



Begrijpend lezen; inspectie, methode en aanpak

(Wel of geen paniek?)

Luc Koning Pravoo

In april 2018 verscheen een rapport over de Staat van het Onderwijs waarin de inspectie aangaf dat de kwaliteit van het leesonderwijs achteruit gaat. Je vraagt je af: gaat het over het technisch lezen, studerend leren, het vrije lezen, etc, maar verderop bleek het te gaan over het leesbegrip. Naar aanleiding van dat statement heb ik de inspectie gevraagd naar meer onderbouwing van die stelling. Je verwacht dat er een intern rapport aanwezig is voor de onderbouwing, maar dat is er niet. Je verwacht ook dat er verklaringen worden geformuleerd en aanbevelingen, maar die kom je ook niet tegen. Stevens stelde in zijn reactie: *wel data, maar geen inzicht*. Wat heb je aan zo'n inspectie?

Tijdens bezoeken op scholen viel het me op hoeveel scholen met Nieuwsbegrip zijn gaan werken. Het is dan toch opvallend dat naarmate er meer scholen met Nieuwsbegrip zijn gaan werken, de kwaliteit van het leesbegrip achteruit gaat. In het nu volgende behandelen we eerst in het kort de stand van zaken m.b.t. de kwaliteit van het begrijpend lezen bij de kinderen, daarna behandelen we de methodevraag en tenslotte laten we zien wat goed leesbegripsonderwijs is aan de hand van een model en een checklijst.

1. De stand van zaken

De NRC kopte: Hoe kan het dat de prestaties van leerlingen al twintig jaar dalen, maar je daar bijna niemand over hoort? Na het verschijnen van de inspectie kreeg het onderwijs er flink van langs in de media. Het CED meldde zich als redder in de nood en zag begeleidingsinkomsten voor het oprapen liggen. (Zie blz. 2)

Iedereen wist het al; het onderwijs deugt niet. De inspectie meldde immers: "De leesvaardigheid van Nederlandse basisschoolleerlingen is opnieuw lager dan twintig jaar geleden, zo blijkt uit een internationale studie naar leesprestaties (Gubbels, Netten en Verhoeven, 2017)."

Waag het niet om te zeggen dat het wel mee valt. Dat laatste doen we toch

voor een deel, want op de ferme taal van de inspectie is wel wat aan te merken. Dat hebben velen ook gedaan. O.a Rood (2018) riep op LinkedIn de inspectie tot de orde. Na bestudering van de cijfers stelde Rood: als je naar de Pirls (zie eind van dit artikel) -cijfers kijkt, blijkt dat de leesprestatie van kinderen in groep 6 de laatste 10 jaar **stabiel zijn gebleven**.

Er is in vergelijking met twintig jaar geleden inderdaad een lichte daling, maar die komt dus op het conto van de periode 1996-2006 en is niet voor rekening van het afgelopen decennium. (zie ook Bogaerds, 2018; 21) Het is dus niet waar dat de prestaties van de kinderen al 20 jaar dalen zoals de NRC kopt. Ook de inspectie bleek niet bereid een genuanceerde uitspraak te doen. Nederland zakt, vergeleken met de andere landend (Er zijn sinds de vorige

keer ook landen bijgekomen!) in de ranking (dus relatief) wat, maar zit nog ruim boven het gemiddelde en is de laatste 10 jaar niet achteruit gegaan. Geen paniek dus?

De inspectie vermeldt echter in haar rapport ook dat minder leerlingen het streefniveau lezen halen. (zie ook Inspectie van het Onderwijs, 2018a,). Dit percentage daalt met bijna 10 procentpunten tot 65 procent. Hoewel we dus eigenlijk volgens de Pirlsgegevens de laatste tien jaar niet achteruit zijn gegaan, gaan we wel achteruit waar het streefniveau 1S betreft. Zie blz. 11 (****)

In het rapport is te lezen: **Kijken we hoeveel leerlingen het streefniveau beheersen, dan zien we dat alleen bij lezen de ambitie van minimaal 65 procent wordt gehaald.**


Hier geldt dus dat er wel een achteruitgang is, maar dat het ambitieniveau, nl., dat 65% van de kinderen 1S moet beheersen wel gehaald is. De kranten stonden vol met de vermeende achteruitgang van de leesprestatie, terwijl bij taalverzorging en rekenen veel minder leerlingen dit ambitieniveau beheersen, respectievelijk 57 en 48 procent.

Samenvattend

Waar komt de storm is het glas water nu op neer:

- Uit het Pirlsonderzoek blijkt dat we nog steeds boven gemiddeld presteren (maar wel in ranking gezakt zijn= relatief gedaald)
- Uit de gegevens van de centrale eindtoets blijkt dat het ambitieniveau nog steeds behaald is, maar dat het percentage wel daalt. (absolute achteruitgang) De inspectie geeft ook zelf nog een verklaring voor de teruggang: **De achteruitgang bij lezen is deels terug te voeren op de cesuurberekening (wel/geen 2F) en mogelijk op veranderingen in de opmaak van de toets.**

Dus: hoe erg is het eigenlijk?



CED als redder in de nood.

CED-Groep | onderwijsadvies en -ontwikkeling + Volgen

Glijdt het onderwijs af? Bevlogen onderwijsprofessionals denken in mogelijkheden! Ga uit van ambitieuze schoolstandaarden, waarvan groepsdoelen zijn afgeleid, pas de methode aan op de geformuleerde doelen. #staatvanhetonderwijs

Begrijpend lezen, inspectie, methode en aanpak © Pravoo Daarle Luc Koning

Een waarschijnlijke achteruitgang op een bepaald gebied is niet goed. Dat betekent dat ik aanneem dat er **wel** wat aan de hand is m.b.t. het begrijpend lezen, dat we niet in paniek moeten raken, maar er voor moeten zorgen dat meer kinderen in groep 8, streefniveau 1S behalen, omdat niveau 1F weinig voorstelt (zie op blz. 10 **)

Opvallend is verder dat Nederlandse leerlingen bijzonder weinig plezier in lezen hebben; in geen van de vijftig landen lezen leerlingen met zo weinig plezier als in Nederland. De leesvaardigheid verschilt sterk per school, ook bij een vergelijkbare leerlingenpopulatie (Gubbels, Netten en Verhoeven, 2017).

