

Als 'detective' de tekst uitpluizen

Close Reading in de onderbouw

In de onderbouw wordt het begrijpend luisteren meestal met [prenten]boeken vormgegeven. Vaak wordt een bewuste aanpak ingezet, zoals interactief voorlezen. Kinderen leren daarbij om in gesprek te gaan over de tekst en over het verhaal, maar het ontbreekt soms aan diep tekstbegrip, waarmee wordt bedoeld dat kinderen afleidingen maken en de achterliggende boodschap van de tekst begrijpen. Hoe kan Close Reading bijdragen aan dieper tekstbegrip en wat kan dit betekenen voor het werken met prentenboeken in de onderbouw?

Marieke van Logchem

[marieke.van.logchem@expertis.nl] is senior onderwijsadviseur op het gebied van taal/lezen en didactisch handelen bij Expertis Onderwijsadvies. Zij is expert op het gebied van Close Reading en zet zich in om dit praktisch te vertalen naar de klas

Marita Eskes

[marita.eskes@expertis.nl] is onderwijsadviseur op het gebied van taal/lezen en didactisch handelen bij Expertis Onderwijsadvies. Zij heeft jaren in het primair onderwijs gewerkt en vindt het belangrijk om kennis uit de wetenschap te verbinden met de praktijk

Al op jonge leeftijd is het van belang dat er op school aandacht is voor tekstbegrip. Kinderen komen met (soms grote) verschillen in de leesopvoeding op de basisschool terecht. Om alle kinderen een eerlijke kans te geven, is het van belang om al van jongs af aan aandacht te schenken aan allerlei zaken die ertoe doen binnen het taalonderwijs: het fonologisch en fonemisch bewustzijn, de woordenschat, letterkennis, mondelinge taalvaardigheid en natuurlijk tekstbegrip. Dit vraagt om vakdidactische en vakinhoudelijke kennis van de leerkracht over de verschillende domeinen rondom voorbereidende taal- en leesvaardigheden. Het werken aan tekstbegrip, ofwel begrijpend luisteren, is één van deze domeinen. Wanneer kinderen hier in de onderbouw effectief in worden onderwezen, heeft dat positieve effecten: de woordenschat breidt uit, kinderen ontwikkelen hun mondelinge taalvaardigheid, zij ontwikkelen de vaardigheid om geschreven teksten te begrijpen en leren complexe denkvaardigheden aan, zoals het leggen van verbanden, het ordenen van gegevens, beredeneren, beargumenteren en

concluderen. Ook leren kinderen om 'een plaatje te maken in hun hoofd' van hetgeen dat wordt voorgelezen: er ontstaat een mentaal denkbeeld (Van den Broek, 2009). Dit helpt het inlevingsvermogen te vergroten en empathie aan te leren. Close Reading is een aanpak waarbij al de voornoemde facetten samenkomen.

Praktijkvoorbeeld: Bang Mannetje

Juf Marjan gaat met haar groep 2 aan de slag met het prentenboek *Bang Mannetje* van Mathilde Stein (2005). Bang Mannetje zou heel graag minder bang willen zijn en de toverboom helpt hem daarbij. Marjan wil dat de kinderen aan het eind van de derde sessie (er volgen drie sessies, zie ook figuur 1 en 5) begrepen hebben hoe het komt dat Bang Mannetje niet meer bang is. Heeft de toverboom getoverd of is het anders gegaan? Marjan maakt een tekstanalyse van het boek. Ze gebruikt hiervoor het analyseschema uit het boek *Close Reading* (Lapp et al., 2018). Ze identificeert een aantal belangrijke elementen in het verhaal:

- 'Spreekuur alleen ter plaatse' is een cruciale zin, omdat Bang Mannetje langs de enge wezens moet lopen om bij het spreekuur van de toverboom te komen. Deze zin zal ze uitleggen;
- De reactie van Bang Mannetje wanneer hij de enge wezens tegenkomt;
- De wezens zelf lijken in eerste instantie eng, maar blijken ook lieve, vriendelijke kanten te hebben;
- Het karakter van Bang Mannetje: positief, goedgelovig, angstig, maar ook heel dapper.

Om de diepere laag van het verhaal te kunnen begrijpen, werkt Marjan volgens een opbouw van aandacht voor de algemene lijn van het verhaal naar de belangrijke details en tot slot naar het afleiden van betekenissen. Ze hangt in de klas de poster van figuur 1 op, zodat voor haar leerlingen duidelijk is dat ze met elke keer lezen meer te weten komen.



