden. Docenten Nederlands dienen een groot arsenaal aan didactische vaardigheden in huis te hebben om te zorgen dat hun leerlingen vaardige lezers worden, zie daarvoor hoofdstuk 3. Docenten van beroeps- en zaakvakken dienen inzicht te hebben in het belang van leesvaardigheid. Ook zij moeten een didactiek hanteren waarmee ze bevorderen dat leerlingen de vak leesteksten begrijpen en er belangrijke informatie uit kunnen halen. In hoofdstuk 4 wordt dit verder uitgewerkt.

2.5 Het referentiekader taal

In het referentiekader taal (<http://www.taalenrekenen.nl/>) staat beschreven wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan op het gebied van taal moeten kennen en kunnen. Daarmee is het referentiekader een leidraad voor scholen (teams en docenten) in het primair, voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs voor het ontwikkelen van onderwijsprogramma's. De vraag is nu hoe leesvaardigheid beschreven is in het referentiekader taal. Op welke elementen is de beschrijving gebaseerd en wat moeten leerlingen op de verschillende referentieniveaus eigenlijk kunnen?

Het domein lezen bestaat in het referentiekader taal uit twee subdomeinen: lezen van zakelijk teksten en het lezen van narratieve, fictionele en literaire teksten.

De beschrijving van het domein lezen van zakelijke teksten is als volgt opgebouwd (bijlage 1):

- De algemene omschrijving op vier niveaus.
- Tekstkenmerken; kenmerken van teksten die de moeilijkheidsgraad van een tekst bepalen zoals onderwerp, structuur en lengte.
- Taken; hier worden verschillende tekstsoorten benoemd zoals instructies lezen, informatieve teksten en betogende teksten lezen.
- Kenmerken van de taakuitvoering; eerst worden er kenmerken van de taakuitvoering genoemd die te maken hebben met de voorwaarden om te lezen: leerlingen moeten beschikken over voldoende technische leesvaardigheid en over een toereikende woordenschat. Daarna worden de verschillende niveaus van tekstverwerking genoemd. Dit zijn begrijpen, interpreteren, evalueren/reflecteren. Naast deze drie algemene kenmerken van de taakuitvoering worden voor het lezen van zakelijke teksten ook opzoeken en samenvatten genoemd.

Begrijpen is het eerste niveau; een tekst gebaseerde verwerking van de expliciete inhoud en relaties tussen elementen die in de tekst terug te vinden zijn.

Bij **interpreteren** gaat het om kennis gestuurde verwerking van de inhoud en vorm van de tekst. Naast de informatie uit de tekst zet de lezer ook eigen kennis en ervaring in. Bij het interpreteren speelt de verwerking van de impliciete informatie een belangrijke rol. Dit is de informatie die door de schrijver bij de lezer bekend wordt verondersteld en die de lezer moet in- en aanvullen.

Bij **evalueren** staat het geven van een oordeel over de tekst centraal. Dit is vaak onlosmakelijk verbonden met een meer reflectieve component, waar de eigen benadering/interpretatie ter discussie wordt gesteld, dan wel geabstraheerd wordt van de tekst zelf. Bij evalueren staan de kwaliteit van argumentatie, en de wijze van argumentatie centraal.

De referentieniveaus

Het referentiekader kent een relatieve opbouw: op niveau 1F wordt minder taalvaardigheid van een leerling gevraagd dan op niveau 3F. Maar wat bepaalt dat op referentieniveau 4F meer taalvaardigheid gevraagd wordt dan op niveau 2F? In grote lijnen zijn het de volgende aspecten die het verschil in taalvaardigheid op de vier referentieniveaus bepalen:

- De onderwerpen: van alledaagse en dicht bij de leerling staande onderwerpen op niveau 1F naar meer complexe en abstractere onderwerpen op niveau 4F.
- De tekstsoorten, zoals eenvoudige instructies en routebeschrijvingen op niveau 1F en op niveau 4F complexe artikelen en rapporten.
- De tekstenmerken, zoals de tekststructuur, de woordenschat en de informatiedichtheid. Op niveau 1F is de structuur eenvoudig en de informatiedichtheid laag, op niveau 4F is de structuur complex en de informatiedichtheid groot.

De referentieniveaus zijn cumulatief, dat wil zeggen dat beheersing van referentieniveau 2F betekent dat ook niveau 1F beheerst wordt. Verder is het zo dat naarmate het niveau stijgt, er in leesopdrachten meer beroep gedaan wordt op interpreteren en evalueren.

2.6 Leesstrategieën

In het leesonderwijs is er momenteel veel aandacht voor leesstrategieën. Het toepassen van leesstrategieën helpt bij begrijpend lezen, zo is de gedachte en om die reden is er in de methodes veel aandacht voor. Toch zijn er wel enkele kanttekeningen bij te plaatsen. In de eerste plaats is onduidelijk wat men precies onder leesstrategieën verstaat. Uit de literatuur komt een veelheid aan opvattingen naar voren (Moelands, Jongen, Schoot, Hemker (2007)). Zie bijlage 2 voor een overzicht van leesstrategieën uit de methodes voor begrijpend lezen in het basisonderwijs.

In de tweede plaats blijkt er uit onderzoek naar strategieën niet direct een eenduidig verband tussen de beheersing van leesstrategieën en de resultaten op testen begrijpend lezen. Hier speelt wel de vraag mee op welke manier men inzicht verkrijgt in de beheersing van leesstrategieën; veelal kan dat alleen met vragenlijsten en toetsen begrijpend lezen.

In de derde plaats is het ook de vraag of wel alle lezers baat hebben bij onderwijs in het toepassen van leesstrategieën. Volgens onderzoek onder auspiciën van Huub van den Bergh (2009) zetten goede lezers al leesstrategieën in. Slechte lezers presteren na interventies gericht op het ontwikkelen van leesstrategieën minder goed op de toetsen begrijpend lezen.

Strategische vaardigheden in het referentiekader taal

Wat zegt het referentiekader taal over leesstrategieën? In de eerste versie van het referentiekader, *Over de drempels met taal* (2008), wordt het volgende opgemerkt (p. 10):

'Concluderend kunnen we stellen dat het begrip 'strategie' in de verschillende kerndoelen/eindtermen niet op dezelfde manier wordt gehanteerd.' Vervolgens wordt beschreven dat het bij strategieën gaat om het toepassen van kennis in taalgebruikssituaties in de verschillende domeinen lezen, schrijven en mondelinge vaardigheden. De toe te passen kennis is gekoppeld aan een specifiek domein, maar die kennis heeft ook veel overeenkomst

met de strategieën van andere domeinen. Vermelding van deze kennis bij alle domeinen zou veel onnodige overlap betekenen.

Om deze redenen is besloten strategieën in het referentiekader taal niet afzonderlijk op te nemen. Het verwerven ervan is wel een belangrijk doel van het taalonderwijs. Citaat (p. 11): *'Leerlingen kunnen zich ontwikkelen tot vaardige en veelzijdige taalgebruikers wanneer ze beschikken over verschillende strategieën, deze flexibel kunnen inzetten en kunnen reflecteren op hun eigen gebruik van strategieën.'*

In het referentiekader taal wordt geen overzicht gegeven van strategieën die op een bepaald niveau beheerst zouden moeten worden. In zijn algemeenheid komt het erop neer dat leerlingen een 'beschouwelijke attitude' ontwikkelen bij het uitvoeren van taal- en taalleertaken. Dat wil zeggen:

- Leerlingen kunnen zich oriënteren op inhoud, doel, vorm, eigen kennis (kennis over het onderwerp, taal/tekstkennis).
- Leerlingen kunnen hun manier van luisteren/spreken/lezen/schrijven afstemmen op het doel (en bij schrijven en spreken ook op publiek).
- Leerlingen kunnen tijdens het uitvoeren van een taak nagaan of het doel gehaald zal worden, en kunnen zo nodig hun aanpak bijstellen.
- Leerlingen kunnen ten slotte het resultaat van de taakuitvoering beoordelen in het licht van het doel van de taak en op basis van die evaluatie het taakresultaat bijstellen (taak gedeeltelijk nog eens uitvoeren) en lering trekken over hoe toekomstige taken aangepakt zouden moeten worden.

Deze indeling komt overeen met de veelgebruikte indeling: strategieën *voor, tijdens en na* een leestaak.

Strategische vaardigheden moeten op alle referentieniveaus toegepast worden. Daarom zijn de strategische vaardigheden in het referentiekader taal dus niet aan een bepaald niveau gekoppeld. Wel zijn er in de beschrijvingen van de referentieniveaus bij de kenmerken van de taakuitvoering elementen te vinden die door bijvoorbeeld methodemakers als strategieën worden beschouwd. Hier een kleine compilatie daarvan.

Leerlingen kunnen zich oriënteren op inhoud, doel, vorm, eigen kennis (kennis over het onderwerp, taal/tekstkennis):

- *door de tekstsoort te onderscheiden (3F, daar staat benoemen).*

Leerlingen kunnen tijdens het uitvoeren van een taak nagaan of het doel gehaald zal worden, en kunnen zo nodig hun aanpak bijstellen:

- *door de hoofdgedachte en het thema te zoeken (2F);*
- *door de bedoeling van de schrijver af te leiden (3F);*
- *door onderscheid te maken tussen hoofd en bijzaken (bijvoorbeeld door een tekstschema te maken) (2F);*
- *door verbanden in de tekst (en tekst gedeeltes) te zoeken (2F).*

Leerlingen kunnen ten slotte het resultaat van de taakuitvoering beoordelen in het licht van het doel van de taak en op basis van die evaluatie het resultaat bijstellen:

- *door de tekst te beoordelen (4F).*

Belangrijk is in elk geval dat leerlingen leren het leesproces te reguleren. Om dit onder de knie te krijgen is een aanpak nodig die alle docenten, ook de vakdocenten, kunnen praktiseren bij het aanbieden van leesteksten. De vakdocenten zullen hierbij vanuit de aard van hun vak andere accenten leggen dan de docenten Nederlands, maar het loont om in teamverband een

gezamenlijke aanpak af te spreken. In paragraaf 3.4 gaan we dieper in op die gezamenlijke aanpak.

Reflectie op eigen leesgedrag

In het kader van taalontwikkeling is reflectie op de eigen leesgewoontes en leesvaardigheid ook van groot belang. Om leerlingen vat te laten krijgen op het grote belang van leesvaardigheid is het goed er bijvoorbeeld middels de biografie van het taalportfolio aandacht aan te besteden, met vragen zoals:

- wat lees je thuis?
- in welke talen lees je?
- waarom lees je?
- waar lees je?
- hoe heb je dat geleerd?
- wat wil je beter leren?
- wat wil je nog meer lezen?

Ook het aanleggen van een leesdossier waarin naast fictionele teksten ook zakelijke teksten opgenomen worden, helpt bij de reflectie op het ontwikkelen van leesvaardigheid.

2.7 Onderwijsdoelen voor lezen

Het onderwijs kent een aantal documenten waarin de doelen van het onderwijs zijn beschreven. Deze documenten zijn vastgesteld door de minister van Onderwijs. Het gaat voor vmbo en mbo om de kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs (bijlage 3), de examenprogramma's vmbo (bijlage 4) en sinds augustus 2010 ook de referentieniveaus (bijlage 1) voor mbo 2, 3 en 4. Deze documenten zijn verschillend van aard: bij de kerndoelen gaat het om een beschrijving van doelen waaraan scholen moeten werken. Bij de examenprogramma's gaat het om een beschrijving van wat leerlingen moeten kunnen, de eindtermen. Zowel de kerndoelen als de examenprogramma's zijn erg globaal beschreven waardoor scholen ze zelf concreet in kunnen vullen. De referentieniveaus beschrijven meer specifiek en gedetailleerd dan kerndoelen en examenprogramma's wat leerlingen moeten kunnen op een bepaald moment in hun onderwijstraject.

Leermiddelenmakers zoeken op basis van deze documenten naar geschikte teksten en oefenvormen. Toetsontwikkelaars baseren hun toetsen erop. Docenten Nederlands gaan te werk volgens de overtuiging dat als leerlingen een methode doorwerken ze de beschreven einddoelen wel zullen halen. Ze vragen zich te weinig af of de methodes wel aan alle onderdelen werken, of de toetsen wel de relevante dingen bevragen en of de leerlingen wel voldoende leesvaardig zijn voor het vervolgonderwijs, zie ook paragraaf 5.2.3 leermateriaal.

Helaas worden er veel zwakke lezers in het vmbo en mboesignaleerd. Docenten klagen dat leerlingen zoveel gewone Nederlandse woorden niet kennen, bijvoorbeeld aspect, bloesem, maximaal, franchise enzovoort. Leerlingen kennen geen uitdrukkingen en impliciet of figuurlijk taalgebruik begrijpen ze niet. Ze lezen niet wat er staat, ze gokken of fantaseren er een betekenis bij. In de publicatie *Aan het werk (2008)* worden in vragende vorm verschillende oorzaken geopperd voor het grote aantal zwakke lezers:

- Brengen leerlingen bij de overgang van het po naar vo wel voldoende leesvaardigheid mee? Zijn ze voldoende vaardig in het technisch lezen, is lezen voldoende geautomatiseerd? Veel leerlingen vinden lezen niet leuk, ook omdat het waarschijnlijk moeilijk gaat en ze gefrustreerd raken doordat ze niet begrijpen wat ze lezen. In het vo moeten leerlingen veel zelfstandiger gaan lezen dan op het po.
- Is de inhoud van het vak Nederlands voor lezen in het vo wel voldoende afgestemd op de leesvaardigheid die er bij beroeps- en vakvakken in het vo nodig is? Bij Nederlands is de aandacht meer gericht op fictieteksten en op de argumentatie in een betogende tekst. Ook

leesstrategieën worden veelvuldig geoefend waarbij de inhoud op het tweede plan lijkt te staan. De vraag is of de leerlingen bij Nederlands wel voldoende lange en complexe informatieve teksten te lezen krijgen waarbij de inhoud centraal staat.

- Worden leerlingen in het vakonderwijs wel voldoende voorbereid op en begeleid bij het studerend lezen? In het vo is zeker bij beroeps- en zaakvakken weinig aandacht voor het begrip van de leestekst. Wordt er bij beroeps- en zaakvakken voldoende gezamenlijk geoefend met het lezen van lange ingewikkelde vak teksten? Krijgt het lezen van vak teksten voldoende aandacht?

Docenten Nederlands moeten leesactiviteiten aanbieden die de leesvaardigheid van de leerlingen stimuleren en verbeteren. In hoofdstuk 3 is het leesproces in kleinere onderdelen opgedeeld. Het doel hiervan is te laten zien op welke manier een docent Nederlands aan de verschillende aspecten van leesvaardigheid aandacht kan besteden.

De docenten van beroeps- en zaakvakken mogen het ontwikkelen van leesvaardigheid niet aan de docenten Nederlands overlaten. Zij immers moeten er zelf voor zorgen dat leerlingen in elk geval de leesteksten die zij in het kader van hun vak aanbieden geheel begrijpen. In hoofdstuk 4 zijn voorbeeldoefeningen opgenomen voor vakdocenten waarmee ze kunnen werken aan de leesvaardigheid van hun leerlingen en aan het begrip van vakkennis.

3. De leesdidactiek

Om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren is een meer functionele aanpak van het leesonderwijs nodig. Daarbij staan activiteit, interactiviteit en eigenaarschap op de voorgrond. In paragraaf 3.5 hebben we werkvormen opgenomen die daarop gebaseerd zijn. Paragraaf 3.4 bevat een voorbeeld hoe docententeams gezamenlijk kunnen werken aan leesstrategieën. In paragraaf 3.3 belichten we de kenmerken van de taakuitvoering zoals die zijn opgenomen in het referentiekader taal. In paragraaf 3.2. besteden we aandacht aan de kenmerken van teksten die de moeilijkheidsgraad bepalen. Leesmotivatie, misschien wel het allerbelangrijkste element in het leesonderwijs, krijgt aandacht in paragraaf 3.1.

3.1 Motivatie

Lezen is lastig voor veel vmbo- en mbo-leerlingen. Docenten in het vmbo, vooral als ze lesgeven aan de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg geven aan dat leerlingen grote moeite hebben met begrijpend lezen. Wanneer de docent vragen over een tekst stelt, komen leerlingen met veronderstellingen die meer op eigen fantasie zijn gebaseerd dan op de tekst of het tekstonderwerp. Ook bij het lezen van opdrachten begrijpen de leerlingen vaak niet wat er staat. Voor werkelijk begrip lijkt hun woordenschat ontoereikend. Docenten van de mbo-opleidingen niveau 1 en 2 geven dezelfde problemen aan, zie ook de vragenlijsten in hoofdstuk 5. Dat is niet vreemd, want het zijn de taalzwakke vmbo-leerlingen die naar die opleidingen gaan.

Waar je niet goed in bent, dat doe je niet graag. Deze leerlingen lezen liever niet, want het kost grote moeite. Ze vermijden het, maar om te leren moet je lezen. En lezen leer je door het (veel) te doen. De vraag is dus: hoe kunnen docenten leerlingen zo motiveren dat ze het belang ervan zien en er beter in worden? Wat is daarvoor nodig?

In het leesonderwijs zijn er twee aanpakken die op het moment veel gepraktiseerd worden. De meest voorkomende is dat leerlingen zelfstandig werken met een methode waarbij ze vanzelf leesteksten met vragen tegenkomen. Als ze digitaal werken, dan kunnen ze pas verder als de vragen goed beantwoord zijn.

De tweede methode is dat de docent een tekst klassikaal behandelt. De docent of verschillende leerlingen lezen een stuk van de tekst voor en dan worden de vragen bij de tekst behandeld. Het voordeel van deze werkwijze boven de eerstgenoemde kan zijn dat er op deze manier meer interactie ontstaat dan wanneer leerlingen voor zichzelf werken. Op zich is dit voor veel leerlingen al meer motiverend.

De vraag is hoe kan het nog meer motiverend? Wat kunnen docenten (en leerlingen) doen om het lezen van teksten meer geïnspireerd te doen? Volgens Eekens (2008) zijn hierbij de drie volgende begrippen van belang, actief en interactief leesonderwijs, realistische taken en eigenaarschap. Ook belangrijk is de rol van de docent: als de docent zelf een ongeïnteresseerde lezer is die niet kan overbrengen dat het leuk is om informatie te halen uit teksten, te praten over onderwerpen er teksten bij te zoeken en te reageren op teksten, dan blijven ook de leerlingen ongemotiveerd.

Verder is actualiteit een niet te onderschatten element in de motivatie van leerlingen. In de leerboeken staan teksten die door de methodemakers 'verantwoord' zijn uitgezocht: de gekozen teksten sluiten aan bij de leefwereld van de leerlingen en bij hun taalniveau, zo menen de

methodemakers. En anders past het in elk geval bij de leerdoelen. Maar de docent kan zelf ook teksten meebrengen bijvoorbeeld over een actueel onderwerp. Dat motiveert leerlingen meer dan een tekst die al jaren eerder door methodemakers is uitgezocht. Ook het grote succes van de methode Nieuwsbegrip, <http://www.nieuwsbegrip.nl/nieuwsbegrip.htm> is hieruit te verklaren: leerlingen lezen op school over actuele onderwerpen die ze ook thuis op de televisie zien, of waarover hun ouders praten. Dat vinden ze interessant en het motiveert hen te begrijpen wat er gedrukt staat.

Actualiteit bevordert de motivatie van de leerling om een tekst te willen begrijpen. Ook een realistische leesopdracht is vaak meer motiverende: bijvoorbeeld, lees twee artikelen over vulkanen en geef er dan een presentatie over. Daar kan ook de eigen keuze van de leerling (eigenaarschap) aan toegevoegd worden: zoek twee artikelen over een onderwerp dat je interessant vindt en bereid een presentatie van tien minuten voor over dat onderwerp. Uiteraard kan de docent om de kwaliteit te waarborgen hier aangeven, dat hij de artikelen eerst wil zien. Wanneer studieteksten lang en complex zijn, kunnen groepjes van leerlingen gaan samenwerken en elk een aantal alinea's lezen, die ze vervolgens kernachtig en beknopt aan elkaar vertellen. Ook met zo'n simpele ingreep wordt een leesles actiever en interactiever.

Om te zorgen dat leerlingen beter gaan lezen en meer gemotiveerd zijn om teksten te begrijpen, is het doorwerken van een methode alleen niet voldoende. In paragraaf 3.5 worden een aantal werkvormen genoemd die het leesonderwijs aantrekkelijker kunnen maken waardoor leerlingen meer gemotiveerd raken om een tekst te lezen en te begrijpen.

3.2 Tekstkenmerken

De teksten op de verschillende referentieniveaus worden onderscheiden op grond van drie elementen. Als eerste is dat de tekststructuur: deze kan eenvoudig zijn, bijvoorbeeld één verteller met één boodschap. Of de structuur is complex, bijvoorbeeld een essay waarin de schrijver meerdere opvattingen tegen het licht houdt. Het tweede element dat de moeilijkheid van een tekst bepaalt, is de informatiedichtheid: korte teksten die veel informatie bevatten, zijn over het algemeen ingewikkelder dan teksten die weinig informatie bevatten en die informatie op verschillende manieren herhalen (redundantie). Het laatste element is de nabijheid van het onderwerp voor de lezer: over het algemeen geldt dat een tekst over een abstract onderwerp moeilijker is dan een tekst over een concreet onderwerp. Een tekst over schildpadden is bijvoorbeeld voor een basisschoolleerling beter te begrijpen dan een tekst over het broeikaseffect of over veiligheid.

Uiteraard bepalen ook kenmerken van de lezer zelf of een tekst moeilijk of gemakkelijk is. Wanneer een lezer goed is ingevoerd in het onderwerp van de tekst, dan zal hij de tekst eerder en beter begrijpen. Vooral om deze reden is het belangrijk bij een leestekst kennis over het onderwerp vooraf te activeren, zodat hiaten in kennis opgemerkt kunnen worden. Overigens gaat het hier in het onderwijs vaak mis: door de verschillende culturele achtergronden en kennisniveaus van leerlingen is onduidelijk of en welke kennis bij alle leerlingen aanwezig verondersteld kan worden. Hetzelfde geldt voor woordenschat, ook de woordkennis is zeer divers. Regel zou moeten zijn dat leerlingen voor begrijpend lezen teksten aangeboden krijgen waarvan ze zeker 90% van de woorden begrijpen. Alleen dan bestaat er een kans dat ze begrijpen wat ze lezen.