Als we ernaar streven dat zo veel mogelijk kinderen streefniveau 1S (zie (**)) blz. 9 van het nu volgende) beheersen en het percentage kinderen dat dat behaalt daalt, dan hebben wel een opdracht. Aan paniek heb je niets, maar wel aan: handen uit de mouwen zoals in hoofdstuk 3 aan de orde komt.

Er zijn dus wel zorgen, maar de dramatische inzet van de inspectie was wel erg overdreven.

2. De methodenvraag

Als volgens de inspectie steeds minder kinderen 1S beheersen dan verwacht je dat er iets van een verklaring voor wordt gegeven. Om Luc Steven, nogmaals te herhalen: veel data, maar weinig inzicht. Daar ben ik het mee eens en ik vind ook alarmerend: een inspectie die iets vaststelt, maar geen idee aangeeft waar de teruggang door komt. Daar heb je weinig aan.

Op LinkedIn heb ik de vraag gesteld hoe het mogelijk is dat steeds meer scholen voor de methode Nieuwsbegrip kiezen en dat tegelijkertijd de kwaliteit achteruit gaat. Die posting hebben meer dan 5400 mensen geopend en er hebben er 84 op gereageerd.

Opvallend daarbij is dat de vreugde t.a.v. van Leesbegrip op de site van de CED-ontwikkelaars niet overeenkomt met de vreugde in de commentaren op LinkedIn.

Veel gebruikers van Nieuwsbegrip waren ontevreden. Daarbij ging het om

commentaren van het type:

.....niet positief, eenzijdig aanbod, we gebruiken er wat anders naast, saai en eentonig, onderwerpen herhalen zich, onderwerpen ook al vaak in het jeugdjournaal uitgemolken, te voorspelbaar, kinderen hebben het een keer gehad met de hapklare brokken, vrij oppervlakkige teksten, kinderen weten vaak de betekenis van de woorden niet, wij gebruiken de vragen niet meer (die zijn te sturend), de vragen die er in zitten helpen kinderen niet om te komen tot Begrijpend lezen, de stappen zijn te veel voorgekauwd en doen geen beroep op he eigenaarschap van de leerkracht, Nieuwsbegrip sloeg even aan vanwege het actuele karakter, maar er is sprake van een sleur, teksten zijn wel actueel, maar niet humoristisch en spannende, te weinig variatie in de teksten.....

Zie daar een waslijst met kritiekpunten.

Er is dus wel wat aan de hand met Nieuwsbegrip!

Bij de deelnemers aan de discussies kwamen we slechts enkele enthousiasmeringen tegen en ook slechts enkele mensen die zelf enthousiast zijn over alles en dat waarschijnlijk ook op de kinderen over kunnen brengen. Enthousiasme kan aanstekelijk werken.

Zo zijn er immers ook leerkrachten die van een les in het kader van de schrijfmethode een avontuur kunnen maken.

Dat laatste betekent dat in de discussie vaak na voren kwam dat de methode maar bijzaak is en dat het vooral gaat om de kwaliteit van de leerkracht. Hoe enthousiast is de leerkracht, hoe enthousiast kan die leerkracht de kinderen maken en hoe is de kwaliteit van de les en dan met name het omgaan met de leesstrategieën?

Vaak stelde men dat de kwaliteit van de leerkracht doorslaggevend is. Van de inspectie kunnen we alleen gegevens verwachten en geen inzicht. Zij kunnen geen gegevens beschikbaar stellen over de relatie leesprestatie en de gebruikte methoden.

De Nederlandse leesexperts bekritisieren de huidige leesmethodes en dan met name de grote hoeveelheid strategieën. (Bogaerds; 2018; '22) Volgens Van der Hoeven e.a. in Bogaerds (2018;22) is het in de praktijk zodat de leesmethode de inhoud van de les bepaalt en niet de leerkracht, terwijl bij de LinkedIn-discussie de leerkrachten aangaven dat zij toch met hun aan-

vullingen de inhoud van de les bepalen. Zie voor een vergelijkend onderzoek van lesinhouden van 7 methoden het artikel van Bogaerds (2018; 23-28)

Samenvattend

Het is onmogelijk om op basis van de huidige gegevens te stellen dat het toenemend gebruik van Nieuwsbegrip verantwoordelijk is voor de afnemende kwaliteit van de leesbegripsprestaties. Er is samenhang (Steeds meer Nieuwsbegripgebruik, steeds lagere prestaties), maar oorzakelijke samenhang kan ik niet aantonen.

Er is wel bekend dat de alle leesmethoden aandacht besteden aan het aanleren van leesstrategieën. (PPON, 2007).

Het is waarschijnlijk zo dat de methode er niet zo veel toe doet, maar dat de didactische kwaliteit van de leerkracht doorslaggevend is.

Het is waarschijnlijk ook zo dat u aan de digitale Leesmees als hulppakket niets hebt omdat dat nauwelijks een proceskarakter heeft.

3. De hulpvraag

In het voorafgaande hebben we aangegeven dat het feit dat er minder kinderen referentieniveau 1S behalen toch de vraag doet rijzen of er toch niet een hulpvraag is m.b.t. de verbetering van de opbrengst van het onderwijs op het gebied van het begrijpend lezen.

