

Christel Van Vreckem, Annemie Desoete en
Hilde Van Keer¹

Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken: het belang van 'wat' en 'hoe'

Om als geletterd beschouwd te worden in onze maatschappij moeten we teksten niet alleen technisch kunnen lezen, maar moeten we vooral begrijpen wat in die teksten staat. Heel wat kinderen hebben begeleiding nodig om dit onder de knie te krijgen. Het aanpakken van problemen met begrijpend lezen vanuit de handelingsgerichte diagnostiek en het sterkteperspectief lijkt ons dan ook heel zinvol. In deze bijdrage staan we niet alleen stil bij de factoren die de kwaliteit van het begrijpen van een tekst bepalen, maar ook bij de leesstrategieën die in therapie aangepakt kunnen worden. We stellen aansluitend een recent ontwikkeld thematisch en functioneel oefenprogramma voor. Dit artikel wil een aanzet geven om evidence-based aan de slag te gaan. Op die manier willen we bij mensen in het werkveld de intellectuele nieuwsgierigheid en interesse opwekken om ook dit sterk te beïnvloeden aspect van het lezen aan te pakken.

■ Inleiding

Begrijpend lezen is een sleutelvaardigheid voor het functioneren van kinderen op school en daarbuiten. Toch

loopt het verwerven van deze vaardigheid niet bij alle kinderen van een leien dakje. Heel wat kinderen onderkennen problemen met begrijpend lezen, terwijl dit net een vaardigheid is die hun toekomst verder bepaalt.

¹ Christel Van Vreckem is als lector verbonden aan de opleiding Logopedie en Audiologie van de Arteveldehogeschool Gent voor vakken i.v.m. leerstoornissen. Ze is tevens hoofdauteur van de Vlaamse Test Begrijpend Lezen en het programma 'Begrijpend lezen beter begrijpen'. Prof. dr. Annemie Desoete is als hoogleraar verbonden aan de Vakgroep Experimenteel-Klinische en Gezondheidspsychologie van de Universiteit Gent. Verder is ze lector aan de Arteveldehogeschool en hoofdpromotor van ODC LEER+. Prof. dr. Hilde Van Keer is als hoofddocent verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Contactadres: christel.vanvreckem@arteveldehs.be

Begrijpend lezen evolueert namelijk naar studierend lezen en lezen om te leren, wat onder andere perspectieven biedt voor latere studie- en beroepskeuzes (Bogaert e.a., 2008).

Uit de peiling 'Lezen en luisteren 2013' van de Vlaamse overheid blijkt dat ongeveer tien procent van de lage-reschoolkinderen de eindtermen voor begrijpend lezen niet haalt, terwijl dit om minimumdoelen gaat die alle leerlingen zouden moeten bereiken. Blijvende aandacht voor het optimaliseren van de begrijpende leesvaardigheid is dan ook nodig, zeker bij zwakke leerlingen.

In 2012 participeerde de Universiteit Gent aan het PISA-onderzoek, een grootschalig internationaal onderzoek dat de kennis en vaardigheden van 15-jarigen test. Hieraan namen 65 landen deel. Uit het onderzoek bleek dat veertien procent van de 15-jarigen over onvoldoende vaardigheden voor begrijpend lezen beschikt om volledig zelfstandig in de maatschappij te kunnen functioneren. Voor begrijpend lezen staan we met Vlaanderen op de tiende plaats. Dit is, internationaal bekeken, nog altijd een mooi resultaat, maar het aantal jongeren dat over onvoldoende leesvaardigheden beschikt, is nog steeds te hoog. Daarbij komt dat de leesvaardigheid van de Vlaamse leerlingen in vergelijking met de vorige metingen (2000) daalt, terwijl deze internationaal en in de Franstalige gemeenschap in België stijgt.

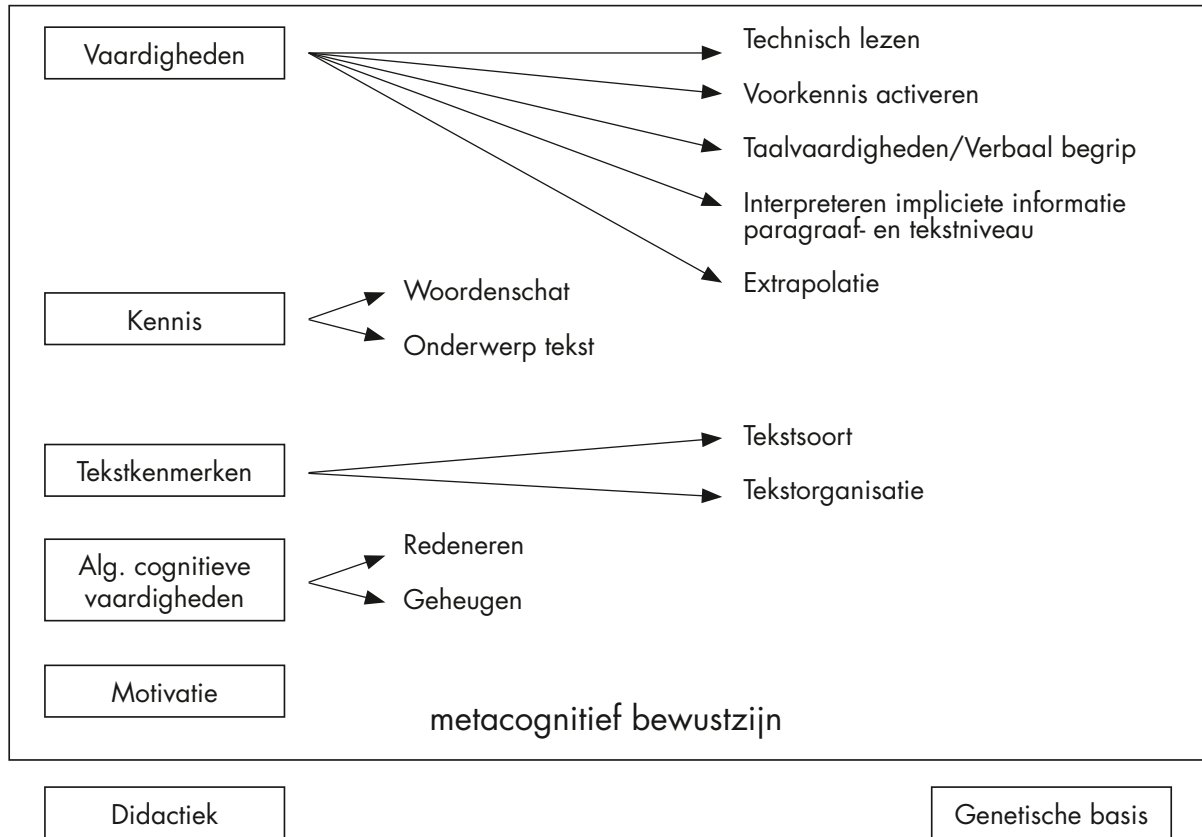
■ Begrijpend lezen: definitie en begrippen

Begrijpend lezen is complexer dan je denkt. Het is een actief proces waarbij een beroep gedaan wordt op diverse denkprocessen en op verschillende kenniselementen en vaardigheden (Cain, 2009; Hannon & Daneman, 2001). Tijdens het lezen moet de lezer bijvoorbeeld veel relaties leggen. Als de auteur van een tekst alle relaties expliciet zou vermelden, zou het lezen zeer saai worden. Volgens Van den Broek en collega's (2005) maakt een volwassen lezer per gelezen bladzijde twee- à driehonderd inferenties. Deze vaststelling geeft aan hoe belangrijk het interpreteren van impliciet vermelde relaties is.

Verschillende factoren, zowel kind- en tekstgebonden als kind- en tekstoverstijgende factoren, kunnen de kwaliteit van het tekstbegrip van kinderen beïnvloeden (Cain, 2009; Hannon & Daneman, 2001). Figuur 1 op bladzijde 20 (uit Van Vreckem, Desoete, De Paepe & Van Hove, 2010) geeft een overzicht van deze factoren.