Daarnaast bepaalt ook de opdracht die bij de leestekst hoort hoe moeilijk de tekst is: in een essay het woordje 'de' omcirkelen is in principe een gemakkelijke opdracht, terwijl de tekst qua structuur moeilijk is.

3.3 Kenmerken van de taakuitvoering

In de volgende paragrafen gaan we dieper in op de kenmerken van de taakuitvoering zoals die in het referentiekader taal zijn opgenomen. Deze kenmerken beslaan het hele leesproces. Het

vermogen onderscheid te maken tussen de verschillende kenmerken versterkt de didactische vaardigheid van de docent: elk kenmerk vraagt een eigen onderwijsaanpak. In de eerste paragrafen komen de voorwaarden technische leesvaardigheid en woordenschat aan de orde. Daarna volgen begrijpen, interpreteren en evalueren. Vervolgens komt samenvatten en opzoeken aan de orde.

3.3.1 Technische leesvaardigheid

In principe moeten leerlingen zeer goed technisch leesvaardig zijn als zij het basisonderwijs verlaten. Technische leesvaardigheid houdt in: vlot decoderen en goed verklanken van woorden en zinnen, het laatste om te kunnen voorlezen. Toch zijn er in het vmbo en mbo leerlingen die problemen hebben met technisch lezen. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Ze kunnen bijvoorbeeld in de basisschoolleeftijd door hun intelligentie niet zijn opgefallen als zwakke lezer, mogelijk is er sprake van niet opgemerkte dyslexie. Ook kan het gaan om allochtone leerlingen die niet in Nederland hebben leren lezen, mogelijk ook eerst in een ander schriftsysteem zijn gealfabetiseerd.

Hoe kunnen docenten erachter komen dat er op dit vlak iets aan de hand is? De leerlingen lezen niet vaak iets hardop, maar daarbij kunnen slechte technische lezers 'door de mand vallen'. Dit kan ook bij andere vakken dan Nederlands gebeuren. Andere signalen zijn dat leerlingen extreem veel tijd nodig hebben om een tekst zelf te lezen of extreem veel moeite hebben om vaktermen aan te leren en/of uit te spreken. Wanneer er problemen met technisch lezen worden geconstateerd of vermoed, is verdere diagnose nodig. Bij voorkeur gebeurt dit door een specialist (remedial teacher). Leestesten die voor basisschoolleerlingen gebruikt worden, zijn ook bruikbaar voor oudere leerlingen

Niveaus

Als aanduiding van het niveau van technische leesvaardigheid zijn in Nederland de zogenaamde AVI-niveaus gangbaar. De AVI-niveaus worden behalve voor het leesvaardigheidsniveau van leerlingen ook gebruikt voor aanduiding van de moeilijkheidsgraad van boeken of leesteksten. Zie voor meer informatie http://www.cito.nl/po/vakken/taal/avi/eind_fr.htm

Remediëring

Als remediëring gewenst is, kan dit het beste gedaan worden door een specialist. Wanneer die niet voorhanden is en docenten zelf hun leerling moeten ondersteunen, zijn de volgende zaken van belang.

- De leerling moet zelf doordrongen zijn van zijn probleem en gemotiveerd zijn om er iets aan te doen. Hij zal dan ook bereid zijn om technische lees oefeningen te doen, ook al doet dat wel erg denken aan de basisschool. Hopelijk oefent hij ook thuis.
- Systematische lees oefeningen met losse woorden helpen om het herkennen en verklanken te automatiseren en de leessnelheid te verhogen. Hier kan gedacht worden aan rijtjes met bepaalde klankclusters en spellingspatronen (vacht – wacht – zacht – bracht – klacht – kracht – enzovoort). Ook de herkenning van morfologische kenmerken (bijvoorbeeld voor- en achtervoegsels) kan op deze manier geoefend worden (eerlijk – heerlijk – moeilijk – gevaarlijk – enzovoort; ontlopen – ontkomen – onthouden – ontdekken – enzovoort).
- Daarnaast moeten leerlingen leren om de context te gebruiken voor het voorspellen van woorden. Kennis van teksten en kennis van de wereld helpen hierbij. Dit kan bijvoorbeeld geoefend worden door middel van teksten waarin woorden worden weggelaten.

Voorbeelden van testen

- Toetsen Technisch Lezen (leestechniek en leestempo), Cito.
- DMT (Drie-minuten-test), Cito.
- EMT (Een-minuut-test), Brus en Voeten (1979).

Dyslexie

Uiteraard moet ook gedacht worden aan de mogelijkheid van dyslexie. Het Protocol dyslexie vo en het Protocol dyslexie mbo bieden handvatten voor diagnose en voor verder handelen.

3.3.2 Woordenschat

Een toereikende woordenschat is een essentiële voorwaarde voor begrijpend lezen, zo wordt meerdere keren in onderzoek gerapporteerd (Bonset & Hoogeveen, 2010). In het referentiekader taal staat dat op niveau 2F: 'de woordenschat van de leerling voldoende is om teksten te lezen en de betekenis van onbekende woorden af te leiden'. Daaruit blijkt hoe belangrijk woordenschat is, op niveau 2F moet de leerling 90% van de woorden van een tekst kennen, want dat is nodig om onbekende woorden te kunnen afleiden. Veel leerlingen kennen echter veel en ook veel voorkomende woorden niet, zo vertellen docenten met enige verbazing bij herhaling.

Op dit moment kunnen taal- en vakdocenten in het vmbo en mbo er niet vanuit gaan dat leerlingen voldoende woorden kennen om de aangeboden leesteksten te begrijpen. Docenten moeten in alle onderwijsituaties alert zijn dat dit aspect onvoldoende aanwezig is. Leerlingen leren de woordenschat niet meer 'vanzelf', want de achtergrond van leerlingen is te divers. Wanneer er thuis een andere taal dan het Nederlands gesproken wordt, missen leerlingen de basis voor de vanzelfsprekende ontwikkeling van het algemeen Nederlands.

Woordenschatonderwijs

Op school dient er systematisch gewerkt te worden aan woordenschatontwikkeling. Teams moeten daarover onder leiding van de docent Nederlands gezamenlijk afspraken maken. Zo kunnen bijvoorbeeld de woorden van de week geïntroduceerd worden: een aantal schooltaalwoorden of vaktaalwoorden die elke week in alle lokalen hangen en die in alle lessen geoefend worden. Een structurele aanpak maakt alle leerlingen bewust van hun woordkennis. Een goede aanvulling is om te werken met een individueel woordenschrift waarin iedere leerling de woorden die hij nog niet kent opschrijft, met een voorbeeld (zin), een omschrijving en/of een tekening. De docent spreekt met de leerlingen af op welke manier deze woorden verder geleerd of geoefend en overhoord worden.

Met woorden wordt verwezen naar de werkelijkheid. Een woord kennen betekent: het verband kennen tussen een vorm en een betekenis - of meerdere betekenissen. Het leren van woorden gaat dan ook hand in hand met het leren van concepten. Woorden worden in het langetermijn-geheugen opgeslagen, in het zogenaamde mentale lexicon. Hierin zijn verschillende eigenschappen van het woord opgeslagen: vorm, betekenis(sen) en gebruik. Woorden zitten niet 'los' in het geheugen, maar als het ware in netwerken. Daar kan bij het aanleren van woorden gebruik van worden gemaakt: contexten zijn nodig om woorden te begrijpen en te onthouden. Het leren van 'losse woorden en zinnen' heeft op de langere termijn weinig effect. Bij de ontwikkeling van de woordenschat gaat het om de breedte: meer verschillende woorden leren, en om de diepte: meer verschillende betekenissen en gebruiksaspecten leren van een woord. Daarbij bestaat er een belangrijk verschil tussen de receptieve en de productieve woordenschat. De receptieve woordenschat is groter dan de productieve: iedere taalgebruiker begrijpt meer woorden dan dat hij zelf actief gebruikt.

Teams die systematisch gaan werken aan de uitbreiding van de woordenschat van leerlingen, maken keuzes voor bepaalde woorden. Woorden zijn over het algemeen in te delen in verschillende categorieën:

- schooltaalwoorden (hoofdstuk, presentatie, vermelden, betrekking hebben op);
- algemene beroepstaalwoorden (collega, leidinggevende, vrij nemen, salaris);
- vaktaalwoorden (frezen, boren, tappen, draaien; zetmeel, binden, beslag);
- algemeen Nederlands (antwoorden, begrijpen, vraag, behandelen).

Zacht-minerale plafondplaten

Zacht-minerale plafondplaten worden gemaakt van glaswol- of steenwolplaat. Aan de zichtzijde is een mineraalvlies of een dunne coating aangebracht. Er zijn verschillende dessins en kleuren leverbaar. De lichtere persingen zijn 20, 25 of 50 mm dik. Ze worden alleen met vlakke randen geleverd. De zwaardere persingen zijn 12, 15, 18 of 25 mm dik. Ze worden ook geleverd met sponningen, groeven of vellingkanten voor doorzak- en verdeckte systemen, figuur 12.2.

Eigenschappen

Zacht-minerale plafondplaten zijn moeilijk ontvlambaar, brandwerend, geluidsabsorberend en warmte-isolerend. Omdat ze weinig wegen en erg poreus zijn (gemakkelijk doorblaasbaar), zijn ze nauwelijks geluidsisolerend. De platen zijn bestand tegen een hoge relatieve vochtigheid.

<i>Algemeen Nederlands</i>	<i>Schooltaal</i>	<i>Beroepstaal</i>	<i>Vaktaal</i>
• plafondplaten • dessins • kleuren • leveren, leverbaar, geleverd • wegen • absorberen • isoleren	• zichtzijde • verschillende • nauwelijks • bestand zijn tegen • hoge relatieve vochtigheid • poreus	• zacht-minerale • glaswol • steenwol • ontvlambaar • brandwerend • geluidsabsorberend • warmte-isolerend	• mineraalvlies • coating • lichtere persingen • vlakke randen • sponningen • groeven • vellingkanten • doorzak systemen • verdeckte systemen • doorblaasbaar
Bron: Fundeon (2008) Vakkennis Timmeren, Systeemplafonds. Fundeon; Harderwijk.			

Het ligt voor de hand om het aanleren van de specifieke vaktaal in handen te geven van vakdocenten. Zij leggen die begrippen uit vanwege het vak. Wel is het van belang dat zij bijhouden welke woorden ze behandeld hebben, dat ze de begrippen terug laten komen en leerlingen ook vragen die woorden zelf te gebruiken of uit te leggen. Ook de vakdocenten moeten aan de vaktaalwoorden systematisch aandacht schenken. Daarnaast is het natuurlijk goed als zij alert zijn op woordkennis in het algemeen (en het ontbreken daarvan) bij hun leerlingen. Taalontwikkeling en ook woordenschatontwikkeling is een zaak van alle docenten en niet alleen van de docent Nederlands.

Het behoort tot de taak van de docent Nederlands om systematisch woordenschatonderwijs te geven, waarin zowel algemeen Nederlands, schooltaal en algemene beroepstaal een plek krijgen. Docenten Nederlands zullen hiervoor op grond van hun methode en de teamafspraken keuzes moeten maken. Ook hoort hier nog het aanleren van woordleerstrategieën bij: leerlingen moeten zich realiseren dat ze vrijwel alle woorden in een tekst moeten begrijpen. Daarnaast moeten ze leren om te gaan met onbekende woorden en hoe je die betekenissen kunt afleiden uit de context. Ook het gebruik van een woordenboek heeft aandacht nodig, want leerlingen begrijpen de uitleg van een woord in een woordenboek vaak niet.

Woordenschatdidactiek

Om een woord te kennen moeten leerlingen het wel zeven keer tegenkomen. Ook moeten de leerlingen er 'iets mee doen', zoals een zin maken, het opschrijven of het opzoeken. In elk geval moeten ze het woord verbinden aan andere concepten. Dat de docent eenmaal een moeilijk woord uitlegt, volstaat niet: het woord moet systematisch terugkomen en herhaald worden om het te kennen.

Een bekend model voor woordenschatonderwijs is 'de viertakt' (Van den Nulft & Verhallen, 2002). Dit model gaat uit van de volgende fasen:

1. voorbereiden
2. semantiseren
3. consolideren
4. controleren.

Op elk van deze fasen gaan we hieronder kort in.

Vorbewerken houdt in: activeren van voorkennis, het is van belang om al bekende begrippen te activeren. Waar het vaktaal betreft is het zinvol om de leerlingen eerst vanuit het vak al kennis te laten maken met de context of de beroepstaak waar het woord in thuishoort. Dus niet eerst woorden, dan theorie en dan praktijk, maar eerst praktijk, met daarbij veel taalgebruik (benoemen wat je ziet, uitleggen wat je doet), dan aandacht voor woorden en begrippen en dan pas theorie uit een boek.

Bij *semantiseren* gaat het om het uitleggen van de woordbetekenis. Hierbij kan de docent gebruik maken van de 'drie uitjes' (Van den Nulft & Verhallen, 2002): uitbeelden, uitleggen (betekenis omschrijven, voorbeelden geven), uitbreiden (koppelen aan andere woorden met verwante betekenissen; wanneer bij de selectie al uitgegaan is van woordclusters, gebeurt dit als vanzelf).

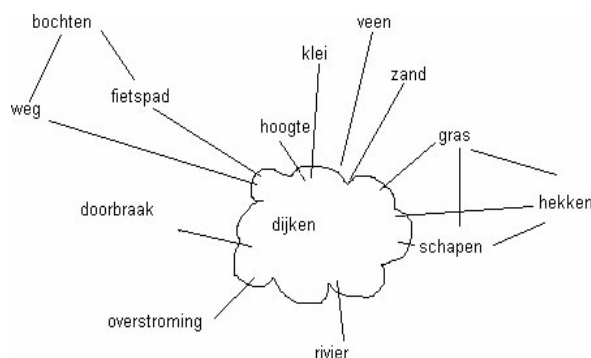
Consolideren gebeurt door het woord en de betekenis op allerlei manieren te oefenen en te gebruiken. Er wordt vanuit gegaan dat woorden pas verankerd worden in het mentale lexicon als ze zeven keer worden aangeboden of gebruikt.

Tot slot is het belangrijk om na verloop van enige tijd te *controleren* of de woorden zijn onthouden - en zo nodig verder te werken aan de consolidatie.

Enkele ideeën voor de consolidatiefase:

- Als woorden in samenhang en in herkenbare contexten worden aangeboden (bijvoorbeeld wanneer gewerkt wordt met thema's), is de kans groot dat ze meerdere malen zullen 'langskomen'. Dit helpt natuurlijk al. Daarnaast kan gewerkt worden met teksten met woordenlijstjes.
- Op sommige scholen wordt gewerkt met 'woorden van de week', bijvoorbeeld schooltaalwoorden die gedurende een week op posters in alle lokalen hangen en waar alle docenten aandacht aan schenken.
- Veel methodes kennen ook digitale woordenschatoefeningen, of er zijn afzonderlijk op internet oefeningen te vinden.
- Voor het oefenen zijn allerlei vormen denkbaar. We noemen hier enkele mogelijkheden die ook in het vreemde talen onderwijs worden gebruikt:
 - 'klassieke' woordenschatoefeningen, zoals synoniemen- of antoniemenparen zoeken, invuloefeningen, gatenteksten, zinnen laten maken;
 - wedstrijdjes en spelletjes zoals memory (woord+plaatje, woord+betekenis), pictionary (teken het woord), woord achterhalen door vragen stellen;
 - woordweb of woordparachoot maken, waarin relaties tussen woorden zichtbaar worden.

Hierbij een voorbeeld van een woordweb.



Bron: http://www.veluwe.nl/school/spreekbeurt_werkstuk/stappenplan

3.3.3 Begrijpen

Een voldoende woordenschat en voldoende technische leesvaardigheid zijn voorwaarden voor begrijpend lezen. De kenmerken van de taakuitvoering begrijpen, interpreteren en evalueren hebben te maken met de niveaus van tekstverwerking. Een gevorderde lezer zet bij het lezen van de krant de vaardigheden op de verschillende niveaus tegelijk in. Daarom is het moeilijk begrijpen, interpreteren en evalueren van elkaar los te zien. Echter, om meer inzicht te krijgen in het leesproces is het nuttig ze wel onafhankelijk van elkaar onder de loep te nemen.

In de eerste plaats begrijpen. Het gaat hier om een tekst gebaseerde verwerking van de expliciete inhoud en relaties tussen elementen die in de tekst terug te vinden zijn. Je zou kunnen zeggen: begrijpen wat er staat. Het gaat om een betrekkelijk objectieve activiteit, want de tekst is het uitgangspunt.

In het Referentiekader taal staan voor begrijpen de volgende omschrijvingen:

	1F	2F	3F	4F
<i>Begrijpen</i>	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daarop afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	Kan de hoofd-gedachte van de tekst weergeven. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).	Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte in eigen woorden weergeven. Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming, en dergelijke. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, meningen en feiten. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogreden en argument.	Maakt onderscheid tussen uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten. Maakt onderscheid tussen argumenten: objectieve vs. subjectieve argumenten, en onderscheidt drogreden van argument. Herkent argumentatieschema's. Herkent ironisch taalgebruik.

De opbouw in het referentiekader

Lezen houdt in dat de lezer een voorstelling construeert van de tekst. Op niveau 1F wordt verwacht dat de lezer informatie kan herkennen en uit een tekst kan halen, op de volgende niveaus wordt het ordenen van informatie, het onderscheiden van relaties binnen de tekst en van de functie van verschillende tekstonderdelen steeds belangrijker. De lezer kan steeds abstracter kijken naar teksten en ontwikkelt daarvoor steeds meer kennis over teksten, tekstsoorten en taalmiddelen. Bij het oplopen van het niveau worden de onderwerpen abstracter, de teksten en de leestaken complexer.

In het referentiekader omvat elk niveau de voorgaande niveaus. Zo wordt alleen bij niveau 1F beschreven dat de lezer de belangrijkste informatie uit een tekst kan halen en zijn manier van lezen kan afstemmen op zijn leesdoel, maar dat kan op alle niveaus gevraagd worden. Ook blijft bijvoorbeeld het leggen van relaties tussen tekstdelen en teksten, dat bij niveau 2F genoemd wordt, op de hogere niveaus een belangrijk aspect bij het begrijpen van teksten. Het merendeel van de vragen bij leesteksten in de methodes en in toetsen gaat in op begrijpen wat er staat.

3.3.4 Interpretieren

Bij interpreteren gaat het om kennis gestuurde verwerking van de vorm en de inhoud van de tekst: naast de informatie uit de tekst zelf (begrijpen), zet de lezer ook eigen kennis over teksten en onderwerpen in om de tekst te begrijpen. De schrijver van de tekst gaat er altijd van uit dat de lezer deze kennis bezit. Vaak is dat impliciet: de lezer denkt tijdens het lezen van de tekst: 'O ja, hoe zit dat ook alweer?'. De lezer moet de eigen kennis zelf in- en aanvullen om de tekst helemaal te doorgronden. Daarmee is interpreteren meer dan begrijpen een (betrekkelijk) subjectieve activiteit. Maar zoals al eerder opgemerkt de grens tussen *begrijpen*, interpreteren en evalueren is moeilijk scherp te krijgen.

In het Referentiekader taal staan voor interpreteren de volgende omschrijvingen:

	1F	2F	3F	4F
<i>Interpretieren</i>	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.	Trekt conclusies naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Trekt conclusies over de intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur.	Kan een vergelijking maken met andere teksten en tussen tekst-delen. Kan ook impliciete relaties tussen tekstdelen aangeven. Herkent persoonlijke waardeoordelen en interpreteert deze als zodanig.

De opbouw in het referentiekader

Om te laten zien dat hij expliciete en/of impliciete informatie verspreid over de tekst met elkaar kan verbinden, beantwoordt de leerling vragen naar de globale inhoud en samenhang. Het zijn vragen als: wat is het onderwerp, wat het thema, wat is de hoofdlijn of hoofdgedachte van deze tekst? Op niveau 1F kan de lezer ook meningen van feiten onderscheiden, bijvoorbeeld: uit welke twee dingen in de tekst kun je afleiden dat de meester zich niet op zijn gemak voelt? Passages van een passende kop voorzien valt ook onder interpreteren.

Over het algemeen geldt dat het voor de lezer gemakkelijker is een alinea te interpreteren dan de hele tekst of verschillende ver uit elkaar liggende delen. Daarnaast is het op 1F belangrijk dat het onderwerp van de tekst aansluit bij de leefwereld van leerling. Een abstract onderwerp als 'vervreemding' past niet bij niveau 1F. Het onderwerp 'schildpadden' is dan geschikter.

Op niveau 2F zijn vragen naar doel en publiek van de tekst belangrijk en informatie in de tekst moet worden vergeleken of gecontrasteerd. De lezer kan hier aangeven wat de bedoeling van de schrijver is. Op niveau 3F is de lezer in staat de opvattingen en de gevoelens van de auteur onder woorden te brengen. Op niveau 4F kan de lezer al deze zaken ook in een vergelijking tussen twee of meer teksten toepassen.

3.3.5 Evalueren

Bij evalueren gaat het niet meer om het begrip van de tekst alleen, maar de kern is nu 'nadenken over de tekst'. De bedoeling bij evalueren is dat leerlingen een oordeel of een mening vormen over een tekst of een gedeelte daarvan. Voor dat oordeel geven ze argumenten. Nodig hiervoor is dat de lezer afstand neemt van de tekst. De lezer stelt vragen als: wat is de tekstsoort, voor wie of waarvoor is de tekst bedoeld, klopt de tekst inhoudelijk, is de argumentatie sluitend, heb ik of anderen iets aan de tekst?