Figuur 1 - Close Reading is dieper graven in de tekst (illustratie: Ruud Bijman)

Sessie 1

Doel van de sessie: Ik kan vertellen over wie het verhaal gaat, wat er gebeurt en waar het zich afspeelt.

Om de algemene lijn van het verhaal voor alle kinderen scherp te krijgen, zet Marjan pictogrammen in:



Wie zijn het belangrijkste in het verhaal en waarom?

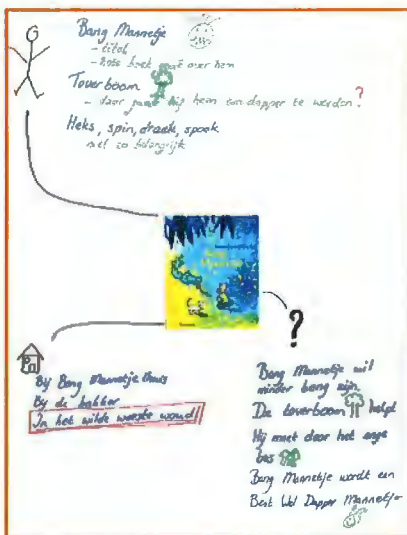


Wat gebeurt er in het verhaal?



Waar speelt het zich af?

Ze deelt de pictogrammen op kaartjes uit en houdt rekening met de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Leerlingen die nog niet lang op school zijn, krijgen een 'wie-kaartje' en kinderen die in groep 2 zitten krijgen een 'wat-kaartje'. De leerkracht leest het prentenboek voor en de kinderen luisteren naar de aanwijzingen die passen bij hun kaartje. Na afloop van het voorlezen maken de leerlingen met hetzelfde kaartje tweetallen en vertellen elkaar wat ze bedacht hebben. Komen ze op hetzelfde uit? De leerkracht bespreekt de antwoorden klassikaal en maakt een mindmap van deze wie-wat-waar-pictogrammen (zie figuur 2 hieronder). Nog niet alles is duidelijk: is de toverboom belangrijk in het verhaal? Juf Marjan stelt voor hier bij een volgende keer lezen op terug te komen.



Figuur 2 – Wie-wat-waar-pictogrammen bij het boek *Bang Mannetje*

Sessie 2

Doel van de sessie: Ik kan vertellen wat Bang Mannetje denkt en doet, en wat de wilde woeste wezens doen.

De leerkracht vestigt de aandacht op de platen waarbij Bang Mannetje in aanraking komt met de wilde woeste wezens. Ze leest de tekst die bij de plaat hoort nog eens voor en vraagt per plaat aan de kinderen: 'Wat gebeurt er bij deze plaat?' en 'Wat denkt Bang Mannetje, wat doet hij en hoe reageert het wilde woeste wezen?' Bij de eerste plaat modelt ze. Door de aandacht op



Close Reading is een aanpak waarbij teksten verdiepend worden gelezen

deze belangrijke details te richten, wil juf Marjan bereiken dat de kinderen begrijpen wat Bang Mannetje zelf heeft gedaan om niet meer bang te zijn. Dit helpt bij het beantwoorden van de vraag hoe het komt dat Bang Mannetje niet meer bang is in sessie 3. De leerkracht gebruikt de werkvorm 'Denken >>

Wat gebeurt er?	Wat denkt Bang Mannetje en wat doet hij?	Wat doet de ander?

Figuur 3 – Schema sessie 2 bij het boek *Bang Mannetje*



Figuur 4 – Conclusie bij sessie 3: waarom is Bang Mannetje best wel dapper?

Delen Uitwisselen'. Tijdens het uitwisselen schrijft zij met pictogrammen, plaatjes en woorden de belangrijkste zaken in het schema (zie figuur 3 op de vorige pagina).

Sessie 3
Doel van de sessie: Ik kan vertellen hoe het komt dat Bang Mannetje een 'best wel dapper mannetje' is geworden.

De leerkracht zet de werkvorm 'hoeken' in bij het beantwoorden van de vraag:

'Hoe komt het dat Bang Mannetje een 'best wel dapper mannetje is geworden'?' Nadat het verhaal voorgelezen is, kiezen de kinderen een hoek van het lokaal:

- Hoek 1: De toverboom heeft ervoor gezorgd.
- Hoek 2: Bang Mannetje heeft er zelf voor gezorgd.
- Hoek 3: Het zit anders.

