

Heleen Vellekoop

Hogeschool Windesheim

Contact: AH.Vellekoop@windesheim.nl

Lessen in leesvaardigheid

1. Inleiding

Begrijpend lezen is misschien niet het meest sexy, maar is wel een erg belangrijk onder-

deel van het schoolvak Nederlands. In studie, werk en dagelijks leven moeten onze leerlingen immers met teksten kunnen werken. Aan die vaardigheid dragen leraren Nederlands in belangrijke mate bij. Of zijn onze leeslessen soms minder zinvol en effectief dan we zouden willen?

Ik ging met drie ervaren leraren Nederlands in gesprek over onderwijs in leesvaardigheid naar aanleiding van hun lessen die ik had gefilmd. De opvattingen en aanpakken van deze leraren heb ik vergeleken met actuele inzichten uit de literatuur over tekstbegrip. Op basis daarvan zijn drie sleutelbegrippen geformuleerd, die voor leraren en lerarenopleiders richting kunnen geven aan leesdidactiek.

2. Hoe leesvaardig zijn onze leerlingen?

Onze leerlingen staan op de tiende plaats in het PISA-onderzoek naar de leesvaardigheid van scholieren in 65 landen (Gille e.a. 2010). Opmerkelijk is dat de groep leerlingen die het hoogst presteert relatief klein is vergeleken met andere goed presterende landen, terwijl de zwakste groep lezers tussen 2006 en 2009 wat beter is gaan lezen. In een analyse van de PISA-resultaten wordt geopperd dat “het Nederlands leesvaardigheidsonderwijs, met een sterke oriëntatie op strategieverwerving en procesvaardigheden, misschien meer vruchten af(werpt) onder zwakke lezers dan onder gemiddelde of sterke lezers” (Kuiper 2010).

Ander onderzoek toont aan dat 23% van de brugklassers moeite heeft met begrijpend lezen. Dat geldt voor maar liefst 73% van de vmbo-bbl-leerlingen (Schijf 2009). Ook geven de meeste brugklasdocenten (van diverse vakken) aan dat leerlingen moeite hebben met begrijpend lezen (Hacquebord 2004).

Een aanzienlijke groep leerlingen wordt dus mogelijk in zijn functioneren belemmerd door een lage leesvaardigheid, met name leerlingen in het vmbo. Dat is een zorg die niet alleen leraren Nederlands, maar alle docenten aangaat. In dit onderzoek beperkte ik me tot de manier waarop in de lessen Nederlands aan leesvaardigheid wordt gewerkt.

3. Hoe gaven en geven wij het leesonderwijs op het VO?

Tot de jaren 1990 was er nauwelijks aandacht voor leesinstructie binnen realistische contexten. Eind jaren 1970 werd tekstbegrip in de klas wel getoetst, maar instructie ervoor ontbrak nagenoeg (Pressley 2000). Uit Nederlands onderzoek begin jaren 1990 blijkt dat er nauwelijks aandacht is voor leesstrategieën in de les: leesdoel en toepassingscontext ontbreken meestal en leerlingen krijgen weinig sturing en feedback

(Oostdam & Rijlaarsdam 1993). Ook Britse onderzoekers troffen aan het eind van de jaren 1990 veel leeslessen in de vorm van ‘vragen-na-de-tekst’, maar weinig *comprehension instruction* (Pressley 2000). Bonset vermeldt in zijn handboek (2010): “Het leesonderwijs in taalmethodes bestaat voornamelijk uit teksten met vragen”, waarbij hij pleit voor meer realistische verwerkingsopdrachten.

In de jaren 1980 en 1990 komt met name in het primair onderwijs in Nederland ‘strategiegericht leesonderwijs’ in de belangstelling (Aarnoutse 1982). De effecten ervan vielen tegen (Vernooij 2012). Begrijpend lezen is niet hetzelfde als het toepassen van strategieën, al is er wel een samenhang tussen die twee aangetoond (Hacquebord & Galema 1990; Moelands e.a. 2007).

In goed leesonderwijs is er niet alleen aandacht voor cognitieve strategieën voor lezen en woordenschat, maar ook voor metacognitieve strategieën die bewust en zelfcontrolerend leesgedrag en bovenal leesmotivatie bevorderen. De kennis en vaardigheden van de docent zijn hierin doorslaggevend (Pressley 2001). Dat betreft kennis en vaardigheden van alle docenten: in taalgericht vakonderwijs (Hajer 2004) wordt de rol van taal in alle vakken belicht.

