

Werken aan kwaliteit van begrijpend
leesonderwijs

De begrijpend leesmethode loslaten

Veel scholen zouden wel zelfstandiger ten opzichte van de leesmethode willen staan, maar zoeken tegelijkertijd ook houvast. Zowel onderwijsadviseurs, als opleiders en studenten worden in hun werk of studie met deze situatie geconfronteerd. Er kunnen verschillende motieven zijn voor het (gedeeltelijk) willen loslaten van de methode, maar gemeenschappelijk is de zorg voor de kwaliteit van het leesonderwijs.

Auteur: Anita Oosterloo

Een directeur van een grote basisschool vertelt: “In ons team volgen we de methode voor begrijpend lezen precies, misschien wel te. We zijn nu op zoek naar andere mogelijkheden, bijvoorbeeld begrijpend lezen bij wereldoriëntatie en projecten, zonder uit het oog te verliezen waar je mee bezig bent. Ons team heeft meer inzicht nodig in wat we kinderen aanleren, maar door de methode strak te volgen hebben we dat inzicht niet. Daarom zouden we de methode wel wat meer willen loslaten.” De taalcoördinator vult aan: “Niet het hele team is daarvoor, maar de scores zijn laag, dus iedereen wil wel op een of andere manier met begrijpend lezen aan de slag. Een paar leerkrachten experimenteren nu met *Kidsweek*. Dat is een beginnetje. Maar hoe nu verder?” Een directeur van een nieuwe basisschool vertelt: “Onze kinderen zitten niet in groepen, maar in bouwen, in grote ruimtes met hoeken. Leraren zijn met elkaar verantwoordelijk voor hun bouw. We werken met een continuooster van 9.00 uur tot 12.00 uur. Elke vijf weken staat er een kernconcept centraal (bijvoorbeeld evenwicht en kringloop of groei en macht); taal en lezen worden daarin verweven. Na een jaar merken we dat het team de grip op de inhoud kwijtraakt. Daarom zijn we toch maar met een methode gaan werken, ook al wilden we dat liever niet. We hebben de rug van het boek afgehaald en opdrachten afzonderlijk gelamineerd, zodat we verplichte en vrije kaarten voor de kinderen konden maken. Maar, we zijn op deze manier te veel hapsnap bezig, vinden we. Wat moeten kinderen leren? En wat moeten wij als team daarvoor kennen en kunnen? Die vragen houden ons bezig.”

Het willen verbeteren van de kwaliteit van het leesonderwijs vraagt om een planmatige aanpak: het vraagt om inhoudelijk beleid. Dat inhoudelijk beleid en

de manier waarop eraan gewerkt wordt, is voor elke school verschillend. Elke school maakt zijn eigen plan en werkt op zijn eigen manier aan het verbeteren van die kwaliteit. Centrale vraag is: hoe kan een team, dat zelfstandig(er) wil omgaan met de methode, planmatig werken aan het verbeteren van de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs? Deze vraag roept twee subvragen op: wat moet er dan verbeterd worden in het begrijpend leesonderwijs? En hoe? Een beschouwing van deze twee vragen:

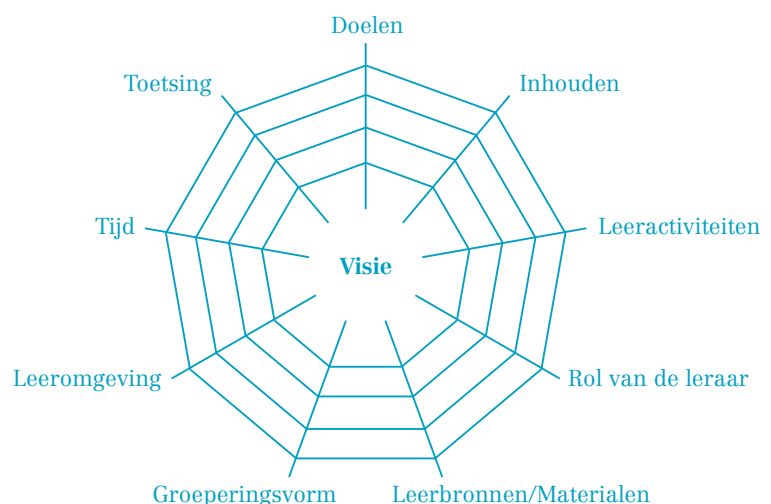
Wat verbeteren?