In het referentiekader taal staan voor evalueren de volgende omschrijvingen:

	1F	2F	3F	4F
<i>Evalueren</i>	Kan een oordeel over een tekst- (deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.	Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.

De opbouw in het referentiekader

Op niveau 1F kunnen leerlingen van een tekst zeggen of ze de tekst of een tekstdeel zinvol vinden. Een vraag bij een enthousiaste brief van een brugpieper over de middelbare school kan zijn: *geeft deze tekst jou informatie over de nieuwe school?* Geef een argument voor je antwoord. Leerlingen zijn in staat het eigen wereldbeeld of hun denken te koppelen aan wat er in de tekst staat. Dit loopt door op niveau 2F en leerlingen kunnen dit met langere teksten over abstractere onderwerpen. Op niveau 3F moeten leerlingen kennis over de wereld en kennis over teksten en tekstsoorten inzetten om bijvoorbeeld de informatieve waarde van een tekst te beoordelen. Een voorbeeld is: *vind jij dat deze tekst het begrip DNA goed uitlegt?* Geef twee argumenten voor je antwoord. Op niveau 4F kunnen leerlingen aangeven hoe de tekst is geschreven en hoe de argumentatie is opgebouwd. Vervolgens kunnen ze beargumenteerd zeggen wat ze ervan vinden.

Niet bij alle teksten ligt het voor de hand om naar evalueren te vragen. Bij instructieteksten en informatieve teksten is het minder gebruikelijk, hoewel bij die tekstsoorten bijvoorbeeld wel naar de duidelijkheid van de instructie of de informatieve waarde van passages gevraagd kan worden.

De praktijk in het vo echter is, dat vooral opiniërende teksten uit kranten of tijdschriften gebruikt worden voor evaluerende vragen naar de argumentatie. Dit komt omdat het domein argumentatie in het examenprogramma havo/vwo een belangrijke plek inneemt. Daarbij komt dat evaluatievragen moeilijk in multiple choice afleiders te vangen zijn. Leerlingen kunnen met persoonlijke argumenten komen om hun oordeel te onderbouwen, bijvoorbeeld omdat ze zelf al veel van een onderwerp afweten. Bij vragen naar een oordeel over de tekst, blijkt uit de antwoorden of de leerling de vraag begrepen heeft. Belangrijk is dan dat de argumenten die de leerling gebruikt uit de tekst komen of door de tekst voortgebracht worden.

Vragen voor kenmerken van de taakuitvoering bij tekst 'Schadelijke gevolgen van roken' (bijlage 5)

Begrijpen

- noem vier belangrijke schadelijke gevolgen van roken die in de tekst beschreven worden.
- hoe komt het dat je van roken kanker krijgt?
- waarom is het zorgelijk dat jongeren steeds vroeger beginnen met roken?
- hoe bereikt de reclame van de tabaksindustrie jongeren?

Interpreteren

- wat voor een soort tekst is dit?
- wat wil KWF Kankerbestrijding met deze tekst?

Evalueren

- rook jij?
- zo ja, welk effect heeft deze tekst op jou? waarom heeft deze tekst dat effect?
- zo nee, zou je iemand die rookt aanraden deze tekst te lezen? waarom wel of waarom niet?

3.3.6 Samenvatten

Begrijpen, interpreteren en evalueren zijn aan lezen ten grondslag liggende vaardigheden. Om leesvaardig te zijn moet je dit kunnen. Samenvatten is net als opzoeken een activiteit die min of meer los staat van het leesproces zelf. Wel is het een belangrijke activiteit bij studerend lezen: samenvatten helpt bij het reproducere van wat gelezen is. Daarom is het bij het onthouden van inhouden van teksten een belangrijk hulpmiddel. Voor het leren van inhouden bij zaakvakken is samenvatten dus van groot belang. Bij het samenvatten lopen de vaardigheden lezen en schrijven door elkaar: er wordt een groot beroep gedaan op de schrijfvaardigheid van leerlingen. Dit geldt zeker voor niveau 4F.

In het referentiekader taal staan voor *samenvatten* de volgende omschrijvingen:

	1F	2F	3F	4F
<i>Samenvatten</i>		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.	Kan een tekst beknopt samenvatten voor anderen.	Kan van een tekst een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt.

De opbouw in het referentiekader

De vraag is wat betekent samenvatten op niveau 2F, 3F en 4F? Waarin verschilt het? Op niveau 1F hoeft een leerling nog niet schriftelijk te kunnen samenvatten. Wel zal er regelmatig geoefend worden met bijvoorbeeld vertellen wat gelezen is.

De verschillen tussen de niveaus worden allereerst bepaald door de moeilijkheid van de teksten. Op niveau 2F zijn de teksten minder complex en staan wat betreft onderwerp dichter bij de lezer. Het maken van tekstschema's is een belangrijke hulpmiddel voorafgaand aan het eigenlijke samenvatten en kan op niveau 2F goed geoefend worden. Samenvatting van een minder gecompliceerde tekst over een concreet onderwerp is eenvoudiger dan samenvatten van een gecompliceerde tekst over een abstract onderwerp. Op niveau 3F dient de samenvatting begrijpelijk te zijn voor een lezer, maar de lezer heeft wel de mogelijkheid de originele tekst erbij te pakken. Op niveau 4F is dat niet meer zo: hier gaat het om een gecompliceerde tekst over een abstract onderwerp die zo samengevat wordt dat een lezer begrijpt wat er in de oorspronkelijke tekst staat zonder dat de lezer toegang tot die tekst heeft. Voorwaarde om dit goed te doen is dat de oorspronkelijke tekst in detail begrepen moet worden. Vervolgens heeft het schrijven van de samenvatting uiteraard meer met de vaardigheid schrijven te maken dan met leesvaardigheid.

3.3.7 Opzoeken

Met *opzoeken* bedoelt het referentiekader níét zoekend lezen. Zoekend lezen is snel informatie in een tekst vinden: de lezer leest niet de hele tekst voor een algeheel begrip, maar hij scant de tekst snel om een specifieke vraag te beantwoorden. Dit is bij *begrijpen* op niveau 1F beschreven. Met opzoeken wordt het gebruik van naslagwerken en informatiebronnen bedoeld en ook het begrijpen van schematische informatie die de tekst ondersteunt.

In het referentiekader taal staan voor opzoeken de volgende omschrijvingen:

	1F	2F	3F	4F
<i>Opzoeken</i>	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids en dergelijke. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.	Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen, vermeldt bronnen. Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.	

De opbouw in het referentiekader

Op niveau 1F dienen leerlingen bijvoorbeeld te weten hoe woordenboeken, encyclopedieën en dergelijke opgebouwd zijn. Ze moeten het alfabet goed geautomatiseerd hebben om te kunnen zoeken. Ook kunnen ze schematische informatie lezen en in verband brengen met de tekst. Op niveau 2F ligt het zwaartepunt op zoeken op basis van trefwoorden en op het zoeken op internet. Bij niveau 3F is het belangrijk dat leerlingen als ze informatie gevonden hebben, reflecteren over de betrouwbaarheid van de bron. Op niveau 4F onderscheidt opzoeken zich niet van niveau 3F.

3.4 Leesstrategieën

Leerlingen moeten leren met veel verschillende soorten teksten om te gaan. Daarom is in de lessen Nederlands aandacht nodig voor strategische vaardigheden. Deze vaardigheden zijn geen doel op zichzelf, maar ze helpen leerlingen om teksten sneller of beter te begrijpen. In paragraaf 2.6 is uiteen gezet dat er geen eenduidig beeld is van wat er nu precies onder leesstrategieën valt. De indeling in voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen is wel goed bruikbaar om strategieën te onderscheiden.

Vooraf belangrijk is dat docenten Nederlands op een school in een vaksectie gezamenlijk bepalen welke leesstrategieën ze belangrijk vinden. Afspraak kan zijn, dat ze er allemaal op dezelfde manier aan gaan werken. Overleg met vakleerkrachten kan ertoe bijdragen dat ook zij op deze manier te werk gaan met de teksten in vakleerboeken. Zo ontstaat door de leerjaren heen een idee bij leerlingen: zo pakken we een leestekst aan.

Een aanpak voor de leerlingen zou er zo uit kunnen zien:

1. Voor je gaat lezen:
 - *Welke tekstsoort is het?* (een reclamefolder, een nieuwsbericht, een krantenartikel, een persoonlijke brief, een advertentie, een verhaal, een tekst uit een leerboek, een gedicht, een instructie, een recept, een routebeschrijving enzovoort).
 - *Wat is de bron van deze tekst?* Ken ik die bron? Wat weet ik over de bron?
 - *Wat vertellen de titel, de indeling, de kopjes, de illustraties over het onderwerp?*
 - *Wat weet ik al van dat onderwerp?* Wat wil ik van dit onderwerp weten? Wat zou er in de tekst staan?
 - *Wat zegt de beginalinea?*
 - *Wat is de opdracht bij deze tekst?*
 - *Hoe ga ik lezen? Globaal, zoekend, of studerend?*
2. Als je aan het lezen bent:
 - *Wat is de hoofdgedachte van deze tekst?* Klopt dat met wat ik van dit onderwerp weet? Wat is hoofdzaak, wat is bijzaak?
 - *Wat is de bedoeling van de schrijver?* Hoe weet ik dat?
 - *Voor studerend lezen:*
 - *Is het zinvol een tekstschema te maken?*
 - *Is het zinvol signaalwoorden te onderstrepen?*

3. Als je de tekst gelezen hebt en de opdracht gemaakt:
- *Begrijp ik de tekst?* Kon ik de opdracht maken?
 - *Wat is mijn oordeel over de tekst?* Goed, informatief, dom, saai enzovoort? Waarom vind ik dat?
 - *Heb ik op de goede manier gelezen?* Zo nee, wat had ik anders moeten doen?

Het is goed deze vragen in de onderbouw vmbo en in mbo-niveau 1 en 2 het eerste jaar voorafgaand aan een leestekst telkens klassikaal door te nemen. In het begin kan de docent zelf de antwoorden geven en het voordoen (modeling). Onderdeel 1 mag niet meer dan 10 minuten innemen. Globaal doorscannen van de tekst kan hier ook relevant zijn. Schriftelijke verwerking van deze vragen is niet zinvol, want dat kost teveel tijd en het leidt bovendien de aandacht af van het begrip van de tekst.

Bij leesopdrachten is het belangrijk dat de opdrachten bij de tekst doorgenomen worden voordat de leerlingen de hele tekst intensief gaan lezen. Leerlingen dienen te bepalen wat het leesdoel is en hun manier van lezen daarop aan te passen. Het afleiden van moeilijke woorden bijvoorbeeld, vraagt een andere manier van lezen dan de vraag naar de hoofdgedachte.

De bedoeling is dat leerlingen zeker de vragen van onderdeel 1 en 3 zelfstandig gaan beantwoorden (kan later impliciet) bij alle teksten die ze voorgelegd krijgen. Onderdeel 2 kan niet altijd standaard toegepast worden, omdat er opdrachten beantwoord moet worden. Zo is bijvoorbeeld bij zoekend lezen het maken van een tekstschema niet zinvol. Veel opdrachten bij leesteksten gaan wel over de hoofdzaken en verbanden in de tekst.

3.5 Werkvormen

In de lessen Nederlands werken leerlingen aan hun leesvaardigheid op grond van verschillende oefenvormen en opdrachten. Belangrijk is in de eerste plaats dat leerlingen verschillende tekstsoorten leren kennen zoals bijvoorbeeld ingezonden brieven, artikelen, voorlichtingsbrochures, reclame enzovoort. Ze krijgen dan sneller inzicht in het doel en de functie van een tekst. Bij elke tekst (ook uit leermiddelen) is de vraag relevant, welke tekstsoort is het en welke verwachtingen roept dat op rond de inhoud. Om dezelfde reden is het noodzakelijk altijd de bron van teksten te vermelden, ook van teksten uit leermiddelen en toetsen. Leerlingen ontwikkelen daarmee ook kennis van bronnen, bijvoorbeeld wat of wie is het kwf, wat is Trouw, wat is nrc.next, enzovoort en wat vertelt de bron over de inhoud van de tekst? (Zie ook paragraaf 3.4 Leesstrategieën.)

Leerlingen in vmbo en mbo dienen beter te worden in studerend lezen. Daarmee bedoelen we: inhoudelijke informatie uit een tekst halen en deze verbinden met kennis die zij al hebben, met als doel deze te onthouden en er later iets mee te doen (bijvoorbeeld iets in de praktijk uitvoeren of in een toets reproduceren). Het lezen van betogende teksten waarin schrijvers een standpunt innemen of een mening geven over een maatschappelijk verschijnsel, komt vooral voor op niveau 3F en niveau 4F. Dat is omdat argumentatie een belangrijk onderdeel is in het examenprogramma havo/vwo. Op het vmbo en mbo lijkt het lezen en begrijpen van informatieve teksten belangrijker.

Voorbeeld uit Ekens (2008)

De expertwerkvorm: adopteer een deel van een tekst

De expertwerkvorm is handig bij lange teksten. Leerlingen worden expert van een deel van de tekst. Bij het werken in viertallen wordt de tekst in vier gelijke delen verdeeld, bij drietallen in drie delen, et cetera. Nadat iedere leerling zijn tekstdeel heeft gelezen, vertellen de groepsleden elkaar de belangrijkste inhoud van de tekst na. Eventueel stellen de andere groepsleden vragen over de tekst om tot een beter begrip te komen.

Ook vragen bij een tekst kunnen verdeeld worden over verschillende groepen, waarbij een groep bijvoorbeeld vraag 1 tot en met 4 beantwoordt en deze antwoorden presenteert en uitlegt aan de rest van de klas.

Schematisch ziet deze werkvorm er zo uit:

Stap 1	Tekst (en/of vragen) verdelen in gelijke delen	Verdeel de tekst (en/of vragen) in minimaal twee tot maximaal vijf gelijkwaardige delen.
Stap 2	Groep samenstellen	Geef per groep elke leerling een eigen deel. Afhankelijk van de verdeling van de tekst (en/of vragen) zijn dat twee tot maximaal vijf leerlingen.
Stap 3	Bestuderen	Geef tijd en eventuele andere faciliteiten (rust bijvoorbeeld) om het tekstdeel (en/of de vragen) te bestuderen.
Stap 4	Kennis delen	Vraag de leerlingen om ieder hun tekstdeel (en/of vragen) aan de groep te presenteren. Benadruk dat ieder groepslid uiteindelijk geacht wordt alles te weten.
Stap 5	Controleren	Besprek klassikaal de vragen en laat per groep een willekeurige leerling het tekstdeel uitleggen of de vraag beantwoorden.

Zoals gezegd is het belangrijk om de leerlingen te motiveren om voor te lezen. De werkvormen dragen daaraan bij. Hieronder doen we aan de hand van een aantal aandachtspunten suggesties voor werkvormen voor begrijpend lezen. Bij deze aandachtspunten is er geen onderscheid gemaakt in de onderliggende vaardigheden begrijpen, interpreteren en evalueren. Over het algemeen kunnen wel alle drie de onderliggende vaardigheden geoefend worden met de genoemde werkvormen. Evalueren komt misschien wat minder vanzelfsprekend aan de orde dan begrijpen en interpreteren, omdat de aandacht vaak meer gericht is op de inhoud, de structuur van de tekst en de woordenschat. Docenten moeten daarom wel alert zijn of evalueren voldoende aan de orde komt.

Actief en interactief leesonderwijs

In de praktijk van het onderwijs betekent lezen vaak: individueel een tekst lezen en vragen beantwoorden. Maar er zijn andere werkvormen die leerlingen meer uitnodigen om samen actief met een tekst bezig te zijn. Klassikaal en in groepjes kunnen (docent en) leerlingen in gesprek gaan over zaken als het doel van de tekst, tekstsoort, onderwerp, hoofdgedachte, structuur van de tekst, standpunt van de auteur. Hardop denken helpt hierbij. Eventueel kan begonnen

worden met alleen de inleiding en de conclusie te laten lezen en dan klassikaal te bespreken waar de tekst over gaat.

Een ander idee is groepjes leerlingen elk een deel van een tekst te laten lezen en aan elkaar te laten vertellen wat daarin staat, zodat ze gezamenlijk tot een beeld van de hele tekst komen zoals in de expertwerkvorm (zie kader).

Ook verdere verwerking van de inhoud van een tekst kan in groepjes of tweetallen plaatsvinden, bijvoorbeeld door ordening van informatie in schema's, teksten vergelijken, delen van teksten herschrijven.

Realistische taken

Hoe 'echter' de taak, hoe meer die de leerlingen motiveert. De leestaken kunnen onderdeel zijn van een grotere opdracht of een project dat in de beleving van de leerling 'echt ergens over gaat'. Samen iets uitzoeken en presenteren, samen iets organiseren zijn goede vormen. Hierbij wordt de aanpak aan de leerlingen overgelaten, of er wordt gestuurd op de aanpak van het lezen, bijvoorbeeld door 'tussenproducten' zoals een mindmap te vragen.

Als gebruik wordt gemaakt van teksten en taken die voor de leerling te koppelen zijn aan echte situaties, bijvoorbeeld bij andere vakken, ervaren zij ook het nut van wat zij bij Nederlands doen. Dit bevordert de transfer.

Eigenaarschap

Eigen inbreng van de leerling werkt ook motiverend. De docent kan de leerlingen zelf teksten laten kiezen uit bronnen die ze in het dagelijks leven tegenkomen, zoals kranten en tijdschriften of internet, of eventueel uit een voorraad door de docent verzamelde teksten. Daarbij kan actualiteit belangrijk zijn, of interesse van de leerling voor een bepaald onderwerp. Er wordt individueel gewerkt of in tweetallen, leerlingen maken bijvoorbeeld vooraf vragen bij de tekst over specifieke dingen die zij te weten willen komen. Eén of meer gekozen teksten kunnen uitgangspunt zijn voor een presentatie voor andere leerlingen die de tekst niet gelezen hebben of voor een brief of verslag. Het lezen wordt dan gekoppeld aan andere vaardigheden.

Voorbeeld: de toekomst van Vliegveld Twente

Bij deze realistische opdracht zijn leerlingen actief en interactief bezig, ze brengen zelf teksten in en voeren verschillende activiteiten uit.

De toekomst van Vliegveld Twente

Inleiding

In Twente is veel discussie over het voortbestaan of opheffen van Vliegveld Twente. De luchtmacht maakt geen gebruik meer van het vliegveld en nu is de vraag of het een commerciële luchthaven moet worden of moet verdwijnen.

In dit project gaan jullie je bezighouden met deze kwestie. Je gaat onderzoeken welke meningen er zijn en welke argumenten voor- en tegenstanders hebben. Daarna voeren jullie een debat.

De klas wordt ingedeeld in groepen. Er is een even aantal groepen; elke groep bestaat uit ongeveer zes leerlingen. Elke groep krijgt voor het debat de rol van voor- of tegenstander.

1. Verzamel artikelen
 - a. Zoek artikelen over deze kwestie, in kranten en op internet. De artikelen dienen om zo goed mogelijk zicht te krijgen op de argumenten voor en tegen het voortbestaan van de luchthaven.
Ieder groepslid brengt één of twee artikelen in. Print de artikelen voor alle groepsleden uit.

2. Inventariseer de artikelen en beslis welke jullie verder willen gebruiken
 - b. Jullie vormen je eerst een globaal beeld van de 'oogst' aan artikelen.
Leg de artikelen voor je. Lees ze nog niet in detail. Bespreek in je groep van elk artikel:
 - Waar en wanneer is het verschenen?
 - Door wie is het geschreven?
 - Wat is de titel?
 - Zijn er tussenkopjes?
 - Wat verwachten jullie op grond van deze informatie van de bruikbaarheid voor jullie verdere opdracht (argumenten voor en tegen inventariseren en een standpunt voor of tegen verdedigen)?
 - c. Degene die het artikel heeft ingebracht (en dus de inhoud al kent) licht toe waarom hij/zij dit artikel heeft gekozen.
 - d. Beslis samen welke artikelen jullie verder willen bestuderen. Er kunnen ingebrachte artikelen afvallen.
3. Zoek naar argumenten en verwerk deze in een schema
Jullie gaan zoeken naar argumenten voor en tegen het voortbestaan van de luchthaven. Deze argumenten heb je nodig bij het debat.
 - a. Bedenk eerst gezamenlijk hoe je deze argumenten in beeld wilt brengen in een schema (dus: ontwerp een schema).
 - b. Verdeel de artikelen onder elkaar. Ieder leest één of meer artikelen.
 - c. Zoek in je eigen artikel(en) uit wie er voor of tegen het voortbestaan van het vliegveld zijn en welke argumenten zij hebben. Ieder vult voor de eigen artikelen een eigen schema in.
 - d. Daarna voegen jullie alles samen in één gezamenlijk schema.
4. Bereid je als groep voor op het debat
Jullie hebben de rol van voor- of tegenstander gekregen. De spelregels voor het debat krijg je van de docent. Nu gaan jullie je inhoudelijk voorbereiden op het voeren van het debat.
Zet de volgende zaken op een rij:
 - a. Wat zijn de belangrijkste argumenten voor jullie standpunt?
 - b. Zijn er nog dingen die jullie na willen zoeken in de artikelen? Zo ja, doe dat dan nu.
 - c. Waarmee willen jullie je tegenstanders overtuigen? Wat kunnen jullie inbrengen tegen de argumenten van de tegenpartij, die jullie ook zijn tegengekomen in de artikelen?
5. Voer het debat.

Variatie in leeractiviteiten

Uiteraard worden niet alle leerlingen aangesproken door dezelfde benadering. Voor de ene leerling zal een benadering heel goed werken, maar bij een ander niet. Het gaat erom dat leerlingen zien dat ze op school en in hun latere (beroeps)leven veel informatie uit teksten moeten halen en dat ze nu leren hoe dat snel en effectief kan. Door variatie in leeractiviteiten komen zij er zelf achter welke manier voor hen het meest succesvol is, welke benadering hen het beste past.