De kennis en vaardigheden van drie leraren Nederlands heb ik onder de loep genomen in mijn onderzoek. Ik heb hun lessen gefilmd en ze samen met hen bekeken en besproken. Hun lespraktijk en praktijkopvattingen en de onderzoeksliteratuur breng ik hieronder samen onder drie noemers: *Tools that work*, *Content matters*, *Stay in touch*.

4. Tools that work

4.1 Leesstrategieën

Een aantal leesstrategieën hebben bewezen nuttig tekstgereedschap te zijn, bijvoorbeeld ‘voorkennis activeren’, ‘voorspellen vanuit structuuraanduiders’ en ‘schema’s maken’ (Hattie 2009; Pressley 2006; Bimmel & Van Schoten 2004; Chamot & Keatley 2004). De docenten die ik filmde zijn ook overtuigd van het nut daarvan:

- “Kijk, als je ze gewoon een tekst geeft, dan gaan ze meteen de vragen maken. Ze moeten leren begrijpen hoe je het aanpakt, in stappen” (Peter).
- “Ik vind het enorm belangrijk dat leerlingen niet als een bok op de haverkist duiken, maar dat ze eerst hun gedachten afbakenen. Daarom heb ik een aantal essentiële vragen gesteld, naar de inleiding, vetgedrukte woorden, illustraties, etc. Ik leer ze hoe ze te werk moeten gaan” (Jan).

4.2 Metacognitie

Om zinvol gebruik te leren maken van deze tekstgereedschappen is niet alleen oefening in het hanteren ervan nodig, maar ook metacognitie: wanneer kies ik welk gereedschap? Hoe gebruik ik het? Heeft het z'n werk gedaan?

Er is een sterk verband tussen metacognitieve kennis en leesvaardigheid (Pressley & Ghatala 1990; Garbe 2009; Hacquebord & Galema 1990). Strategische lezers kunnen leesdoelen stellen en mentale activiteiten bewust kiezen, ze herkennen begripsproblemen bij zichzelf en kunnen manieren kiezen om die op te lossen. Kortom, ze hebben zelf controle over hun leesproces en zicht op hun gereedschapskist.

In het volgende lesfragment besteedt Peter aandacht aan de metacognitie van zijn leerlingen:

Docent: Hoe heb jij deze vraag aangepakt? Koen, wat heb jij gedaan?
Koen: Ik heb de vraag gelezen en dan bij alle alinea's gekeken, maar bij twee stond meteen: de verklaring voor het bouwen van hoge flats, dus... (andere leerling: ja).
Docent: Sleutelwoord is...
Leerling: Verklaring.
Docent: Verklaring. Wie heeft al die alinea's gelezen?
Leerling: Alleen de tweede.
Andere leerling: Dat kan toch niet zo snel.
Leerling: ...een klein stukje.
Docent: Dat kan niet zo snel. Maar hoe kun je dan toch snel even...?
Diverse leerlingen: Die eerste twee zinnen / globaal lezen / ja.
Docent: Globaal lezen.
Leerling: Ja, zoekend...
Docent: Of... van welke alinea wat lezen?
Leerling: De kernzin.

Peter laat leerlingen nadenken over de manier waarop ze de leestaak hebben aangepakt om hun doel (het beantwoorden van de vraag) te bereiken. In onze leeslessen moeten we leerlingen leren om de beste gereedschappen doelbewust te gebruiken.

4.3 Motivatie

Naast cognitie en metacognitie speelt motivatie een voorname rol bij de ontwikkeling van leesvaardigheid. Oxford (1996) noemt een aantal sociale en affectieve strategieën die een rol spelen bij tekstbegrip: 'het hanteren van spanning', 'jezelf moed inspreken' en 'samenwerken'.

Alexander & Fox (2011) wijzen erop dat zelfbeeld van invloed is op leesvaardigheid: moeilijke lezers, met name jongens, zien zichzelf vaak als ‘niet-lezer’. Door teksten en lezen ruim op te vatten en verbinding te leggen met buitenschools lezen, kan dat worden doorbroken: kies non-traditionele (vaak digitale) teksten uit buitenschoolse contexten, die aansluiten bij de belangstelling van de leeftijdsgroep.

