

Begrijpend lezen en

Hoe zorg je ervoor dat jongeren gemotiveerd geraken om hun talenten te benutten? Om naar school te gaan, te trainen, te leren, hun werk te doen? De een wil niets. De ander wil juist vanalles tegelijk, maar kan maar niet kiezen. Jongeren zijn onderling heel verschillend. Tijdens de adolescentie moeten jongeren er geleidelijk achter komen wat goed bij hen past. Dat begint al in groep 8 en gaat door tot aan de eerste baan. Veel mensen willen weten hoe ze intrinsieke motivatie bij jongeren kunnen verhogen. Intrinsieke motivatie lijkt iets ongrijpbaars, want je kunt het niet bij iemand anders afdwingen. De kunst is om jongeren op een dusdanige manier te begeleiden en te inspireren dat ze uit zichzelf in beweging komen. Hierbij gelden verschillende basisprincipes. In dit artikel lichten we een tipje van de sluier op: hoe kun je als onderwijsprofessional – als docent, studieloopbaanbegeleider (SLB'er) of onderwijsondersteuner – jongeren helpen te ontdekken wat ze motiveert?

Inhoud

Het belangrijkste doel van leesonderwijs is kinderen teksten te laten begrijpen, hen van teksten te laten leren en hen er plezier aan laten beleven. Begrijpend lezen is volgens Catherine Snow (2014) de belangrijkste vaardigheid voor de informatiemaatschappij van de 21ste eeuw. Het Duitse weekblad *Der Spiegel* (8-12-2014) stelt in een themanummer over lezen dat kunnen lezen in de toekomst niet overbodig zal zijn, maar zelfs steeds belangrijker wordt. Ter illustratie: garages vragen nu monteurs met een grotere leesvaardigheid dan 15 jaar geleden, o.a. omdat ze werkboeken over hybride auto's moeten kunnen lezen.

Heel veel onderzoek toont dat begrijpend lezen voor de toekomst van een kind belangrijk is vanwege de sterke verbondenheid met school- en maatschappelijk succes. Niet goed kunnen begrijpend lezen houdt vrijwel altijd een kansarme toekomst in en belemmert levenslang leren. In het onderwijsonderzoek is nog steeds onvoldoende aandacht voor de maat-

schappelijke consequenties van het ontbreken van een goede leesvaardigheid.

Begrijpend lezen en verschillen tussen kinderen

In de voorschoolse periode en in de begingroepen van het basisonderwijs ontstaan er al verschillen tussen kinderen die later positieve of negatieve gevolgen voor het begrijpend lezen hebben. Er moet dan in het bijzonder worden gedacht aan verschillen op het gebied van (mondelijke) taalvaardigheid, woordenschat/voorkennis en geletterde ervaringen. Heel veel leesonderzoek laat het belang van deze voorspellende – en dan in het bijzonder (mondelijke) taalvaardigheid, woordenschat/voorkennis – voor het latere begrijpend lezen zien. Kortom: de verschillen in geletterdheid ontstaan vroeg in het leven van kinderen.

In het onderwijs moeten de 'vroege' verschillen die het latere begrijpend lezen beïnvloeden vanuit de optiek van preventie aandacht krijgen. Onderzoek

het omgaan met verschillen

laat namelijk zien dat preventie in het algemeen effectiever is dan remediëring. Daar komt bij, dat begrijpend lezen vanwege de verschillende onderliggende competenties die een rol spelen een lastig te remediëren materie is. Dit betekent concreet dat er vanuit de invalshoek van preventie vooral in de voorschoolse jaren en in het begin van het basisonderwijs veel aandacht moet zijn voor de ontwikkeling van de (mondelijke) taalvaardigheid, woordenschat/voorkennis en kennis over geschreven taal. In het bijzonder de taalontwikkeling en woordenschat/voorkennis zijn belangrijke voorspellers voor het latere begrijpend lezen (zie o.a. Nation e.a. 2010). Daarnaast wordt dikwijls onderschat dat begrijpend lezen steeds belangrijker wordt als kinderen ouder worden (zie Clarke e.a. 2014).

Wat is de essentie van begrijpend lezen?

Er bestaan veel omschrijvingen van begrijpend lezen. Volgens Kendeou, Van den Broek, Helder en Karlsson (2014) is de kern van begrijpend lezen het vormen van een samenhangende 'mental representation' van de tekst in het geheugen van de lezer. Een eenvoudige omschrijving is: begrijpen vanuit je leesdoel wat je leest of betekenis aan een tekst verlenen. In de praktijk is begrijpend lezen vooral de vaardigheid om teksten zowel letterlijk te kunnen begrijpen, te kunnen interpreteren en om uit teksten – bijvoorbeeld om te leren – informatie te kunnen halen, die onthouden en/of gebruikt moet worden. Dit vereist de tekst geautomatiseerd – vlot en vloeiend – kunnen lezen om vanuit het leesdoel alle aandacht op de inhoud te kunnen richten, waarbij de lezer tegelijkertijd zijn voorkennis verbindt/integreert met de inhoud van de tekst. Wat betekent het als lezer de tekst niet begrijpt? Dit kan betekenen dat de lezer de tekst niet geautomatiseerd kan lezen en/of dat de lezer onvoldoende voorkennis over de inhoud van de tekst heeft.

