KEES VERNOOIJ, schoolverbeteringsdeskundige en emeritus lector Effectief taal- en leesonderwijs, kees.vernooy@kpnmail.nl

Het belang van goed kunnen begrijpend lezen is groot, zowel voor de leerlingen als de samenleving. Voor de leerlingen is goed kunnen omgaan met teksten cruciaal voor hun schoolloopbaan, onder meer omdat leerlingen vanaf de middenbouw van de basisschool door begrijpend lezen moeten leren van teksten. Ook de samenleving heeft mensen nodig die goed kunnen omgaan met teksten en voor diezelfde samenleving zijn mensen die laaggeletterd zijn dikwijls een probleem, omdat ze onvoldoende kunnen participeren. Kortom: het niveau van begrijpend lezen van leerlingen is een voorspeller voor schoolsucces en maatschappelijk succes (Parsons en Vaughn, 2021).

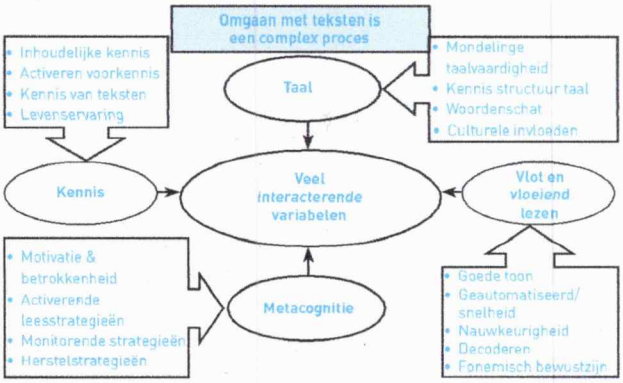
EEN KRITISCHE BLIK OP HET HUIDIGE LEESONDERWIJS

NAAR BETER BEGRIJPEND LEZEN

Vanwege de betekenis om leerlingen goed met teksten te leren omgaan, is het niet vreemd dat internationaal begrijpend lezen als de belangrijkste 21e-eeuwse vaardigheid en de eerste prioriteit van elke school wordt gezien. Daarnaast is het in de afgelopen jaren duidelijk geworden dat het omgaan met teksten een zeer complexe activiteit is die veel kennis en vaardigheden vraagt. Men is in de afgelopen jaren gaan inzien dat kennis bij het begrijpen van teksten er veel toe doet. Internationaal bekende leeswetenschappers dragen dan ook uit dat in scholen meer integratie van het lees- en kennisgebiedencurriculum gewenst is (Catts 2021/22).

WAT HOUDT BEGRIJPEND LEZEN IN?

Over begrijpend lezen zijn veel omschrijvingen in omloop. De eenvoudigste is begrijpen wat je leest. In de praktijk is begrijpend lezen echter een complex proces (zie illustratie 1). Er komt voor de lezer veel kijken bij het begrijpen van een tekst en de belangrijkste doelen van het leesonderwijs moeten zijn: kinderen teksten te laten begrijpen, hen van teksten te laten leren en hen er plezier aan laten beleven.



Illustratie 1: Begrijpend lezen is een complex proces
(Lane, H. & Fender Hayes, L.,2015)

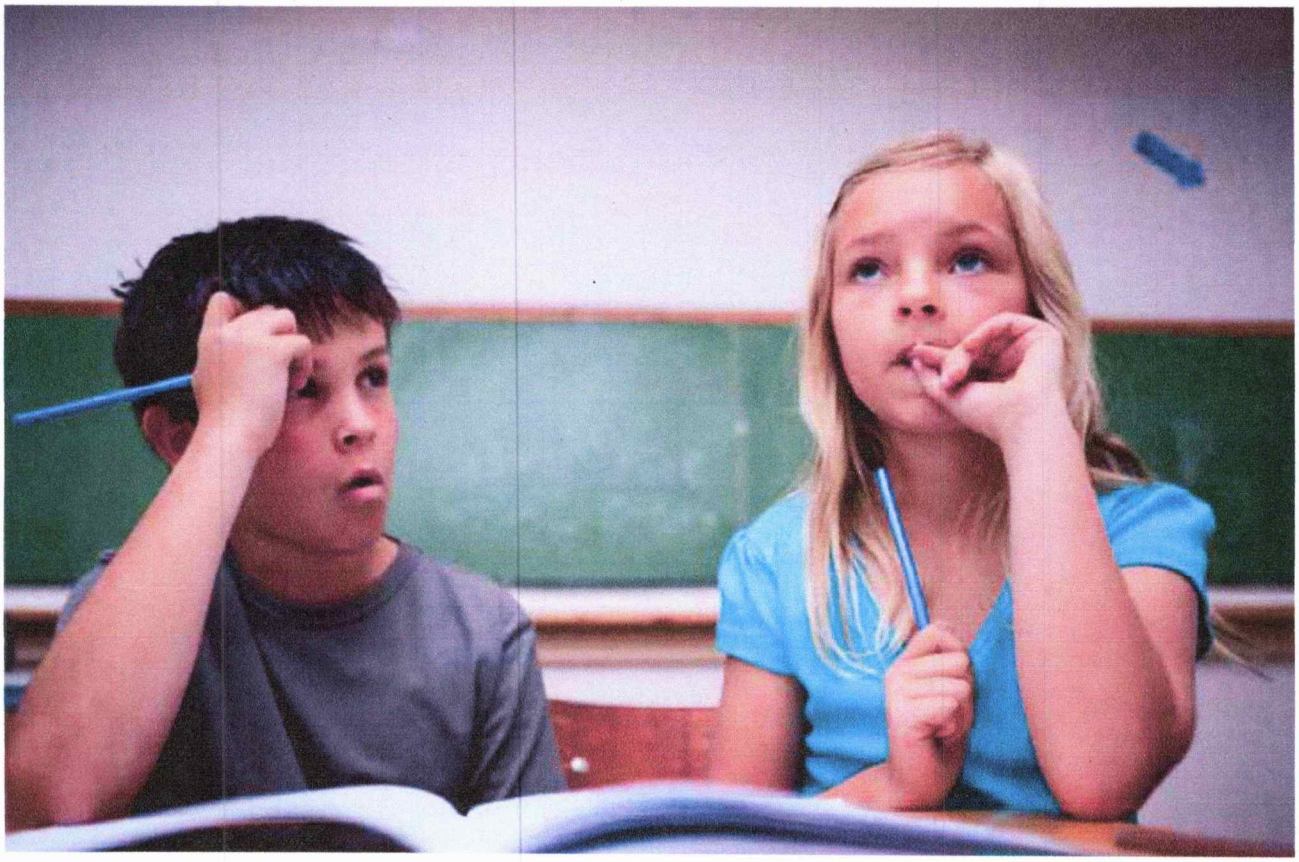
Het begrijpen van een tekst is voor een lezer een actief doelgericht complex cognitief proces, waarbij er interactie tussen de lezer met zijn/haar achtergrondkennis en de inhoud van de tekst plaatsvindt om de betekenis van die inhoud te integreren met wat hij/zij al weet. Deze omschrijving vraagt om enige toelichting, namelijk:

- Actief houdt in dat het de lezer energie en inspanning kost om een tekst te begrijpen. Hij of zij moet er wat voor doen om de verbanden in een tekst te begrijpen.
- Doelgericht betekent dat je als lezer te weten wilt komen wat er in de tekst staat. Het omgaan met teksten is altijd doelgericht. Je leest vanuit een doel een tekst.
- Cognitief wil zeggen dat het omgaan met teksten veel denken redeneeractiviteit van de lezer vraagt.
- Complex laat zien dat er bij het begrijpen van een tekst veel interacterende variabelen aan de orde zijn, zoals woordkennis, vloeiend kunnen lezen, het beschikken over kennis over de opbouw van teksten, maar ook doelgericht monitorend met teksten kunnen omgaan.
- Interactief houdt in dat om een tekst goed te kunnen begrijpen de lezer in interactie is met de tekst en in dit geval de schrijver.
- Het uiteindelijke product van het lezen of bestuderen van de tekst is een 'plaatje' in het hoofd van de lezer (Van den Broek 2016).

TOEGENOMEN KENNIS OVER BEGRIJPEND LEZEN

De kennis over het omgaan met teksten is in de afgelopen decennia sterk toegenomen (Duke, Ward en Pearson, 2021). Belangrijke bevindingen zijn:

- Instructie van begrijpend lezen moet vroeg beginnen en niet bijvoorbeeld pas in groep 4.
- Vloeiend lezen, namelijk het in staat zijn om de meeste of alle woorden, in een tekst geautomatiseerd te kunnen lezen,



ondersteunt de ontwikkeling van begrijpend lezen.
• Begrijpend lezen gebeurt niet automatisch, zelfs niet bij sterk vloeiend lezen; kinderen moeten leren omgaan met teksten.
• Het onderwijzen van kennis over de structuur/opbouw van teksten versterkt het begrijpend lezen.
• Instructie van leesstrategieën verbetert het begrijpend lezen.
• Woordenschat en kennis ondersteunen de ontwikkeling van begrijpend lezen.
• Betrokkenheid bij de tekst creëren (discussiëren en analyseren van teksten en schrijven) versterkt het begrijpend lezen.
• Instructiepraktijken die gericht zijn op leesmotivatie versterken het begrijpen.

Ander onderzoek toont dat van alle variabelen die begrijpend lezen beïnvloeden achtergrondkennis na vloeiend kunnen lezen de belangrijkste is. Achtergrondkennis heeft te maken met wat de lezer weet over het onderwerp, vooral bij informatieve teksten, waarover hij leest. Veel activiteiten om het begrijpend lezen te verbeteren, bijvoorbeeld door aandacht voor leesstrategieën, hebben de rol van het opbouwen van achtergrondkennis genegeerd terwijl de prestatiekloof in het onderwijs vooral door de rol van achtergrondkennis wordt veroorzaakt (Wexler 2019). Dit is de reden waarom wetenschappers als Hirsch, Willingham en Catts al jaren sterke pleidooien houden over meer aandacht voor kennis bij begrijpend lezen. Een belangrijke praktisch ingestelde leesexpert, zoals Shanahan (2013), vindt cruciaal voor begrijpend lezen:
• Het lezen en herlezen van de tekst of delen van de tekst moet centraal staan; herlezen van de tekst is effectief.
• De leerlingen hebben uitdagende niet te gemakkelijke teksten nodig.
• Voorkom dat er te veel tijd in de voorbereiding van het lezen van de tekst gaat zitten. Zogenaamde *frontloading* waarbij de leerlingen heel veel informatie van de leraar krijgt om de tekst goed te kunnen begrijpen, maar waardoor er weinig tijd overblijft om met de tekst bezig te zijn.
• Stel als leraar vooral 'waarom' en 'hoe' vragen.

