

Marianne Molendijk & Astrid Kraal  
CED-Groep, Rotterdam  
Contact: [m.molendijk@cedgroep.nl](mailto:m.molendijk@cedgroep.nl)  
[a.kraal@cedgroep.nl](mailto:a.kraal@cedgroep.nl)

## ***Nieuwsbegrip*: begrijpend lezen met het nieuws van de dag**

### **1. Opzet van *Nieuwsbegrip***

*Nieuwsbegrip* is een methode voor begrijpend lezen. De methode is ontwikkeld naar aanleiding van tegenvallende resultaten van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen. *Nieuwsbegrip Basis* is in te zetten als aanvullende methode of in combinatie met *Nieuwsbegrip XL* als complete methode voor begrijpend lezen. Onderstaande beschrijving heeft betrekking op *Nieuwsbegrip Basis*.

### **2. De methode *Nieuwsbegrip Basis***

Elke week worden er lessen ‘begrijpende lezen’ ontwikkeld, waarbij aandacht is voor actuele onderwerpen. Die lessen bestaan uit teksten, opdrachten en handleidingen op vijf verschillende niveaus. Het laagste niveau is bestemd voor groep 4 van het basisonderwijs; het hoogste niveau is gericht op het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Alle materiaal wordt aangeboden op de website <http://www.nieuwsbegrip.nl>.

Kenmerkend voor *Nieuwsbegrip* is dat de leerlingen de onderwerpen van de teksten bepalen. Ze mailen hun onderwerpen naar de redactie van *Nieuwsbegrip*. Op maandagochtend bekijkt de redactie de onderwerpen in de mailbox en maakt ze een keuze. Er wordt gestreefd naar een evenwichtige mix tussen goed en minder goed nieuws en tussen landelijke en internationale onderwerpen. Daarnaast is aandacht voor een voldoende aanbod van natuurkundige, historische, aardrijkskundige en politieke onderwerpen. Er wordt altijd gekozen voor een onderwerp dat aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. De interactie met de echte wereld, zoals die in *Nieuwsbegrip* plaatsvindt, is cruciaal volgens Guthrie (2002). Op die manier zijn leerlingen automatisch bezig met het proces van het activeren en het opbouwen van voorkennis en denken ze na over wat ze al weten. Bovendien bevordert interactie met de echte wereld ook de motivatie van leerlingen om te lezen. Volgens Guthrie kan die motivatie ook overgebracht worden op verwante teksten.

De teksten van *Nieuwsbegrip* zijn op verschillende niveaus beschikbaar, zodat ze begrijpelijk zijn voor leerlingen met verschillende niveaus in leesvaardigheid. Teksten die zo moeilijk zijn dat ze onmogelijk begrepen kunnen worden, kunnen voor leerlingen onaantrekkelijk of niet interessant zijn. De teksten voor groep 4 zijn op AVI-E3 niveau geschreven aan het begin van het schooljaar en zitten op AVI-E4 aan het einde van het schooljaar<sup>1</sup>. Woorden die qua technische leesvaardigheid lastig zijn, worden voorafgaand aan het lezen behandeld. Bij de teksten voor de groepen 5/6, 7/8 en het leerjaar 1/2 wordt P-CLIB gehanteerd (Cito-leesindex voor het basisonderwijs).

### 3. Lesopzet

De lessen van *Nieuwsbegrip* worden telkens op een gelijke manier opgezet.

#### 3.1 *Tekst, woordenlijst en stappenplan*

De tekst vormt het uitgangspunt van de les. De leerlingen lezen de tekst over een actueel onderwerp aan de hand van een stappenplan, waarin vijf strategieën verwerkt zijn (zie hieronder). Bij de tekst hoort een woordenlijst met woorden die moeilijk zijn in die zin dat ze een minder gekende betekenis hebben (het gaat steeds om ongeveer drie woorden). De leerlingen leiden ook zelf de betekenissen van moeilijke woorden uit de tekst af aan de hand van een aantal woordenschatstrategieën op het stappenplan.