Wanneer een team een helder inhoudelijk beleid heeft, kan het alles wat er op het team afkomt voortdurend toetsen aan dat beleid en keuzes maken: “Past het er wel of niet bij? Past het niet, dan doen we het niet. Zijn we verplicht het te doen, dan moeten we kijken hoe we het kunnen integreren in ons huidige beleid.” Om te voorkomen dat het verbeteren

van het begrijpend leesonderwijs een ad-hocactiviteit is of wordt, of dat het als ‘weer iets erbij’ wordt ervaren, moet het worden ingebed in het taalbeleid van de school. Belangrijk middel daarbij is een breed gedragen taalbeleidsplan, dat op zijn beurt weer ingebed is in het schoolplan.

In het taalbeleidsplan worden problemen gesignaleerd die om inhoudelijk beleid vragen. Het is belangrijk om het inhoudelijk probleem of de inhoudelijke problemen scherp te krijgen. Die stap wordt vaak snel genomen en het gevolg daarvan is meestal een te algemeen en niet goed onderbouwd taalbeleidsplan, waardoor er in de praktijk nauwelijks iets verbetert. Naarmate het probleem scherper is, kunnen leraren zich beter voorstellen hoe ze het willen aanpakken. Het scherp krijgen van het probleem vraagt om een analyse van het begrijpend leesonderwijs.

Daarvoor kijken we naar de verschillende onderdelen van het curriculum, dat voorgesteld kan worden als een web (Van den Akker, 2006):



Figuur 1: Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2006)

De webmetafoor maakt duidelijk dat het niet om geïsoleerde onderdelen gaat, maar dat ze met elkaar samenhangen. Verander je een onderdeel, met andere woorden: beweeg je een draadje van het web, dan heeft dat ook invloed op andere onderdelen: het web beweegt mee. Een team kan zichzelf de volgende tien vragen stellen (die terug te vinden zijn als draden van het spinnenweb):

1. Wat is de visie van het team op begrijpend leesonderwijs?

Aan opvattingen over leren lezen en leesdidactiek liggen theorieën over het leesproces ten grondslag. Deze drie zaken, opvattingen over leren lezen, opvattingen over leesdidactiek en theorieën over het leesproces, lopen soms door elkaar. Grofweg zijn er drie theorieën over het leesproces: bottom-uptheorieën, top-downtheorieën en interactiemodellen. De bottom-upmodellen waren populair in de jaren '70 (onder andere Gough, 1972; LaBerge & Samuels, 1974). In deze modellen staat de tekst centraal (niet de lezer). Het lezen wordt opgevat als een lineair, hiërarchisch proces dat bestaat uit deelvaardigheden, zonder dat die elkaar beïnvloeden. De volgorde is, in de meest strikte opvatting: van visuele waarneming van letters naar het begrijpen van woorden, naar het begrijpen van de zin, naar het begrijpen van zinnen en tekst: van lagere ordeprocessen naar hogere ordeprocessen. Lagere processen worden niet beïnvloed door hogere. In de jaren '70 werden ook top-downmodellen ontwikkeld (onder andere Goodman, 1976; Smith, 1971), toen bleek dat bottom-upmodellen het leesproces niet voldoende konden verklaren. In de top-downmodellen wordt het lezen in belangrijke mate gestuurd door hogereor-

“Wanneer een team een helder inhoudelijk beleid heeft, kan het alles wat er op het team afkomt voortdurend toetsen aan dat beleid en keuzes maken.”

deprocessen. Centraal staat de lezer die op zoek is naar betekenis. Bij het lezen maakt de lezer gebruik van zijn kennis van de taal en kennis van de wereld. Hij heeft op grond van die kennis bepaalde verwachtingen over de tekst, hij maakt voorspellingen en controleert deze bij het lezen. Stanovich (1986) en Stanovich en West (1981) propageerden een interactieve theorie waarin inzichten uit de bottom-up- en top-downmodellen gecombineerd worden. In deze interactieve modellen verloopt lezen afwisselend van hogere ordeprocessen naar lagere en van lagere naar hogere. Beide processen beïnvloeden elkaar. De lezer leest - afhankelijk van zijn eigen capaciteiten, de moeilijkheidsgraad van de tekst en de aard van de leestaak - meer decoderend dan wel meer voorspellend. Hij maakt daarbij gebruik van context en voorkennis. Met andere woorden: je leest top-down zo lang het kan en bottom-up zodra het nodig is. In *opvattingen over leren lezen* en de rol van technisch lezen daarbij zijn er globaal twee hoofdstromingen: technische leesvaardigheid is een voorwaarde voor vaardigheid in begrijpend lezen en technische leesvaardigheid is een aspect van leesvaardigheid. De eerste opvatting, waarin techniek en begrip gescheiden worden (eerst het een, dan het ander) sluit aan bij de bottom-upmodellen. Deze opvatting zien we vertegenwoordigd in veel methodes en hij wordt aangehangen door pleitbezorgers van meer aandacht voor technisch leesonderwijs.