25 PROCENT VAN DE VIJFTIENJARIGEN LOOPT HET RISICO LAAGGELETTERD TE WORDEN

DE AFNEMENDE TEGENVALLENDE RESULTATEN EN DE VERKLARINGEN DAARVOOR

Onderzoek toont dat in de afgelopen decennia de resultaten voor begrijpend lezen afnemen, maar ook dat de motivatie voor lezen bij Nederlandse leerlingen uiterst laag is.
Een kwart tot een derde van de leerlingen in groep 8 is zwak (Van den Broek 2010; Vernooy 2014). PIRLS laat in de periode 2001-2016 afnemende leesresultaten zien, waarbij de daling in de periode 2001-2006 voor basisscholen het sterkst was. Veel aandacht kreeg het PISA-onderzoek uit 2018 waaruit bleek dat 25 procent van de vijftienjarigen het risico loopt laaggeletterd te worden. Internationaal gezien is Nederland de sterkste daler met begrijpend lezen. Nederlandse leerlingen hebben vooral moeite met het begrijpen ▸

van teksten, en in het bijzonder met verdiepend leesbegrip (Van den Broek e.a. 2021). Volgens Van der Leij (2021) geldt voor een kwart van de vijftienjarige Nederlandse leerlingen dat ze:
- niet lezen wat er staat;
- niet snappen wat er staat;
- niet schrijven wat er moet staan.

Ook basisschoolleerlingen hebben moeite met evalueren en reflecteren op teksten (Gubbels 2019).
Volgens de Onderwijsinspectie (2021) verlaten te veel leerlingen de school zonder dat ze basisvaardigheden als lezen, schrijven en rekenen onder de knie hebben. In het afgelopen decennium zijn volgens Netten (2014) de leesresultaten in groep 6 significant afgenomen. Daarnaast zien we dat Nederland zich in de periode 2005-2015 tot wereldkampioen dyslexie ontwikkelde. Was het aantal dyslectische leerlingen rond 2005 nog ongeveer 4 procent, 15 jaar later ligt dit percentage rond de 12 procent. Waarschijnlijk is die toename toe te schrijven aan slecht onderwijs in technisch lezen.
Heel zorgelijk is dat afname van de leesvaardigheid gepaard gaat met afname van gelijke kansen in het onderwijs.

HOE MOETEN WE DIE AFNEMENDE LEESRESULTATEN VERKLAREN?

Meerdere - dikwijls met elkaar samenhangende - verklaringen zijn er te geven, zoals onder andere:
• Te weinig aandacht voor preventie, terwijl onderzoek toont dat vroege taalproblemen en een geringe woordenschat dikwijls negatieve effecten voor het latere begrijpend lezen hebben. Bovendien is Nederland wereldkampioen 'doorkleuteren' en Europees kampioen zittenblijven (OESO 2018). Volgens Hattie (2019) is er niets erger voor kinderen dan hen te laten zitten. Zittenblijven is een verkeerde interventie! Het zittenblijven vindt vooral in de onderbouw plaats. Analyses van Netten (2014) tonen dat leerlingen die zeven jaar of ouder waren toen ze in groep 3 startten (na een verlengde kleuterperiode) in groep 6 minder goede lees- en rekenprestaties laten zien dan hun klasgenoten. Van der Veen en Karssen (2019) vonden dat een verlenging van de kleuterperiode geen goede remedie tegen ontwikkelingsachterstanden was.
• Onvoldoende aandacht voor technisch lezen. Slecht technisch lezen belemmert dat leerlingen al hun aandacht op de inhoud van de tekst kunnen richten. Onderzoek van de Onderwijsinspectie (2019) toont dat bijna de helft van de basisscholen het technisch lezen niet op orde heeft, terwijl technisch lezen een cruciale pijler voor begrijpend lezen is.
• De verkaveling van het taal-leesonderwijs. Ondanks dat de taal- en leesmethoden in de schoolpraktijk los van elkaar behandeld worden, blijkt uit onderzoek van Stoeldraijer (2017) dat bijna alle taalmethoden voldoen aan de kerndoelen voor begrijpend lezen.
• De eenzijdige gerichtheid op leesstrategieën in methoden voor begrijpend lezen. Die eenzijdige gerichtheid op leesstrategieën blijkt voor begrijpend lezen niet te werken (Cito, 2007; Stronks, 2020). Leesstrategieën vertonen volgens Dole, Nokes en Drits (2009) wisselende resultaten over hun werking, terwijl ze wel een dominante plaats in de klassen innemen. Volgens Stronks (2020) kent Nederland sinds twintig jaar onderwijs in begrijpend lezen waarin de focus wordt gelegd op leesstrategieën die helpen om tekstkenmerken (signaalwoorden, kernzinnen van alinea's etcetera) en argumentatiestructuren in teksten te zien. Het huidige onderwijs in leesstrategieën leert volgens Stronks (2020) leerlingen onvoldoende om met de inhoud van teksten om te gaan en is een belemmering om tot betere resultaten voor begrijpend lezen te komen.

ZORGELIJK IS DAT DE AFNAME VAN DE LEESVAARDIGHEID LEIDT TOT ONGELIJKE KANSEN IN HET ONDERWIJS

Van Vroonhoven (2022) gaat zelfs zover door te stellen dat de manier waarop we begrijpend lezen in Nederland geven een ware marteling voor de leerlingen is. Bovendien kunnen leesstrategieën nooit slecht technisch lezen of onvoldoende achtergrondkennis/woordenschat compenseren. Het is volgens Perfetti (2010) een misverstand om te denken dat het bij begrijpend lezen alleen om leesstrategieën gaat, want goed onderwijs in begrijpend lezen steunt niet alleen op leesstrategieën, maar houdt ook gesprekken op hoog niveau in, schrijven als reactie op wat is gelezen, woordenschat- en kennisontwikkeling, het leren van begrippen etcetera (Dougherty Stahl, 2013).
• Na groep 6 wordt in veel basisscholen de leesvaardigheid van leerlingen onvoldoende onderhouden waardoor deze terugloopt. Door gebrek aan oefening stagneert de ontwikkeling van leesvaardigheden na groep 6 en daarmee het plezier in lezen (Nielen 2016).

