

# Focus op begrip: de ontwikkeling van een methodiek voor begrijpend lezen

## 1. Inleiding

Begrijpend lezen is belangrijker dan ooit nu we overladen worden met enorme hoeveelheden online informatie van zeer wisselende kwaliteit en met zeer wisselende bedoelingen – denk daarbij o.m. aan nepnieuws en opzettelijke beïnvloeding van verkiezingen. Een goede (begrijpend) leesvaardigheid is een essentiële voorwaarde voor digitale geletterdheid die zelfs belangrijker blijkt dan de mate waarin leerlingen op school met computers en het internet geconfronteerd worden (OECD 2015). Tegelijkertijd zet online lezen de begrijpend leesvaardigheid onder druk (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad 2019; Wolf 2018). Online lezen is meestal oppervlakkig en skimmend van aard, en betreft vaak korte stukken tekst waaraan snel informatie onttrokken moet worden. Leerlingen doen nog maar weinig ervaring op met diepgaand, volgehouden, geconcentreerd en ‘denkend’ lezen (ib.). Ook begrijpend leesmethodes zijn niet bevorderlijk voor diep lezen, omdat ze werken met korte teksten en juist gericht zijn op oppervlakkig lezen (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad 2019). Deze gerichtheid op oppervlakkig lezen (skimmen om snel informatie te extraheren) wordt veroorzaakt doordat leerlingen een veelheid aan, doorgaans strategisch georiënteerde, vragen moeten beantwoorden over korte teksten. Door de hedendaagse nadruk op oppervlakkig, skimmend lezen staan kennisverwerving, woordenschatontwikkeling, leesmotivatie en de ontwikkeling van volgehouden concentratie onder druk; alle vier belangrijke voorwaarden voor leesbegrip en kritisch denken (Houtveen, van Steensel & de la Rie 2019; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad 2019; Tamura, Castles & Nation 2017; Wolf 2018) en daarmee voor volwaardige participatie in de huidige complexe (digitale) maatschappij (Newport 2016; OECD 2015; Passey e.a. 2018).

Ondanks het grote belang van begrijpend lezen en ondanks tijd, geld en moeite die daaraan besteed worden op scholen, valt het resultaat van het huidige begrijpend leesonderwijs meestal tegen. Dat is vooral opvallend bij leerlingen met een zwakke uitgangspositie op dit vlak. Als leerlingen een relatief zwakke woordenschat- en kennisontwikkeling hebben en weinig concentratie en leesmotivatie, dan levert het strategisch begrijpend leesonderwijs zoals dat nu gegeven wordt weinig op (zie ook: de

Glopper 2018; Okkinga 2018). Ook internationaal wordt steeds duidelijker dat de resultaten van strategisch leesonderwijs in de klassikale setting sterk tegenvallen. Door strategisch leesonderwijs leren leerlingen wel iets over strategieën, maar dat heeft geen of nauwelijks effect op het leesbegrip zelf zoals dat met genormeerde, onafhankelijke toetsen gemeten wordt (Okkinga e.a. 2018; Scammacca e.a. 2015). Een factor die daarbij een rol lijkt te spelen, is de matige kwaliteit van de korte, vaak ‘vereenvoudigde’ teksten waarmee geoefend wordt. Deze teksten leveren nauwelijks input voor de taal- en kennisontwikkeling. Ze gaan over willekeurige onderwerpen, waardoor leerlingen geen echte redenen hebben om ze te lezen en geen kennis opbouwen voor de lange termijn. Eventuele nieuwe begrippen komen in volgende weken niet weer aan de orde, waardoor ze ook niet beklijven (Tamura, Castles & Nation 2017). Een dergelijke werkwijze legt ook geen basis voor kritisch denken, omdat de willekeurige onderwerpen weinig diepgaand en doorgaans maar vanuit één perspectief belicht worden. Daarnaast lijkt dit type begrijpend leesonderwijs niet alleen weinig effectief, maar ook schadelijk voor de leesmotivatie van leerlingen.

Het maatschappelijk belang, met name voor zwakke taalleerders, en de relatieve ineffectiviteit van onze huidige methodes, leiden tot de uitdaging om een nieuw en totaal ander programma voor begrijpend lezen te ontwerpen dat tegemoetkomt aan de gesignaleerde problemen. *Focus* is een dergelijk programma.

## 2. Uitgangspunten van *Focus*

Startpunt voor het ontwerp van *Focus* vormde het werk dat Windesheim en Hogeschool Utrecht in samenwerking hebben gedaan binnen het DENK!-project (Houtveen 2018). De uitgangspunten van *Focus* overlappen gedeeltelijk met de basisprincipes van DENK!. Daarnaast kent *Focus* aanvullende uitgangspunten en andere praktische uitwerkingen die zowel de praktische toepasbaarheid als de effectiviteit kunnen vergroten.