De tweede opvatting sluit meer aan bij top-down- en interactieve modellen. Het lezen wordt beschouwd als een geïntegreerde vaardigheid waarin de aspecten van leren lezen zich in samenhang ontwikkelen. Leren lezen wordt gekoppeld aan het gebruik van betekenisvolle taal. In deze visie is aanvankelijk lezen veel meer dan het kraken van een code: lezen is een communicatieproces. Deze opvatting zien we veel op traditionele vernieuwingsscholen en onder namen als ontdekkend lezen, natuurlijk lezen, functioneel lezen, interactief lezen of levend lezen. Kijken we ten slotte naar de *didactische opvattingen*, dan zijn er globaal twee aanpakken te onderscheiden: de deelvaardigheidsaanpak en de holistische aanpak. De kern van het verschil tussen beide aanpakken is of je aspecten van lezen als deelvaardigheden onderwijst of geïntegreerd en hoe je dat doet. Deelvaardigheden worden meestal onderwezen via directe instructie. Bij de holistische aanpak wordt vaak gebruik gemaakt van verschillende instructieprincipes, meestal op basis van veel en gevarieerd lezen.

Welke plaats begrijpend lezen heeft in het taalonderwijs en in het (zaakvak)onderwijs wordt ook door de visie bepaald: is het vooral een apart vak of moet het geïntegreerd worden in andere onderdelen van taal en in andere vakken? Of beide? Zie voor een overzicht van mogelijke visies op taalonderwijs: *Met een blik op de toekomst* (Van Gelderen, Hoogeveen & Zijp, 2004).

“Vaak worden de inhouden bepaald door de methode.”

2. Welke doelen spelen een rol?

Zelfstandig omgaan met de methode impliceert keuzes maken in welke doelen leidend zijn bij het begrijpend leesonderwijs. Blijft het team de doelen uit de methode gebruiken? Daarnaast of in plaats daarvan kan het team ook andere doelomschrijvingen gebruiken, zoals de tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid (Expertisecentrum Nederlands), de tussendoelen en leerlijnen (Tule), of doelen afgeleid van de referentieniveaus (Expertgroep Taal en Rekenen, 2008).

3. Welke inhouden komen aan de orde?

Vaak worden de inhouden bepaald door de methode. Los(ser) van de methode werken, betekent inhouden van de methode overslaan en/of vervangen. Daarbij kan het gaan om een onderdeel van een les, om een les of om een cluster van lessen. Motieven om op een andere manier met inhouden uit de methode om te gaan kunnen bijvoorbeeld zijn: te veel of te weinig herhaling in de methode, het ontbreken van bepaalde inhouden of de inhouden op een andere manier willen aanbieden.

Een team kan een gedetailleerd beeld van de inhouden van het leesonderwijs krijgen, door het eigen aanbod naast de leerstoflijnen voor lezen te leggen¹. Verkaveld over de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8 beschrijven deze leerstoflijnen hoe leerlingen aan het eind van groep 8 het gewenste leesvaardigheidsniveau, zoals dat in het referentiekader² is omschreven, kunnen bereiken.

Onderdelen uit een les overslaan en/of toevoegen heeft voor- en nadelen. De meeste lessen in een methode voor begrijpend lezen bestaan uit onderdelen die het leesproces bij kinderen begeleiden en ondersteunen. Er zijn ook methodes die daarnaast vragen toevoegen om het tekstbegrip te toetsen. De onderdelen gericht op begeleiding en ondersteuning van het leesproces volgen het leesproces (leesdoel vaststellen, leesmanier bepalen, voorkennis activeren en inzetten, globale indruk krijgen, voorspellen, al lezend voorspellingen controleren en reflecteren op leesdoel). Het is van belang om de functie van de verschillende onderdelen in zo'n leesles te herkennen. Grote valkuil is dat ze als losse minilesjes binnen een les gaan functioneren. Ze worden een doel op zich en ook het leesdoel, dat een middel hoort te zijn bij het leesdoel, wordt een doel op zich. Kinderen raken daardoor het zicht kwijt op waar het om gaat bij (begrijpend) lezen.