Het doel van onderwijs in begrijpend lezen

Het doel van onderwijs in begrijpend lezen is kinderen helpen teksten te begrijpen. Doordat begrijpend lezen een complex proces is (zie illustratie 1), is het ook voor leerkrachten lastig om hiermee effectief om te gaan. De complexiteit wordt veroorzaakt doordat er op diverse niveaus beïnvloedende factoren aan de orde zijn, zoals:

- ~ Op het niveau van de leerling spelen beïnvloedende competenties een rol als (mondelijke) taalvaardigheid, technisch lezen, woordenschat/voorkennis over inhoud tekst, kennis van de opbouw van teksten, kennis van tekstgenres, metacognitief handelen en motivatie en betrokkenheid;
- ~ Op het niveau van de tekst. Begrijpend lezen wordt ook beïnvloed door de kwaliteit van het tekstmateriaal. Bijvoorbeeld: bevatten de teksten al of niet verbindingswoorden? Bevatten ze veel moeilijke woorden, zijn ze kort of lang?;
- ~ De aard van de instructie die leerlingen – en dan vooral het onder begeleiding leren omgaan met teksten – ontvangen, beïnvloedt ook het begrijpend lezen.

Samenhangende beïnvloedende competenties begrijpend lezen



Figuur 1. Het doel van onderwijs in begrijpend lezen

Het uiteindelijke doel van effectief leesonderwijs is dat elk kind een goede en kritische begrijpende lezer van diverse soorten teksten bij alle vakken wordt.

De problematiek van begrijpend lezen

Begrijpend lezen is een vaardigheid waarmee ongeveer 30% van de leerlingen in het basisonderwijs (zie Van den Broek 2010) grote moeite heeft. Voor 20% van de kinderen is de grote moeite waarschijnlijk toe te schrijven aan het onvoldoende vlot kunnen lezen – denk aan de spellende lezers – en ongeveer 10% van de kinderen kan de tekst vlot lezen, maar begrijpt deze niet (zie o.a. Nation, e.a. 2010). Deze problematiek wordt nog versterkt door het gegeven dat, om welke redenen dan ook, begrijpend lezen niet populair is bij Nederlandse leerlingen; Nederlandse leerlingen behoren al jarenlang bij de minst gemotiveerde lezers in de wereld, terwijl leerlingen in verschillende andere hoog geïndustrialiseerde landen wel gemotiveerde lezers zijn. Het belang van gemotiveerd veel lezen zit vooral in de verwerving van een grotere woordenschat wat vervolgens positieve effecten voor het begrijpend lezen heeft. Het gegeven dat bijna 50% van de leerlingen niet voor lezen gemotiveerd is, dient, zowel in het basis- als voortgezet onderwijs, een belangrijk aandachtspunt in de komende jaren te zijn. Scholen moeten er als het ware naar streven dat hun leerlingen de meest gemotiveerde lezers in de wereld worden.

Er is misschien geen gebied binnen de leeswetenschappen waar zoveel over geschreven is – en ook nogal eens tegenstrijdig – als begrijpend lezen. Ondanks het nodige onderzoek na 1995 is er nog steeds de roep naar meer onderzoek over begrijpend lezen. In 2002 gaf de Rand Reading Study Group aan dat *evidence based* verbeteringen in de praktijk van begrijpend lezen hard nodig zijn. Veel van de huidige praktijken – bijvoorbeeld de honderden leesstrategieën die in omloop zijn bij begrijpend lezen (zie Prado & Plourde, 2005) – zijn minder *evidence based* dan dikwijls wordt gedacht. De Nederlandse methoden voor begrijpend lezen zijn vrijwel allemaal methoden waarin de leesstrategieën centraal staan. In 2007 blijkt uit onderzoek van het Cito dat de leesstrategieën bij begrijpend lezen vrijwel geen effect hebben. Dezelfde bevindingen komen naar voren uit Ameri-

kaans federaal onderzoek. Ook vraagt men zich in toenemende mate af of leerlingen die onvoldoende vlot lezen en een gebrekkige woordenschat hebben, wel kunnen werken met leesstrategieën. Daarnaast kan gezegd worden dat zogenaamde leesstrategieën als vragen stellen, visualiseren en samenvatten eigenlijk vaardigheden zijn waarvan het zinvol is dat die leerlingen snel bijgebracht worden.