#### 3.2 *Begrijpend leesstrategieën*

Na het lezen van tekst, worden opdrachten gemaakt. Elke les bevat een oefening, waarin een begrijpend leesstrategie (van het stappenplan) centraal staat. De strategieën zijn: 'voorspellen', 'ophelderende van onduidelijkheden', 'vragen stellen', 'samenvatten' en 'het herkennen en doorzien van relaties en verwijswaarden'. De strategieën zijn 'evidence based' (Snow & Brinton 1997, National Reading panel 2000).

#### 3.3 *Sleutelschema's*

De leerlingen oefenen elke week met het weergeven van de belangrijkste informatie van de tekst in een grafisch model (= een sleutelschema). Bij verschillende teksten kunnen verschillende sleutelschema's passen. Zo moeten de leerlingen soms een tijdsbalk of een stroomdiagram invullen om de gebeurtenissen in de tekst (chronologisch) op volgorde te zetten. Als leerlingen de tekst in een grafisch model kunnen weergeven, hebben ze een beter overzicht van de tekst en dat kan weer leiden tot een beter begrip van de tekst (Pearson & Fielding 1991; Williams et al. 2005).

### 3.4 Meervoudige intelligentie

Gardner (1983) gaat ervan uit dat leerlingen op verschillende manieren intelligent zijn. Bij *Nieuwsbegrip* maken de leerlingen elke week een opdracht die beroep doet op een specifiek intelligentiegebied, bijvoorbeeld de ruimtelijke, visuele, of muzikale intelligentie. Dat levert een grote variatie in werkvormen op.

### 3.5 Samenwerken

Bij de opdrachten werken de leerlingen vaak samen in (heterogene) tweetallen, omdat leerlingen kunnen leren van elkaars denkprocessen. Zwakkere lezers kunnen via interactie met sterkere lezers geholpen worden in het opbouwen van een beter leesbegrip van schoolse teksten en de zwakkere lezers trekken zich op aan het voorbeeld, het taal-aanbod, de motivatie en de uitleg van de meer vaardige leerlingen (National Reading Panel 2000; Van den Branden 1997; Van den Branden 2000; Van Keer 2003).

## 4. Principes bij het lezen

De teksten worden gelezen volgens de principes van ‘reciprocal teaching’ van Palinscar & Brown (1984). In Nederland is die aanpak bekend onder de naam ‘rolwisselend lezen’. Rolwisselend lezen is een uitwerking van het ‘meester-gezel-onderwijs’ voor het begrijpend lezen. Vroeger werden ambachtelijke beroepen geleerd doordat de meester aan zijn gezelschap voordeed wat die moest doen. De meester liet zien hoe hij een bepaalde vaardigheid uitvoerde en zijn leerling deed hem stap voor stap na. Bij begrijpend lezen is het voor de leerling niet duidelijk of zichtbaar hoe de expert het lezen aanpakt. Veel speelt zich namelijk (onbewust en automatisch) af in het hoofd van de expert. Door hardop te denken kan de expert duidelijk maken hoe hij omgaat met tekst (bijvoorbeeld: hoe hij een bepaalde strategie toepast). Bij rolwisselend lezen wordt er in groepjes gelezen. Een expert denkt hardop, zodat de leerlingen kunnen zien en horen hoe hij het lezen aanpakt. In het begin is de leerkracht de expert. Hij staat model voor de leerlingen. Geleidelijk aan nemen de leerlingen de rol van expert over en neemt de leerkracht de rol van coach op zich.

Het is de bedoeling dat de leerlingen door het gebruik van de bovengenoemde lees-aanpak bepaalde strategieën en vaardigheden van begrijpend lezen toepassen bij het lezen van actuele, informatieve teksten met als uiteindelijke doel dat ze de transfer maken naar de teksten van de schoolvakken. Wanneer ze op die manier lezen, zijn de leerlingen actief betrokken bij de tekst. De aanpak is effectief gebleken (zie onder meer: Swanson 1999; Gruwel, Aarnoutse & van den Bos 1995; Van IJzendoorn 1998).