Onderdelen overslaan en/of toevoegen kan aan de ene kant het gevaar van de minilesjes voorkomen of aan de andere kant juist in de hand werken, omdat er een essentiële activiteit uit het leesproces niet plaatsvindt.

4. Welke materialen worden voor begrijpend lezen gebruikt?

Wat vindt het team van de materialen die gebruikt worden bij begrijpend lezen? Wat zijn motieven van leraren die andere materialen dan de methode gebruiken? Sluiten die motieven aan bij de visie? In plaats van de teksten uit de methode kunnen er ook andere teksten gebruikt

worden. Denk aan *Kidsweek* en *Nieuwsbe-grip*, waarbij leerlingen actuele teksten lezen. Leraar, en leerlingen zelf, kunnen ook teksten inbrengen. Dat kunnen papieren teksten zijn en digitale teksten. De centrale vraag is steeds: voor welke doelen worden deze teksten ingezet?

5. Wat is de rol van de leraar?

Tijdens de begrijpend leesles kunnen leraren een centrale, instruerende rol hebben, een begeleidende rol waarbij leerlingen zelf ontdekken of een mix van beide. De rol die leraren hebben, kan voor een belangrijk deel bepaald worden door de methode; veel methoden maken gebruik van een vorm van directe instructie, waarin leraren een centrale rol hebben. Zelfstandig omgaan met de methode betekent dat leraren in het team eigen keuzes maken ten aanzien van hun rol: wat doen ze (niet), wat willen ze, wat kunnen ze, wat hebben ze nodig, als het gaat om bijvoorbeeld:

- gebruik van toetsresultaten en observaties (op welke manier worden toetsresultaten gebruikt en van welke toetsen? Hoe wordt er geobserveerd? Waar wordt op gelet? Tot wat voor aanpassingen in de les leidt dit?);
- instructie (instructeur of begeleider?);
- toepassen bij andere vakken (hoe?).

6. Wat doen de leerlingen?

Los(ser) van de methode werken kan leiden tot andere leerlingactiviteiten. Leerlingen kunnen geen, weinig of veel inbreng hebben in de leesles. Mogen ze bijvoorbeeld zelf teksten aandragen, mogen ze hun eigen leesdoel bepalen of bepaalt de leraar of de methode dat? In gangbare opvattingen over lezen wordt een lezer beschouwd als

¹ Deze leerstoflijnen zijn binnenkort te downloaden via www.slo.nl.

² Zie het artikel over de referentieniveaus voor taal van Harry Paus in dit nummer.

een actieve lezer, die al lezend een leesdoel probeert te bereiken. Actief betekent dat hij voortdurend bezig is informatie uit de tekst te combineren met eigen kennis; hij maakt voorspellingen en controleert deze; hij gaat na of hij nog begrijpt wat hij leest, hij gaat na of hij op deze manier en met deze tekst zijn doel bereikt, hij stelt vragen en probeert die te beantwoorden. Een team kan zich buigen over de vraag of (meer of andere) inbreng van leerlingen deze actieve leeshouding zou kunnen versterken en op welke manier dat zou kunnen.

Andere onderwerpen om te analyseren zijn toetsresultaten van leerlingen en transfer: passen leerlingen wat ze bij begrijpend lezen leren toe buiten de leesles?

7. Wat voor groepeerings- en werkvormen worden er gebruikt?

Los(ser) van de methode willen werken, betekent een heroverweging van de groepeerings- en werkvormen, passend bij visie en doelen. In gesprekken hierover worden individueel werken en zelfstandig werken soms door elkaar gehaald. Zelfstandig werken hoeft echter niet individueel te gebeuren, het kan ook in tweetallen of groepjes. Een team kan een lijn ontwerpen waarin leerlingen zich kunnen ontwikkelen van zelfstandig werken (leraar/methode stuurt), via zelfstandig leren (gedeelde sturing) naar zelfverantwoordelijk leren (leerling stuurt).

