

Boekbesprekingen: van last naar lust

Christel Van Vreckem

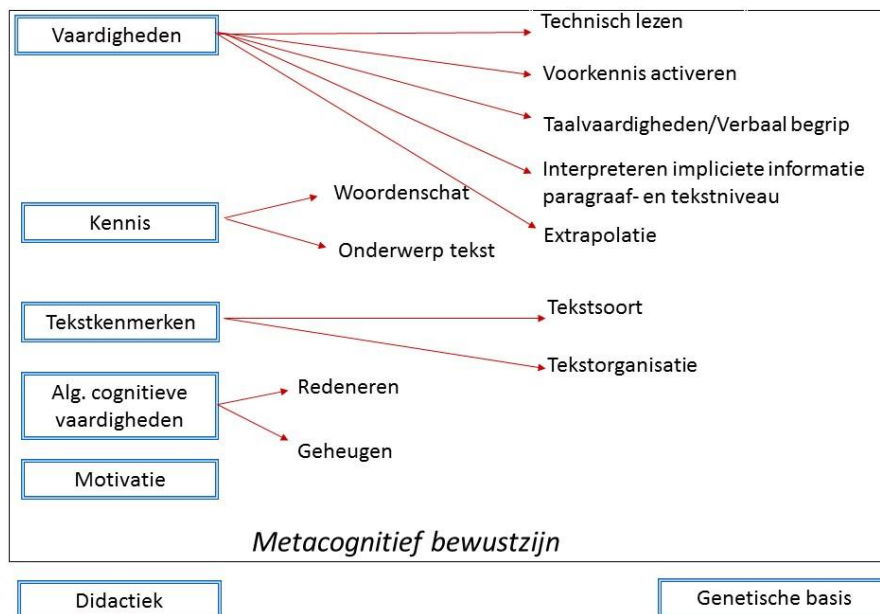
1 Begrijpend lezen: een complexe vaardigheid

In deze inleiding staan we stil bij de complexiteit van het begrip begrijpend lezen. Vervolgens bespreken we de verschillende leesstrategieën. Ten slotte linken we begrijpend lezen en meer specifiek de verwerking van een boek aan UDL.

In de volgende figuur geven we weer welke factoren het tekstbegrip beïnvloeden. Als we deze figuur bestuderen, dan zien we in hoe complex deze vaardigheid wel is (uit Van Vreckem, Desoete, De Paepe & Van Hove, 2010).

Figuur 1:

Beïnvloedende factoren bij begrijpend lezen



Hedendaagse kwalitatieve begeleiding steunt op 'evidence-based' werken. In de onderstaande tabel leggen we het verband tussen UDL (Meirsschaut, Monsecour, & Wilssens, 2015) en begrijpend lezen 'evidence-based' aanpakken.

Tabel 1: Het verband tussen UDL en begrijpend lezen evidence-based aanpakken.

	Waarom?	Wat?	Hoe?
UDL	Het inschatten en bijsturen van het leerproces.	Structuur verduidelijken Inzicht bevorderen	Plannen en strategieën ondersteunen
Evidence-based werken	Metacognitie Instructie en feedback; interactie (Förner, & van de Mortel, 2010; Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2009; Nelson &	Leesstrategieën leren toepassen, namelijk activeren van de voorkennis, verbaal begrip, interpreteren op paragraaf- en tekstniveau,	Leesstrategieën aanleren, namelijk activeren van de voorkennis, verbaal begrip, interpreteren op paragraaf- en tekstniveau,

Manset-Williamson, 2006; Swanson, 1999)	extrapolatie (Hattie, 2009; Suggate, 2016; Vernooy, 2012)	extrapolatie, metacognitie (Förner, & van de Mortel; Hattie, 2009; Nelson & Manset-Williamson, 2006; Suggate, 2016; Vernooy, 2012)
---	---	--

2 De belangrijkste leesstrategieën op een rijtje

In de volgende paragrafen bespreken we de belangrijkste leesstrategieën die alle leerlingen zouden moeten kunnen toepassen. We bespreken enkel die vaardigheden of strategieën waarvan onderzoek aangetoond heeft, dat de aanpak ervan effectief is (zie tabel 1). We kunnen verschillende leesstrategieën ook stimuleren via boekbesprekingen. Hoe we daarmee omgaan, bespreken we verder.