De invloed van metacognitieve en motivationele strategieën moet niet worden onderschat. Ze maken (een mate van) autonomie mogelijk: zelf keuzes maken voor activiteiten die betekenisvol voor je zijn. Als leesstrategieën te rigoureus worden voorgeschreven, kunnen ze autonomie en daarmee motivatie verminderen. Bimmel & Van Schooten (2000; 2004) beschrijven een negatief verband tussen de waardering van aangeboden leesstrategieën enerzijds en de beheersing van leesstrategieën en de leesvaardigheid anderzijds. Ook Vernooij (2012) en Kuiper (2010) waarschuwen voor een te eenzijdige focus op het leren van zoveel mogelijk leesstrategieën en pleiten voor differentiatie.

Docent Jan heeft zijn best gedaan om een interessante tekst voor zijn leerlingen te kiezen, over D-day: hij weet dat veel jongens in zijn vmbo-2-klas geïnteresseerd zijn in de tweede wereldoorlog. Ter voorbereiding op de tekst bekijkt hij met hen een stukje uit een documentaire, waar de leerlingen ademloos naar kijken en waarover een levendig gesprek ontstaat. Bij de behandeling van moeilijke woorden uit de tekst weet hij de kennis en belangstelling van zijn leerlingen te betrekken bij het proces van betekenis-toekenning:

Docent: Invasie, wat is een invasie? Jullie kenden alle woorden.

Leerling 1: Zeg maar: aankomen, dat ze beginnen met het gevecht.

Docent: Ja, precies... nee, ik wil het nog iets scherper hebben.

Leerling 2: Invasie is toch dat er heel veel komen?

Docent: Precies, heel massaal, heel veel.

Leerling 1: Onverwachts.

Docent: Onverwacht natuurlijk.

Leerling 3: De aanval.

Docent: Ze komen, vallen een land binnen, heel massaal, er is een militaire inval, heel massaal. Dat is een invasie.

Dit is een voorbeeld van een kleurrijk gesprek (Hajer 2004), waarin het denken van leerlingen zichtbaar wordt.

Docent Berber heeft de moeite genomen om diverse teksten van het genre *infographic* te verzamelen, over uiteenlopende onderwerpen (van meikevers tot astronautenkleeding). In de opdracht die leerlingen van haar krijgen (om tekstenmerken te benoemen), wordt echter voorbijgegaan aan de inhoud van de teksten en aan de eventuele

belangstelling en voorkennis van de leerlingen. Daardoor heeft haar keuze niet het gewenste motiverende effect.

4.4 Didactiek

Volgens Chamot (2004) bestaat een goede instructie voor een leesstrategie uit:

- the development of students' awareness of the strategies they use;
- teacher modeling of strategic thinking;
- student practice with new strategies;
- student self-evaluation of the strategies used;
- student practice in transferring strategies to new tasks.

Teacher modeling wil zeggen dat leraren een strategie uitleggen door hem voor te doen. Deze directe en expliciete didactiek van *modeling of reciprocal teaching* is bijvoorbeeld onderzocht en beschreven door Ton van IJzendoorn (2001). Mentale activiteiten kan je niet zien, ze vinden plaats in de *black box* van het brein. Deze methode maakt ze zichtbaar, doordat de docent hardop denkend expliciteert hoe een goede lezer te werk gaat. Op de website van Leoned (het kennisplatform voor taalontwikkeland onderwijs) staat bij de goede opleidingspraktijken een filmpje van een docent aardrijkskunde die deze techniek in de praktijk brengt. Ik heb het geen van de drie leraren in mijn onderzoek duidelijk zien doen. Een aanzet is misschien de laatste zin van dit fragmentje uit Jans les:

Jan: Zo op het eerste oog kun je bepaalde dingen al opmerken. [Leerling steekt vinger op].

Jan: [noemt naam leerling].

Leerling: over de tweede wereldoorlog.

Jan: waar maak je dat uit op?

Leerling: Nou, er staat 1944 en de Duitse troepen...

Jan: oké, oké. Het valt mij op dat dat gedeelte cursief gedrukt staat. Dat valt mij op.