De Pirlsresultaten (*) geven niet de noodzaak voor een verbetering aan, maar het verminderd bereiken van de eindtermen (***) geven dat wel aan. Dat betekent dat het belangrijk is nog eens goed te kijken of het niet nog beter kan. Slechter moet het in elk geval niet worden. In het nu volgende willen we een bijdrage leveren aan de discussie over de verbetering van de opbrengst van het leesbegripsonderwijs. Aan de orde komen:

- 3.1 Leesbegripsonderwijs als deel van systemen
- 3.2 Algemene kenmerken van het leesbegripsonderwijs
- 3.3 Piece reading en goal reading
- 3.4 Een checklist

3.1 Leesbegripsonderwijs als deel van systemen

In het nu volgende wordt het leesbegripsonderwijs uit het totaal van het onderwijs en de samenleving getild. Bij het isoleren van het onderwerp is

het belangrijk dat men zich realiseert dat het leesbegripsonderwijs een deel is van wat er in het onderwijs en de samenleving gebeurt zoals:

- ontevredenheid bij de leerkrachten over de waardering voor hun werk in de brede zin des woords
- complexe samenstelling van de groepen i.v.m. het passend onderwijs
- Nederlandse kinderen lezen steeds minder en hebben ook steeds minder plezier in lezen (Vernooy, 2015; 30) **Het onderwerp leesmotivatie is heel belangrijk, maar laat ik vanwege de overzichtelijkheid even liggen.**
- het wat langer tijd concentreren op een langer stuk tekst kost kinderen steeds meer moeite
- het wat langere tijd achter elkaar denkwerk verrichten, lukt de kinderen steeds minder goed. De executieve functie van de zelfsturing van het eigen denken is vaak niet optimaal.
- de dominante rol van de beeldcultuur
- het drukke onderwijsprogramma. Het onderwijsaanbod is overladen.
- ook de thuis(lees)situatie en de sociaal-emotionele gesteldheid kunnen van invloed zijn op de leesbegripsprestaties van een kind. (Elsäcker 2002; 3, 6)

Het is belangrijk dat men zich realiseert dat de benadering die hierna wordt aangegeven plaats vindt binnen de context van de genoemde aspecten. De verbeteringsmogelijkheden van het onderwijs staan onder druk.

Daarbij moet worden aangevuld dat ook een redzame beheersing van het technisch lezen een voorwaarde is. (Koning, 2018)

3.2 De algemene kenmerken van het leesbegripsonderwijs

M.b.t. het begrijpend lezen zijn er veel omschrijvingen (Vernooy, 2015). We gaan in het nu volgende uit van de pragmatische definitie en die luidt: begrijpend lezen is het beheersen van de doelen zoals geformuleerd in het streefniveau 1S. (zie blz. 10).

In onze visie op leesbegripsonderwijs staat het model van piece reading en goal reading centraal.

- Piece reading; dit komt uit de muzikwereld en vindt plaats als een muzikant voor het eerst een stuk gaat lezen en bekijken. Dat is een vorm van zorgvuldig (noten) lezen.
- Goal reading; is het lezen waarbij de link tussen de strategie en het

doel wordt aangegeven.

De kenmerken van die aanpak zijn te vinden in de literatuur. (o.a in het overzichtsartikel van Bökkerink van 2018 en anderen). Zie hoofdstuk 4. Het gaat dan om de volgende algemene kenmerken:

1. De leesstrategieën zijn ondersteunend en niet leidend

Het effect van het gebruik van leesstrategieën is niet eenduidig aangetoond (Bökkerink, 2018). De meeste methoden maken gebruik van sturingsstrategieën, leesstrategieën en herstelstrategieën. Vaak is in de methode de strategie het doel. (Bogaerds 2018; 28) Dit is het zogenaamde *strategisch leesonderwijs*. Dat heeft volgens Bökkerink geen effect op de leesprestaties omdat de kinderen omdat de kinderen die strategieën niet zelfstandig toepassen. (Buhrs, 2017. Elsäcker 2002; 5)

Bekend is dat er geen verschillen vastgesteld konden worden in resultaten tussen oudere methoden waarin geen expliciete aandacht aan leesstrategieën wordt besteed en de nieuwe methoden waarin dit wel het geval is. (Buhrs, 2017) Er is dus geen effect aangetoond van strategisch leesbegripsonderwijs.

Bij de zogenaamde contentbenadering zijn de strategieën niet leidend, maar ondersteunend. (Buhrs 2017).

2. Het doelgericht zijn en het doelbewustzijn

Het is belangrijk dat kinderen bij het gebruik van strategieën zien waarom die strategie gebruikt wordt, namelijk om een bepaald doel te bereiken. In 2007 bleek uit het PPON dat in groep 8 slechts 10% van de kinderen leestips kan noemen die gerelateerd zijn aan het lesdoel!

Nogmaals: er wordt in de literatuur aangegeven dat het aanleren van leesstrategieën een beperkt effect heeft op de leesprestaties. (Bökkerink, 2018, Buhrs, 2017) Die gedachte heeft te maken met:

1. het feit dat kinderen uit zichzelf weinig strategieën weten te noemen
 2. en daarmee samenhangend is de verwachting dat ze die technieken niet toepassen
- 3. dat betekent dat de geringe betekenis van de van de strategieën niet ligt in die strategieën zelf, maar in het feit dat de kinderen ze niet toepassen.**

Vaak komt het voor binnen lessen begrijpend lezen dat er een veelheid aan doelen aan de orde komt. Het is bij de goal reading belangrijk om enkele

malen geïsoleerd het werken aan het bereiken van een bepaald doel na te streven. Zo kun je bijvoorbeeld meerdere lessen geven over het vinden van de hoofdgedachte of de inleiding-kern-slot. De focus op een bepaald doel kan kinderen beter leren een doel na te streven dan grote hoeveelheid verschillende doelen die in één les aan de orde komen.