Activeren van de voorkennis voor het lezen

Een ervaren vlotte lezer denkt na over de inhoud van de tekst vooraleer hij begint te lezen. Hij baseert zich hiervoor op de uiterlijke kenmerken van een tekst. Hij bekijkt de tekeningen of foto's, leest de titel en subtitels, kijkt naar tabellen of grafieken, leest kaders en schuin- of vetgedrukte woorden als relevante tekstaanwijzers... (Dickson e.a., 1998; Oakhill e.a. 1998). Op basis van vroeger verworven kennis, eerdere ervaringen en emoties voorspelt hij waarover de tekst zal gaan.

Verbaal begrip

Bij verbaal begrip gaat het om het taalbegrip in relatie tot begrijpend lezen. Het niveau van de woordenschatkennis in de traditionele betekenis van het woord wordt overstegen.

Een lezer kan de betekenis van een complex woord, een zin of een uitdrukking uit de tekst vinden via woordanalyse of hij kan de betekenis afleiden uit de context van de tekst, of hij vindt de omschrijving eerder of verder in de tekst door verder te lezen of door terug te lezen.

(De Paepe, Desoete, Van Vreckem, Van Hove, 2004)

Interpreteren op mesoniveau

Interpreteren of afleidingen maken betekent relaties leggen tussen impliciete gegevens in een tekst. Dit is nodig om de ontbrekende, niet-letterlijk vermelde informatie te kunnen infereren of afleiden, om de gedachtegang van de schrijver te kunnen volgen. Alle informatie steeds letterlijk weergeven zou het lezen eentonig maken. Vandaar dat afleidingen maken noodzakelijk is tijdens het lezen. Er zijn twee niveaus waarop afleidingen moeten gemaakt worden: het mesoniveau of paragrafniveau en het macroniveau of tekstniveau (zie volgende paragraaf) (De Paepe, Desoete, Van Vreckem, Van Hove, 2004).

Op paragrafniveau moeten er twee soorten relaties gelegd worden, de elaboratieve inferenties, waarbij de lezer zijn voorkennis moet integreren bij de tekst en de overbruggingsinferenties waarbij de lezer relaties moet leggen tussen verschillende zinnen in de paragraaf. Bij deze laatste soort doet de lezer enkel een beroep op de tekst (Boonman e.a., 1995; De Wandel, 1994). Ze hebben een brugfunctie tussen tekstelementen die niet expliciet aan elkaar gekoppeld zijn. De lezer moet de relatie zelf vinden (De Wandel, 1994).

Causale inferenties zijn een voorbeeld van elaboratieve inferenties. Anaforische inferenties zijn een voorbeeld van overbruggingsinferenties.

Bij *causale inferenties* gaat het om het begrip van impliciet vermelde oorzaak-gevolgrelaties. De moeilijkheidsgraad van dit type afleidingen kan erg verschillend zijn. De alledaagsheid van het onderwerp, het feit of meerdere informatiebronnen al dan niet moeten aangesproken worden om dit type relaties te leggen... bepalen de moeilijkheidsgraad van de te maken afleiding (Van den Broek e.a., 2005).