5. Content matters

In 1984 werd al gewaarschuwd voor overwaardering van leesstrategieën in het onderwijs: "Comprehension is like gardening: we should be more interested in the vegetables produced than the tools in the shed" (Wilkinson, in: Tierny & Cunningham 1984). Leesstrategieën zijn een middel, geen doel. Het gevaar is dat de strategieën ingewikkelder worden dan de leestaak zelf, waardoor de mogelijkheid bestaat dat "stu-

dents will become trapped in introspective nightmares” (Pearson & Fielding, in: Wilkinson 1994).

Lezen is geen kunstje, maar communicatie: een ontmoeting tussen een lezer en een tekst. Zeker adolescenten lezers willen dat een tekst iets met hen te maken heeft: “adolescents are typically engaged in active experimentation with roles and values, and get vicarious information from peer and adult models, as well as from text” (Alexander 2011). Puberlezers willen een dialoog aangaan. Anonieme schoolboekteksten spreken vaak niet aan; het zijn “authorless and anonymous constructions”.

Als in een schoolse leestaak voorbij wordt gegaan aan de inhoud van de tekst en de betekenis daarvan voor de leerling, ligt demotivatie op de loer, zoals dit lesfragment uit de les over *infographics* illustreert:

Docent: De engerling leeft 4 jaar onder de grond en komt dan als een meikever boven. Volgens mij is die van Sander en Tim. Wat valt jullie op aan de tekst?

Tim: Helemaal niks

Docent: Helemaal niks? Wat heb je opgeschreven?

Tim: Plaatjes.

Docent: Het heeft plaatjes. Zijn het allemaal verschillende plaatjes of is het eigenlijk een groot geheel?

Tim: Je hebt verschillende én de grote tekening.

Docent: Eén grote tekening met kleine plaatjes erin. Je hebt eigenlijk een hele dwarsdoorsnede van de grond.

Tim: Ja, dat hebben we.

Docent: Wat valt je dan nog meer op?

Tim: Uh... niet veel.

Docent: Niet veel. Vond je het een interessante tekst?

Tim: Nee.

Docent: Nee. Kun je uitleggen waarom je het niet interessant vond?

Tim: Nee.

Sander: Het maakt voor mij niet zoveel uit.

Docent: Dus het onderwerp spreekt je eigenlijk niet zo erg aan.

Tim: Nee.

Docent: Sander, waar lag het bij jou aan?

Tim: Wat lag waar aan?

Docent: Dat je het niet interessant vond.

Sander: Omdat het niet interessant was? Omdat het me vrij weinig interesseert.

Docent: Oké. Had ik een tekst gegeven over... voetbal, autosport, was het dan misschien interessanter geweest?

Sander: Nee.

Docent: Wat voor tekst had ik jou kunnen geven om het wel interessant te laten zijn?

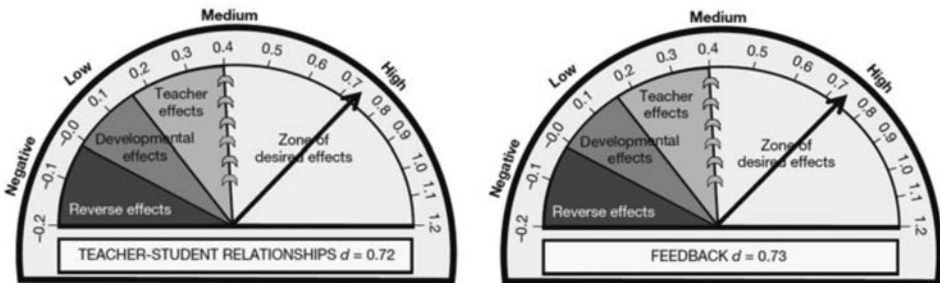
Sander: Niks.

Docent: want ik zit op school, het is verplicht en ik wil niet..?

Overigens komt in taalgericht vakonderwijs de inhoud van de tekst haast per definitie wél centraal te staan. Binnen de context van de vakgebieden kan taal bij uitstek doen waarvoor het bedoeld is: inhouden communiceren die ertoe doen.

6. Stay in touch

Gekozen strategieën, teksten en didactiek hebben invloed op het succes van leesonderwijs, maar het allerbelangrijkste is misschien wel het moeilijkste om te leren: zicht op het leren en contact met de lerende. Hattie (2009) concludeert uit vele meta-analyses van onderwijsonderzoek dat goede feedback en een goede relatie tussen leraar en leerlingen, twee van de meest invloedrijke factoren van effectief onderwijs zijn.