Bij één tekst hoeven ook niet altijd alle aspecten van begrijpen aan bod te komen. Er kan ook gefocust worden op één bepaalde soort vragen of opdrachten, zonder dat alle 'ins en outs' van de tekst meegenomen worden. Geef bijvoorbeeld in de ene les een aantal korte teksten waaruit leerlingen alleen de hoofdgedachte halen, een andere les een langere tekst waarbij met name

de structuur onder de loep genomen wordt, weer een andere keer teksten waarin ze alleen detailinformatie zoeken, et cetera. Op deze manier zijn leerlingen voor hun gevoel niet eindeloos lang met dezelfde tekst bezig. Bovendien kunnen ze zo hun aandacht op één specifiek aspect richten, waardoor ze dat ook beter van andere gaan onderscheiden.

Rol van de docent

De docent kan bij leesonderwijs goed werken met 'modeling': hij fungeert als een model voor de leerling, om impliciete (denk)vaardigheden te verduidelijken. De docent leest hardop denkend een tekst voor, stelt zichzelf vragen en beantwoordt die. Zo laat hij zien hoe hij gegevens uit de tekst met elkaar combineert, eigen kennis over het onderwerp van de tekst gebruikt, oplossingen voor bepaalde begripsproblemen bedenkt. Natuurlijk is het de bedoeling dat de leerlingen daarna zelf op deze manier aan het werk gaan, in groepjes of individueel. Dit kan op verschillende manieren gestuurd worden; afnemende sturing of 'scaffolding' is hier een goede aanpak.

Oefenen is iets anders dan toetsen

De hierboven beschreven werkvormen zijn allemaal oefenvormen. In het leesonderwijs is het van belang om zoveel mogelijk de leerlingen te laten ervaren hoe lezen 'werkt' en daarover te communiceren. Traditioneel neemt het werken met teksten met vragen een grote plaats in het leesonderwijs, omdat dat bij de examens vo (en inmiddels ook bij het examens mbo) een belangrijke toetsvorm is. Wanneer er uitsluitend gewerkt wordt met teksten met vragen dreigt het gevaar dat er als het ware een soort voortdurende toetssituatie ontstaat: leerlingen beantwoorden de vragen en horen daarna wat goed en fout is met in het gunstigste geval een uitleg die ze begrijpen. We gaan ervan uit dat werkwijzen als hardop denken en samenwerken tot meer inzicht in het leesproces leiden en dat dat op den duur ook vruchten afwerpt bij het behalen van de examens.

Tip: differentiatie

Het is zinvol om met die leerlingen die weinig leesvaardig zijn af en toe tijd te nemen om aan leesvaardigheid te werken, bijvoorbeeld met een groepje van 8. De rest van de klas krijgt dan een andere opdracht. De aandacht en het rendement is dan groter dan bij een klassikale bespreking.

4. Lezen bij beroeps- en zaakvakken

Voor het verwerven van kennis en vaardigheden bij beroeps- en zaakvakken speelt leesvaardigheid in de zin van studerend lezen een belangrijke rol. Echter, een aantal leerlingen is onvoldoende leesvaardig om de teksten die ze bij de beroeps- en zaakvakken moeten verwerken, te begrijpen. In dit hoofdstuk onderzoeken we dit probleem en reiken we mogelijke oplossingen aan.

4.1 Studerend lezen

Bij beroeps- en zaakvakken lezen leerlingen om informatie te onthouden om vervolgens met de verworven kennis te handelen, of deze toe te passen in nieuwe contexten. Omdat de tekst het uitgangspunt is voor de opbouw van kennis en vaardigheden, noemen we dit lezen studerend lezen.

Voorwaarden voor studerend lezen

In eerste instantie dient de leerling voldoende woorden te kennen om een tekst te begrijpen, want op grond van de tekst worden nieuwe en onbekende begrippen opgebouwd. Woordkennis alleen echter is niet genoeg. De leerling dient ook de soms complexe zinsverbanden zoals samengestelde zinnen, stijlfiguren (letterlijk of figuurlijk taalgebruik) en schema's te begrijpen. De leerling moet voldoende leesvaardig zijn om te kunnen reflecteren op hetgeen gelezen is. De leerling moet zich bewust afvragen of hij de informatie begrepen heeft, want het kan nodig zijn de betekenis van een woord, van een zin of de werking van een proces nog eens na te vragen bij de docent. Om vragen te kunnen stellen over wat je niet weet, moet je al wel veel begrijpen.

Relatie tussen leesvaardigheid en denkvaardigheden

Studeren, het construeren van kennis, vergt denkvaardigheden. De herziene taxonomie van Bloom (Anderson, 2001) geeft een niveau-indeling van denkvaardigheden die getraind moeten worden. De indeling in denkvaardigheden levert ook inspiratie voor het ontwerpen van opdrachten voor studerend lezen.

Denkvaardigheden helpen bij studerend lezen

De constructie van kennis van complexe informatie verloopt beter als leerlingen met de informatie iets doen, bijvoorbeeld indelen, ordenen, categoriseren op kenmerken, evalueren. Deze handelingen met informatie worden ook wel denkvaardigheden genoemd. Bloom (1956) heeft de denkvaardigheden in zes niveaus geordend: onthouden is gemakkelijker dan evalueren en zelf (nieuwe) informatie creëren is het moeilijkst.

6 creëren
5 evalueren
4 analyseren
3 toepassen
2 begrijpen
1 onthouden

In de zaakvakken zoals science en geschiedenis leren leerlingen zich denkvaardigheden eigen te maken die vaak ook een specifieke vakinvulling kennen (bijvoorbeeld oorzaak-gevolg bij geschiedenis, vergelijking tussen soorten bij biologie enzovoort.).

Met name de hogere denkvaardigheden (de hoogste 3 niveaus in de taxonomie) krijgen zeker in het vo vanaf de theoretische leerweg vmbo veel aandacht, omdat die een beroep doen op het vermogen tot abstraheren. De taalvaardigheid die hiermee samengaat wordt ook wel CAT genoemd: Cognitieve Abstracte (of Academische) Taalvaardigheid (Cummins 1979) CAT is taalvaardigheid die nodig is om complexe, cognitieve veeleisende boodschappen met behulp van taal over te brengen. DAT is de Dagelijkse Algemene Taalvaardigheid die wordt ingezet bij de meer concrete en direct aanwijsbare omstandigheden in het dagelijks leven.

Problemen met studerend lezen

Er bestaan in het onderwijs twee problemen met betrekking tot studerend lezen waar we nader op ingaan. Het eerste probleem is dat studerend lezen onvoldoende effectief getraind wordt bij Nederlands. Immers in het vak Nederlands staan de doelen en de eindtermen van het vak Nederlands centraal en studerend lezen komt daar vrijwel niet in voor. Het tweede probleem is dat leerlingen bij beroeps- en zaakvakken studerend lezen ook niet oefenen. Uit de afgenomen vragenlijst (zie paragraaf 5.2) komt naar voren dat vakdocenten vaak wel signaleren dat de leesvaardigheid van sommige leerlingen onvoldoende is. Ze voelen zich echter niet bekwaam of ze menen geen tijd te hebben om er aandacht aan te besteden in hun vakonderwijs. Bovendien denken zij dat er bij Nederlands aan gewerkt wordt.

1. Studerend lezen wordt onvoldoend effectief getraind bij Nederlands

Dat studerend lezen onvoldoende effectief getraind wordt bij Nederlands, heeft te maken met de teksten die de leerling bij het vak Nederlands voorgelegd krijgen en met de doelen van het leesonderwijs. De teksten komen over het algemeen uit bronnen die voor een brede doelgroep toegankelijk zijn. Het zijn teksten uit bekende kranten en tijdschriften of voorlichtingsmateriaal van de overheid. Het taalgebruik is toegankelijk, de structuur is goed opgebouwd en de onderwerpen zijn, zeker op de lagere referentieniveaus concreet en alledaags. De contexten zijn over het algemeen herkenbare, voorstelbare maatschappelijke situaties. Bij Nederlands is het leesdoel dan vooral de opbouw van de tekst doorzien en aangeven wat de hoofdgedachte of de kern van de tekst is. Ook gaan enkele vragen over de kennis van de gebruikte woorden, verwijzingen en het doel van de schrijver. Op de hogere referentieniveaus 3F en 4F gaat het bij het vak Nederlands meestal om betogende teksten uit landelijke media waarin schrijvers beargumenteerd een bepaald standpunt in nemen. Het leesdoel bij Nederlands is dan vooral om de argumentatie te doorzien en minder het opnemen van de feitelijke informatie.

De teksten in de leerboeken van beroeps- en zaakvakken bevatten per definitie voor de leerling nieuwe, vaak complexe informatie. Vaak zijn deze teksten minder goed gestructureerd dan de teksten die voor een brede doelgroep geschreven worden. De leerling heeft bij beroeps- en zaakvakken te maken met een relatief zware leestaak. Immers, de informatie is per definitie niet vertrouwd, niet alledaags en de structuur van de tekst is vaak complex: tekstkenmerken die toch wel op niveau 3F thuis horen.

Uit een methode Nederlands	Uit een methode voor verzorging
<i>Kaaskoe</i> Er staat veel te gebeuren voor alle Bertha's en Antjes in Nederland. Tot nu toe wist een koe niet beter of haar melk werd door de mensen opgedronken, misschien verwerkt tot kaas of een ander zuivelproduct. Maar alles wordt anders, want professoren aan de Wageningen universiteit hebben een bijzondere ontdekking gedaan. Koeien kunnen nu op genetische eigenschappen worden geselecteerd. De fokkerij waar de koeien	<i>Lichaamsverzorging</i> De menselijke huid heeft miljoenen zweetklieren die veel zweet kunnen produceren. Als het zweet slecht kan verdampen, gaan de bacteriën in het zweet zich vermenigvuldigen. De afvalstoffen van die bacteriën veroorzaken een nare zweetlucht. Iedereen zweet, alleen zweet de één sneller en meer dan de ander. Zweten (transpireren) is niet alleen maar lastig. Zweten heeft een functie. Door de zweetklieren kan de lichaamstemperatuur namelijk goed geregeld

geboren worden, kan dan snel zien of de melk van een jonge koe geschikt is om kaas van te maken. Als dat zo is, dan wordt zo'n koe een heuse kaaskoe. De melk van deze koeien bevat veel kaasstofeiwitten daarom worden deze koeien dan alleen nog maar ingezet bij de productie van ons nationale lievelingsvoedsel. En de koeien die overblijven? Nou, ook daar is een oplossing voor bedacht. Dat worden namelijk melkkoeien. Deze koeien produceren melk die de bloeddruk kan verlagen. Dat melk goed voor elk is, wisten we al. Maar nu kan melk ook nog eens extra gezond worden gemaakt. <i>Naar: Noord-Hollands Dagblad, 4 januari 2008</i> Bron: Nieuw Nederlands vmbo bk-4 (2009)	worden. De zweetklieren liggen in de lederhuid. Vanuit de zweetklier loopt er een buisje naar een porie (een opening in de opperhuid, de bovenste huidlaag). Door dat buisje kunnen de zweetklieren het aangevoerde vocht (zweet) via de porie naar buiten laten wegvloeien. Dat vocht verdampt en daardoor koelt je huid af. Op die manier zakt je lichaamstemperatuur. Zo blijft je lichaam goed op temperatuur (ongeveer 37° Celsius) en raak je niet 'oververhit' als je je erg druk maakt, je inspant of koorts hebt. Bron: vmbo Lesboek Uiterlijke Verzorging Gezondheid (2004)
---	---

In paragraaf 4.4 worden verschillende werkvormen voor leesonderwijs genoemd. Al deze vormen zouden in principe ook tijdens de lessen Nederlands toegepast kunnen worden op teksten uit beroeps- en zaakvakken. Maar de praktijk wijst uit dat docententeams hier niet voor kiezen. Dat heeft de volgende drie redenen. Ten eerste moeten vakdocenten zelf de vakbegrippen uitleggen en leerlingen inzicht geven in de vakprincipes: het ontwikkelen van vakinzicht en -vaardigheden kan alleen onder leiding van vakdocenten. Pas na uitleg door een vakdocent kan de docent Nederlands aan de slag met de vakteksten. Deze werkwijze vergt veel afstemming en overleg, hetgeen nogal bezwaarlijk blijkt.

De tweede reden is dat de docent Nederlands zich op deze manier meer dienend ten opzichte van de beroeps- en zaakvakken moet opstellen. Dit is lastig, omdat Nederlands ook een belangrijk examenvak is waarin leesvaardigheid zelfs centraal geëxamineerd wordt. De centrale examinering bepaalt voor een groot deel de invulling van het leesonderwijs, zie ook paragraaf 5.2.2. De derde reden is dat docenten Nederlands blijkbaar veronderstellen dat wat de leerlingen in hun lesuur leren ook 'meegenomen' wordt naar de beroeps- en zaakvakken. Overigens denken docenten van andere vakken dat ook.

2. *Studerend lezen wordt onvoldoende geoefend bij beroeps- en zaakvakken*

Docenten van beroeps- en zaakvakken signaleren vaak wel dat leerlingen leesproblemen hebben, zie ook paragraaf 5.2.6. Zij zijn zich er wel van bewust dat de taalvaardigheid van de leerling te kort schiet. Sommige docenten geven dit aan de docent Nederlands door. Ook zijn er docenten die teksten voorlezen, toelichten en moeilijke woorden uitleggen. Maar over het algemeen vinden vakdocenten het niet hun taak om leesvaardigheid te trainen. Bovendien is het niet hun expertise.

De vakdocenten gaan hiermee uit van de gangbare opvatting over vakdidactiek. Inmiddels zijn er nieuwere inzichten over de samenhang tussen inhoud en taalvaardigheid. De brug tussen inhoud en taalvaardigheid zou denkvaardigheid kunnen zijn. Ook in het handboek *Taalgericht vakonderwijs (2010)*, wordt dat inzichtelijk gemaakt. Probleem hierbij is wel dat er nog maar weinig leermaterialen zijn waarin vakinhouden gekoppeld zijn aan de ontwikkeling van taalvaardigheid. Vakdocenten vinden nu dat het gericht oefenen van lezen en woordenschat af gaat van de tijd die ze kunnen besteden aan de inhoud van hun vak. Maar met de voorbeeldopdrachten in paragraaf 4.4 waarbij denkvaardigheden meer centraal staan, komt deze tijd juist ook het vak ten goede.

4.2 Welke problemen zijn er bij het lezen van beroeps- en zaakvakken?

In de eerste plaats moet er aan twee voorwaarden voldaan zijn om goed te kunnen begrijpen wat er staat; de technische leesvaardigheid en woordenschat. Onvoldoende technische leesvaardigheid is een probleem dat de docent Nederlands moet oppakken, zie ook paragraaf 3.3.1. Aan de uitbreiding van woordenschat kunnen, zoals gezegd, alle docenten bijdragen, ook de vakdocent en bij voorkeur gebeurt dit in het kader van taalbeleid. De voorwaarden technisch lezen en woordenschat laten we buiten beschouwing bij het analyseren van de leesproblemen van leerlingen bij beroeps- en zaakvakken.

De leesproblemen van leerlingen bij beroeps- en zaakvakken worden enerzijds veroorzaakt door het leesgedrag van de leerling zelf, maar ook door de opdrachten en veel voorkomende kenmerken van teksten in vakleerboeken. We gaan hieronder in op de volgende probleemgebieden:

1. leesgedrag van de leerling zelf;
2. weinig variatie in de opdrachten in het leermateriaal;
3. het niveau van de teksten in het leermateriaal voor de vakken;
4. veel voorkomende kenmerken van teksten in het leermateriaal.

Ad 1: leesgedrag van de leerling zelf

Een leerling met leesproblemen kan soms wel een tekst goed hardop voorlezen. Hij is er zich echter niet van bewust dat hij niet alles of misschien zelfs maar weinig begrijpt. Voor de vakdocent is het essentieel om te weten wat de leerling van de tekst begrijpt en waar eventuele begripsproblemen zitten. Maar omdat de leerling zich nergens van bewust is, stelt hij geen vragen. Hij weet zoveel niet, dat hij niet overziet wat hij niet weet. Voor de docent is het onduidelijk of de problemen die de leerling heeft, ontstaan door een gebrekkige taalvaardigheid of door te weinig begrip van de vakinhoud. Belangrijk voor vervolgacties is, dat de docent hier zicht op krijgt.

Ad 2: weinig variatie in de opdrachten in het leermateriaal

Er is een opdrachtsoort die overdadig wordt toegepast in vrijwel alle lesmaterialen van alle vakken: 'vragen bij de tekst'. Waarschijnlijk omdat dit bij allerlei vakken dé toetsvorm is voor examinering, maar vragen bij teksten is weinig motiverend voor de leerlingen. Bovendien is deze opdrachtsoort om de volgende redenen van beperkt nut voor het leren lezen. Ten eerste is het kunstmatig om een tekst te herlezen met het doel vragen te beantwoorden die je niet zelf stelt. Ten tweede kun je het antwoord vaak vinden door te gokken of door oppervlakkig te lezen en ook dat laatste leidt niet tot veel leerrendement. Ten derde is het voor een leerling met leesproblemen lastig, want hij moet steeds opnieuw met dezelfde tekst aan de slag zonder dat hij geholpen wordt om handig met informatie om te gaan. Voor de vragen bij teksten zijn goede alternatieve werkvormen te vinden die zeer toepasbaar zijn binnen school, zie daarvoor paragraaf 3.5 en paragraaf 4.4

Ad 3: het niveau van de teksten in het leermateriaal voor de vakken

Auteurs schrijven teksten voor schoolboeken over het algemeen niet op het voor de meeste mensen toegankelijke niveau. Dat toegankelijke niveau ligt volgens Bureau Taal rond 2F (oftewel B1). Schoolboekteksten bevatten vaak moeilijke vakspecifieke begrippen die te weinig worden uitgelegd. Of er staan abstracte omschrijvingen in de tekst waar leerlingen zich weinig concreet bij kunnen voorstellen. Om die reden liggen de teksten in het leermateriaal vaak boven niveau 2F.

Voor problematische lezers kan het nuttig zijn dat docenten het niveau van de tekst verlagen, zonder daarbij de informatie aan te tasten. Met een vereenvoudigde versie van de tekst is de leerstof beter toegankelijk. Zeker voor het vmbo en de eerste drie niveaus van het mbo kan dit

helpen: het niveau lezen dat door het referentiekader van deze leerlingen gevraagd wordt, ligt immers niet boven 2F.

Sinds kort bestaat er op internet een 'leesniveau tool' die een indicatie geeft over het ERK-niveau van een tekst www.accessibility.nl/internet/tools/leesniveau_tool. Op de site staat:

De Accessibility Leesniveau Tool is een tool die, op basis van een ingevoerde tekst, een indicatie geeft van het niveau van de technische leesbaarheid van de tekst. Buiten de technische leesbaarheid zijn ook de inhoud van de tekst, de structuur van de tekst en het design van de tekst van belang voor de totale leesbaarheid. Deze punten zijn echter niet met alleen deze tool vast te stellen. Deze tool geeft dan ook geen enkele garantie over het precieze leesniveau, maar moet puur indicatief gebruikt worden!

Bij deze Leesniveau tool, die voor het bedrijf Accessibility is ontwikkeld door Bureau Taal, worden de taalniveaus van het ERK gebruikt en nader toegelicht. Uit onderzoek van Bureau Taal naar het gemiddelde leesniveau zoals dat door veel overheden wordt aangeboden en het werkelijke leesniveau van de gemiddelde Nederlander blijkt dat de piek van het gemiddelde leesniveau in Nederland ligt op taalniveau B1.

Ad 4: veel voorkomende kenmerken van teksten in het leermateriaal

Het is van belang dat docenten inzien dat de teksten in vakboeken vaak tegelijkertijd erg compact en abstract zijn. Bovendien bevatten ze veel impliciete informatie, complexe zinnen en ze zijn minder helder gestructureerd dan teksten in een krant die zijn geschreven voor een breed publiek. De combinatie van deze kenmerken maakt het lezen en begrijpen lastig voor de leerling. Daarnaast is er vaak ook sprake van onduidelijke verwijzingen naar eerder behandelde onderwerpen.

Compact

Hoewel de teksten veel (soms complexe) en voor de leerling nieuwe, vakinformatie bevatten, zijn ze vaak kort. Een korte tekst is niet altijd eenvoudiger dan een lange, integendeel. Vaak schrijven schoolboekauteurs korte teksten in de veronderstelling dat lange teksten de leerling teveel belasten en hen daarom afschrikken (Land, 2009). Maar in korte teksten komt nieuwe informatie noodzakelijkerwijs maar één keer voor. Je hebt als lezer maar één keer de kans om het te begrijpen. In langere teksten kan nieuwe informatie misschien uitgebreider, meer in verband of in andere woorden aan bod komen. Dit geeft de lezer houvast om de inhoud te begrijpen en te plaatsen. Vaak is er in lange teksten ook meer context beschikbaar en dat maakt ook het vinden van de betekenis van woorden eenvoudiger.

- *De vakdocent lost dit probleem meestal wel op door de informatie uitgebreid te vertellen, met meer voorbeelden en in interactie met de groep (bijvoorbeeld door hen te vragen voorbeelden te geven) maar wellicht kunnen schoolboekauteurs overwegen de informatie uitgebreider te presenteren.*

Abstract

Vaak zijn vakteksten erg abstract. Er wordt een nieuw begrip geïntroduceerd zonder dat concreet wordt aangegeven wat je er als leek precies bij voor moet stellen. Als voorbeeld een tekst over bacteriën.

Sommige soorten bacteriën vormen bij slechte omstandigheden een stevig kapsel om zich heen. Door dit kapsel kunnen ze heel slechte omstandigheden doorstaan. Er zijn bijvoorbeeld bacteriën die korte tijd een temperatuur van 100 graden C kunnen doorstaan. Bacteriën komen overal voor. De meeste soorten bacteriën voeden zich met dode resten van organismen. In de natuur ruimen bacteriën de resten van dode organismen op. Hierbij komen voedingszouten vrij die door planten kunnen worden gebruikt. In deel 1 heb je geleerd dat we bacteriën daarom reducenten noemen.