Magliano, Millis, Ozuro en Mc Namara (2007) definiëren begrijpend lezen als volgt: *"Comprehension arises from a series of cognitive processes and activities, including word decoding, lexical access, syntactic processing, inference generating, reading strategies (e.g. self-explanation) and postreading activities"*

Figuur 1: Beïnvloedende factoren bij begrijpend lezen



(e.g. summarization, question asking and answering, argumentation). These contribute to a reader's ability to connect the meaning of multiple sentences into a coherently connected mental representation of the overall meaning of text. (...) Although many of these processes can be conceptualized as occurring sequentially on a temporal continuum, many are likely to occur in parallel, at least for proficient readers." (p. 109).

Aarnoutse (1991) verwoordt het eenvoudiger: "Begrijpend lezen is denken terwijl je leest." Berends (2011) voegt eraan toe "(...) dat er tijdens het lezen van teksten hypothesetoetsend te werk gegaan moet worden. Actief en den-

kend worden er tekstverwachtingen opgebouwd, waarbij verder lezend die verwachtingen geverifieerd worden." Lezers moeten volgens Berends dus tegelijkertijd op drie mentale niveaus werken: ten eerste moet de tekst gede-codeerd worden, ten tweede moet de tekst begrepen worden en ten derde moeten lezers actief monitorend, met een helikopterview, het proces over-zien, over het eigen lezen nadenken en de eigen processen sturen.

Begrijpende leesstrategieën evolueren tot begrijpende leesvaardigheid.

De term 'leesstrategie' verwijst naar het al dan niet bewuste, actieve aan-

pakgedrag van de lezer om de diverse denkprocessen voor, tijdens en na het (begrijpend) lezen te activeren. Lezers moeten de strategieën die ze nog niet in hun arsenaal hebben, leren kennen en gebruiken. Als de lezer strategieën vaak gebruikt, dan worden ze geautomatiseerd en wordt het transferproces op gang gebracht. Förrer en van de Mortel (2010) spreken over begrijpende leesvaardigheid als de lezer vanzelf begrijpt zonder er bewust over na te denken, als de leesstrategieën geëvolueerd zijn naar routines.

We maken een onderscheid tussen drie soorten begrijpende leesstrategieën: sturings-, lees- en herstelstrategieën. Sturingsstrategieën helpen de lezer om zijn leesproces te sturen. Leesstrategieën zetten lezers actief aan het werk. Ze doen de lezer nadenken over wat hij leest. Herstelstrategieën helpen de lezer als hij de tekst niet meer begrijpt (Förrer & van de Mortel, 2010; Rothwell, 2010).

■ Begrijpend lezen effectief aanpakken: een kwestie van maatwerk

De behandeling start met het bepalen van de beginsituatie.

Een eerste stap in de begeleiding is peilen naar welke leesstrategieën het kind al dan niet reeds beheerst. Om een zicht te krijgen op de lees-

vaardigheden van het kind moet een foutenanalyse gemaakt worden na de afname van een gestandaardiseerde test, zoals de Vlaamse Test Begrijpend Lezen (VTBL) (Van Vreckem, Desoete & Van Keer, 2011; Van Vreckem, Desoete, Van Hove & Linsen, 2010). Kinderen moeten bij deze test één verhaal lezen en nadien enkele meerkeuzevragen beantwoorden die peilen naar geheugen, verbaal begrip, interpretatie op meso- en macroniveau, en extrapolatie.

De begeleider moet eveneens weten welke tekstsoorten het kind dat hij begeleidt onder de knie heeft en met welke tekstsoorten het nog problemen heeft. Sommige kinderen hebben het moeilijk met het begrijpen van alle soorten teksten. Anderen hebben enkel moeite met het begrijpen van één tekstsoort, zoals informatieve teksten (Duke, 2005).

Bij de begeleiding is het dus van groot belang in eerste instantie de (on)voldoende beheerste strategieën op het vlak van begrijpend lezen in kaart te brengen (diagnostiek) en er daarna in de begeleiding zo gericht mogelijk op in te gaan. Daarbij wordt steeds vertrokken van de sterktes van het individu binnen de context van het leren. Om te weten welke leesstrategieën bij het begrijpend lezen gestimuleerd moeten worden, is een analyse van het sterkte-zwakteprofiel van het kind op het vlak van begrijpend lezen noodzakelijk, via een foutenanalyse

van de testresultaten (Kame'enui e.a., 2006; Kintsch & Kintsch, 2005; van den Broek e.a., 2005).

Het heeft dus geen zin om een standaardpakket oefeningen af te werken. Effectieve remediëring start met het werken op de juiste leesstrategieën met behulp van het juiste materiaal. De instructies en feedback die tijdens de begeleiding of remediëring gegeven worden zijn daarbij minstens even belangrijk.

Van Vreckem, Desoete en Van Keer voerden in 2012 een cross-sectioneel onderzoek uit bij zeventien kinderen met een klinische diagnose dyslexie. Alle kinderen met dyslexie werden gematcht op leeftijd, klas, geslacht en moedertaal met controlekinderen zonder leer- of ontwikkelingsproblemen. Bij deze kinderen werd de VTBL (Van Vreckem et al., 2010) afgenomen. Kinderen met dyslexie scoorden, als groep, significant zwakker dan leeftijdgenoten op de totale test begrip lezen ($F(1, 32)=5.39, p=.03$) en op het interpreteren op macroniveau ($F(1, 32)=4.97; p=.03$). Er was een trend van verschil voor geheugen ($F(1, 17)=2.24; p=0.1$), verbaal begrip ($F(1, 32)=3.79; p=.06$) en het interpreteren op mesoniveau ($F(1, 32)=2.78; p=0.10$), maar niet voor extrapolatie ($F(1, 32) = 1.17; p=.29$).

Een verdere analyse van deze resultaten nuanceerde de eerdere onderzoeksresultaten (Van Vreckem, Desoete, &

Van Keer, 2012). Op de volledige VTBL scoorden drie van de zeventien kinderen klinisch (<pc.10), twee kinderen scoorden zwak (pc. 11-25), negen kinderen scoorden gemiddeld (pc. 26-75) en drie kinderen presteerden zelfs zeer goed (pc. 76-100). Op verbaal begrip scoorde één kind van de zeventien zwak (pc. 11-25), tien kinderen scoorden gemiddeld (pc. 26-75) en zes presteerden zelfs zeer goed (pc. 76-100). Wat betreft het interpreteren op mesoniveau scoorden veertien van de zeventien kinderen gemiddeld (pc. 26-75) en drie kinderen presteerden zelfs zeer goed (pc. 76-100). Wat betreft het interpreteren op macroniveau scoorden twee van de zeventien kinderen klinisch (pc. -10), twee kinderen scoorden zwak (pc. 11-25), elf kinderen scoorden gemiddeld (pc. 26-75) en twee kinderen presteerden zelfs zeer goed (pc. 76-100). Op het extrapoleren ten slotte scoorden twee van de zeventien kinderen klinisch (pc. -10), drie kinderen scoorden zwak (pc. 11-25), acht kinderen scoorden gemiddeld (pc. 26-75) en vier kinderen presteerden zelfs zeer goed (pc. 76-100).

Individualiseren blijft dus belangrijk en noodzakelijk.

■ Wat oefenen we?

Op basis van de factoren die de kwaliteit van het begrijpen van een tekst

beïnvloeden (zie Figuur 1) en op basis van het model van begrijpend lezen dat door De Paepe, Desoete, Van Vreckem en Van Hove (2004) werd opgesteld, onderscheiden we vier leesstrategieën: (1) het activeren van de voorkennis voor het lezen, (2) verbaal begrip, (3) interpretatie op meso- en macroniveau, en (4) extrapolatie.

Via een analyse van het begrijpend leesgedrag van 783 zwakke lezers van het eerste tot en met het zesde leerjaar, met een score lager dan percentiel 25 op de Vlaamse Test Begrijpend Lezen, toonden we aan dat we met de keuze van de leesstrategieën *verbaal begrip*, *interpretatie op meso- en macroniveau* en *extrapolatie* focussen op de belangrijkste te remediëren vaardigheden van zwakke begrijpend lezers (Van Vreckem e.a., 2011). Daarnaast is het oefenen op metacognitie ook zeer belangrijk (Desoete, 2011; Desoete, Roeyers, Buysse & De Clercq, 2002), zoals ook eerder al aangetoond in Figuur 1.