• Slecht geschreven teksten in schoolboeken. Onderzoek van onder meer de Universiteit Utrecht toont dat kinderen moeite hebben teksten zonder verbindingswoorden te begrijpen vanwege het ontbreken van tekstcohesie. Het is juist gewenst dat kinderen tot en met groep 5 met goed geschreven - en dan in het bijzonder informatieve - teksten een *habit of comprehension* ontwikkelen.
• Geen goed evenwicht tussen verhalende en informatieve teksten. In het begin van het basisonderwijs spelen informatieve teksten een geringe rol, terwijl informatieve teksten en boeken leerlingen helpen om achtergrondkennis over diverse onderwerpen op te bouwen. Te weinig aandacht voor kennisontwikkeling in de basisschool vormt een probleem voor het begrijpend lezen.
• Leerlingen leren onvoldoende met de structuur en dan in het bijzonder die van informatieve teksten om te gaan, terwijl kennis van de structuur van teksten het begrijpend lezen ondersteunt.
• Onvoldoende werkhouding. Vooral leraren schrijven tegenvallende resultaten voor begrijpend lezen vaak toe aan een slechte werkhouding van de leerlingen, waardoor de leerlingen hun aandacht niet op de inhoud van de tekst weten te richten. Een slechte werkhouding kan ook het gevolg zijn van handelingsverlegenheid van leerlingen in het omgaan met teksten.
• Het ontbreken van leesmotivatie bij de leerlingen. Nederlandse kinderen behoren tot de meest gedemotiveerde lezers in de wereld (OECD, 2016; PISA 2019), terwijl onderzoek toont dat kinderen die veel lezen betere en gemotiveerde begrijpende lezers zijn. Onderzoek van Stoeldraijer (2007) toont dat die demotivatie voor begrijpend lezen al vroeg in de basisschool, namelijk in groep 4, begint. Volgens Stoeldraijer (2007) leidt de grote aandacht voor leesstrategieën tot voor begrijpend lezen gedemotiveerde leerlingen. Misschien is juist de eenzijdige gerichtheid van methoden voor begrijpend lezen voor leesstrategieën een belangrijke verklaring voor het niet gemotiveerd zijn van kinderen voor begrijpend lezen. Daarnaast zijn de vele zittenblijvers en zogenaamde dyslectische leerlingen meestal gedemotiveerd voor begrijpend lezen.

TOT SLOT

De huidige praktijk voor begrijpend lezen ziet er vanuit de belangen van de leerlingen gezien niet positief uit. Leerlingen profiteren onvoldoende van het onderwijs en zijn er ook niet gemotiveerd voor. Als leerlingen in het onderwijs niet goed aan hun trekken komen, dan zal het onderwijs moeten veranderen. De dalende resultaten en motivatie voor begrijpend lezen moeten in het belang van de leerlingen en de samenleving stoppen. Voor begrijpend lezen betekent dit dat elke school de inhoud en vormgeving van het onderwijs in begrijpend lezen kritisch moet bekijken en vervolgens verbeteringen moet aanbrengen. In het volgende artikel op pagina 8 gaan we daar op in. BSM

LITERATUUR

• Broek, P. van den (2016). Cognitieve processen in lezen. Presentatie voor de SLO. Enschede: SLO.
• Broek, P. van den, Helder, A., Espin, C., Van der Liende, M. (2021). Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland. Leiden: Universiteit van Leiden.
• Catts, H. (2021/22). Rethinking How to Promote Reading Comprehension. In: AFT, Winter 2021/22.
• Dole, J. A., Nokes, J. D., & Drits, D. (2009). Cognitive strategy instruction. In G.G. Duffy & S.E. Israel (Eds.). Handbook of research on reading comprehension. Mahwah, NJ: Erlbaum.
• Gubbels, Joyce, Andrea Netten, Ludo Verhoeven (2016). Vijftien jaar leesprestaties in Nederland Pirls-2016. Nijmegen: Radboud Universiteit.
• Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Enschede: Universiteit Twente.
• Hattie, J. (2019). "No single intervention by schools is worse than retention", https://www.communications-unlimited.nl/no-single-intervention-by-schools-is-worse-than-retention/
• Lane, H. & Fender Hayes, L. (2015). Keeping the Big Picture in Mind: Using a Reading Conceptual Framework to Guide Teacher Learning. In: Journal of Reading Education, Volume 40, No 2, Winter 2014.
• Netten, Andrea (2014). Reading literacy achievement in the primary grades. The role of sociocultural and inguistic diversity. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
• Nielen, T. (2016). Aliteracy: Causes and solutions. Leiden: Universiteit van Leiden.
• Parsons, S. and Vaughn, M. (2021) ed. Principles of Effective Literacy Instruction, Grades K-5. New York: Guilford Press.
• Stronks, Els (2020). Inbreng voor rondetafelgesprek met de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van de Tweede Kamer. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
• Van der Leij, A. (2018). Voorkomen van dyslexie en bestrijden van laaggeletterdheid: wat werkt. Presentatie voor Lexima.
• Van der Leij, A. (2021). Voor dyslexie wordt gezorgd, nu laaggeletterdheid en alle andere leesproblemen nog. Leusden: Lexima.
• Van Westerlo, A. (2017): Kees Vernooy in 'In principe kan elk kind leren lezen'. Balans magazine, Jrg. 30 (2017), nr. 4 (juli).
• Veen, I. van der & Karssen, M. (2019). Kansen op en effecten van kleuterbouwverlenging. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
• Vernooij, K. (2021). Ontwikkelingen op het gebied van het onderwijs in begrijpend lezen. In: Remediaal 2021, 2-3.