De leerlingen vertellen in tweetallen aan elkaar waarom ze deze hoek gekozen hebben. In de gekozen hoek vertellen ze elkaar wat ze denken. Daarna vindt er een klassendiscussie plaats en mogen de kinderen nog van hoek veranderen. Het valt op dat veel kinderen na de discussie voor hoek 3 kiezen. De leerlingen komen erachter dat ze al veel te weten zijn gekomen over Bang Mannetje en dat je eigenlijk al kan lezen dat hij wel dapper is (zie ook figuur 4 hierboven). Ze besluiten bewijs te vinden waaraan je kunt zien dat hij al best dapper is, voordat hij bij de toverboom is geweest.

Het verhaal centraal

Close Reading onderscheidt zich door uit te gaan van complexe teksten, waarbij de luisterstrategieën geen leidende rol hebben. Lange tijd waren de lessen vooral gericht op luister- en leesstrategieën in plaats van dat de inhoud centraal stond (Vernooij & Mijs, 2016). Veel tijd ging verloren aan het voorspellen en activeren van voorkennis, bij Close Reading is de interactie echt gericht op hetgeen de tekst vertelt. Niet enkel de verhaallijn of oppervlakkige kenmerken worden besproken, maar de tekst wordt herhaald (voor)gelezen waarbij tijdens elke leessessie 'dieper wordt gegraven' (Fisher & Frey, 2012). Uiteindelijk zullen kinderen na drie sessies tot diep tekstbegrip komen, uiteraard met behulp van de leerkracht (zie ook figuur

5 hieronder). Daarbij wordt het herhaald lezen ingezet, wordt er interactie gestimuleerd en staan tekstgerichte vragen centraal. Deze interventies hebben een groter effect (Hattie, 2013). Kinderen profiteren er in grote mate van (Shanahan, 2013). Bij alle besproken vragen geldt: 'Waar staat dat in de tekst?' en 'Waar vertelt de tekst dit aan ons?' Samen wordt naar bewijs gezocht (Fisher & Frey, 2012).

Tekstgerichte vragen

Per sessie wordt gestart met een leesdoel, vervolgens bespreken kinderen met elkaar tekstgerichte vragen rondom de tekst. In figuur 5 (hieronder) is te zien hoe de opbouw eruitziet. De leerkracht bereidt de sessie goed voor. Het leesdoel, modeling door de leerkracht en een aantal tekstgerichte vragen vormen samen de basis van een sessie (Fisher & Frey, 2012).

Wanneer de leerkracht zich wil richten op algemeen begrip, modelt zij bijvoorbeeld welke steekwoorden samen de belangrijkste gebeurtenissen vormen aan het begin van het verhaal. De leerkracht stelt vervolgens vragen waardoor kinderen samen in gesprek gaan over wat er in het midden van het verhaal gebeurt, en stuurt tijdens de gesprekken nog bij. Tot slot worden kinderen aan het denken gezet over het slot van het verhaal. Zo ontstaat een samenvatting van de gekozen tekst. Hierbij is sprake van een opbouw: de leerkracht die voordoet, die daarna samen met de kinderen oefent en tot slot kinderen die dit samen of zelf kunnen. De fasen 'ik doe het voor, wij doen het samen, jullie doen het samen, je doet het zelf' worden ingezet: het hart van expliciete instructie (Fisher & Frey, 2008). Om de tekstgerichte vragen te kunnen beantwoorden, wordt samen met de kinderen bepaald welke delen van de tekst door de leerkracht moeten worden teruggelezen. De kinderen gaan met elkaar in gesprek op basis van de tekst en de illustraties. Een vraag als 'Heb je zelf ook weleens gedroomd?' stuurt niet aan tot het samen teruglezen en kijken in de tekst. Een vraag als 'Waar begint beer te dromen?' of 'Wat droomt beer?' daarentegen wel. Hierin kenmerkt Close Reading zich: de leerkracht stelt vragen die aansturen tot het samen teruglezen, zoeken en speuren naar antwoord op de tekstgerichte vraag (Fisher & Frey, 2012).