De sterke eenzijdige nadruk op leesstrategieën in de methoden voor begrijpend lezen heeft tot gevolg gehad dat de teksten in methoden weinig aandacht kregen en er geen opbouw/leergang in teksten is wat betreft moeilijkheidsgraad/complexiteit, maar ook dat er voor de schoolboeken onvoldoende goede teksten geschreven zijn (zie o.a. Van Silfhout & Vernooij, 2014). Dit verklaart voor een deel waarom uit bijvoorbeeld Pirls (2011) blijkt, dat Nederlandse leerlingen moeite hebben met complexe teksten. Kendeou e.a. (2014) stellen dat teksten die een goede samenhang kennen door leerlingen, ook zwakke lezers, makkelijker onthouden en naverteld kunnen worden.

Wat beïnvloedt begrijpend lezen?

Eerder gaven we al aan dat de vroege taal- en woordenschatontwikkeling van grote invloed op het latere begrijpend lezen is. Betekenen lage 'begrijpend leesscores' dan niet dat leerlingen problemen met 'begrijpend lezen' hebben? Dat wordt dikwijls gedacht. Door de vele competenties die bij begrijpend lezen aan de orde zijn, kan een toets 'begrijpend lezen' eigenlijk niet adequaat het begrijpend lezen meten. Lage scores voor begrijpend lezen betekenen niet altijd dat er meer instructie op het gebied van begrijpend lezen of het gebruik van leesstrategieën moet komen. Begrijpend lezen is een complex proces dat door veel factoren – of competenties – wordt beïnvloed. Eén of meer van die factoren kunnen het begrijpend lezen negatief beïnvloeden. Daarom moet een leerkracht zich afvragen bij tegenvallende resultaten voor begrijpend lezen:

Op het niveau van de leerling

~ Hoe is de taalvaardigheid van de leerling? Vanaf de geboorte speelt de taalontwikkeling een cruci-

We ervaren dat kinderen, zodra ze vertrouwen hebben in een juf en een school, veel gemotiveerder zijn om aan de slag te gaan.

ale rol en vormt als het ware het fundament voor het latere begrijpend lezen. Het is een wijd geaccepteerd onderzoeksgegeven dat kinderen met vroege spraak- en taalproblemen een verhoogd risico lopen om leesproblemen te krijgen. Longitudinaal onderzoek van Nation e.a. (2010) laat zien dat op jonge leeftijd zwak zijn in taal, zoals woordenschat, grammaticale vaardigheden en begrijpend luisteren – ondanks dat kinderen een tekst vlot en vloeiend kunnen lezen – op 8-jarige leeftijd, problemen met begrijpend lezen veroorzaakt.

- ~ Heeft de leerling misschien problemen met technisch lezen? Leest de leerling spellend? Is dat het geval, dan kan de leerling onvoldoende zijn aandacht op de inhoud van de tekst richten wat negatieve gevolgen voor het begrijpend lezen heeft.
- ~ Beschikt de leerling over onvoldoende woordenschat/voorkennis met betrekking tot de inhoud van de tekst? Het begrijpen van een tekst vraagt om het kennen van meer woorden dan die tijdens de dagelijkse communicatie aan de orde zijn (zie Adams, 2010/2011). Ook wordt er wel over achtergrondkennis gesproken, waarmee bedoeld wordt de kennis die nodig is om de tekst te kunnen begrijpen. Een leerling moet minstens 95% van de woorden in een tekst kennen om deze goed te kunnen begrijpen.
- ~ Heeft de leerling misschien moeite met het omgaan en nadenken over de inhoud van de tekst? Het monitoren van het begrijpend lezen (zelfsturing, metacognitie) is de centrale strategie voor het controleren van het 'begrijpen' (zie Perfetti 2009). Bij zelfsturing moet vooral aan doelgericht omgaan met teksten worden gedacht, in dit geval het voortdurend controleren of de tekst nog begrepen wordt om daar vervolgens consequenties voor het omgaan met de tekst aan te verbinden.

- ~ Heeft de leerling voldoende kennis over de opbouw van teksten? Kennis over de tekststructuur verbetert het leesbegrip. Leerlingen die niets weten over de opbouw van teksten zijn in het nadeel. Leerlingen moet o.a. kennis worden bijgebracht over tekstsoorten en hun talige kenmerken.

Op het niveau van de tekst

De structuur van de tekst speelt zowel een rol bij het begrijpen als het herinneren van de inhoud.