We focussen op twee aspecten om het begrijpend lezen te verbeteren. Enerzijds werken we op cognitieve doelen, zoals het leren begrijpen van relevante belangrijke woorden in de tekst (verbaal begrip), het leren leggen van relaties tussen impliciete informatie in paragrafen (interpreteren op meso-niveau), het leren leggen van relaties tussen impliciete informatie in de hele tekst (interpreteren op macroniveau), het leren voorspellen na het lezen van

een tekst en het leren toepassen van de gelezen informatie (extrapolatie). Anderzijds concentreren we ons ook op metacognitieve kennis en vaardigheden met als doel dat de kinderen hun eigen leesgedrag leren sturen en monitoren. Het gaat meer bepaald om plannen, zichzelf bijsturen en controleren, en reflecteren (Desoete, 2009).

■ Hoe oefenen we?

Uit onderzoek blijkt dat het effect van remediëring of therapie bij begrijpend lezen groot is (Hattie, 2009; Swanson, Hoskyn & Lee, 1999). Om na te gaan hoe we best tewerk gaan, zijn studies nodig die verschillende manieren van oefenen vergelijken. Om de effectiviteit van remediëring of therapie te kunnen vergelijken en om te weten wat het meest zinvol is, rapporteert men daarom meestal *effectgroottes*.

Uit verschillende studies (o.a. Aarnoutse, 1991) blijkt dat het louter oefenen op begrijpend lezen en vragen of opdrachten enkel bespreken als 'juist/fout' onvoldoende is om de begrijpende leesvaardigheid van teksten te verbeteren. Remediëring via het geven van duidelijke instructies, via modeling en via het bijsturen aan de hand van adequate feedback is een must (zie verder). Er moet ook voldoende aandacht besteed worden aan de transfer van de geleerde strategieën.

Vooraleer we effectief kunnen remediëren, moeten we een zicht hebben op de sterktes en zwaktes van kinderen op het vlak van begrijpend lezen. Dit is een vereiste om te kunnen individualiseren. Förrer en van de Mortel (2010) suggereren om niet beheerste leesstrategieën minstens twee tot drie keer via modeling aan bod te laten komen.

Een continuüm van instructie tot feedback

Hattie en Timperley (2007) spreken over een continuüm van instructie tot feedback, waarbij beide begrippen uitersten zijn op een lijn. Feedback en instructie zijn vaak verweven tot *“the process itself takes on the forms of new instruction, rather than informing the student solely about correctness”* (p. 102). Dit citaat illustreert meteen de essentie van het therapie geven: telkens nieuwe instructies geven op maat van de cliënt, op basis van zijn reacties en resultaten op de gemaakte oefeningen.

Cliënten die niet weten hoe ze een taak moeten aanpakken, hebben nood aan duidelijke instructies. Cliënten die taken verkeerd aanpakken, hebben eerder nood aan feedback. Deze aanpak werkt.

Instructie

Directe instructie is het meest effectief (effectgrootte: 0.93). Kenmerken

van het directe instructiemodel zijn (Swanson, Hoskyn & Lee, 1999):

- Taken indelen in deelvaardigheden en starten met therapie op het laagste oefenniveau; later komen tot synthese. Dit sluit aan bij het geleidelijkheidsprincipe of bij de opbouwmethodiek.
- Stapsgewijs hulp bieden tijdens de oefening; alleen noodzakelijke hulp bieden. Dit noemen we eerder feedback geven en duidt op het continuüm tussen instructie en feedback.
- Intensief oefenen op het juiste niveau, herhaling, inoefenen en herhaalde feedback geven. Doordat we strategieën veel oefenen, veranderen en versterken de neurale paden en verbindingen in de hersenen. Strategieën evolueren daardoor naar vaardigheden. We beklemtonen daarom de kracht van herhaling en het belang van oefening (Förrer & van de Mortel, 2010).
- Procesgerelateerde vragen en inhoudsvragen stellen.
- Strategieën aanleren, demonstreren, hardop denkmethode, reminders maken.
- Uitleg geven hoe een taak aanpak moet worden, modeleren, hardop denkend verwoorden, samen oefenen en zelfstandig oefenen werken bij het aanleren van begrijpende leesstrategieën (Nelson & Manset-Williamson, 2006).

Instructies moeten duidelijk en eenduidig zijn en dit op maat van de cliënt.

Het gaat dus om individualisatie. Door strategieën of regels of aanpakmethodes expliciet aan te leren, door kinderen bewust te laten nadenken over hun werkwijze, door het leren verwoorden wat ze moeten doen en hoe ze te werk zullen gaan, en door kinderen te leren hoe ze zichzelf kunnen controleren, bevorderen we de metacognitie en zelfregulatievaardigheden. Effectief aanleren van strategieën of methodes gebeurt door uitleggen, tonen hoe iets moet. Goede rolmodellen zijn effectief voor het leerproces (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Marzano, 2010; Swanson, Hoskyn & Lee, 1999).

Uit een onderzoek van Nelson en Manset-Williamson (2006) blijkt dat een begrijpende leesinterventie waarbij expliciete instructies gegeven werden, strategieën aangeleerd werden en gewerkt werd aan zelfregulatie, effectief is bij kinderen met leesstoornissen van 9 tot 14 jaar. Het ging hier om een vijf weken durende interventie van telkens één uur, vier keer per week, met een omvang van twintig sessies. Bij de controlegroep werden de strategieën minder expliciet aangeleerd. Baker (2008) vermeldt gelijkaardige therapie-effecten, zelfs op langere termijn. Effectgroottes op een test die een tijd na de interventie werd afgenomen, waren zelfs nog groter. Dit bewijst dat kinderen met het geleerde verder aan de slag gingen en blijk gaven van transfer en integratie.

Feedback:
wat, hoe en wanneer?

Feedback moet betrekking hebben op de taak of op het leerproces en heeft de functie om de afstand te overbruggen tussen wat het kind op een bepaald moment weet of kan en wat de bedoeling is en dus zou moeten weten of kunnen. Het kind moet met andere woorden weten wat het verschil is tussen status praesens en einddoel.

Feedback heeft volgens Hattie (2009) een belangrijke invloed op de prestaties van de leerlingen. Feedback heeft de meeste invloed als hij persoonlijk gegeven wordt (effectgrootte 0.95), via beeld of audio-opname minder (effectgrootte 0.64) en nog minder, maar wel nog voldoende, via pc (effectgrootte 0.52) (Hattie & Timperley, 2007).

Effectieve feedback neemt volgens Hattie en Timperley (2007) drie vormen aan: (1) feed up, (1) feedback, en (3) feed forward.

Feed up heeft te maken met de vooropgestelde doelen. Kinderen moeten de leerdoelen van de sessie kennen met het oog op transfer. Als een doel duidelijk is, zijn we geneigd om meer inspanningen te leveren. Als een client het belang van een bepaald leerdoel inziet en dit wil bereiken, dan zoekt en vraagt hij naar feedback. Zelf feedback vragen verhoogt het leerproces.

Feedback heeft te maken met de manier waarop de cliënt het vooropgestelde doel moet bereiken.

Feedback op taakniveau heeft te maken met het behaalde resultaat op de taak. Hoe goed werden taken begrepen of hoe goed zijn de taken uitgevoerd? Feedback geven op taakniveau is effectief (effectgrootte van 0.74-1.13). Het is bovendien het meest effectief als er aanwijzingen gegeven worden om te zoeken in de goede richting en om de strategieën te ontdekken die noodzakelijk zijn om de opgegeven taak te kunnen uitvoeren (effectgrootte van 1.10) (Hattie & Timperley, 2007).