Bron: Biologie voor jou, 3 vmbo, deel 1, p. 57

Er staat bijvoorbeeld dat de bacterie zich beschermt met een kapsel, maar wat is dat? Niet een kapsel van de kapper, maar wat dan wel? En wat gebeurt er als er 'voedingszouten vrijkomen'? Waar komen die voedingszouten vandaan en hoezo vrij, zaten ze gevangen dan? En wat zijn voedingszouten eigenlijk? Is dat zout in een potje in de keuken? En hoe gebruiken die planten die zouten dan? Mogelijk is dit eerder in het boek aan de orde geweest, maar dan nog moet de tekst hier concrete informatie geven.

- *De vakdocent moet er alert op zijn dat veel informatie vaak concreter moet worden uitgelegd.*

Impliciet

Behalve te abstract is de informatie te impliciet. Bijvoorbeeld, opnieuw de zin:

- *Sommige soorten bacteriën vormen bij slechte omstandigheden een stevig kapsel om zich heen.*

Bij 'slechte omstandigheden'? Het woord 'omstandigheid' is niet een woord dat leerlingen dagelijks tegenkomen. Wat moeten ze zich voorstellen bij slechte omstandigheden? Zoals in de volgende zin blijkt hitte, maar impliceert 'slechte omstandigheden' alleen hitte of meer? Dat wordt niet duidelijk. Dus is het eenvoudiger om te zeggen dat bacteriën zich kunnen beschermen tegen hitte. De zin over 'slechte omstandigheden' levert geen concrete informatie en kan dus verdwijnen.

- De docent moet bij impliciete informatie alert zijn en regelmatig bij leerlingen navragen of ze wel een (correct) beeld hebben van de informatie die geïmpliceerd wordt.

Complexe zinnen

Leerlingen met leesproblemen hebben vaak moeite met samengestelde zinnen. Bijvoorbeeld de zin: 'Hierbij komen voedingszouten vrij die door planten kunnen worden gebruikt' is een samengestelde zin, bestaande uit twee zinnen: 'Hierbij komen voedingszouten vrij' en 'Planten kunnen voedingszouten gebruiken'. Door de samengestelde zin op te splitsen krijg je twee op zichzelf staande mededelingen. Deze zijn afzonderlijk beter te begrijpen dan twee mededelingen in één zin. De lezer kan zich concentreren op een feit tegelijk en zich afvragen of hij het begrijpt.

Het is zinvol complexe zinnen op te splitsen in de samenstellende delen en met leerlingen de betekenis van delen afzonderlijk na te gaan. Omgekeerd is het ook zinvol om samen met leerlingen van twee losse zinnen die qua betekenis samenhangen, een samengestelde zin te maken, omdat dan het onderling verband helder wordt.

- De docent moet bij samengestelde zinnen er alert op zijn dat het voor het begrip zinvol kan zijn om de delen los te koppelen tot afzonderlijke zinnen. En omgekeerd.

Tekststructuur

Het nadeel van bovengenoemd tekstfragment is ook dat het geen heldere structuur heeft. De tekst vertelt ons iets over bacteriën, maar de informatie is niet ingedeeld. De auteur gaat in op eigenschappen van bacteriën, locaties, activiteiten en benamingen van bacteriën. Deze verschillende onderdelen zijn niet ingedeeld in aparte alinea's. Als lezer wil je weten wat de

belangrijkste zaken zijn die je moet weten over bacteriën. Hier tast je in het duister omtrent het belang van de informatie. Zijn dat deze zaken of is er nog meer? Zijn het hoofdpunten of krijg je willekeurige ditjes en datjes voorgelegd?

- De docent moet doel en structuur van dit soort teksten met leerlingen samen ophelderen en bij elke tekst duidelijk aangeven wat leerlingen ermee moeten doen, wat ze ervan moeten onthouden.

Verwijzingen naar eerdere informatie

In de tekst staat 'In deel 1 heb je geleerd dat we bacteriën daarom reducenten noemen'. De tekst verwijst terug naar eerdere informatie. Waarom? Voor de goede leerling, die dit nog weet, is de verwijzing overbodig, want hij wist het nog. Voor de leerling, die het niet (meer) weet, zegt zo'n verwijzing niets: mogelijk kent hij het woord reduceren niet en dan weet hij nu nog steeds niet wat bedoeld wordt.

Verwijzingen moeten dus informatief zijn. Als het nodig is dat de leerling weet wat reducenten zijn dan is het zinvol de pagina te noemen waar dat uitgelegd is. Of, als het essentieel is voor het huidige hoofdstuk, kan het nog een keer in een klein tekstvakje worden uitgelegd.

- De docent moet bij verwijzingen alert zijn of het zinvol is de informatie waar naar verwezen wordt samen nog eens expliciet te benoemen.

4.3 Wat kunnen docenten doen?

Bij de veel voorkomende kenmerken van teksten in het leermateriaal hebben we al aangegeven wat vakdocenten kunnen doen om te zorgen dat leerlingen de leerboekteksten wel begrijpen.

Ook de docenten Nederlands kunnen aandacht besteden aan de vakteksten door bijvoorbeeld leerlingen abstracte vakteksten met meer inzicht in de relaties te laten herschrijven. Ook kunnen leerlingen in de les Nederlands het niveau van vakteksten verlagen en samengestelde zinnen in vakteksten uit elkaar halen. Uiteraard moet in overleg met de vakdocent bepaald worden bij welke teksten dit zinvol is.

Hieronder noemen we nog een aantal punten die vak- en taaldocenten kunnen oppakken om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren. De eerste twee punten kunnen vak- en taaldocenten allebei doen, het volgende punt kan goed door de docenten Nederlands opgepakt worden en de laatste drie punten zijn bedoeld voor de vakdocenten.

Vakdocenten en docenten Nederlands

- De communicatie tussen taal- en vakdocenten is van essentieel belang voor de verbetering van de leesvaardigheid van leerlingen. Taal- en vakdocenten moeten met elkaar praten over de leesprestaties van individuele leerlingen. Daarnaast dienen ze uit te wisselen hoe ze vinden dat leerlingen leesteksten moeten aanpakken. Ook moet er gecommuniceerd worden over het niveau van teksten en over inhouden en onderwerpen, zowel bij Nederlands als bij het vak. Docenten Nederlands kunnen het niveau van de vakteksten onderzoeken en zij kunnen indien wenselijk het niveau aanpassen waarbij ze wel de informatie in tact laten, maar bijvoorbeeld de tekst vereenvoudigen door de verbanden explicieter aan te geven. Vakdocenten kunnen geschikte teksten aanleveren die docenten Nederlands lezen met hun leerlingen. Ook belangrijk is dat de vak- en taaldocenten bespreken hoe ze samen gestructureerd aan de woordenschat gaan werken: vakdocenten kunnen bijvoorbeeld lijsten van essentiële algemene beroepstaalwoorden aanleggen waarmee ook docenten Nederlands gestructureerd kunnen oefenen.
- Taal- en vakdocenten moeten meer variatie aanbrengen in wat leerlingen met de leerstof kunnen doen. Docenten kunnen er niet vanuit gaan dat de verwerking van de leerstof in het leerboek voldoende is om het te begrijpen. Lezen kan meer motiverend, veelzijdig en met meer leereffect worden ingezet dan alleen om vragen te beantwoorden die anderen bedacht hebben. Er zijn een groot aantal opdrachtsoorten die goed toepasbaar zijn en die

meer nut hebben dan de vragen bij teksten. Bijvoorbeeld leerlingen kunnen zelf vragen bij teksten bedenken en die samen beantwoorden.

Ook vragen zoeken bij antwoorden, levert leerrendement op. Veel antwoorden op vragen in werkboeken zijn geschikt om hiervoor te gebruiken. Een voorbeeld vanuit het thema de wereld van de bacteriën: welke vraag hoort bij het antwoord 'Door antibiotica te gebruiken.' Om bij dit antwoord de vraag te zoeken, gaat de leerling meer puzzelend door de tekst van het hoofdstuk en probeert door allerlei opties te overwegen de vraag zo precies mogelijk te formuleren. Dit heeft qua zoekproces iets van forensische wetenschap, een discipline die tegenwoordig dankzij het 'CSI effect' nogal populair is bij jongeren (Bulck&Beullens 2007).

Docenten Nederlands

- Docenten Nederlands kunnen in hun lessen meer werken aan studierend lezen, bijvoorbeeld door elk studiejaar bij het vak Nederlands te starten met een module studierend lezen. Daarin komen onder meer, nadat vakdocenten eerst de betreffende stof behandeld hebben, de vakteksten van het eerste hoofdstuk uit verschillende vakleerboeken aan de orde. De docent Nederlands leert de leerlingen waarop ze moeten letten bij studie-teksten: bijvoorbeeld hoe ze tekstschema's kunnen maken, hoe ze samenvattingen kunnen maken en hoe ze de illustraties kunnen duiden enzovoort. De opbouw van het vakleerboek kan daarbij ook meegenomen worden evenals andere specifieke bronnen voor vakinformatie.
- Het tweede halfjaar kan de docent Nederlands voor de zwakke lezers de module verkort herhalen met de vakteksten die dan ook weer onlangs door de vakdocenten behandeld zijn. Ook zouden vakdocenten bij de docent Nederlands teksten kunnen aanleveren, waarmee docenten Nederlands studierend lezen kunnen oefenen. Bij zo'n module studierend lezen is vooral het actief en interactief lezen van groot belang. Leerlingen kunnen door hard op te denken elkaar helpen ingewikkelde vakteksten te begrijpen. Uiteraard hoeft de herhalende module niet gevolgd te worden door leerlingen die wel goed studierend lezen.

Vakdocenten

- Vakdocenten zorgen dat de inhoud van een tekst uit het vakleerboek eerst op een andere manier (dan lezen) aangeboden wordt. Vaak leggen vakdocenten eerst de vakprincipes uit en geven er voorbeelden van. Daarbij moeten ze interactie met de klas aangaan om te onderzoeken wat leerlingen niet begrijpen en waarom dat zo is. Leerlingen krijgen daarbij ruimschoots de gelegenheid om vragen te stellen en ook vragen van de docent te beantwoorden. Hierbij komt vaak naar voren dat leerlingen woorden niet kennen of geheel verkeerde betekenissen aan woorden toekennen. Door de interactie groeit het bewustzijn bij leerlingen wat ze niet weten en wat ze wel dienen te weten.

Zo definieert het project Taalgericht Vakonderwijs (www.taalgerichtvakonderwijs.nl) bijvoorbeeld de volgende drie pijlers om leerlingen om de leerlingen te helpen de taalvaardigheid te ontwikkelen die nodig is:

1. taalsteun geven.
2. context aanbrengen.
3. interactie uitlokken.

- Vakdocenten dienen ook alert te zijn op de leesvaardigheid van hun leerlingen. Het meest voor de hand ligt dat ze de leesteksten met leerlingen doornemen en hun begrip ervan controleren. Als de vakdocent het boek gebruikt en verder geen ingrepen pleegt, dan bestaat het gevaar dat alleen uit de slechte prestaties van de leerling blijkt dat er problemen zijn. Het is dus van belang dat de docent ook naast en rondom het boek interactie met de leerlingen aangaat over de stof.
- Ook kunnen vakdocenten taalgerichte opdrachten geven die bijdragen aan het begrip van het vak. Extra taalgerichte opdrachten geven enerzijds helderheid over de problemen van

de leerling en anderzijds werken ze aan oplossingen ervoor. Voorbeelden hiervan zijn te vinden in paragraaf 4.4. Bovendien zijn dit ook goede alternatieve werkvormen voor de vragen bij teksten.

4.4 Voor vakdocenten: voorbeeldoefeningen bij leesproblemen

Zonder dat de vakdocent nu taaldocent hoeft te worden, kan hij een aantal gerichte leeractiviteiten inlassen die tegelijkertijd werken aan vergroting van de vakkennis én de taalvaardigheid van de leerling. Binnen het tweetalig onderwijs zijn hiermee goede ervaringen opgedaan: als de docent in een vreemde taal lesgeeft en dit soort oefeningen inzet, blijken zowel de taalvaardigheid als de vakinhoud winst te boeken. Dit effect treedt op, omdat de docent naast de vakinhoud ook aandacht besteedt aan de taal. Door bepaalde beproefde methodieken uit het tweetalig onderwijs te gebruiken is dit evengoed haalbaar binnen eentalig onderwijs. In onderstaande voorbeelden zijn deze methodieken verwerkt. Eerder al hebben we gewezen op het belang van de ontwikkeling van denkvaardigheden gekoppeld aan taalvaardigheid. Ook deze inzichten zijn verwerkt in onderstaande voorbeeldoefeningen.

4.4.1 Woorden oefenen

Type opdracht: woorden bespreken en opzoeken.

Doel: woorden leren.

- De leerlingen maken samen een lijstje van maximaal 10 moeilijke woorden die in een tekst voorkomen. De leerlingen kiezen een leerling die dit selectieproces leidt. De docent luistert mee om te zorgen dat de belangrijkste woorden gekozen worden.
- De leerling die de leiding heeft, begint met het voorlezen van woord 1 en hij vult het woord in het schema in (zie voorbeeld hieronder). De klas controleert of hij het goed uitspreekt (klemtonen). Als de klas er niet uitkomt, geeft de docent de goede uitspraak. Daarna geeft de leerling de betekenis van het woord in deze context. De anderen geven commentaar en ze zoeken ter plekke op internet of in een woordenboek de betekenis op. De docent helpt zo nodig. Enzovoorts. Zodra de leerling een fout maakt, neemt de leerling die de fout ontdekt heeft de leidende rol over. De leerlingen ontdekken of herhalen de juiste betekenis van woorden.

Woorden bespreken en opzoeken									
Spreek de volgende woorden uit. Verdeel de lettergrepen op de goede manier in de hokjes. Zorg dat de klemtoon op de goede lettergreep valt. Bespreek de betekenis en schrijf die erbij.									
Woord:	Betekenis:								
Kapsel	Beschermende slijm laag					kap	sel		
Bacterie									
Omstandigheid									
Temperatuur									
Organisme									
Voedingszouten									
Vrijkomen									
Reducenten									

Tip voor zelf maken

- Minder woorden (dan tien) kan ook, maar de bedoeling is dat de leerlingen de woorden zelf verzamelen.

4.4.2 Tekstvariant maken

Type opdracht: een eenvoudige en concrete tekst maken als de vaktekst te abstract en te compact is.

Doel: door bezig te zijn met het concreet verwoorden van de vakbegrippen krijgt de leerling meer greep op de vakkennis en de verschillende kenmerken/aspecten ervan.

- De leerling voert de bestaande tekst in de tool van accessibility in en legt vast wat het niveau is.
- De leerling herschrijft (individueel) de tekst met dezelfde inhoud in meer eenvoudige en concrete vorm. Hij voert de tekst in in de tool van accessibility om te zien of hij nu een lager niveau heeft (doel is een tekst op B1¹ te genereren, maar lager (A2) mag ook).
- Als in groepjes wordt gewerkt, vergelijkt de leerling/het groepje hun tekst met die van andere groepjes. Besproken wordt wat de beste (meest begrijpelijke/heldere) zinnen zijn en waarom.
- De beste tekst wordt uit de beste zinnen gezamenlijk samengesteld en aan de docent voorgelegd. Deze voorziet de tekst van feedback als er belangrijke fouten zijn gemaakt.
- Het resultaat ervan kan ook meetellen als toets. Elke leerling is dan verplicht zijn eigen, eerste individuele tekst in te leveren, met apart zijn verbeteringen.

Tekstvariant maken

In tweetallen. Lees deze tekst.

Sommige soorten bacteriën vormen bij slechte omstandigheden een stevig kapsel om zich heen. Door dit kapsel kunnen ze heel slechte omstandigheden doorstaan. Er zijn bijvoorbeeld bacteriën die korte tijd een temperatuur van 100 graden C kunnen doorstaan. Bacteriën komen overal voor. De meeste soorten bacteriën voeden zich met dode resten van organismen. In de natuur ruimen bacteriën de resten van dode organismen op. Hierbij komen voedingszouten vrij die door planten kunnen worden gebruikt. In deel 1 heb je geleerd dat we bacteriën daarom reducenten noemen.

Bron: Biologie voor jou, 3 vmbo, deel 1, p. 57.

Type deze tekst in de Teksttool van accessibility (www.accessibility.nl). Wat is het niveau?

Misschien heb je de tekst goed begrepen, misschien vind je bepaalde zaken nog onduidelijk. Bijvoorbeeld, er staat dat de bacterie zich beschermt met een kapsel, maar wat is dat? En weet jij wat er gebeurt als er 'voedingszouten vrijkomen'? Waar komen die voedingszouten volgens jou vandaan? En wat zijn voedingszouten? Door de tekst eenvoudig op te schrijven gaan we dit helder maken.

Schrijf samen deze informatie op een gemakkelijkere manier op. De tekst mag daarbij langer worden en je mag de informatie uitgebreid uitleggen. Je mag ook woorden opzoeken, bijvoorbeeld in een woordenboek of in wikipedia. Maar je mag geen nieuwe dingen aan de tekst toevoegen.

Laat je tekst door de docent lezen en corrigeren. Voer hem in in Accessibility en kijk of hij nu een lager niveau heeft.

Tips voor zelf maken

- Neem een niet te lange tekst waar veel leerlingen moeite mee hebben, omdat de tekst abstract is en/of de informatie erg compact wordt gepresenteerd.
- Zorg dat het een tekst is waarmee cruciale vakinformatie wordt gepresenteerd.
- Laat ook leerlingen teksten voor vereenvoudiging selecteren.

¹ B1 en A2 zijn niveauaanduidingen uit het Europees referentiekader voor moderne vreemde talen. Voor Nederlands geldt: 2F is gebaseerd op A2, 3F is gebaseerd op B2.

4.4.3 Informatiekloof

Type opdracht: vragen formuleren om informatie te verkrijgen.

Doel: door op zoek te gaan naar de in de tekst ontbrekende termen, krijgen deze termen en hun betekenis meer aandacht dan bij gewoon doorlezen. Er treedt meer begrip en leereffect op.

- Dit is een opdracht voor tweetallen. Beiden hebben informatie die de ander mist (vandaar de kloof) maar de ander heeft die informatie nodig om de opdracht (het completeren van een tekst) te volbrengen.
- Om de in de tekst ontbrekende termen te vinden, moet de leerling de tekst gebruiken om vragen te formuleren.

Informatiekloof

In tweetallen. De een is leerling A, de ander leerling B. Zorg dat de ander jouw tekst niet te zien krijgt! Jullie hebben allebei dezelfde tekst, maar bij allebei ontbreekt informatie. De informatie die jij mist, heeft je partner wel. De bedoeling is dat je alleen door elkaar vragen te stellen achter de informatie komt die je mist. Deze vul je in. Degene die de meeste correcte informatie heeft ingevuld, wint. Let op, je moet vragen stellen, dus niet gewoon de zin oplezen! Vraag na afloop de complete tekst aan de docent.

Leerling A

Sommige soorten bacteriën kunnen zichzelf goed beschermen.

Ze doen dit met een -----.

Bijvoorbeeld beschermen ze zich daarmee tegen koude of hitte.

Er zijn bijvoorbeeld bacteriën die dan geen last hebben van -----.

Ze kunnen tegen 100 graden Celsius. Maar niet te lang.

Bacteriën kom je ----- tegen.

Waar leven ze van? Ze eten dode resten van andere wezens: planten of dieren (organismen).

Zo ruimen ze veel op in -----!

Doordat ze deze dode organisme opeten, ontstaat er voeding voor andere organismen. Hoe?

De restanten van wat ze eten zijn ----- die andere organismen nodig hebben voor hun groei.

Omdat ze dingen opruimen worden ze ----- genoemd. Dat betekent dat ze reduceren, iets kleiner/minder maken.

Leerling B

Sommige soorten bacteriën kunnen -----. Ze doen dit met een kapsel, een beschermende slijm laag.

Bijvoorbeeld beschermen ze zich daarmee tegen koude of -----.

Er zijn bijvoorbeeld bacteriën die op die manier geen last hebben van hele hoge temperaturen.

Ze kunnen tegen -----. Maar niet te lang.

Bacteriën kom je overal tegen. Waar leven ze van? Ze eten ----- van andere wezens: planten of dieren (organismen). Zo ruimen ze veel op in de natuur!

Doordat ze deze ----- opeten, ontstaat er voeding voor andere organismen. Hoe?

De restanten van wat ze eten zijn dingen (voedingszouten) die andere organismen nodig hebben voor hun groei.

Omdat ze dingen opruimen worden ze reductanten genoemd.

Dat betekent dat ze reduceren, -----.

Tips voor zelf maken

- Laat vooral kernwoorden/-begrippen weg.
- Laat om de andere zin in een zin iets weg, maar laat sommige zinnen intact, anders wordt het te veel.
- Laat de gaten zo vallen dat de leerling op basis van de rest van de zin nog een logische vraag kan formuleren (bijvoorbeeld als je in de zin 'Zo ruimen ze veel op in de natuur' 'de natuur' weg laat, krijg je een zin waaruit je de vraag formuleren: waar ruimen ze veel op? terwijl je als je 'in de natuur' weg laat, dan houd je geen zin over waar je een logische vraag van kunt maken.

- Zorg bij leerling A en bij leerling B, dat de weggelaten woorden op een logische manier zijn weggelaten.

Variant: laat leerlingen zelf een tekst van gaten voorzien en deze door twee andere leerlingen als opdracht doen.