De uitgangspunten van *Focus* behelzen:

1. het belang van de taal- en kennisbasis voor leesbegrip;
2. de relatie tussen begrip van mondelinge en geschreven taal;
3. het belang van vrij lezen en thematisch lezen voor diep lezen;
4. concentratie;
5. kennisopbouw;
6. leesplezier/leesmotivatie;
7. het belang van tekstkwaliteit;
8. de gemakkelijke beschikbaarheid van (thema)boeken;
9. het belang van conceptueel coherente teksten;
10. het belang van doelgericht en kritisch lezen op basis van kennis en multiperspectiviteit.

Leesbegrip ontstaat op een vergelijkbare manier als begrip van mondelinge taal en is sterk afhankelijk van de rijkdom van de taal- en kennisontwikkeling van de taalgebruiker. De taalgebruiker gebruikt zijn taal- en kennisbasis (schemata) om tot een coherente, mentale representatie te komen van de inhoud van de tekst/mondelinge uiting (o.m. van den Broek 2008; Kintsch 1998). *Focus* is er dan ook in de eerste plaats op gericht om de taal- en kennisbasis van leerlingen te verrijken, en doet dat door dagelijks vrij lezen en door het lezen/voorlezen van meerdere goed geschreven fictieboeken (of non-fictie met sterke verhaalstructuur) die passen binnen een schoolthema (Block e.a. 2009; Nielen 2016; Westbrook e.a. 2018). De ontwikkeling van de taal- en kennisbasis is immers sterk afhankelijk van het (voor)lezen van boeken (Stanovich 2008).

Naast het lezen van boeken wordt gebruikgemaakt van conceptueel coherente, multimediale tekstverzamelingen over hetzelfde thema, die oplopen in moeilijkheidsgraad; hetgeen de teksten ook toegankelijk maakt voor leerlingen die aanvankelijk minder kennis hebben van het thema (Cervetti, Wright & Hwang 2016; Jager Adams 2010). Voor deze tekstverzamelingen worden verschillende actuele en authentieke internetbronnen gebruikt die rapporteren over hetzelfde nieuwsitem. Naar aanleiding van deze bronnen wordt niet alleen gepraat over verschillen in de inhoud, maar ook over onderliggende motivaties en doelen van de auteurs en over de beïnvloeding die kan optreden door verschillende manieren van schrijven.

Het werken met meerdere boeken en teksten rondom een voor school belangrijk thema (meestal gerelateerd aan de zaakvakken) zorgt voor doelgerichtheid en multiperspectiviteit. Kennisontwikkeling vindt niet alleen plaats door (voor)lezen, maar ook door dialoog over de verschillende perspectieven in het gelezene.

### 3. Praktische uitwerking en ervaringen in de PLG

In de praktijk krijgt *Focus* vorm op drie manieren:

1. tijdens het dagelijkse vrij lezen;
2. tijdens 2 afzonderlijke tekstlessen van 20 minuten per week;
3. tijdens het dagelijks voorlezen dat primair door de leraar geschiedt (minimaal 20 minuten per dag).

De werkwijze is het afgelopen jaar uitgetoetst door een aantal scholen die hebben deelgenomen aan onze professionele leergemeenschap (PLG) over *Focus*. De scholen die de werkwijze uitprobeerden, bevestigden het belang van integratie met het dagelijkse vrij lezen (35-60 minuten per dag). Zij zorgden ervoor dat leerlingen tijdens het vrij lezen minstens 2 boeken naar keuze en uit de themacollectie lazen over het thema, naast boeken naar geheel vrije keuze. Door deze integratie met vrij lezen kostte *Focus*

niet te veel tijd en waren er minder boeken nodig in de themacollectie. Niet alle kinderen moesten immers op hetzelfde moment een boek te lezen uit de themacollectie.

In de leergemeenschap bleek dat het vaak moeilijk en tijdrovend is om goed geschreven themateksten te vinden voor de tekstlessen. Veel teksten op het internet zijn namelijk slecht geschreven: fragmentarisch, taalarm en vaak zonder elementaire verhaalstructuur. In reactie hierop zijn we via het internet gaan werken met authentieke en gerelateerde filmpjes en artikelen uit het jeugdjournaal, het journaal en kwaliteitskranten. Het voordeel van deze materialen is dat ze actueel zijn, door beroepsschrijvers (journalisten) zijn geproduceerd en daardoor ook van relatief goede kwaliteit. Ook blijken artikelen over dezelfde gebeurtenissen en ontwikkelingen heel verschillend en vanuit meerdere perspectieven geschreven te zijn. Dat leidt tot interessante discussies over de doelen en doelgroepen van verschillende kranten, over mogelijke redenen voor de geconstateerde verschillen en over het effect van verschillende manieren van schrijven. De werkwijze is beschreven op de webpagina <http://geletterdheidschoolsucces.blogspot.com/2019/01/focus-op-begrip-contextlessen.html>. Op deze pagina vindt u ook concrete voorbeelden.