Eenvoudige feedback op maat van de cliënt rendeert meer dan complexe. Feedback is het meest effectief als hij gegeven wordt bij eenvoudige taken. Dit pleit voor het toepassen van de opbouwmethodiek. Alleen feedback geven op een taak als 'juist of fout' werkt echter niet (effectgrootte 0.37).

Als we feedback geven op procesniveau, kijken we naar het verloop van de uitvoering van de taak. Procesgerichte feedback geven is noodzakelijk om transfer te realiseren. Feedback op procesniveau, gecombineerd met taakniveau is de krachtigste vorm.

Feedback op zelfregulatie niveau heeft te maken met de self-monitoring. We gaan na hoe de cliënt zijn gedrag stuurt of reguleert en geven hierover

feedback. Als cliënten hun gedrag kunnen reguleren of zichzelf evalueren (m.a.w. weten wat ze moeten doen, hoe ze dit moeten doen en nakijken of ze correct te werk gingen), dan verhoogt dit het zelfstandig werken en zijn ze minder afhankelijk van de feedback van derden. Feedback op dit niveau gaat erover dat we de cliënten suggereren om na te kijken of ze (x) toegepast hebben tijdens de oefeningen. Deze interventies leiden tot betere zelfwerkzaamheid, zelfregulering en een verhoogd zelfvertrouwen.

Feedback geven over de inspanningen die gerelateerd zijn aan de geleverde prestaties zou effectief zijn, maar alleen in het begin van het leerproces. Als de vaardigheden verbeteren, dan kan de gegeven feedback beter gericht zijn op de vaardigheid zelf in plaats van op de geleverde inspanningen.

Cliënten die hun werk nakijken en zelf fouten vinden, zoeken zelf naar betere of effectievere strategieën of proberen de gekende strategieën bewuster en correcter toe te passen. Feedback geven op persoonsniveau focust op het gevoel van de cliënt bij dit leergedrag.

Feedback geven onder de vorm 'dat is een verstandig antwoord' of 'jij bent een slimme leerling' is weinig effectief, want het staat te ver af van de taak. Deze vorm van feedback is pas zinvol als hij leidt tot verandering in de betrokkenheid van de cliënt, van zijn inzet of gevoelens in relatie tot

het leren of tot de strategieën die hij gebruikt tijdens de taak.

Feed forward ten slotte heeft te maken met de volgende stap die gezet moet worden. Welke stappen moeten gezet worden om nog meer vooruitgang te boeken, om automatisering te verbeteren, om meer zelfregulatie te verkrijgen?

Bekrachten heeft een effectgrootte van 0.94. Bekrachten onder de vorm van 'goed gedaan' werkt niet (effectgrootte 0.14), maar feedback die betrekking heeft op de geleverde inspanningen, in combinatie met feedback op het proces en op het aanpakgedrag, de resultaten op de taak, heeft veel meer effect.

Ook feedback waarbij de therapeut wijst op de positieve evolutie die het kind op dat soort taken doorgemaakt heeft, werkt (effectgrootte 0.55).

Materiële beloners hebben geen aangetoond effect (0.31). Ze bevatten weinig taakgerichte informatie en worden daarom niet tot de categorie 'feedback' gerekend.

■ Concreet oefenen van leesstrategieën

We oefenen de eerder vermelde leesstrategieën: (1) het activeren van de voorkennis en leren voorspellen vóór het lezen, (2) verbaal begrip, (3) inter-

pretatie op meso- en macroniveau, en (4) extrapolatie. Een vijfde aspect dat hierbij aansluit, is metacognitie. Hieronder omschrijven we telkens eerst het begrip en bespreken dan de concrete aanpak.

Leren voorspellen vóór het lezen

Vaardige lezers maken spontaan en onbewust gebruik van strategieën vóór het lezen om het tekstbegrip te bevorderen. Ze activeren hun voorkennis. Ze bouwen verwachtingen op over de tekst, onder andere op basis van de uiterlijke kenmerken van een tekst. Vervolgens voorspellen ze de inhoud van de tekst (Van Keer & Verhaege, 2004).

Aanpak

Directe instructie in uiterlijke kenmerken van een tekst werkt voor het lezen en het begrijpen van verhalende teksten en volgens sommige auteurs ook voor informatieve teksten (Dickson, Simmons & Kamee'nui, 1998).

We geven kinderen instructies over hoe ze belangrijke informatie met betrekking tot de uiterlijke presentatie van een tekst herkennen, over de functie van de titel en subtitels, over het nut van signaalwoorden zoals 'eerst' en 'uiteindelijk' (die de ordening van verschillende ideeën weergeven), over de waarde van illustraties en grafieken, over de functie van kaders en schuin-

of vetgedrukte woorden als relevante tekstaanwijzers, enz. (Dickson e.a., 1998).

Het is zinvol om kinderen na het lezen te laten verifiëren of de inhoud van de tekst al dan niet overeenkomt met hun voorspelling vóór het lezen (Oakhill, Cain & Yuill, 1998). Voorkennis moet immers met de tekstinhoud verenigd worden om een persoonlijke verwerking van de gelezen tekst te creëren. Het gaat om een soort 'mentale film'. Dit bevordert ook de inferentiële vaardigheid.

We leren kinderen dan ook controleren of alle informatiebronnen al dan niet gebruikt worden om een correcte voorspelling te maken. Als dat niet het geval is, geven we directe instructie om dit wel te doen en duiden ook het belang van deze informatie. Op die manier kan transfer optreden. De begeleider bevraagt de redenering van het kind en stuurt bij wanneer niet alle of onvolledige informatiebronnen gebruikt zijn (Van Vreckem, 2007; 2014). Het is niet belangrijk of de voorspelling al dan niet juist is. Het is wel belangrijk dat het kind op basis van de beschikbare informatie durft te voorspellen.

De begeleider bevordert de evolutie door te wijzen op de positieve verandering in de reacties. Die gaan van 'niet in staat zijn om een voorspelling te maken' of 'niets durven zeggen uit angst om fouten te maken' tot 'niet

met alle informatiebronnen rekening houden' tot 'een volledige voorspelling maken op basis van alle beschikbare informatiebronnen'. Deze vorm van bekrachtiging is volgens Hattie en Timperley (2007) zeer effectief, veel effectiever dan enkel het goede resultaat bevestigen.

Verbaal begrip

We definiëren verbaal begrip als taalbegrip in relatie tot de gelezen tekst. De betekenis van een complex woord, van een zin of van figuurlijke taal uit de tekst die relevant is voor het tekstbegrip, moet gevat worden. De lezer moet volgens de context van de tekst de juiste betekenissen aan woorden en zinnen toekennen (De Paepe, Desoete, Van Vreckem & Van Hove, 2004; Leseman & Hamers, 2007; Oakhill e.a., 1998).

Om een zin met begrip te lezen, maakt een lezer gebruik van syntactische, semantische en morfologische aanwijzingen. Hieruit blijkt dat verbaal begrip meer inhoudt dan zuivere woordenschatkennis. De klemtoon ligt dus niet op de omvang van de woordenschat, maar eerder op de diepte van de opgeslagen woordbetekenissen en dit gerelateerd aan de context van de tekst. Het betekenisnetwerk van een woord bestaat niet alleen uit de hoofdbetekenis ervan, maar ook uit de connotaties bij een woord en de definiërende en onderscheidende betekeniskenmerken (Leseman & Hamers, 2007).

Aanpak

Het is bijna onmogelijk om de woordenschat van een kind te verruimen om op die manier het begrijpend lezen aan te pakken. Dit proces zou immers te veel tijd kosten. Bovendien valt de efficiëntie van een dergelijke werkwijze te betwijfelen. Woordenschattraining is effectief voor de woordenschatuitbreiding zelf, maar is te weinig taakspecifiek om een effectieve invloed op het begrijpend lezen uit te oefenen (Swanson, Hoskyn & Lee, 1999), hoewel Vernooij (2012) een studie van Snowling en Hulme vermeldt die het belang van woordenschattraining op begrijpend lezen wel heeft aangetoond.

Met het oog op de metacognitieve ontwikkeling is het zinvol om aan een kind te vragen welke woorden het niet begrijpt, vooraleer je zelf gerichte vragen stelt of een opdracht geeft.