KEES VERNOOIJ, schoolverbeteringsdeskundige en emeritus lector Effectief taal- en leesonderwijs, kees.vernooy@kpnmail.nl

In het vorige artikel gaf ik aan dat het effectief omgaan met teksten zowel voor het schoolsucces van de leerlingen als voor hun latere functioneren in de samenleving nodig is. Verder zagen we dat het Nederlandse leesonderwijs afnemende resultaten en de nodige knelpunten kent, waarbij de eenzijdige aandacht voor leesstrategieën en de demotivatie voor lezen waarschijnlijk de belangrijkste zijn. Dit alles vraagt van de schoolleiding en haar team om een grondige bezinning op het onderwijs in begrijpend lezen in de school.

EFFECTIEF LEESONDERWIJS. WAT VRAAGT DAT?

HERBEZINNING OP ONDERWIJS IN BEGRIJPEND LEZEN

Het rapport 'Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland' opgesteld door de Universiteit van Leiden (november 2021) doet aanbevelingen in die richting. Volgens Van den Broek e.a. (2021) kan de schoolleiding grote invloed uitoefenen door lezen met diep begrip op te nemen in haar visie voor het leesonderwijs. Als belangrijke handelingsperspectieven voor de leraren worden in het rapport gezien:

- Maak gebruik van de elementen van effectief leesonderwijs om diep begrip te stimuleren.
- Aarzel niet de rol van regisseur te pakken, door elementen, didactische werkvormen, en leermiddelen dynamisch, flexibel, en doelbewust te combineren.
- Zit daarbij niet vast aan de leesmethode. Gebruik deze als supplementair voor het bereiken van je doelen in de leesles, niet als leidend.
- Streef naar automatisering van technische vaardigheden en basale begripsvaardigheden.
- Focus op uitdagende teksten en betekenisvolle activiteiten.

De huidige in gebruik zijnde methoden voor begrijpend lezen moeten aangevuld worden met nieuwe inzichten en de rol van leesstrategieën moet minder worden. Volgens Willingham (2006/2007) moeten we daarbij voor ogen houden dat kennis van strategieën slechts een klein onderdeel is van wat van een leerling een effectieve lezer maakt. Leesstrategieën zijn zinnig, maar je moet er niet te veel tijd aan besteden. In de schoolpraktijk wordt in de methoden voor begrijpen lezen veel tijd aan het aanleren van strategieën besteed, terwijl deze juist snel kunnen worden aangeleerd (Willingham & Lovette, 2014). Aanpakken die gericht zijn op de inhoud van de tekst, laten betere resultaten zien dan leesstrategieën. Bij de op de tekstinhoud gerichte benadering kunnen volgens McKeown, Beck & Blake (2009) de leerlingen het verhaal beter navertellen en leren ze meer van informatieve teksten vanwege de discussie over de teksten. Bovendien hoeft het betekenis verlenen aan teksten niet noodzakelijk met het toepassen van strategieën gepaard te gaan.

AANDACHTSPUNTEN VOOR SCHOOLVERBETERING

Het verbeteren van het (begrijpend) lezen in scholen vraagt van elke school als het ware een plan van inzet, waarin men doelgericht en in samenhang aangeeft hoe men de leerlingresultaten voor begrijpend lezen denkt te gaan verbeteren. Belangrijke aandachtspunten voor elke school bij de heroriëntatie moeten onder andere zijn:

- De eerste vraag: heeft (begrijpend) lezen voldoende aandacht in de school? Is het een eerste prioriteit? Hoe uit zich dat in de tijd die eraan wordt besteed? Is de professionaliteit van het team in orde? Hebben we daardoor hoge verwachtingen over de effectiviteit van ons leesonderwijs en kunnen we al onze leerlingen een voldoende leesvaardigheid bijbrengen? Werken we evidence based? Komen alle leescomponenten voldoende aan de orde? Hoe zijn onze leesresultaten? Kortom: de kwaliteit van begrijpend lezen in een basisschool hangt sterk af van de aandacht die de schoolleiding en het team eraan geven.

INTEGREER GELETTERD WORDEN EN KENNISVERWERVING MEER IN HET ONDERWIJS

- Streef naar meer integratie van het leesonderwijs met het onderwijs in de kennisgebieden, onder meer vanwege het belang van de ontwikkeling van achtergrondkennis bij de leerlingen. Belangrijk is dat geletterd worden en kennisverwerving meer integreren in het onderwijs en dan in het bijzonder bij de aanwezigheid van veel kinderen uit taalarme milieus. Achtergrondkennis helpt leerlingen om teksten beter te doorgronden, maar ondersteunt ook het leren van teksten. Er bestaat immers

een sterke relatie tussen achtergrondkennis en woordenschat. Hoe meer je van een onderwerp afweet, des te waarschijnlijker het is dat je bekend bent met de woordenschat over dat onderwerp en daardoor ook beter afleidingen kunt maken. Het is duidelijk dat het vanaf het begin van de basisschool bouwen aan achtergrondkennis, zowel in brede als diepere zin, een basis voor begrijpend lezen legt (zie ook Meester 2022).