Anaforische inferenties verwijzen naar een element dat al werd vernoemd, het antecedent (De Wandel, 1994). Het kan gaan om namen, woorden, uitspraken... die verder in de tekst vervangen worden door een zinvol alternatief, door een verwijzwoord. Anaforische relaties zorgen voor de samenhang in een tekst. Persoonsnamen worden bijvoorbeeld vervangen door persoonlijke voornaamwoorden (bijvoorbeeld 'Jan is ziek. Hij gaat vandaag niet naar school.') om niet steeds de persoonsnaam te moeten herhalen. (De Paepe, Desoete, Van Vreckem, Van Hove, 2004).

Interpreteren op macroniveau

Interpreteren op het macroniveau, of het leggen van relaties binnen een volledige tekst, vereist dat je de tekst opsplitst in delen of die tekst analyseert. Alle delen moeten dan opnieuw mentaal samengevoegd worden om weer een geheel te vormen. Dit geheel of deze synthese is een persoonlijke verwerking van de gelezen tekst. De lezer legt dus verbanden in de tekst. De relaties moeten in een groter deel, in de tekst, in zijn geheel worden gelegd. De ene keer zullen verbanden in de volledige tekst moeten gelegd worden, de andere keer volstaat het dat er een verband gelegd wordt tussen delen van een tekst, of enkele paragrafen, afhankelijk van de aard van de vraag, opdracht of persoonlijk doel. (De Paepe, Desoete, Van Vreckem, Van Hove, 2004)

Extrapolatie

Extrapolatie betekent relaties leggen tussen tekstgegevens en gegevens buiten de tekst. Extrapolatie houdt voorspellen en toepassen in. Op basis van wat er is gelezen, moet een lezer kunnen *voorspellen* hoe een verhaal verder gaat of afloopt.

Onder *toepassen* verstaan we dat de lezer de tekst gebruikt om een nieuw probleem, verwant met een probleem uit de tekst, op te lossen (De Paepe, Desoete, Van Vreckem, Van Hove, 2004).

Metacognitie

Lezen is een actief proces, waarbij de lezer moet verwerken wat hij leest. Het is noodzakelijk dat lezers hun eigen tekstbegrip sturen, een metacognitieve vaardigheid (Desoete, 2009).

Metacognitieve kennis betekent dat de lezer zich bewust moet zijn van zijn eigen cognitieve kennis, zoals zijn kennis van de wereld, zijn leesinteresse en -motivatie, zijn vaardigheden of strategieën en zijn tekorten. Deze kennis (metacognitieve kennis) en het gebruik ervan (metacognitieve vaardigheden) is bij het lezen van groot belang (Desoete, 2009).

Metacognitieve kennis impliceert dus ook dat de lezer kennis heeft van vaardigheden of strategieën die hij voor, tijdens of na het lezen kan gebruiken. Hij moet weten wanneer hij welke strategie kan

gebruiken. Hij kan, als hij een stuk gelezen tekst niet begrijpt, bijvoorbeeld gewoon doorlezen om het antwoord verderop te vinden. Hij kan ook delen herlezen of een woordenboek raadplegen ...

Hij moet ook stilstaan bij zijn aanpakgedrag, zowel voor, tijdens als na het lezen. Vóór de aanvang van de opdracht moet hij zich afvragen hoe hij een taak zal aanpakken, moet hij nadenken over de manier waarop hij een gelijkaardige taak in het verleden aangepakt heeft en waarom hij voor deze aanpak kiest. De lezer moet ook regelmatig terugblikken op de werkwijze en op de efficiëntie van de gekozen aanpak na het lezen. Hij moet oordelen of de gekozen strategie wel de juiste en bovendien de meest effectieve en zelfs snelste was. Het metacognitief bewustzijn is de sturende motor bij het begrijpen van een tekst (Desoete, 2009; Van Vreckem, Axters & Linsen, 2013).

3 UDL en boekbesprekingen: voor elk wat wils en toch effectief...

In de onderstaande tabel geven we tal van voorbeelden hoe we de verschillende leesstrategieën kunnen stimuleren bij de verwerking van een boek. We koppelen de verschillende werkvormen aan de verschillende leesstrategieën. We vertrekken daarbij van de UDL-principes. In dit overzicht zijn ook goede praktijkvoorbeelden opgenomen, gebaseerd op de lezing van Barbara Axters (2018).