Het is ook belangrijk om kinderen de betekenis van niet begrepen woorden te leren afleiden uit de context. Deze strategie kan hen het best geleerd worden door als therapeut systematisch te instrueren hoe ze dit het best kunnen doen, bijvoorbeeld door te wijzen op de betekenisinhoud van de voorgaande zin of paragraaf en deze in relatie te brengen met het niet gekende woord, door het kind te vragen om verder te lezen en zo het antwoord te zoeken, en door woordanalyse te bevragen en te demonstre-

ren (Stothard, 1994; Van Vreckem, 2014). Instructies geven hoe kinderen woordbetekenissen leren afleiden uit de context, blijkt zeer goed te werken (effectgrootte 0.97) (Hattie, 2009).

Interpretatie op mesoniveau

Voor een omschrijving van de verschillende soorten inferenties verwijzen we naar het artikel van De Paepe en collega's (2004). We focussen in de therapie vooral op causale en anaforische inferenties, omdat die volgens van den Broek e.a. (2005) het meest voorkomen en dit in verschillende tekstsoorten. Aan de andere kant moeten lezers al heel wat anaforische en causale inferenties maken in semantisch en leestechisch eenvoudige teksten (teksten op AVI 1 of AVI-M3). Logisch infereren is dan weer vooral belangrijk in het licht van het begrip van informatieve teksten, maar moet ook regelmatig in verhalende teksten toegepast worden.

Causale inferenties

Bij causale inferenties gaat het om het duiden van impliciet vermelde oorzaak-gevolgrelaties (De Paepe e.a., 2004). De moeilijkheidsgraad van dit type inferenties kan zeer verschillend zijn. De ernst van en de vertrouwdheid met het onderwerp of het feit dat meerdere informatiebronnen al dan niet aangesproken moeten worden om dit type inferenties te maken, bepalen de moeilijkheidsgraad van de te maken

afleiding, bijvoorbeeld als er naast de causale inferentie ook een anaforische inferentie gemaakt moet worden (Van den Broek e.a., 2005).

Aanpak

Het leren inzien van oorzaak-gevolgrelaties kan geoefend worden aan de hand van het stellen van de klassieke waarom-vragen. 'Waarom ...?' 'Hoe komt het dat ...?' 'Wat wil X daarmee bereiken?' De begeleider moet bovendien telkens om een verantwoording vragen in het licht van de metacognitieve ontwikkeling. 'Hoe weet je dat ...?', 'Waarom zeg je dat ...?' 'Als je weet dat, waarom zou dan ...?' (Van Vreckem, 2014). Terugkoppeling en feedback zijn immers heel belangrijk in het leerproces (Hattie & Timperley, 2007).

Verder kunnen we kinderen leren dat signaalwoorden die een causale relatie uitdrukken (zoals *daardoor*, *waardoor* en *daarom*) die oorzaak-gevolgrelatie ook kunnen aangeven. Als het kind deze taak niet kan uitvoeren, helpt het om te demonstreren hoe het moet en ondertussen hardop te redeneren.

Logische inferenties

Logische inferenties hebben te maken met logisch redeneren (De Paepe e.a., 2004). Een beroep doen op (logische) algemene voorkennis om een vraag of opdracht op te lossen, hoort ook bij deze categorie. Een lezer voegt zijn

voorkennis toe aan de inhoud van de tekst. Hij legt verbanden en verwerkt de gelezen informatie op een actieve manier.

Aanpak

We leren kinderen logische inferenties maken door vragen te stellen zoals 'Waar speelt dit verhaal zich af?' en 'Wanneer / in welk seizoen / in welke periode speelt het verhaal zich af?' Het is belangrijk om het denkproces te begeleiden, door te peilen hoe een kind dat weet ('Als je weet dat ..., dan ...' of 'Hoe weet je dat?') met het oog op zijn metacognitieve ontwikkeling. Tonen hoe je als begeleider redeneert, helpt het kind in zijn leerproces (Van Vreckem, 2014).

Anaforische inferenties

Anaforische inferenties verwijzen terug naar iemand die of iets dat al genoemd werd in de tekst (antecedent). Een verwijswoord of anafoor staat in de plaats van een ander woord, het antecedent. Zo moeten we niet telkens hetzelfde (naam)woord lezen. Verwijswoorden zorgen op die manier ook voor de samenhang in de tekst. Een tekst wordt ook ervaren als vlot en aangenaam om te lezen. Het kan gaan om namen, woorden, uitspraken, enz. die verder in de tekst vervangen worden door een zinvol alternatief, het verwijswoord of de referent (De Paepe e.a., 2004).

Aanpak

Het is belangrijk om kinderen de antecedenten voor verwijswaarden te leren vinden via de methode van de directe instructie. Dit betekent dat de therapeut stap voor stap uitlegt hoe het kind het antecedent kan terugvinden en zijn manier van werken uitvoerig aan het kind demonstreert (Aarnoutse, 1991; Stothard, 1994). Mogelijke werkwijzen zijn: de aandacht van het kind vestigen op de spreker, plaats, enz. in de zinnen voor het opduiken van het verwijswaard, het kind leren om wie-, waar- en wat-vragen te stellen, enz. (Van Vreckem, 2014).

Interpretatie op macroniveau

Bij interpretatie op macroniveau leggen we verbanden in de hele tekst (De Paepe e.a., 2004). Meerdere elementen uit verschillende paragrafen moeten met elkaar in verband gebracht worden om deze denkrelatie uit te voeren. De ene keer zullen verbanden in de volledige tekst gelegd moeten worden. De andere keer volstaat het om een verband tussen twee paragrafen te leggen, afhankelijk van de aard van de opdracht. De lezer moet de informatie uit de tekst samenvatten, de belangrijkste informatie met betrekking tot de hoofdgedachte en het thema vinden, een schema van een tekst maken, enz.

Tekstuniversele taken waarbij de lezer relaties moet leggen op tekstniveau,

zijn: het vinden van de hoofdgedachte, (sub)titel(s) plaatsen boven een tekst, een tekst navertellen of samenvatten, delen uit een tekst opnieuw ordenen zodat de verhaallijn van de tekst weergegeven wordt, enz.

Aanpak

Als kinderen titels voor tekstdelen of voor een tekst moeten verzinnen, is het belangrijk om zelf voorbeelden te geven en zelf alternatieven te verzinnen met het oog op hun metacognitieve ontwikkeling. De titels bespreken en de kinderen laten uitleggen waarom een titel al dan niet geschikt is, is minstens even belangrijk als de modeling. Een titel laten kiezen is makkelijker dan er zelf een te laten zoeken. Wanneer je met verschillende kinderen in een groepje werkt, is het belangrijk om elk kind een titel te laten bedenken en zijn keuze te laten verantwoorden aan de andere kinderen. Dat stimuleert de metacognitieve ontwikkeling (Van Vreckem, 2014).

Kinderen die een gelezen tekst niet kunnen navertellen, kunnen we vragen stellen zoals 'Over wie gaat het? Wie is het hoofdpersonage? Wie zijn nevenpersonages? Waar speelt het verhaal zich af? Wanneer speelt het verhaal zich af? Wat doen de personages in het verhaal? Waarom doen ze dat? Wat gebeurde eerst? En daarna? ...' Dergelijke vragen ondersteunen immers de verhaalstructuur.

Bij het navertellen beoordelen we de volledigheid, correctheid en chronologie van de gereconstrueerde gegevens. Wanneer kinderen niets kunnen navertellen, laten we hen de tekst per paragraaf herlezen en de paragrafen navertellen. Als kinderen onvolledig zijn, kunnen we parafraseren wat ze zelf vertellen en doorvragen tot ze de belangrijkste informatie verwoorden. Door continu te parafraseren, demonstreren we tegelijk hoe de verhaallijn chronologisch gereconstrueerd wordt. Wanneer ze per gelezen paragraaf nog niets kunnen navertellen, stellen we vragen en parafraseren we voor het kind, zodat het een mentale representatie van de tekst kan opbouwen. Als het kind de tekst onvolledig navertelt, parafraseren we voor het kind en stellen dan geheugen- en denkvragen (Van Vreckem, 2007).