• Stel toetsbare doelen voor begrijpend lezen. Bijvoorbeeld: we streven ernaar dat alle kinderen met een 2f niveau voor begrijpend lezen na groep 8 de basisschool verlaten. Volgens de Onderwijsinspectie (2019) is om goed te kunnen functioneren in de maatschappij beheersing van het streefniveau 1S/2F noodzakelijk.

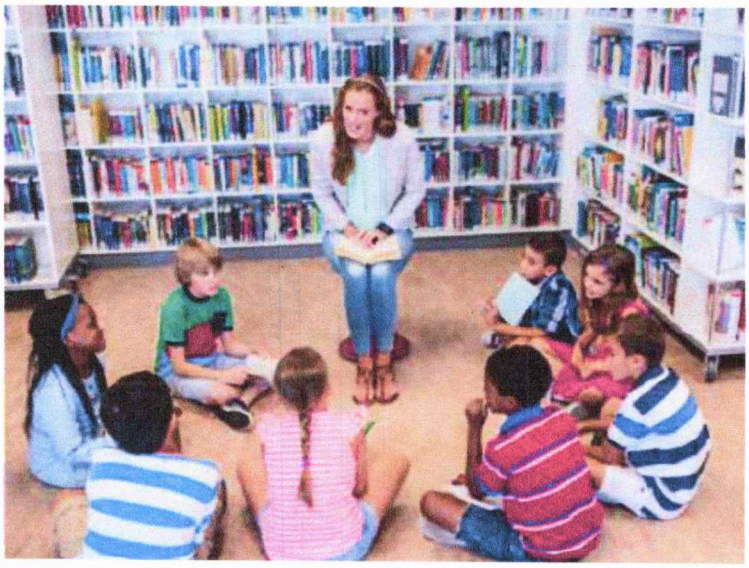
• Plaats zowel bij voorlezen als het omgaan met teksten altijd de inhoud van de tekst centraal en niet bijvoorbeeld leesstrategieën. Bij begrijpend lezen moet het begrijpen van de tekst centraal staan, waarbij leerlingen moeten leren nadenken over wat ze lezen (zie Stronks 2020). In het onderwijs moet ook meer aandacht zijn voor informatieve teksten. Niet alleen omdat deze door leerlingen als moeilijker worden ervaren, maar vooral vanuit de optiek van kennisverwerving.

• Zorg voor preventie. Is er voldoende aandacht in de begingroepen voor kinderen met talige problemen en een geringe woordenschat, maar wordt er ook voldoende voorgelezen in de begingroepen? Voorlezen is van belang om kinderen woordenschat en kennis van de wereld op te laten doen, maar ook om denk- en redeneervaardigheden bij de jonge kinderen te ontwikkelen. Kortom: creëer een goede leesstart in de begingroepen van de basisschool voor alle kinderen.

• Zorg dat het onderwijs in technisch lezen in orde is. Nu is dat op veel scholen niet het geval, terwijl het voor begrijpend lezen cruciaal is dat kinderen geautomatiseerd vlocicnd kunnen lezen, waardoor ze al hun aandacht op de inhoud van de tekst kunnen richten. Door goed leren vloeiend lezen in groep 3 en 4 moet er een fundament voor begrijpend lezen worden gelegd (Van Bergen e.a. 2020).

• Gebruik uitdagende, goed geschreven teksten (met verbindingswoorden) en zorg voor een goed evenwicht tussen kwalitatief goede verhalende en informatieve teksten en zet in de bovenbouw voor de leerlingen interessante informatieve teksten in. Kijk ook naar de kwaliteit van de teksten in de methoden en vervang waar nodig slechte teksten. Teksten met tekstdelen die sterk met elkaar verbonden zijn, faciliteren het onthouden en oproepen van informatie, zelfs bij kinderen met leesproblemen (Kendeou, Van den Broek, Helder en Karlson, 2014).

• Zorg in alle groepen voor 'modelende' expliciete, goed opgebouwde instructie door de leraar, bijvoorbeeld om te laten zien hoe je het beste met een tekst kunt omgaan of afleidingen kunt maken. Zet het succesvolle Gradual Release of Responsibility-model (Ik doe het, Wij doen het, Je doet het samen, Je doet het alleen) in. Het belang van goede leesinstructie met veel feedback bij begrijpend lezen is belangrijk. Met name risicolezers hebben profijt van modeling, pre-teaching van moeilijke, centrale woorden in de tekst, praten over de inhoud van de tekst, herhaald lezen (zie in dat verband close reading) en het samenwerken rondom de tekst. Beklemtoon en leer de leerlingen doelgericht met een tekst om te gaan. Model regelmatig hoe jij dat



als leraar zelf ook doet en daar profijt van hebt. Beklemtoon in dat verband ook dat leerlingen eerst na moeten denken hoe ze een tekst gaan aanpakken. Verder: behandel bij lessen waar teksten aan de orde zijn vooraf in het kort de benodigde achtergrondkennis, zodat leerlingen beter toegerust zijn om de tekst te begrijpen. Daarnaast is herhaald lezen van een tekst een effectieve manier om tot dieper leesbegrip te komen, maar het is ook een effectieve interventie voor risicolezers.

• Kinderen verschillen van elkaar in het omgaan met teksten. Ga effectief om met die verschillen en geef deze kinderen regelmatig in een groepje van drie tot vijf kinderen op de groepsinstructie afgestemde extra-instructie. In het bijzonder herhaling is voor deze kinderen effectief.