Sessie 1	Sessie 2	Sessie 3
Richt zich op: <ul style="list-style-type: none"> • Algemene begripsvragen 	Richt zich op: <ul style="list-style-type: none"> • Vragen over belangrijke details • Vragen over woordenschat • Vragen over tekststructuur 	Richt zich op: <ul style="list-style-type: none"> • Vragen over de bedoeling van de schrijver • Vragen rondom afleidingen • Vragen over opinies, argumenten en verbanden met andere teksten

Figuur 5 – Opbouw van tekstgerichte vragen



Kinderen worden aan het denken gezet over het slot van het verhaal, zodat er een samenvatting ontstaat van de gekozen tekst

Prentenboeken inzetten

Prentenboeken vertellen vaak een rijk verhaal. Daarom zijn ze heel geschikt om te gebruiken volgens de aanpak Close Reading. Op het eerste gezicht lijkt de verhaallijn soms niet tot grote mogelijkheden te leiden, maar het loont om hier goed naar te kijken. Naast algemeen begrip, zoals hierboven geschetst, kan in een tweede of derde leessessie worden ingezoomd op zaken die op het oog niet opvallen. Wellicht bevat het boek figuurlijk taalgebruik dat uitdaagt om over te praten. Zo bevat het prentenboek *Frederick* zinnen/zinsdelen als 'oude, oude stenen...' en 'Hij werkte dag en nacht' (Leonni, 2011). Heeft de schrijver een foutje gemaakt door het woord 'oude' dubbel te typen? Of heeft de schrijver hier een bedoeling mee? En wordt met 'dag en nacht' bedoeld dat Frederick elke dag en elke nacht werkte, of willen de woorden ons iets anders vertellen? Ook kunnen in een derde sessie vragen gesteld worden als 'Waarin verschilt Frederick van zijn muizenfamilie?' en 'Wat leverde het verzamelen van woorden en zonnestrallen hem op?' Door (fragmenten van) de tekst opnieuw voor te lezen en het gesprek aan te gaan, leren kinderen om dieper na te denken over (delen van) een tekst en zaken te begrijpen die er niet letterlijk instaan. Kinderen geven hun mening, leren anders naar teksten te kijken, leggen verbanden en maken afleidingen. Daarnaast beleven kinderen veel plezier aan het herhaald lezen en werken volgens de aanpak Close Reading.

Plezier

Close Reading is een aanpak waarbij al met jonge kinderen de diepere betekenis in het verhaal te onderzoeken en te ontdekken valt. De activerende werkvormen zetten alle leerlingen aan tot denken en maken dat alle leerlingen actief meedoen. Dit zorgt voor een grote betrokkenheid en plezier bij de kinderen. 🌟

Aanbevelingen voor de leerkracht

1. Kies een prentenboek of tekst uit die uitdaagt tot meerdere keren lezen.
2. Lees het verhaal en bedenk: wat is de diepere boodschap van het verhaal, wat valt er af te leiden, maar staat er niet letterlijk in? Dát is waardevol voor de derde sessie.
3. Start elke sessie met een duidelijk doel en deel dit met de kinderen. Zo weten zij ook dat het een reden heeft om het boek (nogmaals) samen te lezen en het helpt zowel de leerkracht als de kinderen om te focussen: waar gaan we in deze sessie naartoe werken?
4. Zorg dat je als leerkracht de tekstgerichte vraag aan de hele klas stelt en alle kinderen activeert: zo denkt niet één kind na, maar worden alle kinderen geactiveerd.
5. Zet de aanpak teambreed in en verdiep je samen in hoe dit er schoolbreed uit kan zien: waar je Close Reading in de onderbouw toepast middels voorlezen, is de aanpak in hogere groepen in te zetten bij het begrijpend lezen. Dit zorgt voor herkenning bij kinderen en bovenal: samen bouwen aan het creëren van lezers die in staat zijn om tekstgericht, met aandacht en doortastend om te gaan met teksten.

Literatuur

- Broek, P.W. van den (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Leiden: Universiteit Leiden.
- Fisher, D. & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fisher, D. & Frey, N. (2012). Close Reading in Elementary Schools. *The Reading Teacher*, 77(3), 179-188.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt.
- Lapp, D., Moss, B., Grant, M., & Johnson, K. (2018). *Close Reading*. [T. van Daten, D. Mijs & M. van Logchem, vertaling en bewerking]. Huizen: Pica.
- Leonni, L. (2011). *Frederick*. Utrecht: Veen Bosch & Keuning.
- Shanahan, T. (2013). Letting Tekst Take Center Stage. *American Educator*, 37(3), 4-12.
- Stein, M. (2005). *Bang mannetje*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vernooy, K. & Mijs, D. (2016). Close Reading onder de loep. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 24(5), 22-25.