## 5. Vijf strategieën

De strategieën bij rolwisselend lezen zijn:

- voorspellen (prediction);
- ophelderen (clarification);
- vragen stellen (formulating questions);
- samenvatten (summarizing).

Binnen *Nieuwsbegrip* worden die vier strategieën aangeboden, plus de strategie ‘het herkennen en doorzien van relaties en verwijswaarden’. De strategieën zijn verwerkt in een stappenplan dat de leerlingen als hulpmiddel gebruiken bij het lezen van de teksten uit *Nieuwsbegrip*.

In wat volgt staan we stil bij hoe de vijf bovengenoemde strategieën worden uitgewerkt binnen *Nieuwsbegrip*.

### 5.1 Voorspellen

Voorafgaand aan het lezen van de tekst, doen de leerlingen een voorspelling over het onderwerp van de tekst. Ze doen dat op basis van de uiterlijke kenmerken van de tekst: de illustraties of foto’s met bijschriften, de titel, de tussenkopjes, opvallende woorden... Bij het voorspellen gaan de leerlingen voor zichzelf na wat ze al van het onderwerp weten en wat ze er al over gezien, gehoord of gelezen hebben. Tijdens het lezen van de tekst doen de leerlingen tussendoor, nadat ze een stukje tekst hebben gelezen, een voorspelling over het verdere tekstverloop. Tijdens en na het lezen controleren ze hun voorspelling(en).

### 5.2 Ophelderen van onduidelijkheden

Tijdens het lezen van de tekst kunnen de leerlingen met onduidelijkheden geconfronteerd worden in de vorm van moeilijke fragmenten of moeilijke woorden. Ze krijgen verschillende strategieën op tekst- en woordniveau aangereikt om die onduidelijkheden aan te pakken. Bij een moeilijk woord wordt ‘de woordhulp’ ingezet. De woordhulp biedt woordenschatstrategieën, waarmee de leerlingen de betekenis van het moeilijke woord kunnen achterhalen. Het gaat hierbij om de strategieën: ‘een omschrijving, synoniem of antoniem in de tekst zoeken’, ‘naar de illustratie(s) kijken’ en ‘het woord analyseren’. Wanneer de strategieën niet werken, kan hulp gevraagd worden aan een medeleerling of kan het woordenboek worden gebruikt. De leerlingen worden gestimuleerd om te controleren of de betekenis die ze hebben gevonden ook klopt in de context.

### 5.3 Vragen stellen

Tijdens het lezen van de tekst is het belangrijk dat de leerlingen worden gestimuleerd om zich tijdens het lezen af te vragen of ze nog begrijpen wat ze lezen. Vragen stellen speelt hierbij een belangrijke rol. Door zichzelf vragen te stellen (zelfmonitoring) en door goede vragen bij stukjes tekst te formuleren, kan de leerling de belangrijkste informatie uit een tekst samenvatten en controleren of hij de informatie goed begrepen heeft.

### 5.4 Samenvatten

Bij de hier besproken strategie halen de leerlingen belangrijke informatie uit de tekst en vatten ze die informatie samen. Dat doen ze door zichzelf, na het lezen van een stukje tekst, de volgende vraag te stellen: ‘Wat is het belangrijkste in dit stukje tekst?’ en door na het lezen van de hele tekst in een paar zinnen te vertellen waar de tekst over gaat.

### 5.5 Relaties en verwijswaarden

Om tot een goed begrip van de tekst te komen, is het belangrijk dat de leerling inzicht heeft in de structuur van de tekst. Daarnaast moet de leerling de relaties tussen woorden, zinnen en alinea's doorzien, plus de relatie tussen de tekst en hetgeen de leerling al weet.

## 6. Toetsen

Bij *Nieuwsbegrip* zijn begin- en eindtoetsen beschikbaar op vijf niveaus. Een begintoets wordt afgenomen nadat de leerlingen tien weken met *Nieuwsbegrip* hebben gewerkt. Aan de hand van de resultaten op de begintoets kan de leerkracht nagaan welke strategieën de leerlingen goed en welke minder goed beheersen. Met de strategieën waarop de leerlingen uitvallen, kan dan gericht geoefend worden, eventueel met teksten uit het archief van *Nieuwsbegrip*. Als de leerlingen 25 tot 30 weken met *Nieuwsbegrip* gewerkt hebben, kan een eindtoets afgenomen worden. Aan de hand van de resultaten hierop kan de leerkracht beoordelen of de leerlingen vooruit zijn gegaan en aan welke strategie(ën) eventueel nog extra aandacht moet worden besteed.