Heeft een kind problemen met het opzoeken van gegevens in de tekst, dan helpen we bij de oriëntatie in de tekst (begin, midden, einde) via vragen.

Interventies die helpen bij het reconstrueren van de volgorde van de gebeurtenissen om een verhaal *via een prentenreeks* weer te geven, zijn vragen om het verhaal te vertellen op de manier waarop de tekeningen geordend zijn. Dan laten we de vergelijking maken met de originele tekst om fouten te vinden en als controlemiddel bij een goed antwoord. Je

kunt ook gebruikmaken van signaalwoorden om de juiste volgorde af te leiden. Interventies die kunnen helpen bij het reconstrueren van de volgorde van de gebeurtenissen, zoals *citaten* weer ordenen tot de tekst, zijn vragen om het verhaal te vertellen zoals de citaten geordend werden. Dan laten we de vergelijking maken met de originele tekst om fouten te vinden en als controlemiddel bij een goed antwoord. Ook hier kan je wijzen op het nut van de signaalwoorden die de juiste volgorde weergeven (Van Vreckem, 2014).

Vooraleer aan een kind geleerd wordt om de hoofdgedachte van een tekst te zoeken, moet je het leren om het thema te vinden.

Om de hoofdgedachte te vinden leer je kinderen aan om die zelf, met eigen woorden, te formuleren in maximaal tien woorden. Het verschil tussen nadenken over de hoofdgedachte en het verhaal navertellen (of samenvatten) moet expliciet uitgelegd worden. De hoofdgedachte bestaat uit de belangrijkste boodschap van de tekst, terwijl er bij het samenvatten verschillende belangrijke ideeën verwoord worden (Nelson & Manset-Williamson, 2006).

Een samenvatting is een verkorte versie van de tekst, waarin de hoofdgedachte en de belangrijkste punten zijn opgenomen. De lezer reduceert de veelheid aan informatie door samen

te vatten tot dat wat belangrijk is en dat wat we kunnen en willen (of moeten) onthouden. Samenvatten doen we niet alleen na, maar ook tijdens het lezen (Förrer & van de Mortel, 2010). Signaalwoorden helpen bij het samenvatten. Een samenvatting kan zowel 'woordelijk' als schematisch gemaakt worden. De begeleider laat een gelezen tekst eerst navertellen en vraagt vervolgens om het belangrijkste te noemen en details weg te laten. De therapeut vraagt om de boodschap steeds korter (met minder woorden en zinnen) te zeggen tot de hoofdgedachte in maximaal tien woorden geformuleerd kan worden.

Extrapolatie

Extrapolatie betekent het leggen van relaties tussen tekstgegevens met gegevens buiten de tekst. Het is de bedoeling dat het kind verder redeneert over de inhoud van de tekst nadat de lezer een deel van de tekst of de volledige tekst gelezen heeft. De inhoud van de tekst wordt gebruikt om voorspellingen te maken en om de inhoud toe te passen in nieuwe situaties (De Paepe e.a., 2004). Kintsch en Kintsch (2005) beschouwen extrapoleren als 'echt tekstbegrip'.

Aanpak

We vragen om een vervolg bij een verhaal te voorspellen, en dit midden in de tekst of op het einde. In het licht van de metacognitieve ontwikkeling

is het belangrijk dat de voorspelling van het kind besproken wordt. We beoordelen of de voorspelling al dan niet aansluit bij het verhaal en of het voorspelde vervolg al dan niet realistisch is in de context van de tekst. Vervolgens vergelijken we met het model van de begeleider (modelingfunctie) of met voorstellen van de andere kinderen van het groepje dat we begeleiden. Als meerdere kinderen samen de oefening maken, is het zeker zinvol om verschillende meningen te beluisteren en om als begeleider een andere voorspelling te geven dan de gemaakte. Zo maken we kinderen duidelijk dat er meerdere antwoorden mogelijk zijn (Van Vreckem, 2014). De modelingfunctie bij het maken van een voorspelling of een toepassing van het geleerde in een andere context werkt transfer in de hand. Die sluit volgens Perkins en Salomon (1988) aan bij de 'high-road transfer'. Deze vraagt om diepere denk- en kennisprocessen om de ene context met de andere te verbinden.

Soms vragen we kinderen om de tekst tot een bepaald punt te lezen en het vervolg te voorspellen. Daarna leest het kind de tekst verder en kan het zijn voorspelling toetsen aan de werkelijke inhoud van de tekst. Ook hier komt het erop aan dat het kind moet DURVEN voorspellen. Vragen aan een kind als 'Wat zou jij doen als...?' zijn hier voorbeelden van (Van Vreckem, 2007; 2014).

Metacognitie

Kinderen moeten de verschillende hierboven genoemde leesstrategieën bewust aanwenden, op het juiste moment. Ze moeten hun leesproces leren sturen. Het bewust en flexibel inzetten en kunnen hanteren van leesstrategieën, de aanpak afstemmen op de noden en het reflecteren over de eigen begripsvaardigheden en aangewende strategieën noemen we een metacognitieve aanpak. Vaardige lezers zullen in bepaalde situaties hun leesstrategieën actief aanwenden als ze daar nood aan hebben. De begeleider helpt kinderen zich bewust te worden van de strategieën die ze wel al toepassen. Hij leert hen strategieën aan die ze nog niet beheersen.

Het kenmerk van een goede aanpak voor begrijpende leesvaardigheid is volgens Van Keer en Verhaege (2004) zowel van cognitieve als van metacognitieve aard. Kinderen moeten weten welke strategieën het leesbegrip kunnen bevorderen (inhoudelijke kennis), hoe je die strategieën toepast (procedurele kennis) en wanneer een bepaalde strategie het leesbegrip kan ondersteunen (conditionele kennis) (Desoete, 2009; Van Keer & Verhaege, 2004). Door aan het kind te vragen bij de start van een sessie begrijpend lezen hoe het de opdracht zal aanpakken of welke stappen het achtereenvolgens zal nemen om de opdracht uit te voeren, werken we aan de procedurele

metacognitieve kennis. Door onze feedback ('Waarom zeg je dat ...?', 'Hoe weet je dat ...?', enz.) werken we aan conditionele kennis.

Bij de begeleiding vinden we het in navolging van Hattie en Timperley (2007) belangrijk dat er aandacht besteed wordt aan monitoring, als onderdeel van zelfregulatie. Dit leidt tot betere zelfevaluatie en zelfwerkzaamheid en een verhoogd zelfvertrouwen om een taak verder af te werken. Concreet reflecteren we bij elke opdracht tijdens de nabespreking over het aanpakgedrag en over de efficiëntie van de aangewende strategieën.

Aanpak

We werken zowel op metacognitieve kennis als op metacognitieve vaardigheden. We staan samen met het kind stil bij het aanpakgedrag, zowel vóór, tijdens als na het lezen. Voor aanvang van de opdracht stellen we vragen over de manier waarop het kind een taak zal aanpakken, over de manier waarop het een gelijkaardige taak in het verleden aangepakt heeft en waarom het voor deze aanpak kiest (= *prospectieve metacognitieve training*). We blikken ook regelmatig terug op de werkwijze en op de efficiëntie van de gekozen aanpak na het lezen (= *retrospectieve metacognitieve training*). We bespreken of de gekozen strategie wel de juiste en bovendien de meest effectieve en zelfs snelste is of was. Op basis van deze

vaststellingen sturen we met interactie en feedback de strategie van het kind bij. Zo wordt het zich bewust van zijn handelen (= *metacognitieve kennis*). Geïndividualiseerde feedback leidt tot het gewenste zelfregulatiegedrag en tot een betere beheersing en toepassing van begrijpende leesstrategieën (Hattie & Timperley, 2007).

We vragen het kind concreet om te verwoorden hoe het de volgende keer te werk zal gaan, bijvoorbeeld door het aan iemand uit te leggen, door te verwoorden hoe je de vorige sessie te werk ging, enz. (Van Vreckem, 2014).