• Leer leerlingen hun leesgedrag te sturen door vooral als leraar het metacognitief handelen te modelen. De leerling moet het omgaan met teksten leren sturen en monitoren, want vlot een tekst kunnen lezen en beschikken over achtergrondkennis is niet altijd voldoende om de tekst te begrijpen of om afleidingen te maken. Leesstrategieën als voorkennis activeren, vragen stellen, hoofd- en bijzaken onderscheiden en een samenvatting van de inhoud maken, zijn het meest effectief als ze in een metacognitief kader worden geplaatst.

• Leer leerlingen doelgericht routinematig met teksten om te gaan. Routinematig houdt in dat een leerling zich bij elke tekst automatisch de volgende vragen stelt:

- Wat is mijn leesdoel?
- Wat zegt de titel over de inhoud?
- Ik lees de tekst en kijk naar moeilijke of onbekende woorden. Ik probeer achter de betekenis ervan te komen.
- Ik lees de tekst nog eens en probeer de vragen van mijn leesdoel te beantwoorden of een samenvatting van de inhoud te geven.
- Als het nodig is: herlees ik de tekst of delen van de tekst nogmaals vanuit mijn leesdoel.

Deze aanpak om teksten in de klas op een vanzelfsprekende manier steeds aan de orde laten komen 'werkt'.

• Besteed in alle groepen veel aandacht aan het maken van afleidingen. Volgens Oakhill en Cain (2007) is afleidingen kunnen maken essentieel om een tekst goed te begrijpen, ▸

onder andere omdat de schrijver niet altijd alles expliciet in de tekst vermeldt. Daarbij dient wel opgemerkt te worden dat het beschikken over een adequate achtergrondkennis voorwaardelijk is om afleidingen te kunnen maken.

• Praat/discussieer met de leerlingen regelmatig over de inhoud van teksten, bijvoorbeeld tien minuten. Klassendiscussies over de inhoud van teksten zijn effectief en dragen onder meer bij tot argumenteren en de ontwikkeling van achtergrondkennis. Ze hebben volgens Fisher, Frey & Hattie (2016) een effectgrootte van 0.82 en dat is hoog.

• Breng leerlingen vanaf groep 4 kennis over de structuur van teksten bij en laat hen het profijt van die kennis ervaren. Tekststructuur verwijst naar de interne organisatie van de tekst. Schrijvers gebruiken een structuur om hun ideeën uit te werken. Het gaat dan onder andere om kennis over de rol van de titel, samenvatting, alinea's, signaalwoorden, verbindingswoorden, volgorde, vergelijkingen, oorzaak-gevolg, inleiding, illustraties en vet- of cursiefgedrukte woorden. Laat ook de verschillen in opbouw zien tussen verhalende en informatieve teksten en laat hen ervaren dat ze gemak van die kennis kunnen hebben.

• Laat leerlingen - goede en zwakke lezers - in duo's samenwerken rondom teksten. Dit is vooral effectief bij begrijpend lezen. Zorg voor effectieve koppels. Samenwerken is voor leerlingen een belangrijke motiverende factor en het is effectief (een effectgrootte van 0.55) terwijl dit voor alleen of zelfstandig lezen laag is (een effectgrootte van 05. – 0.10). In duo's samenwerken geeft betrokkenheid, een toename van de taakgerichte leestijd en leidt tot betere resultaten, maar heeft ook een positief effect op de sfeer in de klas. (Koeckelenbergh, 2016).

• Leer leerlingen wat ze moeten doen als ze de tekst niet goed begrijpen. Bijvoorbeeld door aanwijzingen als:

1. Lees nog een keer wat je gelezen hebt. Misschien heb je iets niet goed gelezen. Herlezen helpt leerlingen hun gedachten te 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 en illustraties.
4. Stel je als lezer 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 breng dat in verband met het lastig te begrijpen tekstdeel, maar vraag je ook 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.

• Begrijpend lezen verbinden met het schrijfonderwijs. Het combineren van lees- en schrijfactiviteiten kan de vaardigheid voor leerlingen in beide gebieden verbeteren. Lezen leidt tot meer ken-

LITERATUUR

• Allington, R. (2013). What Really Matters When Working With Struggling Readers. In: April 2013 The Reading Teacher 66(7).
• Broek, P. van den, Helder, A., Espin, C., Van der Liende, M. (2021). Sturen op Begrip: Effectief Leesonderwijs in Nederland. Leiden: Universiteit van Leiden.
• Fisher,D., Frey.N. & Hattie, J. (2016). Visible Learning for Literacy. New York: SAGE (27 mei 2016).
• Hattie, J. (2011). Visible Learning for Teachers : Maximizing Impact on Learning Maximizing Impact on Learning. New York: Taylor & Francis Ltd.
• Hirsch, E.D. (2006). The Knowledge Deficit. Boston: Houghton Mifflin.
• Koekelenbergh, C. (2016). Klasinterne peer tutoring tijdens de lessen taalbeschouwing en getallen. Antwerpen: hogeschool van Antwerpen.
• Mc Keown, M., Beck, I. & Blake, R. (2009). Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. In: Reading Research Quarterly, July 2009, 44(3):218-253
• Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. Levende Talen Tijdschrift, 12/3, 3-15.
• Perfetti, C. (2009). Reducing the Complexities of Reading Comprehension: A Simplifying Framework. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
• Quigley, A. (2020). Closing the Reading Gap. New York: Routledge
• Snow, C. (2002) Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension. Santa Monica: RAND Corporation.
• Snow, C. (2014) Deep comprehension: what does it look like in two- to three-year-olds? Utrecht: ECEC.
• Stoeldraijer, J. (2007). Begrijpend lezen. Aantrekkelijker? Effectiever? Amersfoort:
• Leesconferentie CPS.
• Stronks, Els (2020). Inbreng voor rondetafelgesprek met de vaste commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van de Tweede Kamer. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
• Van Bergen, E., Snowling, M.J., de Zeeuw, E.L., van Beijsterveldt, C.E.M., Dolan, C.V. & Boomsma, D.I. (2018). Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59(11), 1205-1214. DOI: 10.1111/jcpp.12910 [pdf]
• Willingham, D. & Lovette, G. (2014). Can Reading Comprehension Be Taught? In: Teachers College Record, — September 26, 2014.
• Willingham, D. (2006/2007). The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies. In: AFT, Winter 2006/2007. Pp 39 – 50.
• Yoon, J. (2003). What a Meta Analytic Review of Three Decades of SSR Says about Reading Comprehension. In: The Journal of Curriculum & Evaluation, 2003, Vol. 5, No. 2, pp. 171-186.