4.4.4 Denkvaardigheden

1. Categoriseren van begrippen of functie

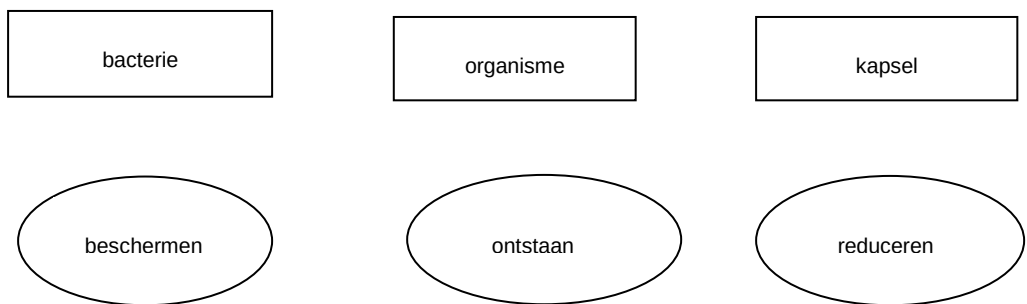
Doel

Nadenken over mogelijke categorieën waaraan begrippen kunnen worden toegekend. Categoriseren is een van de essentiële hogere denkvaardigheden, die een leerling moet kunnen toepassen.

- Leerlingen zoeken in tweetallen de betekenis op en vervolgens onderzoeken ze tot welke categorie de begrippen behoren.

Voorbeeldopdracht Categoriseren²

Bespreek met je partner wat de woorden hieronder betekenen en schrijf dat op. Bespreek dan waarom sommige in rechthoeken en sommige in ovalen staan?



Tips voor zelf maken

Neem categorieën die essentieel zijn voor het begrip van de stof, bijvoorbeeld problemen en oplossingen, oorzaken en gevolgen, naam en functie, processen en resultaten, enzovoort.

- Gebruik niet meer dan 4 of 5 termen van elke categorie.
- Gebruik niet meer dan 2 of 3 categorieën/vormen. Dus bijvoorbeeld rechthoeken, cirkels en driehoeken.
- Check of leerlingen de categorieën goed beredeneren en of ze inderdaad de begrippen goed kunnen definiëren.

2. Processen duiden

Doel

Vragen naar de elementen en naar de oorzakelijkheid in processen. Ook het duiden van processen is een essentiële hogere denkvaardigheid.

- Leerlingen doen dit soort oefeningen alleen of in tweetallen.

² Antwoord: de woorden in de rechthoeken zijn vaktermen in de biologie, in de ovalen zijn werkwoorden/processen in de biologie

Voorbeeldopdracht Proces duiden³

De pijlen in dit diagram geven aan dat er iets gebeurt. Maar wat?

Schrijf elk van de twee onderstaande zinnen bij de juiste pijl in het diagram. Een van de zinnen mag je meer dan 1 keer gebruiken.

Leveren voeding voor:

Het resultaat hiervan is:



Tips voor zelf maken

Neem processen die essentieel zijn voor begrip van de leerstof, bijvoorbeeld levenscyclus, ontwikkeling van een ziekte, enzovoort.

Gebruik niet meer dan 4 of 5 stappen in een proces. Check of leerlingen het proces goed kunnen beredeneren en of ze inderdaad de begrippen in het proces goed kunnen definiëren.

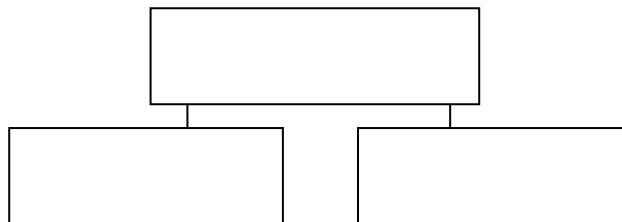
3. Relaties aangeven

Doel

Begrippen op de juiste plaats in een relatie-diagram plaatsen. Daarmee oefenen leerlingen met de juiste duiding van de eigenschappen van een begrip. Ook het kunnen aangeven van onderlinge relaties is een essentiële hogere denkvaardigheid.

Voorbeeld opdracht Relaties aangeven⁴

In onderstaand diagram kun je de volgende drie termen plaatsen: Organismen, Bacteriën, Dieren. Maar welke moet waar? Bespreek dit met je partner en zet de termen op de juiste plaats.



Tips voor zelf maken

- Neem relaties die essentieel zijn voor begrip van de leerstof, bijvoorbeeld een hiërarchie, nevenschikking.
- Gebruik niet meer dan 4 of 5 elementen in het diagram.
- Check of leerlingen de plek van elk element in het diagram goed kunnen beredeneren en of ze inderdaad de elementen goed kunnen definiëren, voorbeelden kunnen geven.

³ Antwoord: Pijl 1: leveren voeding voor, Pijl 2: het resultaat hiervan is, Pijl 3 leveren voeding voor

⁴ Antwoord: Bovenste vak: organismen, onderste vakken Dieren en Bacteriën

In de publicatie *Het Geheim van de Flipperkast* (2009) beschrijft Gerard Westhoff een situatie van een geschiedenissectie, die voor het examenprogramma Dolle Dinsdag moet behandelen. Over het boek zijn ze niet tevreden, de informatie is daarin te chaotisch, dus ze zoeken een alternatieve aanpak. Collega A stelt voor om samen het onderwerp goed te analyseren en in een overzichtelijke PowerPoint te zetten en deze aan de leerlingen te presenteren. Collega B vindt dat te bewerkelijk en stelt voor om het hoofdstuk nog eens te bekijken en te zien of er geen heldere categorieën te bedenken zijn om al die chaotische informatie te ordenen: wat hoort bij politiek? Wat bij geografische situatie? De leerlingen moeten dan de informatie die ze lezen in de juiste categorie onderbrengen. Collega C vraagt: waarom laten we niet ook de indeling door de leerlingen ontwerpen? Of liever, laat de leerlingen in groepjes zoveel mogelijk plausibele indelingen bedenken. Op deze gedachtengang is onderstaande opdracht gebaseerd.

Voorbeeld opdracht Categorieën creëren

In het geschiedenis onderwerp Dolle Dinsdag moet je patronen zien te ontdekken die je kunt indelen in categorieën. Je moet een structuur zien te vinden waarin je alle belangrijke elementen binnen dit onderwerp kunt stoppen, zodat je de hoofdlijnen van deze gebeurtenis helder kunt uitleggen aan iemand die er niets van weet.

Werk in een groepje

Opdracht: probeer met de informatie die jullie samen kunnen vinden over Dolle Dinsdag, twee of meer verschillende plausibele indelingen te maken die uitleggen wat er gebeurde op Dolle Dinsdag. Presenteer deze aan de andere groepjes. De groep met de meeste plausibele indelingen (volgens de rest van de klas) wint.

5. Vragenlijsten en pilot leestraject

Bij het schrijven van deze publicatie wilden wij ons naast beschikbaar onderzoek en bevindingen uit andere projecten baseren op wat docenten aan lezen doen in de klas. Daarom hebben wij begin 2010 een vragenlijst voorgelegd aan een aantal docenten uit vmbo en mbo. Ons doel was een beeld te krijgen van het huidige leesonderwijs. Hoe ziet de praktijk van het leesonderwijs in vmbo en mbo er concreet uit? De respons was niet groot: we kregen twaalf ingevulde vragenlijsten retour. Dit is natuurlijk te weinig om vergaande conclusies uit te trekken. Toch hebben we wel enkele tendensen gezien, die we in paragraaf 5.2 samenvatten. Verder hebben we ook gebruik gemaakt van de ervaringen in een pilot voor een aanvullend leestraject op een vmbo-school in Almelo. Deze pilot was gericht op leerlingen die de overstap maken van de theoretische leerweg naar de havo. De beschrijving van deze pilot vindt u in paragraaf 5.3. In paragraaf 5.1 vatten we de opbrengst uit de vragenlijsten en de pilot kort samen.

5.1 Resultaten vragenlijsten en pilot leestraject

Leerlingen van vmbo en mbo lezen buiten school over het algemeen weinig, blijkt uit de antwoorden van de vmbo-leerlingen in de pilot en uit de antwoorden van de docenten. Een enkeling leest voor zijn of haar plezier boeken of informatie in verband met een hobby en sommige mbo'ers lezen (wel eens) gratis kranten of tijdschriften. De vmbo-docenten gaven aan dat hun leerlingen wel jeugdboeken moeten lezen voor het examen.

De meeste leerlingen zien het belang van goed kunnen lezen, voor hun studie en examen, maar vinden lezen niet leuk. Een geruststellende gedachte hierbij is misschien dat uit het promotieonderzoek van Jentine Land (2009) blijkt dat een positieve leesattitude en leesplezier niet automatisch leidt tot een betere score op de toetsen begrijpend lezen.

Helaas zijn er wel degelijk behoorlijke aantallen leerlingen die niet goed zijn in lezen. De schattingen van de ondervraagde docenten lopen uiteen van 20% tot 70% zwakke lezers. Zij horen ook van collega's van andere vakken regelmatig dat leerlingen niet goed genoeg lezen. Opvallend genoeg vonden de leerlingen in Almelo bij het begin van het leestraject niet dat zij leesproblemen hadden, maar later bleek dat zij met bepaalde dingen wel moeite hadden.

Waar zitten die problemen? Docenten van zowel vmbo als mbo noemen op de eerste plaats woordenschat. Ook in de pilot komen woordenschatproblemen naar voren. Heel vaak gokken de vmbo-leerlingen als er naar de betekenis van woorden gevraagd wordt. Als zij woorden in het woordenboek opzoeken, blijkt dat zij óók de uitleg niet goed begrijpen.

Ten tweede noemen de docenten tekstbegrip. Dit is een ruim begrip, docenten zien problemen op het niveau van zinnen, alinea's en teksten. Een belangrijke manier om het begrijpend lezen te verbeteren is volgens de docenten het werken aan leesstrategieën. Hierbij is niet zo duidelijk wat de docenten zoal met leesstrategieën bedoelen. De vmbo-leerlingen hebben waarschijnlijk wel onderwijs gehad in leesstrategieën, want die worden in het examenprogramma vmbo Nederlands expliciet genoemd. Toch passen de vmbo-leerlingen de leesstrategieën slecht toe, ze lezen eigenlijk altijd op dezelfde manier. Kennelijk zijn zij zich niet bewust van de mogelijkheid om verschillende strategieën te hanteren, afhankelijk van het leesdoel. Toen ze hiermee gingen oefenen, vonden ze het wel heel nuttig. Docenten Nederlands, maar ook docenten van andere vakken, doen er goed aan om met leerlingen meer te reflecteren op de leesaanpak. Bij de leerlingen in Almelo werkte dit heel goed.

Opvallend is dat de mbo-docenten ook problemen zien bij technische leesvaardigheid, terwijl de vmbo-docenten dit niet noemen. Bij de vmbo-leerlingen in Almelo was hiervan geen sprake. Zij konden prima een tekst voorlezen en dachten (daarom?) goede lezers te zijn, al bleken zij bij nader inzien lang niet altijd te begrijpen wat zij lazen.

De leerlingen van de pilot vonden het leestraject nuttig, ze gaven ook aan dat het voor alle leerlingen zinvol zou zijn. Ze hebben in het leestraject dus andere dingen gedaan dan normaal gesproken in de lessen Nederlands. Waar zit nu het verschil? Waarschijnlijk vooral in een ander soort opdrachten, de uitgebreidere communicatie met de docent (onderzoeker) over hun leesaanpak, het expliciet maken van waar het om draait bij lezen en bewuster oefenen. De door ons ondervraagde docenten zeggen weinig met hun leerlingen in gesprek te gaan over hun leesgedrag of leesattitude. Op de vraag waaraan zij als docent behoefte zouden hebben, komen geen eenduidige antwoorden: misschien extra teksten of oefenmateriaal. Gezien de ervaringen in de pilot is extra materiaal waarschijnlijk geen bijdrage aan de vergroting van de leesvaardigheid van leerlingen. Meer communicatie over de tekst, gevarieerde opdrachten en reflectie wel en dan liefst gecombineerd met meer uitdaging en verantwoordelijkheid voor de leerlingen.

5.2 De vragenlijsten

De vragenlijsten zijn uitgezet via de SLO vmbo- en mbo-nieuwsbrieven: lezers konden de vragenlijst aanvragen. Ook zijn de vragenlijsten doorgegeven aan de docenten van het bestaande docentennetwerk Nederlands. Verder zijn ons bekende docenten gevraagd de lijst in te vullen. In totaal konden er twaalf ingevulde vragenlijsten verwerkt worden. Daarvan kwamen vier lijsten van vmbo-docenten en acht van mbo-docenten.

Van de mbo-docenten hebben we meer respons gekregen dan van de vmbo-docenten. Een voorzichtige verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de aandacht voor taal op de mbo-opleidingen vanwege de invoering van het referentiekader taal en de invoering van de centraal ontwikkelde examens lezen groter is dan op het vmbo waar het vak Nederlands minder aan verandering onderhevig is.

5.2.1 Algemene gegevens

De vragen gingen naast de algemene gegevens zoals naam, telefoonnummer en school over de opleiding waar de docenten les gaven en welke (beroeps)opleiding ze zelf gevolgd hadden.

Resultaten

Alle leerwegen en alle leerjaren van het vmbo zijn vertegenwoordigd, met uitzondering van het praktijkonderwijs. In het mbo is niveau 1 ondervertegenwoordigd. Ook de sector administratie komt niet voor.

Er zijn geen mbo-docenten uit het zuiden van het land. Er is voor de mbo-docenten wel spreiding over het oosten en westen en grote en kleinere plaatsen: twee mbo-docenten werken in Amsterdam, een in Rotterdam, twee mbo-docenten geven les in Enschede, daarnaast worden Almere, Dordrecht en Deventer genoemd. Er hebben geen vmbo-docenten meegedaan uit de randstad, wel een vmbo-docent uit Groningen, Almelo, Apeldoorn en Leerdam.

De helft (6) van de ondervraagden volgt (2) of heeft een lerarenopleiding Nederlands gevolgd (4). Twee andere docenten hebben wel een taalstudie als achtergrond (docent Frans en studie linguïstiek), maar deze docenten en de overige zonder taalopleiding (4) hebben de kennis en vaardigheden rond de didactiek van het vak Nederlands vooral in de praktijk opgedaan. Zij zijn opgeleid als respectievelijk leraar basisonderwijs (3) en als educatief groepswerker (1).

Conclusie

De helft van de ondervraagde docenten heeft een vakdidactische opleiding voor de Nederlandse taal, twee docenten daarvan zijn nog in opleiding. Als deze verhouding ook geldt voor een grotere groep docenten, dan zou het versterken van de didactische vaardigheden van de docenten Nederlands op het vmbo en mbo zeker ook ten goede komen aan de taalvaardigheid van de leerlingen.

5.2.2 Beginsituatie leerlingen en de lespraktijk

Docenten werd gevraagd het percentage problematische lezers aan te geven en waarop ze dat percentage baseren. Daarna gaven docenten aan wat het grootste probleem van die lezers is en welke kennis en vaardigheid volgens hen het meest belangrijk is om een goede lezer te worden. Ook werd gevraagd of de docenten met leerlingen zelf reflecteren over leesgedrag en wat leerlingen zelf lezen. Als laatste werd gevraagd aan welke doelen voor lezen de docenten werken.

Resultaten

Acht docenten baseren zich op toetsen om het percentage leerlingen met leesproblemen in te schatten. Drie vmbo-docenten zitten rond de 20 procent problematische lezers, de vierde docent, die lesgeeft in Almelo, noemt 70 procent. Drie mbo-docenten onderscheiden verschillende mbo-opleidingsniveaus en geven aan dat er meer problematische lezers zijn op de mbo niveau 1 en 2 opleidingen en de beroepsbegeleidende leerweg (bbl). Woordbegrip, tekstbegrip en concentratie zijn de grootste problemen. Dit is redelijk gespreid over beide groepen docenten.

Volgens de docenten zijn het toepassen van leesstrategieën en een grote woordenschat het meest belangrijk om een goede lezer te worden. De mbo-docenten noemen ook technische leesvaardigheid

Minder dan de helft van de docenten besteedt aandacht aan reflectie op leesgedrag en leesvaardigheid. Slechts twee docenten werken aan leesplezier. Ontbrekend effect en tijdgebrek worden genoemd als redenen hiervoor. Vmbo-leerlingen lezen wel jeugdboeken, omdat dat van school moet, want het is een examenonderdeel. De mbo-leerlingen lezen wel kranten en gratis kranten, ook lezen ze tijdschriften.

Drie vmbo-docenten en zes mbo-docenten werken vooral aan doelen begrijpend lezen gericht op de centrale examens leesvaardigheid. Dit soort examens zijn voor mbo in ontwikkeling.

Conclusie

Samenvattend kunnen we constateren dat deze vraag geen eenduidig beeld oplevert van het aantal problematische lezers. Duidelijke criteria lijken hiervoor te ontbreken. Verder doen docenten weinig aan reflectie op leesgedrag en leesvaardigheid, er wordt vrijwel niet gewerkt aan leesplezier. De leerdoelen zijn wel duidelijk: voor tien docenten gaat het vooral om begrijpend lezen met als doel het behalen van de centrale examens.

5.2.3 Leermateriaal

Doel hier was te achterhalen welke leermaterialen docenten gebruiken voor lezen en of ze zicht hebben of deze materialen voldoende werken aan belangrijke aspecten van lezen. Ook is gevraagd of docenten zelf materiaal ontwikkelen en om welke reden ze kiezen voor bepaalde teksten. De laatste vraag ging over de inbreng van leerlingen in de keuze van teksten.

Resultaten

Het merendeel van de vmbo- en mbo-docenten werkt met een geïntegreerde methode. Twee mbo-docenten maken zelf ook opdrachten. Vmbo-docenten gebruiken naast de methode specifiek materiaal voor lezen zoals Nieuwsbegrip, Plint, andere methodes, vakteksten en

(jeugd)kranten. Of de integrale methodes werken aan de belangrijkste aspecten van de leesvaardigheid, daarover verschillen de meningen in en tussen beide groepen docenten. Als docenten zelf teksten kiezen om te behandelen, dan is aansluiting bij het vereiste niveau voor beide groepen docenten het belangrijkste criterium. Daarna volgt dat het onderwerp van de tekst de leerlingen moet aanspreken. Aansluiting bij de beroepsrichting is het derde criterium. Leerlingen kunnen wel teksten inbrengen, maar ze doen dat over het algemeen niet.

Conclusie

Opvallend is dat er bij de docenten geen eenduidigheid bestaat over de integrale methodes. Hier komt het beeld naar voren dat de ondervraagde docenten weinig inzicht hebben in de visie en aanpak van de integrale methode die ze gebruiken. Verder is wel overeenkomst tussen de docenten bij beide groepen dat ze bepaalde teksten inzetten, omdat die aansluiten bij het taalniveau dat van de leerlingen op het centraal examen vereist wordt.

5.2.4 Leeractiviteiten

Bij deze categorie vragen was het belangrijkste doel zicht te krijgen op wat er concreet gebeurt in de leesles. Het gaat hierbij om werkvormen, inhouden en lees strategieën.

Resultaten

Teksten worden als ze in de methode aan de orde komen, vooral individueel gelezen, zo zeggen zeven docenten. Er zijn twee docenten die met zelfgemaakt materiaal werken; bij een van hen oefenen leerlingen daar individueel mee. Er zijn vier docenten, een vmbo- en drie mbo-docenten, die aangeven teksten en opdrachten te introduceren waarna leerlingen in groepjes of tweetallen aan de slag gaan.

Docenten laten leerlingen regelmatig woorden in het woordenboek opzoeken en aangeven wat het doel van de tekst en/of de schrijver is. Daarna noemen ze dat de leerlingen regelmatig door een kopie aangeven wat de kern van de tekst of een alinea is. Ook het in de tekst zoeken naar nieuwe informatie komt regelmatig voor. Een mbo-docent zegt deze activiteiten nooit te doen tijdens de leesles. Opvallend is dat de vmbo-docenten eensgezinder zijn dan de mbo-docenten. Koppen snellen is de strategie die de leerlingen het meest oefenen. Twee mbo-docenten geven aan dat ze geen aandacht aan strategieën geven.

Conclusie

Het merendeel van de docenten laat de leerlingen zelfstandig en individueel werken bij het lezen van teksten. Woorden opzoeken en aangeven wat het doel van de tekst is, wordt regelmatig gedaan. Docenten oefenen als strategie vooral koppen snellen. Echter bij de strategieën is er een grote spreiding over de antwoorden en ook bij de activiteiten is er zeker bij de mbo-docenten geen eenduidigheid.

5.2.5 Beoordeling

Er is gevraagd naar hoe vaak en op welke momenten docenten de leesprestaties van leerlingen beoordelen. Met welke instrumenten beoordelen docenten het lezen, met hoeveel teksten en wat wordt er beoordeeld? De laatste vragen gingen over het geven van gerichte feedback na de toetsing en of docenten speciale programma's maken op basis van de toetsuitslagen.

Resultaten

Drie vmbo-docenten beoordelen leesvaardigheid drie tot vier keer per jaar. Vijf mbo-docenten zeggen dat ze minimaal twee keer per jaar beoordelen, een mbo-docent zegt meer dan vier keer per jaar. Twee mbo-docenten geven aan dat de methode bepaalt hoe vaak ze toetsen. Een mbo-docent zegt niet te beoordelen vanwege het gebrek aan tijd en goed materiaal. Zeven mbo-docenten geven aan dat leesvaardigheid aan het begin van het onderwijstraject wordt beoordeeld, slechts een vmbo-docent zegt dat ook.

Voor de beoordeling gebruiken zes mbo-docenten vooral gestandaardiseerde toetsen die bij de methode horen of die van Cito afkomstig zijn. Daarnaast geven drie mbo-docenten aan ook zelf toetsen te ontwikkelen, soms in teamverband. Vijf mbo-docenten zeggen zelf geen toetsen te maken. De vmbo-docenten beoordelen met gestandaardiseerde toetsen en met zelfgemaakt of bestaand materiaal.

Als docenten zelf toetsen maken, dan nemen ze meestal een tekst uit een methode Nederlands (4x) vervolgens een actuele tekst (3x) en daarna pas een beroepstekst (1x). Op het vmbo worden vooral open vragen en multiple choice vragen gebruikt. Ook worden samenvatten en een sorteertaak genoemd als taken voor beoordeling.