De docenten die ik filmde en interviewde, bevestigden dit: “Dit is het hart van ons vak: het omgaan met pubers [...]. Relatie is het allerbelangrijkste. Zorg voor positieve bekrachtiging, [...] je moet het juiste moment kiezen, de juiste snaar raken” (docent Jan).

Er is veel verschil in effect tussen soorten feedback. Goede feedback geeft specifieke informatie over de taak, het proces of het product, die de kloof overbrugt tussen wat al is begrepen en wat moet worden begrepen. In de lessen die ik bezocht, zag ik veel positieve feedback (“Goed werk”), maar geen duidelijke voorbeelden van de individuele, taakgerichte feedback zoals Hattie die verwoordt: “feedback is information with which a learner can confirm, add to, overwrite, tune, or restructure information in memory, whether that information is domain knowledge, meta-cognitive knowledge,

beliefs about self and tasks, or cognitive tactics and strategies” (Hattie 2007).

7. Besluit

In een optimale leesdidactiek lezen leerlingen teksten die er (voor hen) toe doen, leren ze strategieën die werken, door een docent die het ze voordoet en leren ze die bewust toe te passen om echte leesproblemen mee op te lossen, waarbij de docent voortdurend ontwikkelingsgerichte, individuele feedback geeft vanuit een authentieke pedagogische relatie.

Referenties

- Aarnoutse, C. (1982). *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs*. Dissertatie. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Alexander, P. & E. Fox (2011). ‘Adolescents as readers’. In: M.L. Kamil e.a. *Handbook of reading research volume IV*. London/New York: Taylor & Francis Group, z.p.
- Bonset, H. & M. de Boer (2010). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Bimmel, P. & E. van Schooten (2004). “The relationship between strategic reading activities and reading comprehension”. In: *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, nr.4, p. 85-102.
- Chamot, A. (2004). “Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching”. In: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 1, nr. 1, p. 14-26.
- Garbe, C. e.a. (2009). *Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*. Rapport van het EU ADORE-project.
- Gille, E., C. Loijens, J. Noijons & R. Zwitser (2010). *Resultaten Pisa 2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Hacquebord, H. & K. Galema (1990). “Allochtone en autochtone leerlingen hebben baat bij nieuwe methode”. In: *Didaktief*, decembernummer, p. 18-21.
- Hacquebord, H. (2004). “Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, nr. 2, p. 17-28.
- Hajer, M. & T. Meestringa (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). “The power of feedback”. In: *Review of Educational Research*, jg. 77, p. 81-112.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen/New York: Taylor & Francis Groep.
- Kuiper, W., M. van der Hoeven, E. Folmer, M. van Graft & J. van den Akker (2010). *Leerplankundige analyse van PISA-trends*. Enschede: SLO
- Moelands, F., I. Jongen, F. van der Schoot & B. Hemker (2007). 'Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005'. PONN-reeks nummer 35. Arnhem: Cito.
- Oostdam, R. & G. Rijlaarsdam (1993). "Strategisch georiënteerd moedertaalonderwijs". In: *Spiegel*, jg. 11, p. 9-30.
- Oxford, R.L. (1996). "Employing a Questionnaire to Assess the Use of Language Learning Strategies". In: *Applied Language Learning*, vol. 7, nrs. 1/2, p. 25-45.
- Pressley, M. & E.S. Ghatala (1990). "Self-regulated learning: monitoring learning from text". In: *Educational Psychologist*, jg. 25, nr. 1, p. 19-33.
- Pressley, M. (2000). 'What should Comprehension Instruction be the Instruction of?'. In: M.L. Kamil & P.B. Mosenthal (eds.). *Handbook of reading research Vol. III*. Mahwah: Erlbaum, p. 545-562.
- Pressley, M. e.a. (2001). *Learning to Read: Lessons from Exemplary First-grade Classrooms*. New York: The Guilford Press.
- Schijf, G.M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Van IJzendoorn, T. (2001). "Training in begrijpend lezen door rolwisselend leren". In: A. Mottart (red.). *Veertiende conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 243-250
- Vernooij, K. (2012). *Nog een weg te gaan. Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Wilkinson, I.A.G & E.H. Son (2011). 'A Dialogic turn in research on learning and teaching to comprehend'. In: M.L. Kamil & P.D. Pearson. *Handbook of reading research volume IV*. London/New York: Taylor & Francis Group, z.p.