Kinderen moeten tot halverwege de basisschool met goed geschreven teksten een 'habit of comprehension' kunnen ontwikkelen, ofschoon dat niet altijd wil zeggen dat leerlingen goede teksten begrijpen. Goede teksten kenmerken zich volgens Anderson en Armbruster (1984) door een structuur waarin de ideeën/informatie in de tekst goed met elkaar verbonden zijn, maar ook door coherentie (gebeurtenissen en begrippen zijn logisch en duidelijk gekoppeld en worden goed uitgelegd), het vormen van een geheel (het ontbreken van irrelevante en afleidende informatie) en een juiste afstemming op de voorkennis van de leerlingen. Veel leeswetenschappers zijn het overigens over verschillende zaken op het gebied van teksten bij begrijpend lezen niet met elkaar eens. Bijvoorbeeld: Moeten teksten makkelijk of moeilijk, kort of lang zijn?

Aan de andere kant toont onderzoek van de Universiteit van Utrecht (2013, 2014) dat de kwaliteit van teksten in schoolboeken dikwijls een probleem voor het begrijpend lezen is. Moeilijk te begrijpen teksten zijn teksten met een of meer van de volgende kenmerken:

- ~ korte zinnen zonder verbindingswoorden;
- ~ gefragmenteerde presentatie van de tekst;
- ~ illustraties nemen soms meer plaats in dan de tekst;
- ~ geen doorlopende teksten;
- ~ verhalende teksten met informatieve inhoud.

Van Silfhout (2014) toont dat veel leerlingen moeite hebben met het begrijpen van dergelijke teksten. In de praktijk kenmerken de teksten in basisschoolmethoden voor de kennisgebieden en een deel van de methoden voor begrijpend lezen zich hierdoor. Bo-

vendien hebben dergelijke teksten negatieve effecten voor de woordenschatontwikkeling (zie Adams 2010/2011).

Een ander probleem is, dat Nederlandse kinderen zwak zijn in het omgaan met complexe teksten. Bij tekstcomplexiteit gaat het om het moeilijkheidsniveau van teksten. De praktijk is dat sommige teksten meer inzet van een lezer vragen. Of een leerling een tekst als moeilijk ervaart, hangt niet alleen van zijn leesvaardigheid af, maar ook van hoe de tekst is geschreven. Het gaat daarbij o.a. om teksten waarbij afleidingen gemaakt moeten worden en die een sterk beroep doen op de voorkennis van leerlingen.

Op het niveau van de instructie

Het is nodig dat er in de onderwijspraktijk een duidelijker besef ontstaat dat het omgaan met teksten kan worden onderwezen (zie Routman, 2008). Te vaak wordt nog gedacht dat begrijpend lezen een zaak van intelligentie of het beantwoorden van vragen is. Daarbij gaat het bij onderwijs in begrijpend lezen niet alleen om instructie die tot doel heeft leerlingen met teksten te leren omgaan, maar ook over instructie die inhoudt het onder begeleiding van de leerkracht toepassen van de zaken die tijdens de uitleg aan de orde kwamen. Om leerlingen effectief met teksten te leren omgaan, dienen beide elementen aan de orde te komen. Dit kan door expliciete instructie/modeling



Figuur 2. Wat beïnvloedt begrijpend lezen op niveau van instructie?

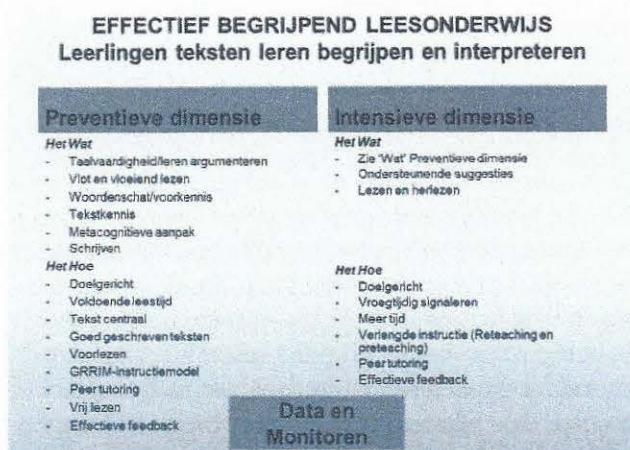
Met het hele team hebben we verschillende leerlijnen uitgewerkt en deze hangen nu in alle klassen op.

