

## 7.3 Begrijpend lezen

Het doel van lezen is om tot begrip te komen. Belangrijke voorwaarden daarvoor zijn een snelle en accurate technische leesvaardigheid (fluency/vloeiendheid), woordenschat en kennis van de wereld. De cognitieve belasting die het technisch lezen kost, verhindert dyslectische leerlingen vaak om tot begrip te komen en de juiste leesstrategieën in te zetten (zie paragraaf 3.4 *Gevolgen van dyslexie*).

Een belangrijk compensatiemiddel waar dyslectische leerlingen gebruik van moeten leren maken, zijn begrijpend leesstrategieën. In de methoden Nederlands komen deze leesstrategieën, zowel metacognitieve als tekstgerichte strategieën, aan de orde. Metacognitieve strategieën zijn gericht op planning, uitvoering en evaluatie van de leesopdracht. Tekstgerichte strategieën zijn gericht op vaststellen van onderwerp en hoofdgedachte, op leggen van verbanden en afleiden van woordbetekenissen (Aarnoutse, 1992; Henneman & Van Calcar, 1999). Bij het aanleren en gebruiken van deze strategieën moet u als docent Nederlands een aantal zaken goed in de gaten houden.

- Gebruik bij het aanleren van leesstrategieën directe instructie (Baumann, 1986) en wederkerig onderwijzen (Palincsar & Brown, 1984).
  - Met de eerste didactiek legt u een strategie expliciet uit en doet u voor hoe deze uitgevoerd moet worden (modeling). Bij modeling gaat het erom dat u hardop denkend laat zien hoe u de strategie toepast. Vervolgens gaan de leerlingen de strategie geïsoleerd oefenen (zie bijlage 19 *Directe instructie en rolwisselend leren*).
  - Met de tweede didactiek krijgen leerlingen instructie in een paar strategieën en deze passen zij tegelijkertijd toe eerst onder uw begeleiding en later zelfstandig (zie voorbeeld filmpjes op youtube: reciprocal teaching).
- Zorg dat het leesdoel voor leerlingen helder is, voordat ze leesstrategieën gaan bepalen. Hierbij gaat het om leerlingen te leren dat leesstrategieën ingezet worden 'als middel tot', en niet 'als doel op zich' (zie Henneman & Van Calcar, 1999).
- Geef leerlingen een reëel leesdoel op. Het maken van een samenvatting is niet een reëel leesdoel, het beschrijven van de kenmerken van de genoemde klimaten wel.
- Leer leerlingen bij docenten na te vragen, wat ze nu precies bedoelen met 'bestudeer', 'lees door' of 'bekijk'. De invulling hiervan kan per vak en per docent verschillen. In lang niet alle gevallen valt de in de tekststructuur vastgelegde relevante informatie samen met de informatie die de docent belangrijk vindt, of met de informatie die voor het bereiken van een bepaald leerdoel is vereist (Schellens & Van Hout-Wolters, 1998). Pas als het leesdoel duidelijk is, kunnen leerlingen een taakaanpak (de metacognitieve en de tekstgerichte strategieën) kiezen.

- Leer leerlingen te controleren of ze hun leesdoel bereikt hebben. Het doel omzetten in een vraag die moet worden beantwoord, kan hierbij helpen. Bijvoorbeeld: Welke klimaten zijn er nu; wat zijn de kenmerken daarvan; en waar vinden we die klimaten?
- Leer leerlingen expliciet bij het lezen van zaakvakteksten leesstrategieën toe te passen. Gebruik in de Nederlandse les daarom ook zaakvakteksten. Stem dit af met de docent van het betreffende vak om er achter te komen wat bijvoorbeeld de geschiedenisdocent belangrijk aan deze tekst vindt (Knip & Janssen, 2011). Op deze wijze kunnen alle docenten van de zaak- en bètavakken het gebruik van de tekstaanpak die leerlingen bij Nederlands leren, stimuleren en ondersteunen (zie ook Ogg et al., 2000).
- Maak naast de oefeningen in de gebruikte methode, voor extra oefening gebruik van specifiek materiaal. Gebruik materiaal uit cursorische lesmethoden, zoals voor de onderbouw *Taalatelier Lezen* (Bakker-Rennes, Fennis-Poort & Hacquebord, 2007) of ideeën uit *Interventieprogramma Nederlands* (Steenbeek-Planting, Kleijnen & Verhoeven, 2006b). Ook *Nieuwsbegrip* kan gebruikt worden ([www.nieuwsbegrip.nl](http://www.nieuwsbegrip.nl)).

## 7.4 Spelling

Leerlingen komen met zeer verschillende niveaus van spellingvaardigheid het voortgezet onderwijs binnen. Sommige maken zo goed als geen fouten meer, andere beheersen zeer elementaire categorieën nog niet. Het is daarom weinig zinvol leerlingen dezelfde stof aan te bieden. Daarbij is het aanbod aan spellingonderwijs sterk afhankelijk van het belang dat de sectie Nederlands aan correcte spelling hecht. Veel docenten vinden een leerling spellingvaardig als hij zonder het gebruik van hulpmiddelen een tekst zonder spelfouten kan schrijven. Zeer veel leerlingen – en niet alleen dyslectische leerlingen – kunnen dat niet en zullen dat slechts wat beter gaan doen, als docenten de oefentijd voor spellen drastisch uitbreiden. De vraag is echter, of dit gewenst is en of het (altijd) uit het hoofd correct spellen wel de doelstelling van het spellingonderwijs moet zijn. De sectie Nederlands zal daar een eenduidig oordeel over moeten hebben en een duidelijk standpunt over moeten innemen (zie Henneman, 2000; Van Peer 1987a; 1987b).

- Laat leerlingen ervaren waarom correcte spelling van belang is. U kunt bijvoorbeeld een tekst geven met veel spelfouten en vragen wat de leerlingen hiervan vinden. Veel spelfouten leiden af van de inhoud van de tekst.
- Leer leerlingen in welke omstandigheden een tekst geen spelfouten mag bevatten. In mailtjes naar klasgenoten zijn spelfouten niet zo erg, maar in een mail/brief naar de directie of in een sollicitatiebrief zijn spelfouten wel een probleem.
- Leer ze dat spelfouten onterecht in relatie worden gebracht met lage scholing en geringe intelligentie, maar dat ze daar wel rekening mee moeten houden. Een foutloze, goed verzorgde tekst toont dat de schrijver er aandacht aan besteed heeft.