## Referenties

Brown, A. & A. Palincsar (1989). ‘Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition’. In: L. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction. Essays in*

- honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 393-408.
- Collins, A., J. Brown & S. Newman (1989). 'Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics'. In: L. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 453-490.
- Cooke, S. (1998). *Collaborative Learning Activities in the Classroom: designing inclusive materials for learning and language development*. Leicester: Recourse Centre for Multicultural Education.
- Ebbens, S., S. Ettekoen & J. van Rooijen (1997). *Samenwerkend leren. Praktijkboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Londen: Fontana Press.
- Gardner, H. (1992). *Multiple Intelligence. The Theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gruwel, S., C. Aarnoutse & K. van den Bos (1995). *Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren. Een programma van twintig lessen bestemd voor groep 6 van het basisonderwijs en leerlingen van 9 tot en met 11 jaar van het speciaal onderwijs*. Nijmegen: Berkhout.
- Guthrie, J. e.a. (2002). 'Instructional Contexts for Reading Engagement'. In: C. Collins-Block & M. Pressley (eds.). *Comprehension Instruction; Research-based Best Practices*. New York: The Guilford Press.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington D.D.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Palincsar, A. & A. Brown (1984). "Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities". In: *Cognition and Instruction*, jg. 1, nr. 2, p. 117-175.
- Pearson, P. & L. Fielding (1991). 'Comprehension instruction'. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (eds.). *Handbook of Reading Research. Vol II*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 815-865.
- Snow, M. & D. Brinton (red.) (1997). *The Content-based classroom. Perspectives on integrating language and content*. New York: Addison Wesley Longman.

- Swanson, H. L. (1999). "Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes". In: *Journal of Learning Disabilities*, jg. 32, nr. 6, p. 504-532.
- Van de Ven, A. (2009). "Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. Het belang van het oproepen van mentale beelden en zintuigelijke gewaarwordingen bij tekstbegrip". In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, nr. 5, p. 515-524.
- Van den Branden, K. (1997). "Effects of negotiation on language learners' output". In: *Language Learning*, jg. 47, p. 589-636
- Van den Branden, K. (2000). "Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of primary school classes". In: *Reading Research Quarterly*, vol. 35, nr. 3, p. 426-444.
- Van den Broek, P. (2009). 'Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing'. Oratie uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Leiden.
- Van IJzendoorn, T. (1998). *Begrijpend lezen door rolwisselend leren. Een trainingsprogramma van eenentwintig lessen bestemd voor brugklasleerlingen en leerlingen van 12 tot en met 14 jaar in het voortgezet speciaal onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van Keer, H. & J.P. Verhaeghe (2003). "Effecten van expliciete instructie in leesstrategieën en peer tutoring op tweede en vijfdeklassers". In: *Pedagogische Studiën*, jg. 80, p. 92-109.
- Veen, M. & R. Bots (2000). *Taalspellen in alle vakken. Sociale en communicatieve vaardigheden voor samenwerkend leren*. Rotterdam: Uitgeverij Partners.
- Veenman, S. e.a. (1999). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen om te leren. Het bieden van een krachtige leesinstructie*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

## Noten

<sup>1</sup> Voor meer informatie over de AVI-niveaus, zie: [http://www.onderwijsweb.nl/Conferenties/LezenomteLeren/Documents/Artikel%20AVI%20gaat%20veranderen%20voor%20VVL%20\\_Anja%20de%20Wijs.pdf](http://www.onderwijsweb.nl/Conferenties/LezenomteLeren/Documents/Artikel%20AVI%20gaat%20veranderen%20voor%20VVL%20_Anja%20de%20Wijs.pdf).