(20% van de les), maar er is volgens Routman veel meer tijd nodig om de leerlingen het geleerde te leren toepassen (80% van de les) waarbij door de leerkracht tevens taak- en procesgerichte feedback aan de leerlingen wordt gegeven. Uit die optiek is het voor het verbeteren van het begrijpend lezen gewenst dat de leerkracht expliciete instructie biedt in het effectief omgaan met teksten. Het is in het bijzonder van belang om vanuit een goed instructiemodel leerlingen te leren doelgericht en planmatig denkend met teksten om te laten gaan. In dat verband kan het model van de 'Gradual release of responsibility instruction' (GRRIM) (zie illustratie 2) een effectieve rol spelen. In dit model verschuift tijdens een les begrijpend lezen de verantwoordelijkheid van de leerkracht geleidelijk naar die van de leerlingen. Juist risicolezers profiteren van lerend observeren; lerend observeren dat inhoudt hoe een leerkracht haar leerlingen laat zien hoe zij als goede lezer met een tekst en moeilijke woorden omgaat of wat ze doet als ze de tekst niet goed begrijpt. In dit model spelen modeling/hardop denken door de leerkracht en begeleid inoefenen met effectieve feedback een belangrijke rol. Het is bij effectief begrijpend leesonderwijs nodig dat vooral gemiddelde en risicolezers door begeleide inoefening met teksten leren omgaan, waarbij de leerkracht aan deze leerlingen tevens veel taak- of procesgerichte feedback geeft. Daarvan profiteren kinderen en niet van oeverloos met teksten bezig te zijn tijdens zelfstandig werken.

Het omgaan met verschillen bij begrijpend lezen nader bekeken. Een korte uitwerking van de dimensies van het omgaan met verschillen

Geïntegreerde aandacht voor alle competenties

Het is gewenst dat in het taal-/leescurriculum van de school voor groep 1 tot 8 op een afgestemde manier de competenties aan de orde komen die het begrijpen



Figuur 3. Geïntegreerde aandacht voor alle competenties

van teksten beïnvloeden (zie illustratie 3). Daarbij dient wel opgemerkt te worden dat van de genoemde competenties de (mondelijke) taalvaardigheid, vlot lezen en woordenschat/voorkennis fundamenteel zijn voor het begrijpend lezen. Tevens geldt dat het van belang is hoe door de school aan die competenties wordt gewerkt en dan denken we in de eerste plaats aan vanuit de optiek van preventie van problemen op het gebied van begrijpend lezen. Voor kinderen die onvoldoende profiteren van preventie is het gewenst dat met die competenties op een meer intensieve manier – in een groepje van maximaal 5 kinderen – wordt omgegaan.

Vanuit beide dimensies hanteren we het volgende raamwerk.

Preventieve dimensie

Het gaat dan o.a. om:

- ~ Beleid van een school waarbij alle klassen betrokken zijn vanuit het perspectief om van elk kind een goed begrijpende lezer te maken. Op school moeten leerlingen op een geïntegreerde, samenhangende wijze leren wat er allemaal komt kijken om een tekst goed te begrijpen. Dit is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de leerkrachten van alle groepen. Ook voor de leerkrachten in de begingroepen, want het begrijpend lezen begint al vroeg in het leven van kinderen.

In het bijzonder moeten leerlingen bij begrijpend lezen leren om doelgericht met teksten om te gaan, maar ook hun omgang met de tekst te controleren om eventueel acties te ondernemen als ze de tekst niet goed begrijpen. Tevens is het nodig dat de leerlingen leren inzien en ervaren dat goed kunnen begrijpend lezen ontzettend belangrijk is voor hun toekomst.

- ~ Versterk de (mondelijke) taalvaardigheid van kinderen. Taalvaardigheid is het fundament waarop begrijpend lezen steunt en moet zo nodig versterkt worden (zie Clarke e.a. 2014). In dat verband is het van belang dat kinderen leren argumenteren omdat dit positief het begrijpend lezen beïnvloedt. Recent Brits onderzoek – zie het Reading for Meaning-project – toont dat stimulering van dit aspect van mondelinge taalvaardigheid bij leerlingen van alle leeftijden positieve, blijvende effecten voor het begrijpend lezen heeft.
- ~ Veel aandacht voor woordenschat/kennis van de wereld. Woordenschat, in dit geval het kennen van de schooltaal en kennis van de wereld, zijn van grote invloed op het begrijpen van teksten. Eén van de meest consistente bevindingen die uit woordenschatonderzoek naar voren komt, is dat een beperkte woordenschat bijna altijd leidt tot slechte schoolresultaten (Anderson & Nagy, 1992).

Een goede woordenschat geeft de leerling meer greep op zijn lees- en leerprocessen. Het gaat dan in het bijzonder om de woorden die de leerkracht belangrijk vindt voor de schoolloopbaan van het kind. Juist op het gebied van kennis van schooltaal verschillen kinderen van elkaar. Daarnaast is het onmogelijk om alle woorden die kinderen niet kennen, te behandelen. Dit betekent dat de leerkracht in het bijzonder aandacht moet besteden aan woorden die kinderen in de nabije toekomst in de school of later in de samenleving nodig hebben.

Volgens Blachowicz e.a. (2013) moeten de volgende drie vooronderstellingen de basis voor het woordenschatonderwijs vormen:

1. Het leren van woorden is een incrementeel proces. Hoe meer je met bepaalde woorden te maken krijgt, des te beter je ze leert begrijpen.