3. De natuurlijke, vanzelfsprekende werkwijze

Het gebruik van de strategieën komt als het ware vanzelfsprekend en logisch voort uit het lesdoel. Bij het lesdoel gaat het om een leesdoel dat in het streefdoel 1S wordt aangegeven. Uit onderzoek van de inspectie is gebleken dat kinderen steeds minder de in 1S aangegeven doelen bereiken. We gaan er vanuit dat dat zinvolle doelen zijn met een verplichtend karakter. Dan moet het leesbegripsonderwijs ook op die doelen gericht zijn. Het natuurlijke zit hem dan in het feit dat op den duur samen met de kinderen wordt bekeken op welke manier het beste een doel bereikt kan worden. De benadering geeft een hogere kans op toepassen van technieken als kinderen zelfstandig een tekst moeten verwerken in een toets of bij het studerend lezen.

4. De brede aanpak

Leesbegripsonderwijs mag niet beperkt worden tot de begrijpend leeslessen, maar moet ook tijdens wereldoriëntatielessen uitgevoerd worden. (Van de Mortel 2018)

Op die manier leren kinderen breed ook de strategieën waarmee een doel bereikt kan worden gericht toe te passen. Bij geschiedenis kan men ook vragen stellen als: wat moet je met deze tekst, wat moet je met deze tekstinhoud en wat moet je doen om dat te bereiken?

Meelker (2009) adviseert 1 uur per week te gebruiken voor het werken met de methode voor begrijpend en studerend lezen. Vernooy neemt 90-120 minuten in groep 5 en 6 als indicatie. Het is echter belangrijk om de voorgestelde aanpak niet alleen bij de methode voor begrijpend lezen toe te passen, maar ook bij teksten in het kader van andere vak- en vormingsgebieden.

Tips

1. Leer de 1S-leesdoelen aan met de methode voor begrijpend lezen die u

nu hebt. Dat betekent dat een leesmethode nog steeds handig kan zijn om de doelen te introduceren en in te oefenen.

2. Oefen het toepassen van het leesdoelen tijdens de wereldoriëntatielessen. **Begrijpend lezen is dus meer dan activiteiten met de leesmethode.**
3. Als u met Nieuwsbegrip werkt, voeg dan ook verhalende teksten en gedichten toe als oefenteksten. Zoek ook naar leuke, spannende en grappige teksten, want Nieuwsbegrip is wel erg serieus. Die eenzijdige nieuwsgenrichte benadering, mag men wel eens verlaten.

5. Het leesgesprek

Belangrijk is ook om een gesprek te hebben over de tekst. In elke geval moet de vraag gesteld worden welke delen de lezers moeilijk vinden en welke woorden ze niet kennen en wat hen opvalt.

3.3 Piece reading en goal reading

De voorgestelde aanpak bestaat uit twee fasen:

1. de fase van het kennismaken met de tekst. Dat is het **piece reading** in de vorm van het nauwkeurig en geconcentreerd lezen van de tekst
2. de fase van het de **goal reading**. Hierbij wordt een duidelijk doel gekozen en wordt aangegeven wat er wordt gedaan om dat doel te bereiken.






Geen vast format

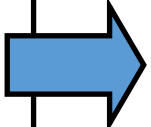
Een van de basiskenmerken van piece reading en goal reading is dat het op een natuurlijke en geïntegreerde manier wordt uitgevoerd. Natuurlijk wil zeggen dat er wel een basisformat is, maar dat steeds met de kinderen bekeken wordt op welke wijze het tekstverwerking wordt aangepakt. Op die manier hebben de kinderen en de leerkracht samen het **eigenaarschap** voor de aanpak.


Overleg en eigenaarschap

Hierbij is overleg het centrale woord. Er wordt steeds met de kinderen overlegd hoe het aangepakt gaat worden. Dat overleg kan pas nadat er een aantal lessen vanuit een format zijn gegeven. Kinderen moeten wel weten welke keuzen er gemaakt kunnen worden. Hiernaast is een voorbeeld van een

Voorbeeld van een formatblad

A. Piece reading	B. Goal reading
 <p>①</p> <p>Keuze uit: Leerkracht leest voor Kind leest voor Kinderen lezen voor</p>	<p>Hoe bepaal je wie de hoofdpersoon is in deze tekst (de leerkracht past modeling toe en activeert)</p> <p>Welke personen kom je tegen in de tekst?</p> <p>Wie is de hoofdpersoon?</p> <p>Waarom is dat de hoofdpersoon?</p> <p>Welke problemen kom je tegen bij het zoeken naar de hoofdpersoon?</p>
 <p>②</p> <p>Kinderen lezen tekst stil</p>	
 <p>③</p> <p>Titel/soortgesprek</p>	
 <p>④</p> <p>Alinealezen: Kernwoorden Visualiseren Tussen de regels door</p>	
 <p>⑤</p> <p>Leesgesprek Welke woord/inhoudsvragen</p>	<p>C. Evaluatie</p>





Het bepalen van de hoofdpersoon.

oefenformat (voor de leerkracht) aangegeven. Dat bestaat uit twee onderdelen, nl.

- het nauwkeurig lezen (piece reading)
 - het doelgericht lezen (goal reading)
- Op basis hiervan, maakt u ook zo'n format voor de kinderen.