Tabel 2: Leesstrategieën en verwerking van boeken volgens de UDL-principes

Leesstrategieën	Ideeën voor verwerking van boeken met toepassing van UDL-principes
Activeren van de voorkennis	<ul style="list-style-type: none"> - Pak verschillende boeken in, in eenzelfde inpakpapier. Schrijf enkele kernwoorden op het ingepakte boek. Laat de lezer op basis van deze tips een boek kiezen of organiseer een quiz met alle leerlingen: wie kan het best voorspellen waar een boek over gaat. De controle kan door de achterflap van het boek te lezen, of door de evaluatie te maken nadat de lezer het boek gelezen heeft. - Een quiz organiseren waarbij de lezer zijn medeleerlingen aan de hand van de originele kaft van het boek en/of originele titel en/of de zelf ontworpen kaft de medeleerlingen laat raden waarover het boek zal gaan en hoe het verhaal zal aflopen. Ze noteren wat hun voorspelling is. Na de voorstelling van het boek van de lezer, moeten de medeleerlingen oordelen of ze het al dan niet goed ingeschat hadden (Dit is dan weer het metacognitieve luik dat aangesproken wordt).
Verbaal begrip	<ul style="list-style-type: none"> - Een kruiswoordraadsel ontwerpen om aan de hand van omschrijvingen belangrijke begrippen uit het boek te zoeken.
Causale inferenties	<ul style="list-style-type: none"> - Een 'waaromquiz' organiseren bij een boek dat alle leerlingen gelezen hebben.
Anaforische inferenties	<ul style="list-style-type: none"> - Een 'wie-is-het-quiz' of 'waar-is-het-quiz' organiseren bij een boek dat alle leerlingen gelezen hebben. De leerkracht geeft de leerlingen een aantal citaten uit het boek, waarbij de leerlingen moeten achterhalen over wie het gaat of waar het verhaal zich afspeelt. Hiervoor moet de lezer het verwijzwoord koppelen aan het antecedent, de persoon of plaats waarnaar verwezen wordt.
Interpreteren macroniveau	<ul style="list-style-type: none"> - Een poster/collage/doos met 5 voorwerpen maken over het boek en de inhoud vertellen aan de hand van de gekozen afbeeldingen op de poster of collage/voorwerpen uit de doos. - Een passage uit een gelezen boek naspelen in een dialoog, live of verfilmd. - Een passage uit een gelezen boek illustreren in een dialoog via audio-opname. - Een schema maken over het boek.