Van de rekenspecialist wordt verwacht dat ze de leerkrachten bijstaan als blijkt dat een leerling op één of meerdere gebieden uitvalt.

2. Kinderen leren meer woorden dan we hen kunnen onderwijzen.
3. Goed woordenschatonderwijs kan het leren van woorden significant beïnvloeden.

De eerste twee punten vragen dat scholen kinderen als het ware met een 'flood' van woorden moeten omgeven, wat in feite het creëren van een rijke taalomgeving inhoudt.

Wat is volgens Adams (2010/2011) de beste manier om leerlingen de woordenschat te laten eigen maken die nodig is om vooral moeilijke teksten te begrijpen? In brede zin zijn er volgens Adams twee opties, nl. leerlingen de woorden onderwijzen die ze nodig hebben en leerlingen door lezen veel nieuwe woorden laten opdoen. De beste begripende lezers onderscheiden zich door een sterke domeinkennis. Domeinkennis die ze volgens Adams het beste kunnen ontwikkelen door een aantal teksten over hetzelfde onderwerp te lezen.

- ~ Zorg dat kinderen vlot en vloeiend kunnen lezen. Kinderen die onvoldoende vlot lezen, kunnen hun aandacht onvoldoende op de inhoud van de tekst richten, waardoor hun begripend lezen in de knel komt. Bovendien stagneert bij deze kinderen de woordenschatontwikkeling omdat na groep 4 de woordenschatuitbreiding juist plaats vindt door te lezen. Weinig of niet lezen heeft negatieve gevolgen voor de woordenschatontwikkeling. Verder laat onderzoek zien dat de woordenschatontwikkeling bij zwakke technische lezers sterk achterblijft omdat ze falen om door lezen hun woordenschat uit te breiden. Dit is mede het geval als er van slechte teksten gebruik gemaakt wordt (zie Adams 2010/2011).
- ~ Breng kinderen tekstkennis bij. Leerlingen kunnen met dergelijke structuurkennis gemakkelijker de door de schrijver bedoelde structuur achterhalen en zich zo een beter beeld van de tekst

vormen (zie Meyer & Ray, 2011). Leerlingen die niets weten over de opbouw van teksten zijn in het nadeel.

- ~ Leer kinderen hoe ze doelgericht met teksten kunnen omgaan en hoe ze hun omgaan met teksten het beste door monitoren en controleren kunnen verbeteren (zie illustratie 4). Bijvoorbeeld door:
Voor het lezen van de tekst: Wat is mijn leesdoel en wat weet ik al over het onderwerp? Hoe is de tekst opgebouwd?
Tijdens het lezen van de tekst: Nadenken over mijn leesdoel en wat ik al weet over het onderwerp. Maar ook: begrijp ik de tekst en wat kan ik het beste doen om de tekst goed te begrijpen?
Na de tekst te hebben gelezen: Wat wist ik over het onderwerp voor ik de tekst las en wat weet ik nu? Is mij nu alles voldoende duidelijk of moet ik de tekst nog een keer lezen om deze goed te begrijpen?
- ~ Plaats de tekst centraal en geef leesinstructie met veel modellen/hardop denken en onder begeleiding de leerlingen met teksten laten omgaan (zie illustratie 2).

De laatste jaren zien we binnen de leeswetenschappen dat de tekstinhoud meer centraal komt te staan in plaats van leesstrategieën. Bij de op de tekstinhoud gerichte benadering kunnen de leerlingen het verhaal beter navertellen en leren

Rol metacognitief handelen (Vernooij 2015)



Figuur 4. Preventieve dimensie

ze meer van informatieve teksten vanwege de discussie over de teksten (zie McKeown, Beck & Blake, 2009). Bovendien stellen genoemde leeswetenschappers dat, ondanks het positieve beeld over leesstrategieën, we niet weten wat het lezen met leesstrategieën versterkt. Dit belemmert leerkrachten om op een effectieve wijze van strategieën gebruik te maken.

Een effectief gebleken instructiemodel is dat van the Gradual Release of Responsibility (zie illustratie 2). Onderzoek van Lin & Cheng (2010) laat zien dat dit model ook door de leerlingen als positief wordt ervaren; bijna 98% van de leerlingen was tevreden! Vooral het samenwerken met andere leerlingen vonden de leerlingen belangrijk; bovendien vonden ze dat ze meer controle over hun werk hadden gekregen.

- ~ In toenemende mate wordt close reading, waarbij teksten meerdere keren worden gelezen, gezien als een effectieve instructieaanpak om leerlingen met teksten te leren omgaan. Deze aanpak is vooral effectief als deze in een metacognitief kader wordt geplaatst:

Voor

- ~ Waarom ga ik de tekst lezen: wat is mijn leesdoel?
- ~ Hoe ga ik dat aanpakken?