Piece reading (nauwkeurig lezen)

Het nauwkeurig lezen is de eerste kennismaking met de tekst. Daarbij gaat het om de volgende mogelijkheden:

1. De leerkracht of een van de kinderen leest de tekst voor.
2. De tekst wordt nog een keer stil door de kinderen stil gelezen. Het uiteindelijke doel van het lezen is immers het stil en tekstverwerkend lezen.
3. Dan (mag ook eerder) vindt er een leesgesprek over de tekst plaats. Begrijpen de kinderen de titel, is de titel juist, weten de kinderen een betere titel, wat valt op in de tekst, etc. Een soortgesprek gaat over het soort tekst. Is het een verhaal, een gedicht of geeft het

informatie, is het gewoon om te lezen of is het bedoeld om iets van te leren. Geef Bespreek ook duidelijke tekststructuren zoals oorzaak-gevolgteksten, vroeger-nu teksten, verklarende teksten, -iets van te leren-teksten, etc. Hier kunnen ook woordbetekenissen worden besproken, maar ook de zogenaamde signaalwoorden (zoals, bijvoorbeeld, daarentegen, etc.) Zie: https://www.nt2.nl/documenten/luisteren_op_b2/overzicht_van_signaalwoorden.pdf met een mooi overzicht van de signaalwoorden.

4. Een belangrijk onderdeel van de piece reading is het alinea's lezen. Dan wordt er echt geconcentreerd per alinea de tekst gelezen. Bij dat alinea-lezen worden er per alinea een of meer kernwoorden gekozen (onderstrepen, gebruik van de textmarker, in de kantlijn schrijven), wordt gekeken of de inhoud gevisualiseerd kan worden (wat zie je u voor je als je je ogen dicht doet, de zgn. film aan de binnenkant van je ogen) en wordt er tussen regels door gelezen. Dat tussen de regels door lezen is vooral in verhalende tekst belangrijk omdat kinderen dan een voorstelling kunnen maken van wat ze voor zich zien en wat niet gedrukt is, wat ze erbij moeten bedenken. Bij het alinea-lezen worden ook de eventuele illustraties besproken. Alinea-lezen is ook een vorm van tussentijds samenvatten. (Bogaerds, 2018; 22) Leg de kinderen ook steeds uit waarom dit gebeurt, nl. dat het een bijdrage kan leveren om de tekst te begrijpen. Over het onderstrepen zegt Kirschner (2018) (ivm het voortgezet onderwijs) trouwens: Door te onderlijnen, leg je de nadruk op partikeltjes informatie en blijf je weg van het groter kader. Je blijft dus maar wat aan de oppervlakte bengeven. Het werkt bijvoorbeeld wel beter wanneer je pas na het lezen van een hoofdstuk actief nadenkt over de belangrijkste begrippen of passages, en daarna onderlijnt.”
5. Tenslotte vindt er een gesprek plaats over de tekst, welk deel begrijpen de kinderen nog niet, welke woorden kennen ze niet en welke vragen kunnen ze stellen.

Er is een kans dat door deze inhoudsgerichtheid (Bogaerds 2018; 25) het lesdoel op de achtergrond verdwijnt. Dat is niet de bedoeling, dat lesdoel is het doel. Dat wil zeggen dat goal reading het eigenlijke doel is.

Goal reading (doelgericht lezen)

Het kenmerkende na de piece reading is dat de tekst wordt gelezen in het

kader van een bepaald doel, maar dat het **geen vast format** is. Het is op den duur belangrijk samen met de kinderen de eigen aanpak voor een bepaald doel te bedenken. Wat bevat goed? De leerkracht en de kinderen zijn dan samen met de kinderen de eigenaar van de aanpak. Buhrs (2017) wijst erop dat lezen aan de hand van een vast stappenplan zoals gebeurt in Nieuwsbegrip demotiverend kan werken. Dit bleek ook uit de reacties op onze posting op LinkedIn over Nieuwsbegrip.

Bij goal reading wordt er een doel aangegeven (zie voorbeeld blz. 6) en wordt bepaald hoe je dat doel kunt bereiken. Dat is bij het formuleren van de inleiding-kernslot of de hoofdgedachte van de tekst, weer heel anders dan bij het bepalen van de hoofdpersoon of het beantwoorden van denkvragen. Op de vorige pagina is het bepalen van de hoofdpersoon als voorbeeld genomen.

Op deze manier wordt er voor gezorgd dat de kinderen leren dat het belangrijk is de tekst nauwkeurig te lezen (piece reading) en dan vervolgens een aanpak te bepalen die leidt tot het aangegeven doel. (goal reading).

Iedere school heeft tegenwoordig een digitaal bord en dat betekent dat u de procedures op het bord kunt laten zien en kunt afwerken.

Als op deze manier enkele lessen zijn gegeven dan kan er steeds meer overleg plaats vinden. We moeten de denkvragen beantwoorden, wat moet je dan doen om het antwoord te vinden.

Aan het eind vindt er een evaluatie (C, zie blz. 6) plaats?

-wat ging goed?

-wat ging niet goed?

-is dit een goede manier om het doel te bereiken?

Op deze manier wordt het werken met formats een natuurlijk werkwijze, wordt de opzet in overleg met de kinderen gekozen en vindt het niet alleen plaats bij de lessen begrijpend lezen, maar bij de behandeling van allerlei teksten op alle vak- en vormingsgebieden.

Het schooleigen curriculum

Maak nu zelf een leergang voor de groepen 1 t/m 8. Begin met het begrijpend luisteren (Zie blz. 11) en ga dan verder hoe u vanaf groep 3 t/m groep 8 er voor zorgt dat de doelen van 1S voldoende vaak aan de orde komen.