Kinderen bewust maken dat ze bepaalde paragrafen opnieuw mogen lezen wanneer ze bepaalde delen niet begrijpen, blijkt ook effectief. Dit is een voorbeeld van een herstelstrategie (Aarnoutse, 1991; Förrer & van de Mortel, 2010).

■ Waarmee rekening houden tijdens remediëring?

Zoals blijkt uit Figuur 1 zijn er heel wat factoren die de kwaliteit van het begrijpen van teksten beïnvloeden. We gaan hieronder in op (1) geheugen en intelligentie, (2) tekstkeuze en tekstsoorten, (3) technische leesmoeilijkheidsgraad, en (4) functionele en motiverende taken.

Geheugen en intelligentie

Sommige factoren, zoals geheugen en intelligentie, zijn eigen aan het kind en niet veranderbaar. We kunnen zwakke geheugenvaardigheden niet rechtstreeks remediëren, maar we kunnen er wel degelijk rekening mee houden. Zo kunnen we een kind bijvoorbeeld leren dat het mag terugkijken in de tekst om informatie weer te vinden en dit moet doen zoveel als nodig is.

Tekstkeuze en tekstsoorten

Als begeleider hebben we de keuze of we teksten kiezen waar kinderen veel of weinig voorkennis over hebben dan wel of we teksten kiezen met veel of weinig structuur en illustraties. Duidelijk gestructureerde teksten die voorzien zijn van titels en subtitels en geïllustreerde teksten zijn doorgaans makkelijker om te begrijpen dan slecht gestructureerde (Förrer & Van de Mortel, 2010; Mc Namara, 2007).

De teksten moeten qua cognitieve en talige moeilijkheidsgraad en onderwerp aansluiten bij de capaciteiten en interesses van de kinderen die we begeleiden. We moeten rekening houden met tekstenmerken, waarbij we letten op een aangepaste lestechnische, talige en cognitieve moeilijkheidsgraad en een aangepaste tekstsoort met een optimale tekstorganisatie. Harvey en Goudvis (in Förrer & van de Mortel, 2010) adviseren verder om in de fase van het aanleren

van leesstrategieën te werken met teksten die maximaal één tot twee pagina's tellen.

Volgens de eindtermen van het lager onderwijs moeten de kinderen met alle tekstsoorten leren omgaan: instructies, brieven, realistische verhalen en fantasieverhalen, informatieve teksten, krantenartikelen, nieuwsbrieven, e-mails, teksten op blogs, enz. Werken met verschillende tekstsoorten geeft aanleiding tot het ontwikkelen van de functionele leesvaardigheid. Bovendien treedt er geen transfer op zonder expliciete oefening met verschillende tekstsoorten (Duke, 2005).

Technische leesmoeilijkheidsgraad van teksten

Bij begrijpend lezen kunnen we werken met teksten die aansluiten bij het leerjaarniveau, het beheersings- of het instructieniveau. De keuze van de technische leesmoeilijkheidsgraad hangt immers samen met andere factoren: de vertrouwdheid van de lezer met het onderwerp van de tekst, de leesmotivatie, de voorkennis van de lezer, de talige, cognitieve en structurele moeilijkheidsgraad van de tekst, enz.

Vernooy (2009) pleit ervoor om jonge kinderen (eerste en tweede leerjaar) teksten op beheersingsniveau aan te bieden als er gewerkt wordt op begrijpend lezen. Zo hoeven de kinderen niet te worstelen met moeilijk

te lezen woorden en kan alle aandacht gaan naar het begrijpen van de tekst. Struiksma, van der Leij en Viejra (2009) suggereren om ook bij informatieve teksten rekening te houden met het beheersingsniveau van het kind. Wij zijn echter van mening dat deze stelling gerelativeerd moet worden als het gaat om remediëring. Individuele verschillen rond voorkennis en interesse voor het onderwerp, de leeftijd van het kind en de levenservaring helpen de tekstkeuze namelijk mee bepalen.

Functionele en motiverende taken

Motivatie speelt bij het begrijpend lezen een heel belangrijke rol. We kunnen kinderen motiveren door teksten te kiezen die aansluiten bij hun leefwereld en door aantrekkelijke functionele werkvormen te verzinnen (Bogaert e.a., 2008).

Berends (2011), Bogaert e.a. (2008), Van Keer en Verhaege (2004) en Vernooy (2009) kiezen voor het gebruik van teksten in functionele, betekenisvolle situaties waarbij kinderen iets moeten doen met de informatie die ze in de tekst vinden. Het is belangrijk dat kinderen weten waarom ze een bepaalde taak moeten uitvoeren. Werken met betekenisvolle taken helpt bij de transfer van aangeleerde leesstrategieën naar vergelijkbare leesopdrachten in andere leergebieden en in het dagelijkse leven.

■ Oefenprogramma kort voorgesteld

Nadat de Vlaamse Test Begrijpend Lezen (VTBL) (Van Vreckem e.a., 2010) enkele jaren geleden verscheen, kwam al vrij snel de vraag naar een oefenprogramma dat aansloot bij deze test. Het programma *Begrijpend lezen beter begrijpen. Thematisch en functioneel oefenprogramma* (Van Vreckem, Axters & Linsen, 2014) wil tegemoetkomen aan deze behoefte van hulpverleners en leerkrachten. Het kwam tot stand na een grondige literatuurstudie en dankzij jarenlange praktijkervaring. Voor de ontwikkeling lieten we ons inspireren door verschillende theoretische visies. Zo focusten we op het model van begrijpend lezen van De Paepe e.a. (2004) en op het strategiemodel en het model van de directe instructie (Hattie, 2009; Swanson, Hoskyn & Lee, 1999).

Het pakket bevat functionele oefeningen die het aanvankelijk en voortgezet begrijpend lezen stimuleren. Er worden vooral motiverende taken aangeboden. Uit het eerder vermelde PISA-onderzoek van 2009 blijkt namelijk dat Vlaamse 15-jarige leerlingen het zwakst scoren voor leesplezier in vergelijking met andere deelnemende landen.

Het programma kan gebruikt worden bij kinderen van het eerste leerjaar tot het eerste jaar secundair onderwijs.

Het bevat teksten, geordend per thema met een technische leesmoeilijkheidsgraad van AVI 1 (AVI-M3) tot AVI 9 (AVI-PLUS). Bij de teksten horen verschillende functionele en motiverende werkvormen die aansluiten bij de leesstrategieën die noodzakelijk zijn om een tekst te begrijpen.

Het geheel is thematisch opgebouwd. Het bestaat uit zeven thema's met telkens een aantal activiteiten of opdrachten (variërend van drie tot dertien taken per thema). Sommige opdrachten kunnen bij meerdere teksten uitgevoerd worden, wat de relativiteit van het aantal taken weergeeft. Er worden veel verschillende tekstsoorten gebruikt, omdat expliciet oefenen met verschillende tekstsoorten nodig is met het oog op transfer van aangeleerde vaardigheden (Duke, 2005).

Het volledige pakket bestaat uit een algemene handleiding, een leidraad voor de begeleider per thema en per activiteit en ten slotte materiaal voor de kinderen (leesboek en kopieerbundel).

■ Besluit

Om te weten welke begrijpende leesstrategieën er geremedieerd moeten worden, vertrek je vanuit het individuele profiel van een kind. Dit kan na analyse van testresultaten of na observatie. Kinderen die problemen hebben met begrijpend lezen vertonen

niet noodzakelijk dezelfde problemen. Bij de begeleiding is het dan ook van groot belang in eerste instantie de onvoldoende beheerste begrijpende leesstrategieën in kaart te brengen (diagnostiek) en er daarna in de therapie zo gericht mogelijk op in te gaan. Het heeft dus geen zin om een standaardpakket oefeningen aan te bieden. Om kinderen te motiveren werken we het best met aantrekkelijke teksten en functionele opdrachten.