8. Hoe is de toetsing en evaluatie?

Hoe weten we of leerlingen voldoende geleerd hebben? Afhankelijk van de waarde die een team aan toetsen hecht, kan het ervoor kiezen methodeafhankelijke toetsen te gebruiken als het de methode deels loslaat, al dan niet naast methodeonafhankelijke toetsen. Er zijn ook andere middelen,

“Zelfstandiger omgaan met de methode vraagt inhoudelijke deskundigheid van het team.”

bijvoorbeeld systematisch observeren en/of gebruik maken van portfolio's. De onderliggende vraag is altijd: wat wil je precies weten? Aansluitend bij de visie zoekt het team vervolgens passende evaluatiemiddelen.

9. Waar vindt begrijpend leesonderwijs plaats? en 10. Hoeveel tijd wordt er aan begrijpend lezen besteed?

Zelfstandiger omgaan met de methode kan leiden tot het benutten van andere plaatsen, bijvoorbeeld buiten het lokaal of buiten school. Het kan ook leiden tot een andere tijdsinvestering. Wat voor consequenties hebben veranderingen in plaats en tijd voor het gebruik van materialen (of andersom), voor de rol van de leraar, voor activiteiten van leerlingen?

De analyse van het begrijpend leesonderwijs is een fase in de beleidscyclus; het maakt naast het maken van keuzes en het vaststellen van prioriteiten deel uit van het formuleren van taalbeleid. Daarna wordt het beleid geconcretiseerd in een plan van aanpak: doelen 'smart' formuleren en plannen binnen de randvoorwaarden. Vervolgens wordt het uitgevoerd en geëvalueerd, waarna de cyclus zich herhaalt.

Bij zo'n cyclus zijn verschillende personen betrokken, elk met hun eigen kijk op het onderwerp, met eigen belangen, doelen en verantwoordelijkheden, vanuit verschillende rollen.

Een groepsleraar is meestal vooral gericht op de resultaten in de eigen groep, terwijl een taalcoördinator vaak meer gericht is op verbetering en vernieuwing van de didactiek, en een directeur een stimulerende rol heeft om de visie van het team te vertalen naar mogelijke oplossingen. Tussen taalcoördinator en groepsleraar bijvoorbeeld kan gemakkelijk spanning ontstaan, doordat beiden vanuit verschillende perspectieven naar een probleem kijken.

Afstemming is een voorwaarde om tot een betere samenhang te komen in het curriculum. Die samenhang kan zich op verschillende manieren manifesteren:

- Het kan gaan om samenhang tussen de verschillende onderdelen van het curriculum, zoals tussen inhoud (leerstof) en basisvisie, tussen doelen en leeractiviteiten, of tussen materialen en de rol van de leraar. Belangrijk is: alle draden van het curriculaire spinnenweb worden gesponnen vanuit de basisvisie en bewegen vanuit die visie mee.
- Er kan sprake zijn van verticale samenhang en van horizontale samenhang. Bij verticale samenhang gaat het om samenhang in de lengte, om samenhang gedurende een bepaalde periode, bijvoorbeeld om doorlopende leerlijnen van groep 1 naar groep 8. Bij horizontale samenhang gaat het om samenhang in de breedte: tussen lezen en andere vakken en tussen lezen en andere domeinen van taal, bijvoorbeeld aandacht voor tekststructuren bij lezen en schrijven. Het kan ook gaan om samenhang binnen het leesonder-

wijs zelf. Hoe speelt leesbeleving een rol bij het technisch en begrijpend lezen bijvoorbeeld? Wanneer je alleen in aparte activiteiten aandacht hebt voor leesbeleving en niet tijdens alle andere momenten waarop kinderen lezen, is de kans groot dat er door kinderen niet zoveel positiefs beleefd wordt.

- Samenhang kan zich ook manifesteren tussen verschillende niveaus (Van den Akker, 2006). Als er wat nieuws ingevoerd wordt op landelijk niveau (macro), heeft dat betrekking op andere niveaus: op schoolniveau (meso), op klassenniveau (micro) en zelfs op het niveau van de individuele leerling. Zo kunnen tussendoelen bijdragen aan samenhang tussen kerndoelen die op landelijk niveau zijn vastgesteld, en doorlopende leerlijnen van groep 1 naar groep 8. En kunnen uitwerkingen van de tussendoelen een hulpmiddel zijn bij samenhang tussen het macro-, meso- en microniveau. Op schoolniveau afspreken zelfstandiger met de methode om te gaan vraagt om concrete uitwerkingen in de klas.

Hoe verbeteren?