Maak eventueel ook gebruik van de tussendoelen gevorderde geletterdheid (De waal 2017) Daar zijn de doelen in clusters van middenbouw en bovenbouw weergegeven. U mag gelukkig de doelen van 1S uitbreiden en op weg naar 1S doelen toevoegen Het is vooral ook belangrijk een lijn voor begrijpend luisteren te gebruiken. Op blz. 10 (***) is een voorbeeld van zo'n lijn weergegeven. Beschrijf de doelen ook in termen van:

-kinderen kunnen..... (meestal hoe-doelen)

-kinderen weten..... (kinderen weten dat er bepaalde soorten teksten zijn)

Let i.v.m. de goal reading erop dat het maken van een bepaald type schema geen doel is, maar een doel kan wel zijn: het gebruiken van een schema om op die manier het greep op het verloop of de ontwikkeling in een tekst weer te kunnen geven. Zie daarover ook Bogaerds (2018;24)

Geef ook aan dat u de doelen ook toepast bij het behandelen van wereldoriëntatieteksten. Op die manier leren de kinderen de inhouden van de lessen toe te passen. Ze leren dan geschikte strategieën te plannen en te evalueren. Waarschijnlijk zijn kortere lessen en vaker deze activiteiten ook beter voor de motivatie.

Modeling als belangrijke leerkrachttechniek

Bij het modelen doet de leerkracht de weg naar het doel regelmatig hardop voor. U herhaalt dan het doel en u gaat lezen en vertelt steeds hardop wat u denkt, hoe u redeneert en welke hulpmiddelen u gebruikt (schema maken, kernwoorden noteren, etc.)

Begrijpend lezen is leren denken en de kinderen moeten horen hoe dat gaat en dat moet de leerkracht hardop voordoen.

Eerst doet de leerkracht het voor, daarna doet de leerkracht het hardop denken samen/afwisselend met de kinderen en tenslotte denken de kinderen zelfstandig hardop. Het is belangrijk dat de kinderen na afloop van het modelen, actief reageren op het modelen van de leerkracht. (Bogaerds 2018; 28, 29)

Activeren als andere belangrijke leerkrachttechniek

Elsäcker stelde in 2002 vast dat er tijdens de lessen begrijpend lezen in groep 5 en 6 weinig gesproken werd en dat er ook weinig interactie tussen de kinderen onderling voorkwam. Werken en discussiëren in kleine groepjes kwamen weinig voor. Het is echter belangrijk om kinderen zoveel moge-

lijk te activeren, na te laten denken, te laten discussiëren met anderen omdat dat activiteiten zijn waarbij kinderen cognitief actief zijn en begrijpend lezen is immers begrijpend denken.

Belangrijke andere technieken zijn:

-vragen stellen

-vragen laten stellen

-voorspellen wat er na een titel verwacht mag worden en halverwege de tekst stoppen en kinderen laten meedenken hoe het verder zou kunnen gaan

-samenvatten: onderstrepen, kernwoorden aangeven, dingen bij de tekst schrijven, schema's maken, indelen in: inleiding-kern-slot, ect. Bij goal reading gaat het er dus om dat u het HOE aangeeft. Hoe kom je er achter hoe je die driedeling vindt (Bogaerds 2018; 24)

-herstellen: nog een keer weer lezen als het moeilijk was

-woordenschat-check: betekenis vragen/opzoeken, betekenis afleiden, betekenis aanvullen, voorbeelden geven, etc,

-regelmatig zelf teksten laten schrijven

Bij piece reading, maar ook bij goal reading wordt de strategie nooit als doel gekozen, maar altijd als middel op weg naar het doel.

Tips en technieken

Bij de technieken gaat het dan om aanwijzingen, stappenplannen, schema's en tips die behulpzaam kunnen zijn om het lesdoel te bereiken.

U doet het hardop voor (modeling), u activeert de kinderen en geeft tips.

- Bij het zoeken naar de hoofdpersoon in een verhaal en bij meerdere personen is dat: tel de personen, wie komt het vaakste voor? Zie ook de uitwerking op blz. 6.
- Hoofdgedachte: noteer de onderwerpen en aan welk onderwerp wordt de meeste aandacht besteed?
- Vragen beantwoorden: zoek het stukje in de tekst dat daar over gaat op en zet daar een vakje om en zoek in dat vakje naar het antwoord.
- Etc.

Meestal ontstaan dit soort tips, strategieën en technieken op een vanzelfsprekende wijze als u modelt en kinderen hardop laat zien hoe u denkt bij

het uitvoeren van de opdracht. Voor u als leerkracht betekent dat ook een andere lesvoorbereiding, want u moet dat modellen vooraf goed overdenken/oefenen.

Varianten en aanvullingen

Op dit format zijn veel varianten en aanvullingen mogelijk. Enkele voorbeelden zijn:

1. Probeer een leuke inleiding bij een les te bedenken. (De Vos, 2017) door iets te laten horen, een filmpje/foto te laten zien, iets over de schrijver te vertellen, een ervaring te vertellen, etc.
2. Zie als variant ook het theaterlezen op: <https://www.leesletters.nl/Theaterlezen>
3. Je kunt bij de aanpak ook een drie-deling hanteren van : wat moet je weten voordat je met het lezen van de tekst begint, hoe lees je de tekst zelf nauwkeurig en wat doe je na het lezen van de tekst. (Meelker 2009)
4. De leerkracht geeft voorafgaand aan het lezen al een korte samenvatting van de inhoud.
5. Voorafgaand aan de lezing worden er al enkele woorden die in de tekst aan de orde komen behandeld.
6. De leerkracht activeert de voorkennis (jullie hebben allemaal wel eens....., wie heeft wel eens ...).
7. Je kunt ook vooraf bij de piece reading een vraag stellen of een leesopmerking maken: Kijk eens wat er gebeurt als..... Ik ga jullie straks na de lezing vragen,
8. Het nadenken over wat je bij de titel mag verwachten kan ook stap 1 zijn
9. Kinderen kunnen de uitvoering ook in groepjes of tweetallen doen.
10. Probeer de motivatie te optimaliseren door met een portfolio te werken, leuke afwisselende teksten te gebruiken, kinderen zelf teksten in te laten brengen en niet alleen nieuwberichtteksten te gebruiken.
11. In plaats van kernwoorden, kernzinnen aangeven.
12. etc.