WAT HEB JE ZEKER NODIG OM EEN TEKST GOED TE BEGRIJPEN? (VERNOOY 2019)

(Vloeiend lezen x Woordenschap/Achtergrondkennis x Tekststructuurkennis) monitoring

Tekst

Wat heeft een leerling nodig om een tekst te begrijpen? Het perspectief van het onderwijs in begrijpend lezen

nis, wat beter schrijven tot gevolg heeft, terwijl door te schrijven tijdens het lezen opgedane ideeën verdiept kunnen worden.

• Leesmotivatie. Stimuleer de leesmotivatie van leerlingen door ze te laten lezen over onderwerpen die hen interesseren. Cruciaal voor de leesmotivatie is dat kinderen zichzelf een competente lezer vinden. De leesvaardigheid van kinderen beïnvloedt de leesmotivatie. Wanneer ontstaat plezier in lezen? Veel onderzoek toont als het lezen redelijk vloeiend verloopt, weinig inspanning vraagt en de teksten aansluiten bij de interesse/achtergrondkennis van de individuele leerling, waardoor hij of zij plezier of profijt ervaart. Beter lezen leidt tot meer lezen (Van Bergen e.a., 2018). De motivatie voor lezen wordt verder sterk beïnvloed door wat de leerkracht elke dag aan lezen doet en niet direct door de leesmethode die de school heeft.

• Stimuleer (met de ouders) vrijetijdslezen. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat vrijetijdslezen de drijvende kracht achter geletterdheid en taalvaardigheid is. Een steeds groter percentage van het verschil in woordenschat is te herleiden tot vrijetijdslezen (Mol en Bus, 2011). Besteed ouderavonden aan dit onderwerp.

• Monitor als schoolteam en schoolleiding het leesonderwijs en onderneem onmiddellijk actie als er zich problemen voordoen. Gebruik daarvoor het leerlingvolgsysteem en legt de resultaten van technisch lezen, woordenschat en begrijpend lezen naast elkaar.

Kortom: Het gaat bij begrijpend lezen om veel zaken die niet als afzonderlijke zaken moeten worden gezien, maar vooral met elkaar in samenhang moeten worden gebracht.

HET PERSPECTIEF VOOR OGEN HOUDEN

In onderstaand schema worden de belangrijkste componenten van begrijpend lezen voor de leerling aangegeven en zij vormen als het ware het perspectief voor het leesonderwijs.

De belangrijkste componenten bij het omgaan met teksten zijn vloeiend kunnen lezen, het beschikken over woordenschat/achtergrondkennis, het hebben van kennis van de structuur van teksten en het monitoren van het omgaan met de tekst. Het ontbreken van één of meer van die componenten heeft tot gevolg dat een leerling grote moeite zal hebben om de tekst te begrijpen. Het monitoren van het begrijpend lezen (zelfsturing, metacognitie) is volgens Perfetti (2009) de centrale strategie voor het controleren van het 'begrijpen'. Daarnaast wordt in het schema de rol van de tekst aangegeven. De tekst doet er namelijk ook sterk toe. Bijvoorbeeld: beschikt de leerling over voldoende achtergrondkennis om deze te begrijpen of is de tekst moeilijk voor de leerling te begrijpen vanwege veel onbekende moeilijke woorden of omdat deze slecht geschreven is?

TOT SLOT

De meest fundamentele verantwoordelijkheid van scholen is kinderen leren lezen. Scholen moeten het grote belang voor leerlingen van het goed leren omgaan met teksten tijdens het leesonderwijs inzien en daaraan prioriteit toekennen. Alle initiatieven die een school onderneemt, zijn minder belangrijk dan kinderen goed leren begrijpend lezen! (Snow 2014).

De gewenste prioriteit moet zich vooral kenmerken door een evidence based aanpak, een goede professionaliteit van de leraren, onderwijskundig leiderschap van de schoolleiding en voldoende ingeroosterde tijd.

Volgens Allington (2013) blijkt uit onderzoek dat effectieve activiteiten op het gebied van lezen er meestal vijftig jaar over doen om de klas binnen te komen! Dat is natuurlijk zorgelijk en het betekent dat een deel van de leerlingen in ons onderwijs niet de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben. Daarnaast is er veel evidentie dat de deskundigheid/leesexpertise van de leraar er voor risicolezers toe doet. Dit vraagt om effectief professionaliseren! BSM