Na de vraag naar het wat beschouwen we nu de vraag naar het hoe: hoe kan er in het team gewerkt worden aan de gewenste verbeteringen in het begrijpend leesonderwijs? Iemand zal daarvoor het initiatief moet nemen. Het realiseren van inhoudelijk beleid vraagt om sturing, om leiderschap.

Bij leiderschap op de basisschool wordt al snel gedacht aan de directeur. De directeur is echter niet de enige leider binnen een team; er zijn er meer die zich verantwoordelijk voelen voor de kwaliteit van het onderwijs, die initiatieven nemen en die andere teamleden beïnvloeden. Er zijn

afwisselend personen in en ook buiten een team die een initiatief kunnen nemen dat gevolgen heeft voor het inhoudelijk beleid. Dat kunnen formele, maar ook informele leiders zijn. En het hoeven niet alleen leraren, directeuren of coördinatoren te zijn, het kunnen ook leerlingen zijn, of een externe taalspecialist. We spreken dan van gedeeld leiderschap.

Op scholen met een taalcoördinator neemt de taalcoördinator meestal het voortouw bij vernieuwingen in het taalonderwijs. Voor kleine scholen, kleine teams, is een aparte taalcoördinator in het team niet altijd haalbaar. Dan kan de directeur deze rol op zich nemen of de intern begeleider. Daarnaast kunnen verschillende teamleden op verschillende momenten initiatieven nemen om iets te doen aan de kwaliteit van het leesonderwijs.

Deze verschillende leiders kunnen op verschillende manieren invloed uitoefenen. Ze zorgen er bijvoorbeeld voor dat er een onderwerp op de agenda komt, dat er afspraken worden gemaakt, of dat er conform die afspraken gewerkt wordt.

Een leider heeft volgers. En de manier waarop volgers zich gedragen, is weer van invloed op de leiders; het is van invloed op de manier waarop ze samenwerken. Bovendien functioneren leiders en volgers in een context, die ook van invloed is. Met andere woorden: door alleen te kijken naar verschillende formele en informele leiders doe je geen recht aan de werkelijkheid, dat is het topje van de ijsberg. Het gaat ook om wat eronder zit, namelijk de wisselwerking tussen leiders, volgers en hun situatie, en dat geheel noemen we *leiderschapspraktijken* (Oosterloo, Paus, Klep & Noteboom, 2008).

Leiders en volgers kunnen op verschillende manieren samenwerken. Er kan

Literatuur

Akker, J. van den (2006). *Curriculum Development Re-invented: Evolving Challenges for SLO*. In: J. Letschert (ed.). *Curriculum Development Re-invented. Proceedings of the Invitational Conference on the Occasion of 30 Years SLO 1975-2005*, Leiden, The Netherlands, 7-9 December 2005. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Gelderens, A. van, M. Hoogeveen & I. Zijp (2004). *Met een blik op de toekomst. 25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool. Studies in leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.

Goodman, K.S. (1976). *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. In: H. Singer & R.B. Rudell (Eds.). *Theoretical Models and Processes in Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.

Gough, P.B. (1972). *One Second of Reading*. In: J.F.Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.) *Language by Ear and by Eye*. Cambridge, M.A.: MIT Press.

LaBerge D. & S.J. Samuels (1974). *Towards a Theory of Automatic Information Processing in Reading*. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.

Oosterloo, A., H. Paus, J. Klep en A. Noteboom (2008). *Beste stuurlied. Een verkenning van inhoudelijk leiderschap en inhoudelijk beleid in het primair onderwijs*. Enschede: SLO.

Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. Orlando, FL: Holt, Rinehart & Winston.

Stanovich, K.E. & R.F. West (1981). *The Effects of Sentence Context on Ongoing Word Recognition: Test of a Two Process Theory*. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 7, 658-672.

Stanovich, K.E. (1986). *Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individuals in the Acquisition of Literacy. Reading Research Quarterly XXI 21, 32-71.*