-
- Een mind map maken over het boek.
 - Een powerpointpresentatie maken over het boek.
 - De hoofdpersonages tekenen of knutselen via foto's uit tijdschriften. Laat de leerlingen de relaties tussen de personages duidelijk maken (vertellend, via een stamboom...).
 - Een boek lezen, de verfilmde versie van het boek bekijken en gelijkenissen en verschillen bespreken.
 - Een nieuwe kaft en een nieuwe aantrekkelijke, passende titel voor het boek ontwerpen en de eigen keuze verantwoorden (dit deel sluit aan bij metacognitie).
 - Een creatieve boekenpromotie maken via een promotiestand in de klas.
 - Een andere achterflap ontwerpen.
 - Het verhaal weergeven in een strip.
 - Een trailer maken bij het boek.
 - Een favoriet personage uit het boek noemen en er 4 kenmerken bij noteren, noemen, tekenen, knutselen...
 - De plaats(en) waar het verhaal zich afspeelt noemen en beschrijven aan de hand van kenmerken; de locatie tekenen, puzzelen, schilderen; de locatie creëren via een knutselwerk al dan niet met materiaal uit de natuur of al dan niet met (miniatuur)voorwerpen...
 - Een ingezonden brief schrijven voor de krant waarin de lezer zich heel boos maakt over het boek of bepaalde ideeën of over het gedrag van bepaalde personages in het boek.
 - Een gedeelte van het dagboek van de hoofdpersoon schrijven. In het dagboek moet het gaan over bepaalde gebeurtenissen en/of personages uit het boek.
 - De inhoud van het boek omzetten in een tekst voor een rapnummer. (Minimum 20 regels)
 - Een facebookpagina over een personage maken – wie zijn zijn vrienden, wat vindt hij leuk, welke zijn de evenementen waar hij/ zij aan deelnam ...
 - Een krantenbericht over het verhaal schrijven. Eerst bedenken welke informatie uit het boek in een krantenbericht zou kunnen staan. Het is de bedoeling dat de lezer een zakelijk/informatief bericht schrijft.
 - Een ABC-tekst bij het verhaal schrijven, waarbij de lezer bij elke letter iets belangrijks over het boek toelicht (liefst in één woord met de uitleg). De lezer geeft het volledige alfabet, hij mag er vier letters uit laten.
 - Een reportage maken voor een vrouwenmagazine. De lezer zoekt twee passende outfits voor twee personages (= samen vier outfits): schoenen, kledij, kapsel, make-up ... Hij omschrijft de outfit zoals ze dat in dat magazine zouden doen: welke accenten geven de verschillende kledingstukken aan de persoonlijkheid van het personage, welke kledingstukken passen bij de bezigheden van dit personage, wat heeft het personage eventueel van iemand gekregen? Daarbij hoort ook een kort stukje om de personages te schetsen: naam, leeftijd, wat doet hij/zij in het dagelijkse leven, de meest memorabele gebeurtenis in zijn/haar leven, iets over het eigen karakter, houdt van, heeft een hekel aan
 - De ballon
-

Extrapolatie	<p>Drie (hoofd)figuren uit het boek kiezen. Die drie figuren zitten in een luchtballon. Maar er zit een gat in de ballon en de lucht ontsnapt traag. Eén iemand moet uit de ballon worden gegooid om niet neer te storten. Na een tijdje moet er ook een tweede persoon uit. Wie gaat er als eerste overboord en wie mag er blijven? De lezer motiveert zijn antwoord en schrijft 10 lijnen over elk personage.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Een boekenwandeling maken door de stad. Drie plaatsen in de stad moeten gelinkt worden aan gebeurtenissen in het boek. Op die plaatsen vertelt de lezer over het boek en verantwoordt de gelijkenissen (dit deel sluit aan bij metacognitie). - Een artikel uit de actualiteit zoeken dat bij het gelezen verhaal past en verantwoorden waar de gelijkenissen zijn (dit deel sluit aan bij metacognitie). - Een lied zoeken dat bij het boek past en verantwoorden waarom dit lied bij het boek past (dit deel sluit aan bij metacognitie). - Een gedeelte van het dagboek van de hoofdpersoon schrijven. Laat de lezer de gedachten markeren waar hij mee akkoord gaat, geel. Laat de lezer de gedachten waar hij niet mee akkoord gaat, roze markeren. Laat er in de kantlijn bijschrijven waarom. (dit deel sluit aan bij metacognitie). - Een personage heeft een woordenwisseling met de auteur zelf omdat hij/zij niet akkoord gaat met de gebeurtenissen. De dialoog schrijven. - Stomme film: een beroemde schilder wil 12 schilderijen maken die de inhoud van het boek weergeven. De lezer beslist welke scènes hij moet kiezen. Hij neemt 12 beslissende momenten uit het verhaal en maakt hiervan 12 tableaux vivants, waarbij de leerling de scènes zelf uitbeeldt. Hij maakt onder elke tableau een 'tekstkaart' zoals het publiek dat naar een stomme film keek, kreeg. - Een vervolg op het boek schrijven, tekenen, uitbeelden en verfilmen... - Een vergelijking maken tussen het hoofdpersonage (gedrag, karakter, levensomstandigheden...) en de lezer, en de lezer nadien laten verantwoorden waar de gelijkenissen en verschillen zijn (dit deel sluit aan bij metacognitie). - Een brief schrijven naar het hoofdpersonage. De lezer geeft commentaar op de gebeurtenissen en geeft ook raad. De brief moet minstens een bladzijde lang zijn. - Een gedeelte van het verhaal vanuit het standpunt van een ander personage schrijven. De gebeurtenissen beschrijven zoals het ander personage alles beleeft.
Metacognitie	<ul style="list-style-type: none"> - Een interview houden met een klasgenoot die hetzelfde boek heeft gelezen als de lezer. De lezer stelt zeker 10 open vragen. Na afloop van het interview moet duidelijk zijn wat de mening van de klasgenoot over dit boek is. - Een reflectieverslag maken en vragen beantwoorden over: heb je al een gelijkaardig boek gelezen, wat waren de gelijkenissen / verschillen? Heb je al een gelijkaardige taak gemaakt? Heb je de taak op dezelfde manier aangepakt als de vorige keer? Waarom wel of waarom niet? Wat deed je anders? Waarom? Hoe zou je een gelijkaardige taak in de toekomst aanpakken?... - Het boek promoten bij de andere leerlingen en verantwoorden (verbaal, visueel, via een luisterfragment...) waarom ze dit boek