Close reading

De kenners van close reading zullen ontdekt hebben dat onze aanpak lijkt op close reading, maar toch wel anders in elkaar zit en andere accenten kent. Wij zien piece reading en goal reading als de opvolgers van close reading.

Vergelijkt u het zelf maar. Zie: Filipiak (2017): <https://wij-leren.nl/close-reading-begrijpend-studerend-lezen.php> U kunt eventueel werkvormen van close reading toevoegen aan de aanpak uit dit artikel.

3.4. De checklijst met 16 vragen

Als u de kwaliteit van het leesbegripsonderwijs wilt optimaliseren dan is het belangrijk de inhoud van het voorafgaande toe te passen omdat het een vertaling is van wat uit onderzoek valt af te leiden.

Onderstaande checklijst kan u daarbij helpen.

A. De leerlijnen

A.1 Hebt u weloverwogen leerlijnen ontwikkeld die halverwege groep 8 leiden tot de beheersing van de 1S-doelen? Is ook begrijpend luisteren opgenomen? (Zie blz. 11) Het moet duidelijk zijn aan welke concrete doelen u werkt van het type: leerlingen zijn in staat (Zie ook Bogaerds 2018; 22)

A.2 Hebt u in uw jaaropbouw eraan gedacht om regelmatig lessen te geven en het format voor te doen waarbij er later in het jaar steeds meer in overleg met de kinderen een aanpak wordt gekozen?

A.3 Zijn de teksten voldoende gevarieerd en afwisselend? (dus niet alleen actuele teksten)

A.4 Is de opbouw van de teksten qua leesniveau en complexiteit juist?

A.5 Past u de piece reading en goal reading niet alleen toe bij de lessen leesbegrip, maar ook bij andere vak- en vormingsgebieden? Zorgt er voor dat u bij de behandeling van teksten binnen andere vak- en vormingsgebieden ook de weergegeven aanpak toepast? (v.d Mortel e.a., 2018)

B. Piece reading

B.1 Hebt u een lijstje met werkvormen en varianten om er voor te zorgen dat de tekst bij eerste lezing nauwkeurig wordt gelezen?

B.2 Hanteert u een formatblad dat u aan de groep toont en aan de hand waarvan kinderen de uitvoering van de les kunnen zien.

B.3 Zorg u ook voor variatie bij de piece reading?

C. Goal reading

C.1 Zorgt u ervoor tijdens de les dat de kinderen zien dat de techniek/strategie een van de middelen is om het doel te bereiken?

C.2 Zorgt u ervoor dat kinderen meedenken over de weg om het doel te bereiken?

C.3 Besteedt u ook voldoende aandacht aan de evaluatie?

C.4 Wordt het grootste deel van de les ook echt wel aan de leesbegripsactiviteiten besteed? Uit onderzoek in 2002 (Elsäcker) bleek dat 24% van de leesbegripsles de leerkracht niet bezig was met leesbegripsonderwijs)

C.5 Zorgt u ervoor dat de kinderen zoveel mogelijk geactiveerd worden?

C.6 Zorgt u ervoor dat kinderen ook regelmatig in tweetallen of kleine groepjes de opdrachten uitvoeren?

D. Differentiatie

D.1 Hanteert u ook een speciaal orthodidactisch programma voor kinderen die belemmeringen ondervinden op het gebied van het begrijpend lezen? (Koning, 2018)

D.2 Sommige kinderen hebben geen leesstrategieën nodig. Zorgt u er voor dat die kinderen zelf mogen bepalen hoe ze de tekstverwerkingsopdracht uitvoeren?

4. Literatuur

- Buhrs, H, Effectief begrijpend leesonderwijs, JSW 10 juni 2017.
- Bökkerink P, Effectief begrijpend leesonderwijs maart 2018 op: www.vernieuwendonderwijs.nl
- Bogaerds, S. en J. Evers-Vermeul, H. van den Bergh, Inhoud en didactiek van begrijpend lezen, Taal Jaargang 8 nummer 12, 23-1-2018
- Elsäcker, w. van, Begrijpend lezen, Stichting lezen, Amsterdam 2002.
- Filipiak, P., Begrijpend lezen vervangen door close reading? Op: Wijleren.nl, januari 2017.
- Gubbels, Netten en Verhoeven, 2017. *Vijftien jaar leesprestaties in het basisonderwijs. PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- Kirschner, P., Blokken zonder brokken. Onderwijs net mei 2018.
- Koning, L.J., Begrijpend lezen speciaal, Daarle, Pravoo, 2018.
- Koning, L.J., Brochure redzaamheidslezen, Daarle, Pravoo, 2018.
- Meelker, I., A. Schoenmaker en B. van der Linden, Een effectieve aanpak van begrijpend lezen- 1- tips, OMJS Online 16 september 2009.
- Meelker, I. en B. van der Linden, Effectieve instructie in leesstrategieën, Begrijpend lezen en de wetenschap, OMJS online, 17 september 2009)
- Meelker, I., A. Schoenmaker en B. van der Linden, Een effectieve aanpak van begrijpend lezen- 1- tips, OMJS Online 16 september 2009.