Tijdens

- ~ Stap 1: Lees de tekst en probeer te begrijpen waar de tekst overgaat. Scan als het ware de tekst in een hoog tempo om informatie over de inhoud te vinden.
- ~ Stap 2: Lees de tekst voor de tweede keer en kijk naar tekstkenmerken zoals de opbouw, cursief of vetgedrukte woorden, illustraties, inleiding, samenvatting, lastige woorden, enz.
- ~ Stap 3: Lees de tekst nog een keer en ga dieper op de tekst in. Wat wil de schrijver duidelijk maken? Wat betekent de tekst voor mij als lezer? Hoe beoordeel ik de bruikbaarheid van de tekst? Kan ik de inhoud samenvatten?

Na

- ~ Kan ik mijn leesdoel beantwoorden?
- ~ Wat weet ik nu? Kan ik conclusies trekken? Kan ik de informatie gebruiken?

Bij de preventieve dimensie hoort ook extra-aandacht voor risicolezers door intensieve verlengde instructie. Ook moet het belang van herhaald lezen worden genoemd. Herhaald lezen als interventie wordt dikwijls onderschat, terwijl dit juist een van de meest effectieve methodieken is. Een meta-analyse van Therrien (2004) toont dat herhaald lezen een evidence based strategie is voor zowel vlot en vloeiend lezen als voor begrijpend lezen. Kinderen met leesproblemen profiteren daarvan. Het effect voor vlot lezen is groter (d.83) dan voor begrijpend lezen (d.67), maar toch aanzienlijk.

- ~ Laat kinderen in duo's samenwerken rondom begrijpend lezen. Internationaal onderzoek toont dat dit positieve effecten heeft. Kinderen die met peer tutoring meedoen, verbeteren hun leesresultaten meer dan kinderen die in groepen zitten waarin geen peer tutoring plaatsvindt.
- ~ Zorg dat kinderen plezier in lezen hebben. Plezier in lezen leidt o.a. tot meer lezen en een grotere woordenschat, wat vervolgens positieve effecten voor het begrijpend lezen heeft. Dit betekent dat de kinderen in de school ook tijd moeten krijgen om te kunnen vrij lezen.
- ~ Geef kinderen effectieve feedback bij het omgaan met teksten. Kinderen profiteren in het bijzonder van taak- of procesgerichte feedback.

Intensieve dimensie

Een belangrijk uitgangspunt om kinderen die problemen met begrijpend lezen hebben te helpen, is het bewustzijn dat de oorzaken waarom kinderen problemen met begrijpend lezen hebben, sterk van elkaar kunnen verschillen door het al of niet goed functioneren van onderliggende competenties. Effectieve ondersteuning vraagt dan ook om na te gaan waar de problemen bij de leerling zitten en daar vervolgens consequenties voor de instructie aan te verbinden. Toch geldt ook voor zwak begripende lezers dat ze zich moeten leren afvragen:

- ~ Begrijp ik dat woord?
- ~ Begrijp ik die zin?
- ~ Begrijp ik de paragraaf?

Begrijpend lezen en het omgaan met verschillen

Het moet daarbij niet bij afvragen blijven, maar tot actie leiden om het wel te begrijpen.

Volgens McMaster, Espin en Van den Broek (2014) zijn er convergerende onderzoeksgegevens over het ondersteunen van zwak begrijpende lezers. Deze zijn:

1. Het begrijpend lezen van zwakke lezers, inclusief leerlingen met leerproblemen, kan worden verbeterd.
2. Bij effectieve interventies gaat het om: leren omgaan met de structuur van de tekst, woordenschatinstructie, het gebruik maken van voorkennis en het gebruik maken van cognitieve strategieën.
3. Instructie is het meest effectief als deze duidelijk en expliciet is.

Voor kinderen die al kunnen lezen en problemen met het begrijpen van teksten hebben, doen McMaster et al. (2014) de volgende aanbevelingen:

1. Behandel in het kort (preteaching) de woordenschat en begrippen die nodig zijn om de tekst te begrijpen.
2. Stel vragen waarmee de lezer verbanden tussen de belangrijkste delen van de tekst gaat leggen en model expliciet hoe ze goede verbanden binnen de tekst kunnen leggen, o.a. door waarom- of hoe-vragen te stellen.
3. Geef expliciete feedback aan individuele leerlingen.