zouden moeten lezen. Dat kan ook aan de hand van een vlog op YouTube.

- Een leeservaringsverslag maken: hoe heb je het boek als lezer beleefd, hoe heeft dit boek de lezer geïnspireerd, gemotiveerd...?
- Via een leesportfolio het eigen aanpakgedrag laten beschrijven en samenvattend de eigen evolutie laten weergeven (beschrijvend, via een woord, via een beeld, via een uitdrukking...)

Uit tabel 2 blijkt dat het mogelijk is om effectief boeken te verwerken, uitgaande van de UDL-principes. In tabel 2 gaven we concrete voorbeelden. In de onderstaande tabel leggen we het verband tussen de richtlijnen voor UDL en begrijpend lezen stimuleren via de verwerking van boeken. Tabel 3 is eerder een samenvatting of veralgemening van tabel 2.

Tabel 3 Richtlijnen voor UDL (Meirsschaut, Monsecour, & Wilssens, 2015) en boekbesprekingen

Waarom?	Wat?	Hoe?
<p>1 Op verschillende manieren interesse opwekken</p> <p>1.1 Individuele keuze en autonomie aanmoedigen</p> <p>De leerling het genre en het onderwerp van een boek laten kiezen.</p> <p>De leerling laten kiezen of hij een traditioneel boek of een e-boek leest.</p> <p>De leerling laten kiezen of hij bij het boek een passend gedicht, een passende informatieve tekst, een getuigenis of een passend krantenartikel zoekt, afhankelijk van zijn interesse.</p> <p>De leerling laten kiezen hoe hij/ zij het boek wil verwerken.</p> <p>De leerkracht voorziet visuele, verbale, speelse... opdrachten waaruit gekozen mag worden binnen het gekozen doel.</p>	<p>4 Verschillende zintuigen aanspreken</p> <p>4.1 Mogelijkheden voorzien om de weergave van informatie aan te passen aan de eigen noden</p> <p>schema's, mind maps, muziek, dialoog, acteren, vertellen...</p>	<p>7 Verschillende opties voor fysieke verwerking aanbieden</p> <p>7.1 Verschillende mogelijkheden aanbieden om te antwoorden en informatie door te nemen</p> <p>vb. luisterboeken aanbieden voor leerlingen die problemen hebben met technisch lezen</p> <p>7.2 Voorzien van toegankelijke materialen en technologische hulpmiddelen</p> <p>ICT-software om boeken te kunnen beluisteren, luisterboeken, programma's om schema's, Mind maps... te maken</p>
<p>2 Inzet en doorzettingsvermogen stimuleren</p> <p>2.1 Herkenbare lesdoelen formuleren en er meermaals naar verwijzen</p> <p>De werkvorm die de leerling kiest linken aan de lesdoelen voor begrijpend lezen (zie leesstrategieën in deze tekst en in tabel 2: activeren van de</p>	<p>5 Structuur bieden en verduidelijken</p> <p>5.1 Woordenschat en symbolen verduidelijken</p> <p>Leesstrategie: 'verbaal begrip'.</p> <p>5.2 Zinsbouw en structuur verduidelijken</p> <p>Zinsbouw: Leesstrategie: 'verbaal begrip'</p> <p>Structuur: interpreteren op meso- en macroniveau</p>	<p>8 Verschillende opties voor expressie en communicatie voorzien</p> <p>8.1 Leerlingen op verschillende manieren laten uitdrukken wat ze geleerd hebben</p> <p>Die evaluatievormen hangen samen met de gekozen verwerkingsvorm: ze verwerken hun boek</p>