- Mortel, K. van de en A. Bouwman, CPS Blog Waarom de methode begrijpend lezen geen kan-en-klare routerkaart is. CPS Blog, 2 2mei 2018
- Onderwijsinspectie, Rapport De Staat van het Onderwijs 2018 | Onderwijsverslag over 2016/2017
- PPO, periodieke peiling van het onderwijs, augustus 2007.
- Rood, T., Wie roept de inspectie tot de orde? LinkedIn-posting op 7 mei 2018
- Vernooy, K., Begrijpend lezen en het omgaan met verschillen, Zorgbreed 48, juni, juli, augustus 2015.
- Vos, B. de en M. Pronk, Zo maak je begrijpend lezen leuk. Onderwijs van morgen, 13 september 2017.
- Waal, M. de, Begrijpend lezen leer je niet door het aanleren van strategieën, jufmarjan/2017/01/15.

(*) PIRLS

PIRLS staat voor *Progress in International Reading Literacy Study*. Het is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de vaardigheid in begrijpend lezen bij basisschoolkinderen na vier jaar leesonderwijs. PIRLS wordt geïnitieerd door de [International Association for the Evaluation of Educational Achievement \(IEA\)](http://www.iea.nl). Het Expertisecentrum Nederlands voert PIRLS in Nederland uit. Het onderzoek vindt elke vijf jaar plaats en aan het onderzoek nemen ongeveer 50 landen deel, 4500 leerlingen per land. Met PIRLS wordt informatie over het begrijpend leesniveau van leerlingen, het lees- en schoolcurriculum en achtergrondinformatie over de leerlingen zelf, de ouders, de leerkrachten en de schooldirectie in internationale context samengebracht. (Bron: ECN)

(**) Referentieniveaus

Begrijpend lezen
Referentieniveau Lezen: Zakelijke teksten - Taakuitvoering begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten

<p>► 1F (minimumniveau eind groep 8) Kan de letterlijke betekenis van een tekst begrijpen. Kan leesstrategieën hanteren: afhankelijk van het leesdoel bijvoorbeeld globaal of selectief lezen.</p>	<p>► 1S/2F (streefniveau eind groep 8) Kan hoofdgedachte van een tekst weergeven. Kan onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken. Kan relaties leggen tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijv. m.b.v. signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik). Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen. Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.</p>
---	---

Kan informatie en meningen interpreteren, voor zover deze dicht bij de leerlingen staan.

+ Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis.
Kan bedoeling van tekstdelen en/of specifieke formuleringen duiden.
Kan bedoeling van de schrijver verwoorden.

(***) Voorbeeldij begrijpend luisteren

stap 1 Een juiste luister- houding: -rechtop zitten -kijken naar de verteller.	stap 2 Visuali- seren; per alinea onder begelei- ding.	stap 3 Visuali- seren van inlei- ding- kern-slot onder begeleiding.	stap 4 Visuali- seren met visuali- satie- pauzes zonder hulp.	stap 5 De hoofd- persoon aan kun- nen geven. (wie)	stap 6 Terug- vertellen onder begeleiding (met plaat- jes of voor- werpen)	stap 7 Terug- vertellen onder begelei- ding (zonder plaatjes).	stap 8 Hele- maal terug- ver- tellen.	stap 9 Kinderen halverwege laten voor- spellen hoe het verder gaat.	stap 10 Weet- vragen beant- woorden. (wat, waar)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(***) Daling leesvaardigheid

Om toch de resultaten van leerlingen en scholen te volgen, zijn de scores op de CET (Centrale eindtoets) opnieuw berekend alsof scholen die in 2015 deelnamen en in 2017 niet meer, nog steeds deelnemen. De meeste leerlingen beheersen het referentieniveau 1F. Bij lezen beheerst 98 procent dit niveau, bij taalverzorging 96 procent en bij rekenen 93 procent. Dit ligt hoger dan het oorspronkelijke ambitieniveau. Toch blijft het zorgwekkend dat, alleen al op basis van de CET, bijna 2.500 leerlingen laaggeletterd en ruim 8.000 leerlingen laag gecijferd de basisschool verlaten. Deze leerlingen hebben grote moeite met lezen, schrijven en/of rekenen. **Kijken we hoeveel leerlingen het streefniveau beheersen, dan zien we dat alleen bij lezen de ambitie van minimaal 65 procent wordt gehaald.** Bij taalverzorging en rekenen beheersen veel minder leerlingen dit niveau, respectievelijk 57 en 48 procent. Bij rekenen beheersen dit jaar wel iets meer leerlingen het streefniveau, maar bij lezen is sprake van een forse achteruitgang. **De achteruitgang bij lezen is deels terug te voeren op de cesuurberekening (wel/geen 2F) en mogelijk op veranderingen in de opmaak van de toets.** Begrijpend lezen is voorwaardelijk voor veel vakken. Gebrek aan vooruitgang kan daarom zijn weerslag krijgen op andere vakgebieden.

Ten opzichte van 15 tot 20 jaar geleden dalen zowel de reken- als de leesprestaties van basisschoolleerlingen. Met name het aandeel leerlingen dat op

een hoog of geavanceerd niveau leest of rekent loopt terug. In internationaal perspectief raakt Nederland zijn (sub)toppositie kwijt. Daarnaast is het zeer zorgelijk dat in vergelijking met 2015 en 2016 minder leerlingen het streefniveau lezen behalen.

(***) Onvergelijkbare eindtoetsen

Vorig jaar wezen we op het risico dat de onvergelijkbaarheid van de eindtoetsen met de toelating van nog drie eindtoetsen verder toe zou nemen (Inspectie van het Onderwijs, 2017c). Dit is inderdaad gebeurd. We zien nu ook dat de deelnemende scholen per toets verschillen in een kenmerk als het opleidingsniveau van ouders. Dit bemoeilijkt het schetsen van een landelijk beeld van de resultaten op de eindtoets.