Een tweede knelpunt bleek de exacte invulling van de tekstlessen. Deze bestaan binnen *Focus* overwegend uit (voor)lezen, denken en praten over de teksten en over de filmpjes die gebruikt worden om contextuele kennis aan te brengen. De leraren in de PLG bleken geneigd om voor het klassengesprek terug te vallen op vragensets die bij *close reading* horen. Deze zijn echter ongeschikt voor *Focus*, omdat ze overwegend op extractie van informatie uit korte teksten gericht zijn, en daardoor kunnen leiden tot oppervlakkig lezen. Dit, terwijl *Focus* juist gericht is op persoonlijke betekenisconstructie, op het verrijken van bestaande mentale netwerken en op multiperspectiviteit. Om deze reden zijn we voor de discussies over teksten gaan werken met open vragen in het *THH framework*, afgeleid van het *BHH framework* van Beers & Probst (2017). Deze vragen zullen nog verder doorontwikkeld worden om het praten over verschillende doelen, doelgroepen, vormen van beïnvloeding, schrijfstijlen en multiple perspectieven te faciliteren, zonder daarbij de nadruk op persoonlijke betekenisgeving te verliezen.

Het komende schooljaar gaan we door met de leergemeenschap en hopen we de *Focus*handleiding nog verder door te ontwikkelen. Op basis van Westbrook e.a. (2018) zullen we exploreren in hoeverre het voorlezen van 2-3 hele themaboeken per periode (primair door de leerkracht, waarbij leerlingen na verloop van tijd ook in groepjes stukken hardop lezen) kan leiden tot een vermindering van de themaboeken die kinderen lezen tijdens de tijd voor vrij lezen. Er blijft dan weer meer tijd over voor het lezen van volledig vrij te kiezen boeken en er kan volstaan worden met een relatief kleine, maar zeer hoogwaardige themacollectie. Daarnaast willen we het *THH framework* doorontwikkelen en zullen we ook de bruikbaarheid en de meerwaarde van *e-books*, luisterboeken en *Yoleo* binnen de themacollectie exploreren binnen de PLG.

We danken alle scholen binnen onze PLG die met ons mee willen leren, uitproberen en ontwikkelen om *Focus* te optimaliseren.

## Referenties

- Beers, G. & R. Probst (2017). *Disrupting thinking: why how we read matters*. New York: Scholastic.
- Block, C., S. Parris, K. Reed, C. Whiteley & M. Cleveland (2009). "Instructional approaches that significantly increase reading comprehension". In: *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), p. 262-281.
- Broek, P. van den (2008). *The mind in action*. Wassenaar: Nias.
- Cervetti, G., T. Wright & H. Hwang (2016). "Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect?". In: *Reading and Writing*, 29 (4), p. 761-779.
- Glopper, K. de (2018). "Nieuws over Nieuwsbegrip; Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen". In: *Levende Talen Tijdschrift*, 19 (2), p. 26-32.
- Houtveen, A. (red.) (2018). 'DENK! Werk aan groei in begrip. Onderbouwing en evaluatie van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!'. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A., R. van Steensel & S. de la Rie (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Den Haag: NWO.
- Jager Adams, M. (2010). "Advancing Our Students' Language and Literacy". In: *American Educator*, p. 3-12. Online raadpleegbaar op: <https://69.18.221.209/pdfs/americaneducator/winter1011/Adams.pdf>.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Newport, C. (2016). *Deep work. Rules for focused success in a distracted world*. London: Piatkus.
- Nielen, T. (2016). *Aliteracy: causes and solutions* [Doctoral thesis]. Leiden: Leiden University.
- OECD. (2015). *Students, Computers and Learning*. Parijs: OECD.
- Okkinga, M., R. van Steensel, A. van Gelderen, E. van Schooten, P. Slegers & L. Arends (2018). "Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis". In: *Educational Psychological Review*, 30 (4), p. 1215-1239.

- Passey, D., M. Shonfeld, L. Appleby, M. Judge, T. Saito & A. Smits (2018). “Digital agency: Empowering equity in and through education”. In: *Technology, Knowledge and Learning*, 23 (3), p. 425-439.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur/Onderwijsraad.
- Scammacca, N., G. Roberts, S. Vaughn, & K. Stuebing (2015). “A Meta-Analysis of Interventions for Struggling Readers in Grades 4–12: 1980–2011”. In: *Journal of Learning Disabilities*, 48 (4), p. 369-390.
- Stanovich, K. (2008). “Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy”. In: *Journal of Education*, 189, p. 23-55.
- Tamura, N., A. Castles & K. Nation (2017). “Orthographic learning, fast and slow: Lexical competition effects reveal the time course of word learning in developing readers”. In: *Cognition*, 163, p. 93-102.
- Westbrook, J., J. Sutherland, J. Oakhill & S. Sullivan (2018). “Just reading: increasing pace and volume of reading whole narratives on the comprehension of poorer adolescent readers in English classrooms”. In: *Literacy*, 53 (2), p. 60-68.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York: Harper.