Het is zinvol om het begrijpend lezen al te stimuleren bij het aanvankelijk lezen, zelfs op het niveau van teksten op AVI-niveau 1 (AVI M-3). Het uiteindelijke doel van lezen is immers 'begrijpen'. Bij korte, semantisch eenvoudige teksten kan je al verschillende werkvormen bedenken en/of soorten vragen stellen die focussen op de belangrijkste leesstrategieën (voorspellen voor het lezen, verbaal begrip, interpreteren op meso- en macroniveau en extrapolatie). Ten slotte mogen we metacognitie niet uit het oog verliezen.

Uit de literatuur weten we dat we tijdens de therapie of begeleiding de principes van het directe instructie-model moeten toepassen. Het is niet alleen belangrijk om de juiste oefeningen en teksten te kiezen en de juiste leesstrategieën op maat van het kind of de jongere te stimuleren, maar ook om eenduidige instructies op maat te geven en feedback te geven op het juiste moment.

We hopen dat we de lezer hebben kunnen overtuigen dat extra oefeningen op papier zonder extra uitleg en feedback niet werken. Deze juist/fout-aanpak draagt immers helemaal niet bij aan een verbetering van de begrijpende leesprestaties van kinderen of jongeren.

■ Dankbetuiging

Het onderzoek dat we voerden, maakte deel uit van het PWO-project 'Ontwikkeling van remediëringmateriaal begrijpend lezen voor zwakke lezers op school en in therapie' en werd ondersteund door de dienst OED van de Arteveldehogeschool Gent.

■ Referenties

Aarnoutse, C. (1991). *Onderwijs in lezen*. In R. Thomassen, L. Noordman & P. Eling (Red.), *Lezen en begrijpen, de psychologie van het leesproces*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Baker, L. (2008). *Metacognition in comprehension instruction*. In C. Collins Block & S.R. Parris (Red.), *Comprehension instruction. Research-based best practices*. New York: The Guilford Press.

Berends, R. (2011). *Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin*. *Tijdschrift voor Taal*, 2, 22-30.

Bogaert, N., Devlieghere, J., Haquebord, H., Rijkers, H., Timmermans, S., & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Nederlandse Taalunie, 51 p.

- Cain, K. (2009). Children's reading comprehension difficulties. A consideration of the precursors and consequences. In C. Wood & V. Connelly (Red.), *Contemporary perspectives on reading and spelling*. London: Routledge.
- De Paepe, L., Desoete, A., Van Vreckem, C., & Van Hove, H. (2004). Cognitieve deelprocessen van begrijpend lezen op tekstniveau. *Signaal*, 47, 4-28.
- Desoete, A. (2009). The enigma of mathematical learning disabilities: Metacognition or STICORDI: that's the question. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Red.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 206-219). New York: Routledge.
- Desoete, A. (2011). Metacognition and mathematics in the classroom. In J.E. Warnick, K. Warnick & A. Laffon (Red.), *Educational policy and practice. The good, the bad and the pseudoscience. Volume 2. Applied Practices* (pp. 93-119). New York: Nova Science Publishers.
- Desoete, A., Roeyers, H., Buysse, A., & De Clercq (2002). Off-line metacognitie bij kinderen met rekenstoornissen. *Signaal*, 38, 42-55.
- Dickson, S., Simmons, D., & Kamee'nui, E. (1998). Text organization: Research bases. In D. Simmons & E. Kamee'nui (Red.), *What reading research tells us about children with diverse needs, bases and basics*. London: Lawrence Erlbaum.
- Duke, K. (2005). Comprehension of what for what: Comprehension as a nonunitary construct. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Red.), *Children's reading comprehension and assessment*. London: Lawrence Erlbaum.
- Förrer, M., & van de Mortel, K. (2010). *Lezen ... denken... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Hannon, B., & Daneman, M. (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93, 103-128.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The power of feedback. Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Kamee'nui, E., Fuchs, L., Francis, D.J., Good III, R., O'Connor, R.E., Simmons, D.C., Tindal, G., & Torgesen, J.K. (2006). The adequacy of tools for assessing reading competence: a framework and review. *Educational Researcher*, 35, 3-11.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S.G. Paris & S.A. Stahl (Red.), *Children's reading comprehension and assessment*. London: Lawrence Erlbaum.
- Leseman, P., & Hamers, J. (2007). Begrijpend lezen. In K. Verschueren & H. Koomen (Red.), *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Antwerpen: Garant.
- Magliano, J.P., Millis, K., Ozuro, & Mc Namara, D. (2007). A multidimensional framework to evaluate reading assessment tools. In D. Mc Namara (Red.), *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and Technologies*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Marzano (2010). *Wat werkt op school. Research in actie*. Middelburg: Meulenberg.
- Mc Namara, D. (2007). *Reading comprehension strategies. Theories, Interventions and Technologies*. New York: Routledge.
- Nelson, J.M., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230.
- Oakhill, J., Cain, K., & Yuill, N. (1998). Individual differences in children's comprehension skill: Towards an integrated model. In C. Hulme & R. Joshi (Red.), *Reading and spelling: Development and disorders*. London: Lawrence Erlbaum.

- Perkins, D.N., & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46, 22-32.
- Rothwell, J.C. (2010). *Neuroplasticity*. Paper. IALP-congres, Athene, 22.08.2010.
- Struiksmā, A.C.J., van der Leij, A., & Viejra J.P.M. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgevers.
- Stothard, S. (1994). The nature and treatment of reading comprehension difficulties in children. In C. Hulme & M. Snowling (Red.), *Reading development and dyslexia* (pp. 200-238). London: Whurr Publishers.
- Swanson, H.L., Hoskyn, M., & Lee, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities. A meta-analysis of treatment outcomes*. New York: Guilford Press.
- Universiteit Gent - Vakgroep onderwijskunde (2010). PISA Leesvaardigheid van 15-jarigen. De eerste resultaten van PISA 2009. <http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/67/1305011202315-PISA%202009%20Vlaams%20Initieel%20Rapport%20Webversie.pdf>
- Universiteit Gent - Vakgroep onderwijskunde (2012). PISA. Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen. Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten. http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/103/1387279942103-Brochure_finaal.pdf
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., & Lorch, E. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Paris & S. Stahl (Red.), *Children's comprehension and assessment*. London: Lawrence Erlbaum.
- Van Keer, H., & Verhaege, J.P. (2004). Begrijpend en studerend lezen: samen naar strategische diepgang. In D. Venstermans & V. Daems (Red.), *Taal verwerven op school* (pp. 189-219). Leuven: Acco.
- Van Vreckem, C. (2007). De taak van de logopedist in het buitengewoon onderwijs OV3: een gewone of buitengewone taak? *Logopedie*, 20(4), 65-72.
- Van Vreckem, C., Desoete, A., De Paepe, L., & Van Hove, H. (2010). *Vlaamse Test Begrijpend Lezen*. Gent: Academia Press.
- Van Vreckem, C., Desoete, A., Van Hove, H., & Linsen, B. (2010). Begrijpend lezen beter begrepen. Impact van een conceptueel model op de diagnostiek en therapie van begrijpend lezen. *Logopedie*, 23, 28-38.
- Van Vreckem, C., Desoete, A., & Van Keer, H. (2011). Poor comprehensive readers: What do we know about their profile? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 229-234.
- Van Vreckem, C., Desoete, A., & Van Keer, H. (2012). Identifying reading comprehension profiles among children with dyslexia. Paper. IARLD-conference, Padua, 07.06.2012.
- Van Vreckem, C. (2014). Algemene handleiding. In C. Van Vreckem, B. Axters & B. Linsen, *Begrijpend lezen beter begrijpen. Thematisch en functioneel oefenprogramma*. Gent: Academia Press.
- Van Vreckem, C., Axters, B., & Linsen, B. (2014). *Begrijpend lezen beter begrijpen. Thematisch en functioneel oefenprogramma*. Gent: Academia Press.
- Vernooy, K. (2009). Effectieve instructie en risicolezers. In A. Desoete, C. Andries & P. Ghesquière (Red.), *Leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken. Bijdragen uit onderzoek*. Acco: Leuven.
- Vernooy, L. (2012). *Elk kind een lezer*. Antwerpen: Garant.