Kennis van teksten en tekstsoorten en tekstbegrip worden op het vmbo het meest beoordeeld, gevolgd door woordbegrip, zinsbegrip en begrip van tekstgedeelten. Op het mbo wordt zinsbegrip het meest beoordeeld, gevolgd door woordbegrip, tekstbegrip, kennis van teksten en tekstsoorten en begrip van tekstgedeelten.

Alle docenten meten naast leesvaardigheid ook woordkennis. Op het mbo doen vier docenten dat met de methodetoetsen, twee docenten werken met digitale programma's. Op het vmbo wordt de woordkennis getoetst met bestaande toetsen en met eigengemaakte toetsen.

De helft van de docenten (twee vmbo en vier mbo) geeft aan dat ze de deelnemers gerichte feedback geven en extra opdrachten. De activiteiten die genoemd worden, zijn samen nakijken of werk van een andere leerling nakijken, extra oefeningen uit het werkboek en schriftelijke feedback op het beoordelingsprotocol. Zeven docenten maken over het algemeen geen passende programma's op basis van de uitkomsten van de beoordeling, wel is er individueel aandacht in de vorm van extra opdrachten voor moeilijke lezers en voor dyslectici wordt het lettertype vergroot.

Conclusie

Docenten beoordelen veel. Op het mbo wordt technische leesvaardigheid daarbij het minst belangrijk gevonden. Zinsbegrip en tekstbegrip worden vaak genoemd, maar de spreiding is groot. Het wekt de indruk alsof docenten niet heel duidelijk hebben wat ze toetsen en om die reden is er waarschijnlijk ook geen sprake van veel follow-up: docenten geven beperkte feedback op grond van de toetsresultaten, ook passen weinig docenten programma's aan op grond van de toetsresultaten. Beoordeling lijkt vooral gericht op het verkrijgen van cijfers, minder op diagnosticeren.

5.2.6 Lezen in beroeps- en zaakvakken

Aan de docenten is gevraagd of docenten van beroeps- en zaakvakken (dan Nederlands) ook problemen signaleren met lezen en zo, ja wat doen die docenten er dan aan?

Resultaten

Slechts één docent antwoordt op deze vraag dat docenten van beroeps- en zaakvakken niet zien dat leerlingen leesproblemen hebben. De andere elf docenten geven aan dat ook docenten van beroeps- en zaakvakken bij de leerlingen problemen met het lezen vaststellen, bijvoorbeeld dat leerlingen niet kijken wat er staat. Wat de docenten van beroeps- en zaakvakken er aan doen verschilt nogal: 'niets', zeggen drie docenten, vier andere docenten zeggen: 'ze lezen samen met de leerlingen de teksten, ze lichten woorden toe en geven extra uitleg over de inhoud van de tekst'. Twee docenten zeggen dat docenten van beroeps- en zaakvakken het wel signaleren en het dan aan de docent Nederlands vertellen. Een vmbo-docent maakt de opmerking dat andere collega's wel iets willen doen, maar dat ze weten niet hoe. Er is geen beleid en geen tijd om meer samen te werken met de docent Nederlands.

Conclusie

Alhoewel er wel bereidheid lijkt te bestaan bij de docenten van beroeps- en zaakvakken is de ontoereikende leesvaardigheid van veel leerlingen vooral een probleem dat door de docent Nederlands opgelost dient te worden. Docenten van beroeps- en zaakvakken signaleren wel problemen met leesvaardigheid maar ze zeggen geen tijd te hebben en/of ze hebben onvoldoende inzicht in wat ze eraan kunnen doen.

5.2.7 Behoefte

Als laatste is gevraagd waaraan docenten behoefte hebben om hun leesvaardigheidsonderwijs te verbeteren.

Samenvatting

Mbo-docenten hebben vooral behoefte aan meer oefenmateriaal met vragen. Vmbo-docenten willen graag teksten die de leerlingen interessant vinden. Een didactische scholing leesvaardigheid wordt één keer op de eerste plaats gezet bij het vmbo en twee keer bij het mbo. Een voorbeeld van een leesportfolio is niet nodig. Aan teksten die meer beroepsgericht zijn is niet heel dringend behoefte: een mbo-docent zet dit op de tweede plaats, de vmbo-docenten plaatsen het op de derde en vierde plaats. Samenwerking met docenten van beroeps- en zaakvakken vindt één vmbo-docent op de tweede plaats belangrijk, bij de mbo-docenten is daaraan in het geheel geen behoefte. Aan toetsmateriaal is op het vmbo geen behoefte, een mbo-docent noemt het op de vierde plaats. Een mbo-docent zet een overzicht van wat leerlingen moeten kunnen op de eerste plaats. Zowel in het vmbo als in het mbo wordt opgemerkt dat er meer tijd moet komen voor het vak. Een vmbo-docent merkt op dat motivatie het grootste probleem is en een mbo-docent is bang dat door de centrale examens in het mbo de koppeling van taalonderwijs aan de beroepstaken gevaar loopt.

Conclusie

Uit deze behoeftepeiling komt niet eenduidig naar voren waar de behoeftes van de docenten Nederlands in het vmbo en mbo liggen. Vooralsnog lijkt het erop dat toch aanvullend materiaal het meest wenselijk is

5.3 Samenvatting pilot leestraject

Aanleiding voor de pilot waren signalen uit de praktijk⁵ en uit onderzoek (Over de drempels met taal, 2008) dat leesproblemen een obstakel zouden kunnen zijn voor een succesvolle doorstroming naar havo en verdere vervolgstudies. Uitgangspunt is de visie dat voldoende leesvaardigheid noodzakelijk is voor succes in het onderwijs. Met name leerlingen die vanuit de theoretische leerweg (vmbo) via mbo of havo naar hbo doorstromen kunnen leesproblemen hebben die hen bij de hbo-studie belemmeren. De pilot is zeer kleinschalig en de conclusies zijn dus slechts voorzichtig indicierend.

5.3.1 Onderzoeksvragen pilot leestraject

1. Wat zijn de leesgewoonten van leerlingen?

Lezen voor je plezier, uit eigen beweging en in eigen tijd ('kilometers maken') heeft een gunstige uitwerking op de leesvaardigheid: er wordt met steeds meer begrip gelezen en de woordenschat breidt zich uit.

⁵ Presentatie van Mariëtte Zuijdgheest, senior consultant CPS, over aansluiting tussen Kaderlyceum en HBO, voorjaar 2009: het ontbreekt vmbo-tl leerlingen die naar hbo doorstromen vaak aan 'opname-snap capaciteit' bij het lezen van teksten.

2. Vinden leerlingen lezen voor hun studie belangrijk?

Het antwoord op deze vraag kan een indicatie zijn voor de aandacht die ze al dan niet besteden aan effectief lezen.

3. Ervaren leerlingen zelf leesproblemen?

En zo ja, zoeken ze er hulp voor, of hebben ze leesproblemen waar ze zich niet van bewust zijn?

4. Hebben leerlingen feitelijke problemen met het lezen van zakelijke teksten, met name

- a. Problemen met kennen en het toepassen van verschillende manieren van lezen, zoals globaal lezen, zoekend lezen, intensief lezen.
- b. Beperkingen in de woordenschat en zo ja, of die een rol spelen bij het begrijpen van teksten.
- c. Problemen met leessnelheid en het vermogen de snelheid naar behoefte te variëren.

Opzet

De pilot Leestraject is uitgevoerd met vierdejaars leerlingen vmbo-tl die deel uitmaakten van een groep die zich voorbereidde op doorstroming naar havo en in dat kader extra activiteiten uitvoerde. De pilot bestond uit een korte vragenlijst over leesgedrag gevolgd door een serie leesactiviteiten, waarbij zowel de prestaties van leerlingen als hun reactie op de betreffende leesactiviteit geëvalueerd werden. Doel was te bepalen welke leesproblemen zich voordeden, of de aangeboden oefeningen leereffect leken te hebben en of ze door leerlingen als nuttig werden ervaren. Op basis van deze ervaringen zou kunnen worden bepaald of een leestraject zinvol is om de leesvaardigheid te verhogen en welke leesactiviteiten daarbinnen zowel qua leerrendement als in de beleving van leerlingen zinvol werden bevonden.

Uitvoering

De leesactiviteiten werden uitgevoerd in een leestraject van vijf sessies van ongeveer een uur, in opeenvolgende weken. Elke sessie bevatte vier of vijf activiteiten die door de leerlingen onder leiding van de externe onderzoeker (dus niet door de eigen docent) werden uitgevoerd. De pilot werd uitgevoerd in een periode waarin de leerlingen zelf diverse activiteiten konden inplannen of incidenteel andere verplichtingen hadden. In totaal tien leerlingen hebben deelgenomen aan de activiteiten, waarvan drie leerlingen aan alle vijf sessies hebben meegedaan en de meeste anderen aan meer dan een.

Inhoud van het onderzoek

De deelnemers werden voor de start van het traject kort individueel geïnterviewd over de eerste drie onderzoeksvragen: leesgewoonten, belang van lezen en leesproblemen.

De onderzoeksvragen werden onderzocht door in de sessies specifieke leeractiviteiten voor te leggen en uit te voeren. Naast een onderzoeks-/diagnosedoel had het leestraject uiteraard voor de leerlingen een educatief doel: het (her-)ontdekken dat er verschillende manieren van lezen zijn en deze manieren van lezen ook toepassen, het actief bezig zijn met woordenschat en meer algemeen, het trainen van leesvaardigheid. Tijdens de sessies zijn steeds de 'scores' van de leerlingen en de reacties op de activiteiten genoteerd. Zie bijlage 6 voor de activiteiten.

5.3.2 Resultaten

1. De leesgewoonten van leerlingen

Van de tien leerlingen die (soms incidenteel) aan het leestraject hebben deelgenomen, gaf 80% aan eigenlijk vrijwel niet te lezen; zelfs gratis bladen als Metro en Spits kwamen hen niet onder ogen, tijdschriften lazen ze ook vrijwel niet (een leerling las de Donald Duck). Twee leerlingen gaven aan veel te lezen: een omdat ze van lezen hield en voor haar plezier veel boeken las, en

een die hoewel hij niet van lezen hield vanwege zijn dyslexie, toch voor zijn hobbybedrijf op het gebied van licht en geluid veel internetforums las.

2. Belang van lezen voor studie

Alle leerlingen vonden 'goed kunnen lezen' belangrijk voor hun studie.

3. Ervaren leesproblemen

De leerlingen vonden niet dat ze specifieke problemen met lezen hadden, behoudens een leerling die aangaf dyslectisch te zijn.

4. Feitelijke problemen met lezen van zakelijke teksten

Alle leerlingen bleken wel enige problemen met het lezen van zakelijke teksten te hebben, met name:

- *Manieren van lezen.*
De meerderheid van de leerlingen paste de verschillende manieren van lezen gebrekkig toe. Sommige leerlingen gaven aan dat ze de verschillende manieren van lezen wel (her)kenden, maar bleken deze toch niet altijd effectief toe te passen. Ongeveer de helft had moeite een techniek als mindmaps te doorgronden en correct toe te passen. Leerlingen vonden het oefenen met diverse manieren van lezen zinvol, en waren spontaan bezig met reflecteren op welke technieken hen het meest aanspraken (een handgeschreven mindmap sprak sommigen bijvoorbeeld minder aan, omdat ze vonden dat het er slordig uit zag).
- *Woordenschat.*
Alle leerlingen hadden problemen met de woordenschat van de gebruikte teksten, zowel populair-wetenschappelijke teksten (dus teksten geschreven voor een breed publiek, ongeveer B1 niveau) en gangbare fictie (fragmenten uit de roman *Het Diner* van Herman Koch). De gebrekkige woordenschat stond het begrip van de teksten duidelijk in de weg. De leerlingen konden de teksten wel vlot hardop lezen, maar bleken dan soms bij navraag woorden of uitdrukkingen of hele passages niet te begrijpen. Sommige woorden kende niemand of maar één persoon, bijvoorbeeld: 'aanvankelijk'. De meeste leerlingen dachten dat 'aanvankelijk' betekende: 'afhankelijk'. Begrippen als 'kwalitatief' en 'kwantitatief' leverden problemen: van 'kwantitatief' kende minder dan de helft de betekenis en van 'kwalitatief' slechts één leerling.
Bij het doorgronden van de betekenis van woorden/passages had gokken als strategie sterk de voorkeur (in plaats van bijvoorbeeld opzoeken in woordenboek of op internet), wat zou kunnen wijzen op 'gokverslaafd' leesgedrag. Leerlingen noemden als probleem bij het opzoeken van woorden dat ze de in het woordenboek gegeven term of definitie vaak ook niet kenden.
Leerlingen vonden het oefenen met uitdrukkingen en woordenschat zeer zinvol en sommigen gaven aan dat dit volgens hen te weinig gedaan werd op school.
- *Leessnelheid.*
De leerlingen stonden wat onwennig tegenover het variëren van leessnelheid. Ze waren bij hun weten nooit bezig geweest met (het verhogen van) hun leessnelheid (bijvoorbeeld het wel of niet verklanken van woorden tijdens het lezen). De meerderheid neigde ertoe om de hele tekst op dezelfde snelheid te lezen en vond het niet juist om stukken over te slaan, zigzag te lezen of onderaan een tekst te beginnen met lezen.

De leerlingen gaven unaniem aan graag al eerder met dit soort leesactiviteiten bezig te willen zijn. Zij zagen het nut er dus zeker van in.

Evaluatie door leerlingen

Tijdens de vijfde en laatste sessie is de leerlingen gevraagd hun reactie te geven op de verschillende onderdelen van de vijf sessies. Vijf leerlingen hebben de vragenlijst ingevuld, maar niet allemaal hebben ze alle vragen beantwoord.

Doordat niet elke leerling elke sessie had meegemaakt kon niet elke leerling op de inhoud van elke sessie reageren. Bovendien gaven sommige leerlingen aan dat ze op dat moment de inhoud van elke sessie niet meer helder voor de geest hadden, waardoor ze niet in detail op alles konden reageren. Ze zeiden dat ze liever meteen na elke sessie hun reactie hadden willen geven. Soms gaven daardoor maar twee leerlingen een reactie op een bepaald onderdeel. De sessies bestonden elk uit zo'n vier à vijf verschillende activiteiten. Per activiteit is gevraagd:

- of ze de activiteit zinvol vonden;
- of ze deze vaker zouden willen oefenen.

Uitkomsten van de evaluatie door leerlingen

Alle activiteiten werden door één of meer leerlingen zinvol gevonden.

Afhankelijk van hoe de leerlingen hun eigen leesvaardigheid inschatten (terecht of niet), werd het vaker oefenen van bepaalde activiteiten wel of niet nodig gevonden.

Ten slotte werden de leerlingen nog de volgende drie evaluatie vragen van het traject als geheel voorgelegd:

1. Waarom is het belangrijk om goed te kunnen lezen volgens jou?

- A. Dan snap je dingen sneller en makkelijker, dus kun je zo je studie beter volgen.
- B. Dan begrijp je veel en kun je makkelijker leren voor je studie.
- C. Dan kun je sneller leren.
- D. Je moet een eigen manier vinden om goed, snel en overzichtelijk te kunnen lezen.
- E. Dan wordt je woordenschat en leesvaardigheid groter.
- F. Omdat je in examens alles moet lezen, eigenlijk moet je overal lezen en ik lees heel veel woorden niet. Voor mij was het dus heel belangrijk.
- G. Om de tekst te begrijpen.

2. Weet je na deze activiteiten meer over hoe je lezen kunt aanpakken? Zo ja, wat/hoe?

- A. Ja, je kunt op verschillende manieren lezen, zoals scannen en snel doorlezen en bijvoorbeeld een mindmap maken.
- B. Ja, snel lezen met de pen onder de tekst vond ik wel handig.
- C. Ja, met studerend lezen.
- D. Niet meer dan dat ik al wist. Alleen een bevestiging dat mijn eigen methodes het best voor mij zijn.
- E. Ja, met studerend lezen.
- F. Ja en nee. Bepaalde technieken wist ik al, maar de technieken zijn goed uitgelegd.
- G. Ja, hoe je makkelijker kan leren.

3. Vind je dat de school dit soort leesactiviteiten moet organiseren? En zo ja, voor welke klas?

- A. Ja, voor de derde en vierde klas zodat kinderen hun leesvaardigheid verbeteren.
- B. Ja, voor klas 3.
- C. Misschien de brugklas.
- D. Eerst voor allemaal, in kleine groepen. Klas 2 of zo al. Daarna alleen bij kinderen die misschien hoger zouden kunnen, maar verkeerd leren of kinderen met dyslexie.
- E. Ja, voor de brugklassers, dan weten ze dat eerder dan dat ze van school af gaan als vierde klasser.
- F. Ja voor alle klassen, maar alleen voor leerlingen met belangstelling!
- G. Ja, maar dan al beginnen bij de tweede klas.

5.3.3 Conclusies

Eigen leesgewoonten als factor bij leesvaardigheidsontwikkeling

De meerderheid van deze leerlingen leest niet of nauwelijks voor eigen plezier. Het onderwijs moet er rekening mee houden dat daarmee een belangrijke pijler in de leesvaardigheidsontwikkeling ontbreekt. Om de benodigde ontwikkeling toch te laten plaatsvinden zijn dus aanvullende leesactiviteiten nodig.

In een extra leestraject kan hieraan aandacht besteed worden. Of leesplezier in een leestraject te stimuleren is dat, is een andere vraag. In het onderzoek werden leerlingen geprikkeld om verder te lezen door fragmenten af te breken op spannende momenten, maar het antwoord op de vraag of ze vrijwillig verder zouden lezen was wisselend: vooral degenen die toch al voor eigen plezier lezen antwoordden bevestigend. De leerlingen wilden wel weten hoe het verhaal verder ging, maar om daar nou voor te gaan lezen... ze zouden in meerderheid liever de film zien dan het boek verder lezen.

Belang van lezen voor de studie

Lezen is belangrijk voor de studie, maar de leerlingen waren zich beperkt bewust van de manieren van lezen die daarbij hoort, ze pasten deze ook vaak gebrekkig toe. Een leestraject kan er aan bijdragen dat leerlingen verschillende manieren van lezen bewust leren hanteren, kiezen en (spontaan) toepassen.

Zelf ervaren leesproblemen

Geen van de leerlingen meende leesproblemen te hebben, behalve een dyslectische leerling. De meerderheid had wel problemen en werd zich daar tijdens het traject van bewust. Het leek erop dat men het hardop vlot kunnen oplezen van een tekst een voldoende prestatie vond en zich daarbij niet te druk maakte om de betekenis. Bij het beantwoorden van vragen naar de betekenis van woorden en passages werd veel (fout) gegokt.

Een leestraject blijkt nuttig om het bewustzijn van eigen leesgedrag van leerlingen te bevorderen en gericht te verbeteren.

Gericht oefenen met manieren van lezen

Het extra oefenen van manieren van lezen, met gerichte leesactiviteiten, zoals in het traject gebeurde, is zeker zinvol. Bij alle aangeboden activiteiten was bij de meeste leerlingen leereffect te constateren (enkele leerlingen beheersten soms de betreffende vaardigheid al voldoende). Alle aangeboden activiteiten bleken in die zin zinvol.

In het kader van het onderzoek werd het leestraject in een kort programma van vijf sessies uitgevoerd. De meeste leesactiviteiten werden slechts eenmaal aangeboden. De volgende stap is om het leestraject een definitieve vorm te geven door het zodanig uit te bouwen, dat bepaalde activiteiten meermalen geoefend kunnen worden om optimaal leerrendement te geven. Het bleek goed te werken om het leestraject als een aparte serie sessies, in groepen van ongeveer tien leerlingen, onder leiding van een externe persoon vorm te geven.

Bronnen

Anderson, L. W. and David R. Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, M.A : Pearson Education Group

Bergh, H. van den. (2009) Gemiddelden en varianties; het onderschatte belang van varianties geïllustreerd aan een studie naar het effect van leesstrategieën. *Levende talen tijdschrift, tiende jaargang, nummer 3*, p. 3-12.

Bogart, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S. & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk. Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. De Haag: Nederlandse Taalunie.

Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO

Bulck, J. van den, en Beullens, K. (2007). The Relationship between Docu Soap Exposure and Adolescents' Career Aspirations. *European Journal of Communication* 22(3): 355-366.

Ekens, T. (2008) *Activerende lees- en schrijflessen. Een handreiking voor het vak Nederlands*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus van taalvaardigheid*. Enschede: SLO

Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. *PPON reeks nr. 33*. Arnhem: Cito.

Inspectie van het onderwijs (2007). Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs. Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheden in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs. *Inspectierapport 2007-32*. Den Haag: Inspectie van onderwijs.

Land, F. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Proefschrift*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.

Moelands, F., Jongen, I., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005. *PPON reeks nr. 35*. Arnhem: Cito.

Hajer, M. en Meestringa, T. (2009). *Handboek Taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho

Nulft, D. van den en Verhallen, M. (2002). *Met woorden in de weer*, Bussum: Coutinho.

Westhoff, G. (2009). *Leren overdragen of het geheim van de flipperkast. Elementaire leerpsychologie voor de onderwijspraktijk*. Biezenmortel: MesoConsult

Bijlagen

Bijlage 1 Lezen zakelijke teksten

	Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
<i>Algemene omschrijving Lezen zakelijke teksten</i>	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling afstaan.	Kan een grote variatie aan teksten over onderwerpen uit de (beroeps)-opleiding en van maatschappelijke aard zelfstandig lezen. Leest met begrip voor geheel en details.	Kan een grote variatie aan teksten lezen over tal van onderwerpen uit de (beroeps) opleiding en van maatschappelijke aard en kan die in detail begrijpen.
Teksten				
<i>Tekstkenmerken</i>	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	De teksten zijn complex en de structuur is niet altijd even duidelijk.
Taken				
1. <i>Lezen van informatieve teksten</i>	Kan eenvoudige informatieve teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten.	Kan informatieve teksten lezen, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden), en het alledaagse nieuws in de krant.	Kan informatieve teksten lezen, zoals voorlichtingsmateriaal, brochures van instanties (met meer formeel taalgebruik), teksten uit (gebruikte) methodes, maar ook krantenberichten, zakelijke correspondentie, ingewikkelde schema's en rapporten over het eigen werkterrein.	Kan informatieve teksten met een hoge informatiedichtheid lezen, zoals lange en ingewikkelde rapporten, en gecondenseerde artikelen.