voorkennis, verbaal begrip, causale en anaforische inferenties, interpreteren op macroniveau, extrapolatie en metacognitie)

2.2 Verschillende evaluatievormen voorzien

Die evaluatievormen hangen samen met de gekozen verwerkingsvorm.

2.3 Samenwerking en groepsvorming aanmoedigen

De leerlingen laten samenwerken met andere leerlingen. De leerkracht kan een taalsterke en een talig minder sterke leerling aan elkaar koppelen, maar kan ook een creatieve en minder creatieve of een vlotte lezer met een leerling met dyslexie laten samenwerken...

2.4 Gericht feedback geven

Demonstreren, instructies geven en feedback geven sluiten aan bij het directe instructiemodel, een heel effectieve methode, ook om begrijpend lezen aan te pakken (Hattie, 2009) en dit met aandacht voor alle leerlingen. Geïndividualiseerde feedback leidt tot het gewenste zelfregulatiegedrag en tot een betere beheersing en toepassing van strategieën voor begrijpend lezen (Hattie & Timperley, 2007; Van Vreckem, Desoete, & Van Keer, 2015).

3 Het inschatten en bijsturen van het leerproces ondersteunen

3.2 Vaardigheden en strategieën aanmoedigen die het probleemoplossend vermogen en de zelfredzaamheid bevorderen

zie tabel leesstrategieën

3.3 De ontwikkeling via zelfevaluatie en reflectie stimuleren

5.3 Ondersteunen bij begrijpen van teksten

Leesstrategie: interpreteren op meso- en macroniveau

5.5 Informatie illustreren met verschillende media.

een woordenboek, wikipedia... gebruiken om niet begrepen woorden of begrippen op te zoeken, om informatie over niet gekende gebeurtenissen op te zoeken.

via een filmpje, een audio-opname, een poster, een gekozen lied, een presentatie...

8.2 Verschillende hulpmiddelen aanbieden om iets uit te werken en vorm te geven

Pc, camera, specifieke software...

6 Inzicht bevorderen

6.1 Activeren van achtergrondinformatie

Leesstrategie: activeren van de voorkennis

Metacognitie: hoe heb je deze taak/ een gelijkaardige taak vorige keer aangepakt? Zal je dat opnieuw doen? Waarom wel of waarom niet?

6.2 Ideeën of verbanden aanduiden

9 Het opstellen van doelen, plannen en strategieën ondersteunen

9.3 Het vermogen verhogen om eigen vorderingen op te volgen

Via een leesportfolio het aanpakgedrag laten beschrijven en samenvattend de eigen evolutie laten weergeven (beschrijvend, via

Metacognitie: een reflectieverslag laten maken, de leerling zichzelf laten beoordelen, peer-evaluatie... (zie tabel 2 voor concrete voorbeelden)

Leesstrategie: interpreteren op meso- en macroniveau een woord, via een beeld, via een uitdrukking...)