Verbiest, E. (2004). *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen in scholen. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.*

sprake zijn van een voortdurende wisselwerking, ze kunnen apart van elkaar werken, maar wel onderling afhankelijk van elkaar, en ze kunnen samenwerken in een speciale volgorde. De situatie waarin wordt samengewerkt heeft invloed op de manier waarop dat gebeurt. Gaat het bijvoorbeeld om een grote of een kleine school? Ook de materialen die een inhoudelijk leider inzet, maken deel uit van die context; ze bepalen mede de manier waarop collega's worden beïnvloed en reageren. Lijsten met veel gesloten vragen of formats hebben waarschijnlijk heel andere gesprekken tot gevolg dan een paar open vragen en gesprekspunten. De keuze van materialen is afhankelijk van het doel. Andere aspecten van de context zijn de *cultuur* en de (organisatie)structuren op school. Ook die bepalen de leiderschapspraktijken. Openheid, vertrouwen en steun zijn aspecten van de cultuur op een school. Openheid en vertrouwen kunnen blijken uit de ruimte die teamleden ervaren en gebruiken om zelf met ideeën te komen. De mate waarin die ruimte ervaren en gebruikt wordt, kan samenhangen met bijvoorbeeld de betrokkenheid en het gevoel van verantwoordelijkheid. Openheid en vertrouwen kunnen ook blijken uit de mate waarin teamleden problemen over het leesonderwijs met elkaar bespreken en problemen inbrengen in het teamoverleg. Als ze dat doen, vertrouwen ze elkaar en verwachten ze steun.

Goede communicatie binnen het team is belangrijk voor het slagen van het werk. Daarvoor zijn overlegsituaties nodig en mogelijkheden om samen te werken. Ook het faciliteren van teamleden speelt mee: als globale richtlijn geldt bijvoorbeeld dat een taalcoördinator een dagdeel per week nodig heeft voor zijn taak. Zelfstandiger omgaan met de methode vraagt inhoudelijke deskundigheid van het team, in dit geval over begrijpend lezen. Een team kan die deskundigheid opbouwen door te reflecteren op eigen handelen en op de praktijkkennis waarop dat handelen gebaseerd is, in een context van collectief leren. Praktijkkennis kan omschreven worden als een geheel van kennis, ervaringen, opvattingen en waarden die een leraar gebruikt bij zijn werk en die hij opbouwt op basis van zijn persoonlijke en professionele ervaringen (Verbiest, 2004). Praktijkkennis kan dus ook theoretische kennis bevatten. Op basis van die praktijkkennis ontwikkelen leraren routines, die vaak een onbewust karakter hebben. Voor een professionele ontwikkeling is het belangrijk kritisch te reflecteren op die praktijkkennis. In je eentje is dat lastig. Het kan het beste samen met collega's. Daardoor kan praktijkkennis verhelderd en vergroot worden en kunnen leraren het handelen dat zij daarop baseren, verbeteren. Een manier is bij elkaar in de klas kijken en elkaar feedback geven. Voor het verbeteren van de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs is het van belang vooral naar de inhoud van het leesonderwijs te kijken en niet vooral naar klassenmanagementachtige zaken. Het gaat ook om meer dan alleen het uitwisselen van ervaringen en elkaar tips geven. Er is pas sprake van collectief leren wanneer er door samen te werken een gezamenlijke taal in het team ontstaat en het team een

op elkaar afgestemd geheel van kennis, houding en vaardigheden ontwikkelt en daarop gebaseerd handelen in de praktijk (Verbiest, 2004). Zo kan een team gezamenlijk inhoudelijke deskundigheid opbouwen.

Tot slot

Zelfstandiger staan ten opzichte van de methode met tegelijkertijd voldoende houvast, hoe kan een team dat realiseren? De bovenstaande beschouwing biedt een kader voor antwoorden op deze vraag. Bij SLO is een instrument in ontwikkeling waarmee teams zicht kunnen krijgen op hun begrijpend leesonderwijs: op hun inhoudelijk beleid en op hun leiderschapspraktijken³. Duidelijk wordt hoe het begrijpend leesonderwijs op school eruitziet en wat leraren nodig vinden om het te verbeteren, zowel wat de verbeteringen zelf betreft, als de manier waarop het team ze wil realiseren. Ook wordt duidelijk op welke punten teamleden op een lijn zitten en waar niet. Deze uitkomsten vormen de basis voor gesprekken in het team. Het kiest die onderwerpen die het belangrijk vindt om zelfstandig(er) met begrijpend lezen om te gaan en die passen bij de school, bij het team, en bij de leerlingen, want het zijn de leerlingen om wie het uiteindelijk gaat.

Anita Oosterloo is senior leerplanontwikkelaar bij SLO.
a.oosterloo@slo.nl

³ Wie belangstelling heeft voor dit instrument, kan contact opnemen met Harry Paus (h.paus@slo.nl) of Anita Oosterloo (a.oosterloo@slo.nl).