Kinderen die moeite hebben met één of meer onderliggende competenties die voor begrijpend lezen van belang zijn of gewoon problemen hebben met het omgaan met teksten, moeten aanvullend op de groepsinstructie extra-aandacht krijgen. Dit kan door verlengde instructie waarbij intensieve hulp in een groepje van 3 tot 5 kinderen wordt geboden aan kinderen die moeite hebben in het omgaan met teksten. Intensieve hulp die zich o.a. kenmerkt door reteaching en herhaling. Andere effectieve interventies waarvan in het bijzonder risicolezers profiteren zijn:

- ~ Leerlingen leren causale vragen (causal questioning) te stellen. Dit is volgens McMaster e.a. (2014) effectiever dan het stellen van open vragen. Dit vraagt wel van de leerling kennis over de opbouw van teksten.
- ~ Het bieden van effectieve feedback. Juist risicolezers hebben effectieve feedback van de leerkracht nodig om teksten beter te leren begrijpen.
- ~ Herhaald lezen. Herhaald lezen is o.a. volgens Hattie (2012) een effectieve interventie. Twee keer of meer een tekst lezen leidt tot beter begrip van de tekst.
- ~ Peer tutoring. Het is voor risicolezers effectiever vanuit peer tutoring met een tekst bezig te zijn dan continu alleen met een tekst aan de slag moeten. Een experiment van 6 weken van Deniz (2015) toont dat vooral kinderen met technisch leesniveau V de sterkste groei lieten zien. Waarschijnlijk omdat de taakgerichte leertijd sterk toenam. Samen met een betere begrijpend lezer met een tekst bezig zijn werkt ook. Heel veel onderzoek laat dat zien.

Het is ook nodig dat zwakke lezers leren wat ze moeten doen als ze de tekst of bepaalde woorden in de tekst niet goed begrijpen. Een of meer van de volgende ondersteunende suggesties kunnen kinderen helpen hun omgaan met de tekst te monitoren en te controleren. In het bijzonder als deze suggesties eerst door de leerkracht gemodeld worden en er vervolgens begeleide toepassing plaatsvindt. Het gaat dan om:

Algemene ondersteunende suggesties, zoals:

1. Lees nog een keer wat je gelezen hebt. Misschien heb je iets niet goed gelezen. Herlezen helpt leerlingen hun gedachten verduidelijken. Onderzoek laat zien dat herlezen een zeer effectieve aanpak is.
2. Laat de leerling de tekst of het tekstdeel dat hij niet goed begrijpt hardop lezen.

3. Kijk of er aanwijzingen in de tekst zijn die helpen de tekst te begrijpen. Kijk naar de titel, kopjes, vetgedrukte woorden, illustraties.
4. Stel je vragen zoals: wat zou dat gedeelte kunnen betekenen? Wat was de titel of het leesdoel? Waar gaat het in de tekst verder over?
5. Denk na over wat je al gelezen hebt en brengt dat in verband met het lastig te begrijpen tekstdeel en vraag je af wat het doel van de tekst is?
6. Lees het tekstdeel eens langzaam. Misschien begrijp je het dan.
7. Denk na over het doel van de schrijver. Dit kan je helpen het lastige tekstdeel te begrijpen.

Ondersteunende suggesties voor het omgaan met onbekende woorden

Ook kunnen zwak begrijpende lezers vaardigheden worden aangeleerd om beter met onbekende woorden om te gaan (zie Klingner & Vaughn, 1999). Als ze met een onbekend woord in een tekstdeel te maken krijgen, kan de leerling als volgt met een onbekend woord omgaan:

1. Lees de zin nog een keer.
2. Lees de zin voor en na het onbekende woord om aanwijzingen over de betekenis van het woord te krijgen.
3. Kijk of er voor- of achtervoegsels in het woord zitten die aanwijzingen over de betekenis van het woord kunnen geven.
4. Verdeel het woord in lettergrepen en kijk naar de betekenis van de 'kleine woorden' binnen het woord.

Ook kan een niet gekend woord worden opgezocht. Raadpleeg internet of een woordenboek.

Tot slot

Effectief omgaan met begrijpend lezen en verschillen vraagt om:

- ~ Goed geprofessionaliseerde leerkrachten

Begrijpend lezen is een complexe zaak. De ontwikkelingen op het gebied van begrijpend lezen vragen om professionalisering van leerkrachten. Goed leesonderwijs, gegeven door goed geprofessionaliseerde leerkrachten is het krachtigste middel om leerlingen goed te leren begrijpend lezen en om problemen met begrijpend lezen te voorkomen.

- ~ Een nieuwe generatie methoden

Het is van belang dat er een nieuwe generatie methoden voor begrijpend lezen – zonder eenzijdige nadruk op leesstrategieën en met beter geschreven teksten – en de kennisgebieden komt. De huidige methoden voor begrijpend lezen dragen waarschijnlijk mede bij aan het gegeven dat Nederlandse kinderen geen gemotiveerde begrijpende lezers zijn.

De geraadpleegde lijst met literatuur is op te vragen bij de auteur: cgtvernooy@gmail.com