6.3 Begeleiden van het verwerken, visualiseren en structureren van informatie

Mindmaps, schema's ...

6.4 Transfer en generalisatie verhogen

Leesstrategie: extrapolatie

4 Besluit

In dit artikel hebben we aangetoond dat boeken bespreken helemaal niet saai hoeft te zijn. We kunnen alle leerlingen hiervoor motiveren als we maar verschillende keuzes aanbieden (zie tabel 3). We hoeven ons geen zorgen te maken dat we te weinig doelgericht zouden werken (zie tabel 2). Leerlingen laten kiezen belet ook niet dat we voldoende effectief werken (zie tabel 1 en 2). Gemotiveerd boeken verwerken via de toepassing van UDL-principes en via de toepassing van evidence-based principes maakt dat lezers vaardige lezers worden die graag lezen en niet omdat het moet. Wat doet de leerkracht nog twijfelen? Van last naar lust...

Referentielijst

- Axters, B. (2018). Opdrachten leesportfolio secundair onderwijs. Niet gepubliceerde lezing voor vakgroepen met leraren Nederlands in West-Vlaanderen.
- De Paepe L., Desoete A., Van Vreckem C. & Van Hove H., (2004). Cognitieve deelprocessen van begrijpend lezen op tekstniveau, *Signaal*, 13 (47), 4-28.
- Desoete, A. (2009). The Enigma of Mathematical Learning Disabilities: Metacognition or STICORDI: that's the question. In Hacker, D.J., Dunlosky, J., & Graesser, A. *Handbook of Metacognition in Education*. New York, Routledge: 206 -219.
- De Wandel O., (1994). *Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, spreken, lezen en schrijven*. Antwerpen: UIA.
- Dickson S., Simmons D., Kameenui E., (1998).Text Organization: Research Bases. In Simmons D. & Kameenui E.. *What Reading research tells us about Children with Diverse learning Needs, Bases and Basics*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 399p.
- Förrer, M., & van de Mortel, K. (2010). *Lezen ... denken... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS, 224 p.
- Hattie J., & Timperley H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 77(1): 81-112
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge Taylor & Francis.
- Meirsschaut, M., Monsecour, F. & Wilssens, M. (2015). *Universeel ontwerp in de klas en op school. Op-stap naar redelijke aanpassingen*. Gent: Arteveldehogeschool, niet-gepubliceerde brochure.

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 : Toward an Integrated model. In Hulme C., Joshi R., *Reading and Spelling: Development and Disorders*. London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, 504p.

Suggate, P.S. (2016). A meta-analysis of the Long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities* 49 (1): 77-96.

Swanson, H.L., O'Shaughnessy, T.E., McMahon, C.M., Hoskyn, M., & Sachse-Lee, C.M. (1998). A selective synthesis of single subject intervention research on students with learning disabilities. In T.E. Scruggs & M.A. Mastropieri (Red.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (pp. 79-126). Greenwich: JAI Press.

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., & Lorch, E. (2005). Assessment of Comprehension Abilities in Young Children. In Paris, S., Stahl, S., *Children's Comprehension and Assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Van Vreckem, C., Axters, B., & Linsen, B. (2013). Begrijpend lezen beter begrijpen. Thematisch en functioneel oefenprogramma. Gent: Academia Press.

Van Vreckem, C, Desoete, A., Van Keer, H. (2015). Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken: het belang van 'wat' en 'hoe.' *Signaal*, 24 (2): 18-40

Van Vreckem, C., Desoete, A, De Paepe, L., & Van Hove, H. (2016). Vlaamse Test Begrijpend Lezen. Gent: Academia Press.

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Antwerpen: Garant, 166p.