2. <i>Lezen van instructies</i>	Kan eenvoudige <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals (eenvoudige) route-beschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals recepten, veel voorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen, en bijsluiters van medicijnen.	Kan <i>instructieve</i> teksten lezen, zoals ingewikkelde instructies in gebruiksaanwijzingen bij onbekende apparaten en procedures.	
3. <i>Lezen van betogende teksten</i>	Kan eenvoudige <i>betogende</i> teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen.	Kan <i>betogende</i> vaak redundante teksten lezen, zoals reclame-teksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties, of lichte opiniërende artikelen uit tijdschriften.	Kan <i>betogende</i> teksten lezen, waaronder teksten uit schoolboeken, opiniërende artikelen.	Kan <i>betogende</i> teksten lezen, waaronder teksten met een ingewikkelde argumentatie, of artikelen waarin de schrijver (impliciet) een standpunt inneemt of beschouwing geeft.
Kenmerken van de taakuitvoering				
Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk van leerlingen meer. De woordenschat van de leerling is voldoende, om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.		
Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).	Kan tekstsoorten benoemen. Kan de hoofdgedachte in eigen woorden weergeven. Begrijpt en herkent relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, opsomming en dergelijke. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, meningen en feiten. Maakt onderscheid tussen standpunt en argument. Maakt onderscheid tussen drogreden en argument.	Maakt onderscheid tussen uiteenzettende, beschouwende of betogende teksten. Maakt onderscheid tussen argumenten: objectieve vs. Subjectieve argumenten en onderscheidt drogreden van argument. Herkent argumentatieschema's. Herkent ironisch taalgebruik.

<i>Interpreteren</i>	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.	Trekt conclusies naar aanleiding van een (deel van de) tekst. Trekt conclusies over de intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur.	Kan een vergelijking maken met andere teksten en tussen tekstdelen. Kan ook impliciete relaties tussen tekstdelen aangeven. Herkent persoonlijke waardeoordelen en interpreteert deze als zodanig.
<i>Evalueren</i>	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.	Kan het doel van de schrijver aangeven als ook de talige middelen die gebruikt zijn om dit doel te bereiken. Kan de tekst opdelen in betekenisvolle eenheden en kan de functie van deze eenheden benoemen. Kan de argumentatie in een betogende tekst op aanvaardbaarheid beoordelen. Kan de informatie in een tekst beoordelen op waarde voor zichzelf en anderen.	Kan argumentatie analyseren en beoordelen. Kan een tekst beoordelen op consistentie. Kan taalgebruik beoordelen.
<i>Samenvatten</i>		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.	Kan een tekst beknopt samenvatten voor anderen.	Kan van een tekst een goed geformuleerde samenvatting maken die los van de uitgangstekst te begrijpen valt.
<i>Opzoeken</i>	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids en dergelijke. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld. het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.	Kan de betrouwbaarheid van bronnen beoordelen, vermeldt bronnen. Kan snel informatie vinden in langere rapporten of ingewikkelde schema's.	

Bijlage 2 Overzicht leesstrategieën in vier po-methodes leesonderwijs

Bron: Moelands, F., Jongen, I., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. PPON reeks nr. 35. Arnhem: Cito. p.17 -18

	Goed Gelezen	Taalleesland	Tekst verwerken	Wie dit leest
<i>Strategieën voor het lezen</i>	• Leesdoel vaststellen • Tekst overzien voor structuur en inhoud • Een bepaalde leesstrategie kiezen • De voorkennis activeren • De belangstelling richten • De woordenschat bepalen en uit-breiden	• Vaststellen van het leesdoel en bijbehorende taakaanpak • Oriënteren op inhoud en structuur van de tekst • Aangeven wat de lezer al van het onderwerp weet • Beter leren begrijpen van moeilijke tekstgedeelten en opzoeken van de betekenis van moeilijke woorden en begrippen • Onderscheiden en benoemen van tekst-soorten	• Leesdoel vaststellen • Inhoud voorspellen • Voorkennis activeren	• Afstemmen van de manier van lezen op het leesdoel en de moeilijkheidsgraad van een tekst • Plannen van het eigen leesgedrag • Doorzien van structuur van verschillende tekstsoorten
<i>Strategieën tijdens het lezen</i>	• De voorspellingen bevestigen en herdefiniëren • De ideeën verhelderen • De betekenis van de tekstonderdelen construeren	• Controleren en eventueel bijstellen van de voorkennis • Beter leren begrijpen van moeilijke tekstgedeelten en opzoeken van de betekenis van moeilijke woorden en begrippen • Onderscheid maken tussen hoofd en bijzaken	• Voortdurend controleren of de tekst nog begrepen wordt • Onderscheid maken tussen belangrijke en onbelangrijke zaken	• Afleiden van de betekenis van woorden uit de context • Identificeren van allerlei relaties tussen zinnen en alinea's • Afleiden van allerlei relaties • Sturen en controleren van het eigen leesgedrag
<i>Strategieën na het lezen</i>	• De betekenis van de gehele tekst construeren • Vaststellen of het leesdoel is bereikt • De informatie consolideren en passen • De informatie aanpassen voor en toepassen in een andere situatie • De informatie opslaan in het geheugen	• Reflecteren op de inhoud van de taak en de taakaanpak	• Evalueren van de leesopbrengst	• Vinden van het thema en de hoofdgedachte • Afleiden van de bedoeling van de schrijver • Kritisch beoordelen van een tekst • Evalueren van het eigen leesgedrag

	Goed Gelezen	Taalleesland	Tekst verwerken	Wie dit leest
<i>Overige</i>	• Studietechnieken. • Schema's ontwikkelen. • Vragen stellen. • Sleutelwoorden selecteren. • Aantekeningen maken. • Classificeren van argumenten.	• Studietechnieken • Onderstrepen van de hoofdzaken. • Aantekeningen maken. • Zelf vragen stellen. • Kritisch lezen. • Het doel van de schrijver vaststellen. • Feiten, meningen en argumenten onderscheiden, beoordelen en waarderen. • Je mening toetsen aan die van de schrijver. • Tegenstrijdige informatie opsporen. • Redeneringen volgen. • De hoofdlijn van een mening van de tekst geven. • De gegeven informatie beoordelen op juistheid en volledigheid. • Reclame, propaganda doorzien, beoordelen en waarderen.	-	• Studietechnieken • De belangrijkste woorden en informatie in een tekst vinden. • Een schema van de inhoud van een tekst maken. • Een uittreksel maken. • Samenvatten. • Verslag schrijven.

Bijlage 3 Kerndoelen onderbouw vo

Specifiek voor lezen

5. De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
8. De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.

Strategieën voor lezen

4. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.
9. De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.
10. De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.

Overige kerndoelen onderbouw vo

1. De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.
2. De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.
3. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.
4. Zie Strategieën voor lezen
5. Zie Specifiek voor lezen
6. De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.
7. De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.
8. Zie Specifiek voor lezen
- 9 /10. Zie Strategieën voor lezen

Bijlage 4 Het Examenprogramma Nederlandse taal VMBO Leesvaardigheid

Het Examenprogramma Nederlandse taal VMBO Leesvaardigheid bestaat uit de volgende eenheden: **NE/K/6/ Leesvaardigheid**. NE/K/6 is onderdeel van het Centraal examen. Voor de bl geldt eindterm 7, voor de kl en gl/tl eindterm 8.

De eindtermen zijn als volgt omschreven:

Eindterm 7

De kandidaat kan:

- leesstrategieën hanteren
- compenserende strategieën kiezen en hanteren
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen
- het schrijfdoel van de auteur aangeven
- een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen
- het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven
- een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten.

In syllabus wordt de volgende toelichting gegeven

Eindterm 7 (bbl)

De kandidaat kan:

1. leesstrategieën hanteren
 - globaal lezen
 - zoekend lezen
 - intensief lezen.
2. compenserende strategieën kiezen en hanteren
 - informatie afleiden uit de context
 - vragen naar betekenis
 - woordenboek gebruiken.
3. functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen
 - titel
 - tussenkopjes
 - illustraties
 - lettertypes
 - tekst- en alinea-indeling.
4. het schrijfdoel van de auteur aangeven
 - informatie verstrekken
 - overtuigen
 - een mening geven
 - tot handelen aanzetten
 - amuseren
 - gevoelens oproepen/ uitdrukken.
5. Een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen.
6. Van de kern van een tekst de verschillende deelonderwerpen beschrijven.
7. Uit een tekst de betekenis afleiden van een voor de strekking van de tekst belangrijk woord, belangrijke woordgroep of zin.
8. Het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven.
9. Op eenvoudig niveau verschillende tekstrelaties herkennen, zoals:
 - oorzaak – gevolg
 - doel – middel
 - algemene uitspraak – voorbeeld
 - tegenstelling
 - opsomming
 - voorwaarde
 - argumenten – conclusie.

10. Een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten op grond van aanwijsbare tekstgegevens.

Het betreft bij deze eindtermen teksten als:

- korte instructie- en studieteksten
- reclameteksten
- artikelen van bescheiden omvang uit kranten en tijdschriften
- schema's
- notities
- elektronisch vervaardigde niet-lineaire teksten met doorklikpunten (hyperlinks).

Voor de basisberoepsgerichte leerweg zijn de teksten eenvoudig qua woordenschat, zinsbouw, opbouw en niveau van abstractie. Ze sluiten nauw aan bij de intellectuele en emotionele ontwikkeling van de kandidaten. Bij de tekstkeuze is rekening gehouden met de variatie in culturele achtergrond van de kandidaten. De opdrachten bieden de kandidaten steun door een grote mate van voorstructurering.

Eindterm 8 (kbl en gl/tl)

De kandidaat kan:

- leesstrategieën hanteren;
- compenserende strategieën kiezen en hanteren;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- het schrijfdoel van de auteur aangeven en de talige middelen die hij hanteert om dit doel te bereiken;
- een tekst indelen in betekenisvolle eenheden en de relaties tussen die eenheden benoemen;
- het hoofdonderwerp en de hoofdgedachte van een tekst aangeven en een samenvatting geven;
- een oordeel geven over de tekst en dit oordeel toelichten.

Syllabus Toelichting (Kb en gl/tl)

- 1-5 Komt overeen met bbl.
6. Van de kern van een tekst de hoofdgedachte van de verschillende tekstdelen geven en de functie van de delen benoemen.
7. Komt overeen met bbl.
8. Met behulp van een voorgestructureerde opdracht van een eenvoudige korte tekst een globale samenvatting geven, waarin hoofdonderwerp, hoofdgedachte en/of de gedachtegang in de tekst worden verwoord.
9. Komt overeen met bbl.
10. Talige middelen herkennen die een schrijver hanteert om zijn of haar doel te bereiken, zoals beeldspraak en ironie.
11. Komt overeen met bbl 10

Het betreft bij deze eindtermen teksten als:

Komt overeen met bbl, alleen korte is verdwenen bij instructieteksten.

Voor de kaderberoepsgerichte (en de gemengde en theoretische leerweg) zijn de teksten relatief complex qua woordenschat, zinsbouw, opbouw en niveau van abstractie. Ze sluiten aan bij de intellectuele en emotionele ontwikkeling van de kandidaten. Bij de tekstkeuze is rekening gehouden met de variatie in culturele achtergrond van de kandidaten. De opdrachten bieden de kandidaten steun door een zekere mate van voorstructurering.

Bijlage 5 Schadelijke gevolgen van roken (internettekst)



Roken is in Nederland een van de belangrijkste doodsoorzaken. Van de tien sterfgevallen aan kanker, zijn er drie door roken veroorzaakt: dat zijn bijna 12.000 sterfgevallen per jaar in Nederland.

In sigarettenrook zitten schadelijke stoffen die het erfelijk materiaal (DNA) van lichaamscellen beschadigen. Door schade aan het DNA ontregelen de deling, groei en ontwikkeling van de cellen. Dit leidt vervolgens tot overmatige celdeling, waardoor een tumor ontstaat. Hoe langer, hoe meer en hoe dieper geïn haleerd wordt, hoe hoger het risico op kanker door roken. Zelfs bij één sigaret per dag is het risico om kanker te krijgen groter dan voor niet-rokers. Door te stoppen met roken neemt het risico op kanker door roken af.

- Roken vergroot het risico op meer dan alleen longkanker. Ook het risico op tumoren in het hoofd-/halsgebied (waaronder slokdarmkanker en strottenhoofd kanker), maagkanker, leverkanker, alvleesklierkanker, nierkanker, blaaskanker, baarmoederhalskanker en acute myeloïde leukemie neemt toe. Meer weten over kankersoorten bij rokers
- Bovendien vergroot roken het risico op hart- en vaatziekten, diabetes, een beroerte, bronchitis, longemfyseem, en tandvleesontstekingen. Rokers krijgen vaker dan niet-rokers: de Ziekte van Crohn, Alzheimer, Reumatoïde Artritis.
- Tabak heeft een negatieve invloed op het uiterlijk. Roken verouderd de huid bijvoorbeeld sneller, maakt deze grauwer (door vaatvernauwing), verkleurt het gebit en tast het zelfs aan.
- Roken kan leiden tot verminderde vruchtbaarheid; Bij mannen kan roken leiden tot potentieproblemen én kan de kwaliteit van het zaad achteruitgaan. Bij vrouwen heeft roken invloed op de kwaliteit van de eicellen.

Roken en zwangerschap

Roken kan leiden tot verminderde vruchtbaarheid bij mannen en vrouwen. Rokende vrouwen doen er 30 procent langer over om zwanger te raken dan vrouwen die niet roken. En ze hebben minder vaak succes bij vruchtbaarheidsbehandelingen zoals IVF. Tabaksrook is bijzonder schadelijk voor het ongeboren kind. Dit geldt natuurlijk als de moeder zelf rookt, maar ook als de moeder meerookt. De schadelijke stoffen in de tabaksrook komen via de longen in het bloed van de moeder terecht en zo via de navelstreng bij het ongeboren kind. Dit kan leiden tot allerlei complicaties bij het kind en de bevalling:

- een lager geboortegewicht van de baby (gemiddeld 250 gram lager)
- en grotere kans op luchtweginfecties in het eerste levensjaar van de baby
- een grotere kans op wiegendood
- een slechter melkgebit
- minder goede longfunctie

Tenslotte zijn er aanwijzingen dat roken tijdens de zwangerschap leidt tot hart- en vaatproblemen en nierproblemen van het kind op latere leeftijd. Kijk voor meer informatie op de website [Rookvrij Zwanger](#).

Mannen - vrouwen - jongeren

Vroeger rookten veel meer mannen dan vrouwen. Dat nu anders: in 2008 rookten bijna drie op de tien vrouwen (24 procent) tegenover drie op de tien mannen (30 procent). Naar verwachting zullen steeds meer vrouwen ook te maken krijgen met de schadelijke effecten van roken.

Jongeren beginnen steeds vroeger met roken, ook al ligt de leeftijdsgrens voor de verkoop op tabakswaaren op zestien jaar. Dit is een zorgelijke ontwikkeling want hoe langer iemand rookt, hoe hoger zijn of haar risico om kanker te krijgen.

Rookreclame

De tabaksindustrie mag zich in haar reclame niet richten op jongeren. Jongeren worden wel indirect aangesproken. Op allerlei manieren voert de tabaksindustrie sluikreclame uit om jongeren toch te beïnvloeden. Zo sponsort de tabaksindustrie veel films. Uit diverse onderzoeken blijkt dat het kijken naar films waarin door populaire acteurs wordt gerookt, het rookgedrag van jongeren stimuleert. De Amerikaanse professor Stanton A. Glantz voert al jaren campagne om het roken in films te verminderen. In Nederland worden verschillende voorlichtingsactiviteiten uitgevoerd, onder andere door STIVORO, een dochterorganisatie van KWF Kankerbestrijding. Het beschikbare budget dat in Nederland voor preventieactiviteiten voor jongeren beschikbaar is, is echter een fractie van wat de tabaksindustrie heeft voor haar marketingactiviteiten.

Zie ook:

- Soorten kanker bij rokers
- Gevolgen van meer roken

Bijlage 6 Activiteiten pilot leestraject

Ses-sie	Activiteiten	Korte typering	Onderzoeksdoel
	Individuele interviews	Vragen over leesgewoonten, belang van lezen en eventuele leesproblemen.	Inzicht krijgen in leesgedrag van de leerlingen en hun opinies over lezen.
1	1. Manieren van lezen: uitleg.	Uitleg van 1. Gedetailleerd lezen, 2. Scannen, 3. Voor je plezier lezen.	Nagaan of leerlingen deze manieren van lezen herkennen en er voorbeelden van kunnen geven.
	2. Instructies volgen - detail lezen.	Ontdekken dat je een opdracht soms niet kan doen als je niet alle details van een tekst leest.	Nagaan of leerlingen succesvol gedetailleerd kunnen lezen.
	3. Artikel Klimaat Klucht: scannen.	In een artikel uit De Pers één feit opzoeken.	Nagaan of leerlingen kunnen scannen.
	4. Voor je plezier lezen: Het Diner, zou je verder lezen?	Samen een spannende passage uit Het Diner (Herman Koch) lezen en je afvragen of je verder zou lezen.	Nagaan of leerlingen vlot een romanfragment kunnen (voor)-lezen en begrijpen; bewust is gekozen voor een passage met een clifhangereinde, om te kijken of dit hen zou prikkelen om verder te lezen.
2	1. Uitdrukkingen uit Het Diner, wat betekenen ze?	Samen de betekenis van gegeven uitdrukkingen uit de tekst benoemen en opzoeken.	Nagaan of leerlingen gangbare uitdrukkingen kennen.
	2. Snel lezen (pen eronder, enzovoort).	Snelleesttechnieken oefenen uit het boek 'Leer als een Speer' ⁶ .	Nagaan hoe leerlingen omgaan met technieken die de leessnelheid verhogen; nagaan of ze sneller lezen nuttig vinden.
	3. Oefenen met recensie van de film Avatar.	Vierde manier van lezen: Skimmen: gebruik maken van kenmerken van een bepaald type tekst om snel kernen te vinden.	Nagaan of leerlingen kunnen skimmen.
	4. Voor je plezier lezen. Zou je verder lezen? Roald Dahl, The man from the south.	Idem als sessie 1.4 maar nu met een Engelse tekst.	Lezen in andere talen kan ook leesplezier geven. Nagaan of leerlingen door een fragment uit een spannend Engels verhaal geprikkeld worden om verder te lezen.
3	1. Studerend lezen: opdracht financieel management.	Vijfde manier van lezen: studerend lezen. Je moet iets weten (leren) over financieel management als voorwaarde om een bedrijf te erven.	Nagaan of leerlingen inzien dat studerend lezen soms onvermijdelijk is.
	2. Boeken kiezen.	Uit diverse boeken eenvoudige boeken over economie het boek met de meeste informatie over financieel management kiezen.	Selecteren van informatiebronnen.
	3. Sleutelwoorden, samenvatten.	Sleutelwoorden in een eenvoudige tekst over financieel management aanstrepen, de tekst samenvatten	Nagaan hoe succesvol leerlingen sleutelwoorden onderstrepen, hoe effectief ze skimmen (de kern samenvatten)

⁶ Leer als een speer, leer sneller, beter en leuker, J.W. van den Brandhof, Maastricht, 2004

Ses-sie	Activiteiten	Korte typering	Onderzoeksdoel
	4. In woordenboek opzoeken.	Termen uit de tekst opzoeken	Nagaan of leerlingen effectief met het woordenboek kunnen omgaan.
	5. Een mindmap ⁷ maken.	Kennismaken met mindmap als ordening van informatie.	Nagaan of leerlingen belangrijke informatie uit een tekst inzichtelijk kunnen ordenen.
4	1. Studerend lezen: financieel management: boeken selecteren.	Het meest geschikte eenvoudige boek over financieel management kiezen.	Nagaan of leerlingen effectief informatiebronnen kunnen selecteren in relatie tot een bepaald doel.
	2. Oefenen met Mindmap.	Zelf een mindmap in elkaar zetten over de gelezen informatie..	Nagaan of leerlingen de aangeboden mindmap vaardigheid kunnen en willen toepassen.
	3. Skimmen en adviseren: 'Blowen is niet normaal'.	De kern uit een artikel uit de Pers halen ten behoeve van een advies over drugs aan jongere leerlingen.	Nagaan of skimmen en scannen effectief kan worden ingezet ten behoeve van een bepaald doel, in dit geval een advies.
	4. Zou je verder lezen? Het Diner	Idem als sessie 1.4.	Idem als sessie 1.4.
5	1. Studerend lezen, hoe is het gelukt met lezen over financieel management?	Herhalen wat je doet bij studerend lezen: - boeken kiezen - kern onderstrepen -sleutelwoorden opzoeken - mindmap maken.	Consolidatie van wat tot dusver geoefend is.
	2. Studerend lezen: Het Puberbrein Binnenstebuiten ⁸ .	Kern halen uit diverse passages uit dit boek, ten behoeve van een advies dat je moet geven.	Idem als sessie 4.3.
	3. Woorden herkennen.	Een selectie van woorden en uitdrukkingen herkennen die eerder in teksten zijn gelezen en besproken.	Hoeveel van deze woorden kent de leerling? NB. Niet elke leerling die aan deze activiteit meedeed had de uitleg van alle woorden bijgewoond.

⁷ Een mindmap 'is een techniek waarmee je informatie samenvat in een overzichtelijk patroon' (van den Brandhof): een zelfgemaakte visuele structuur waarin kernbegrippen uit de tekst in onderlinge relatie worden gezet. Er bestaat ook software om mindmaps mee te maken.

⁸ Het Puberbrein binnenstebuiten, H. Nelis, Y. van Sark, Utrecht 2009

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo