

Begrijpend lezen

Neergang en herstel

Herman Wieberdink & Heleen Kuster

Het begrijpend leesonderwijs staat al langere tijd ter discussie. De opbrengsten zijn zowel in nationaal als in internationaal perspectief onvoldoende en het aantal laaggeletterden in onze samenleving is onaanvaardbaar hoog en groeit nog steeds. Opvallend is dat in de vele discussies over inhoud en inrichting van het vak begrijpend lezen het belang van grammatica en kennis van tekststructuur niet of nauwelijks wordt belicht. Dit is opmerkelijk omdat grammatica bij elke taaluiting een mediërende rol heeft tussen uiting en betekenis. In onze nieuw ontwikkelde methode voor begrijpend lezen “Vertel-de Taal” heeft kennis van grammatica en tekststructuur juist een centrale rol gekregen. Met behulp van de methode ontwikkelen leerlingen zich tot competente lezers door kennis over tekststructuur en grammatica op te doen en te leren hoe ze deze kennis in de praktijk van het lezen moeten inzetten.

In deze bijdrage verklaren we eerst het belang van kennis van grammatica en tekststructuur voor het begrijpen van schriftelijke taal om daarna te vertellen hoe we deze kennis binnen onze nieuwe methode “Vertel-de Taal” vorm en inhoud hebben gegeven.

Voor de leesbaarheid hebben we de theoretische onderbouwing van onze keuzes en bijbehorende literatuurverwijzingen in eindnoten ondergebracht.

Een belangrijk, zo niet het belangrijkste doel van het basisonderwijs is kinderen leren een tekst te begrijpen. In het voortgezet onderwijs moeten immers dagelijks veel lange en steeds complexere teksten worden verwerkt en moeten leerlingen op verschillende manieren aantonen deze teksten begrepen te hebben. Met dezelfde vaardigheden moet de schriftelijke communicatie in onze samenleving adequaat worden verwerkt.

Helaas slaagt het onderwijs er steeds minder goed in leerlingen tot competente lezers te maken. Nederland telt inmiddels 1,3 miljoen laaggeletterden. Bijna twaalf procent van de bevolking tussen de 16 en 65 jaar kan alleen actief zijn in beroepen waar lage eisen voor taalvaardigheid gelden.¹

Internationale peilingsonderzoeken² tonen al langere tijd, in alle onderwijstypen,

een dalende leesvaardigheid aan bij Nederlandse leerlingen. Zo zijn inmiddels de leesvaardigheidsscores van Nederlandse leerlingen significant lager dan het gemiddelde van leerlingen uit de deelnemende 15 EU-landen. Het streven binnen de EU is dat niet meer dan 15% van de leerlingen scoort onder het basisniveau dat nodig is om in de maatschappij te kunnen functioneren. Tot 2015 slaagde het Nederlandse onderwijs daarin. Inmiddels haalt 24% van onze leerlingen dit basisniveau niet meer.

Deze ‘harde’ cijfers gaan wel over kinderen! Over leerlingen die niet geleerd hebben verbanden te leggen tussen zinnen en alinea’s. Leerlingen die niet geleerd hebben de hoofden bijzaken in teksten te onderscheiden. Leerlingen die de teksten in leerboeken van de brugklas niet kunnen begrijpen. Over

leerlingen die niet hebben geleerd een langere tekst samen te vatten, maar in de brugklas wel proefwerken krijgen over uitgebreide hoeveelheden tekst.

Wanneer we willen bereiken dat leerlingen begrijpend lezen beter beheersen, moeten we kritisch kijken naar het onderwijs dat we hierin geven. De vraag is: welke vaardigheden moeten leerlingen beheersen om teksten te begrijpen? Biedt het onderwijs in begrijpend lezen de juiste instructie om de benodigde vaardigheden te ontwikkelen?

Bij begrijpend lezen gaat het om het achterhalen van betekenissen van woorden, het doorzien van de functie van woorden in de syntactische structuur van de zin, het achterhalen van de betekenis van de zin, het hebben van inzicht in relaties tussen woorden, het zien van relaties tussen zinnen, het vermogen om informatie uit de zin in verband te brengen met andere informatie die al dan niet expliciet in de tekst staat en het zien van relaties tussen alinea's. Het ligt voor de hand dat het ontwikkelen van deze vaardigheden centraal staat tijdens de lessen.

Veel van de benodigde vaardigheden voor begrijpend lezen zijn een onderdeel van de grammatica. Grammatica wordt namelijk doorgaans ingedeeld in syntaxis (zinsleer), morfologie (woordleer) en fonetiek (klankleer). Met name syntaxis is een belangrijk deel van de grammatica: het geheel van regels betreffende de ordening van woorden tot zinnen. Onderwijs in grammatica is ondersteunend voor effectief onderwijs in begrijpend lezen.

Er zijn veel redenen om te lezen. We lezen bijvoorbeeld om kennis op te doen, vermaakt te worden door een verhaal of om van iemands mening kennis te nemen. Wat de reden ook is, in alle gevallen gaat het om het achterhalen van wat de schrijver wil vertellen. Het is echter niet vanzelfsprekend dat de lezer uitkomt bij de betekenis die de schrijver bedoelt. Een schrijver kan op veel manieren iets opschrijven. De uiteindelijke tekst is de

vorm waarvan de schrijver verwacht dat deze het beste zal aansluiten bij de lezers waarvoor de tekst is bedoeld. Zo zal een tekst voor leerlingen van het VMBO er anders uitzien dan die voor leerlingen van het Gymnasium, ook al kan de inhoud overeenkomen. In alle gevallen spelen inzicht in tekststructuur en voldoende kennis van grammatica een bepalende rol.

Elke leerkracht weet dat het niet gegarandeerd is dat leerlingen uitkomen bij de betekenis die de schrijver heeft bedoeld. Als het leesdoel persoonlijke interesse of nieuwsgierigheid is, maakt dit misschien niet zoveel uit, maar binnen de schoolse context is het natuurlijk wel zaak zo dicht mogelijk te komen bij de betekenis die de schrijver wil overdragen.

Om elkaar goed te begrijpen zullen schrijvers en lezers hun keuzes voor vormen en interpretaties op de een of andere manier op elkaar moeten afstemmen.³ In schriftelijke communicatie wordt de afstemming tussen schrijver en lezer vooral geoptimaliseerd door wederzijdse kennis van grammaticale constructies zoals verbanden tussen zinnen met behulp van verwijfs- en signaalwoorden en van kennis van structuur van de tekst. Zo geeft een schrijver die een tekst indeelt in een inleiding, kern en slot de lezer de mogelijkheid uit de inleiding het onderwerp van de tekst te halen en uit het slot de eindconclusie of korte samenvatting af te leiden. Met behulp van deze informatie kan de lezer vaak de hoofdgedachte van de tekst (het belangrijkste wat de schrijver wil vertellen) bepalen. Om te weten wat een schrijver (vooral) wil vertellen in een alinea, moet de lezer de structuur of opbouw van de alinea doorzien, achterhalen hoe de zinnen met elkaar samenhangen. Uit het door signaalwoorden uitgedrukte zinsverband kan de lezer afleiden dat de schrijver bijvoorbeeld iets wil uitleggen door een reden of oorzaak te noemen, of dat een schrijver een opsomming van redenen of oorzaken geeft.

Een schrijver gebruikt bovengenoemde kennis meer of minder bewust om voor

de lezers zo begrijpelijk mogelijk over te komen. Minimaal gebruik van signaalwoorden bijvoorbeeld, levert voor veel lezers een moeilijk(er) te begrijpen tekst op.⁴ Lezers gebruiken (de gemeenschappelijke) kennis van grammatica en tekststructuur om zo dicht mogelijk bij de intenties van de schrijver te komen.

Kennis van grammatica en tekststructuur speelt dus een essentiële rol bij het begrijpen van schriftelijke taal. Vaak is de lezer zich daar niet van bewust. Neem de volgende taaluitingen:

(a) *Theo en Mirjam fietsen samen door de winkelstraat. Zij slaan linksaf.*

(b) *Theo en Mirjam fietsen samen door de winkelstraat. Zij slaat linksaf.*

Bij de meeste lezers zullen deze zinnen niet leiden tot een bewuste reflectie op de congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm, tot de gedachte dat in het Nederlands het onderwerp van de zin en het werkwoord met elkaar overeenstemmen. Toch moet tijdens het lezen van de zinnen deze grammaticale kennis worden ingezet om tot een juiste interpretatie van de betekenis te komen. Vaak gebeurt die inzet onbewust.

Kennis van grammatica en tekststructuur heeft een fundamentele en onmisbare rol bij het begrijpen van schriftelijke taal. Daarnaast onderscheiden we nog twee soorten kennis: declaratieve kennis en procedurele kennis. Declaratieve kennis is kennis van feiten en gebeurtenissen; het is kennis die onmiddellijk antwoorden geeft. Procedurele kennis bestaat uit procedures die tot antwoorden of oplossingen leiden. Bijvoorbeeld het kunnen vaststellen wat het belangrijkste is dat een schrijver in een alinea wil vertellen of in staat zijn te achterhalen wat de hoofdgedachte van de tekst is. Procedurele kennis voor het begrijpen van teksten bestaat voor een belangrijk deel uit grammaticale kennis en kennis van tekststructuur.

Verbanden tussen zinnen, waarbij verwijs- en signaalwoorden een belangrijke rol spelen, zijn immers grammaticale constructies volgens morfologische en syntactische regels.

Procedurele en declaratieve kennis zijn ten opzichte van elkaar faciliterend. Procedurele kennis zorgt ervoor dat een lezer een coherente samenvatting van een tekst kan maken en die ook betekenisvol kan opslaan in het geheugen. De mate waarin de lezer over declaratieve kennis beschikt, bepaalt in welke mate de lezer procedurele kennis bewust moet inzetten.

Opbouw van domein-specifieke kennis (of van algemene of achtergrondkennis) door middel van schriftelijke taal is een dynamisch proces. In het begin, als de lezer nog over een beperkt en weinig coherent netwerk van kennis beschikt, wordt kennis van grammatica en tekststructuur bewust ingezet. Inzet van achtergrondkennis geeft nog niet veel rendement. De weinige kennis is nog niet op samenhangende wijze met relaties tussen de kennisonderdelen in het geheugen opgeslagen. Het ophalen van deze kennis zorgt vaak voor een overbelasting van het werkgeheugen en maakt het lezen tot een inspannend proces.⁵ Naarmate de lezer meer kennis over het onderwerp heeft gekregen en het kennisnetwerk uitgebreider raakt en coherent is opgebouwd, kan het kennisnetwerk als het ware in zijn geheel in het werkgeheugen worden geplaatst, zonder dat dit het geheugen overbelast. Kennis faciliteert vervolgens het leesproces en kennis van grammatica en tekststructuur hoeft minder bewust te worden ingezet. Om dus een competente lezer te worden is de ontwikkeling van beide soorten kennis van belang en zal er in didactisch opzicht ook voor beide expliciete aandacht moeten zijn.⁶

Het vak begrijpend lezen heeft een expliciet doel: leerlingen de procedurele kennis en vaardigheden bij te brengen waardoor ze in staat zijn te begrijpen wat een schrijver in de tekst wil vertellen. Impliciet doen leerlingen tijdens die lessen ook declaratieve of algemene kennis op; een tekst heeft

uiteraard een inhoud. Naast de begrijpend leeslessen verwerken leerlingen nog veel schriftelijke taal, zoals bij de zaakvakken. Die teksten zijn expliciet bedoeld als overdracht van (declaratieve) kennis, en zijn ook de momenten waarop leerlingen de bij de begrijpend leeslessen opgedane procedurele kennis en vaardigheden kunnen toepassen. Het is dan ook belangrijk dat de school zorgt voor aanwezigheid van correct opgebouwde en inhoudelijk kwalitatief goede teksten.

Kortom, een les begrijpend lezen is in eerste instantie een les om iets te leren *over* teksten, zodat kinderen op andere momenten zelfstandig kunnen leren *van* teksten!

Didactiek

Begrijpend lezen is een complex proces, waarin tal van grammaticale en cognitieve vaardigheden een rol hebben, die zowel interacteren met verschillende aandachtsprocessen als met geheugenprocessen die kennis en informatie oproepen, bewerken of opslaan. Wanneer leerlingen een voldoende niveau van technisch lezen hebben bereikt, zijn tijdens het lezen deelprocessen en deelvaardigheden niet van elkaar te onderscheiden. Succes bij begrijpend lezen hangt juist af van de mate waarin alle componenten flexibel samenwerken. Wel kunnen binnen het proces van begrijpend lezen bepaalde deelvaardigheden onderscheiden worden.

Een complex proces als begrijpend lezen kan op verschillende manieren en in een verschillend aantal aspecten opgedeeld worden.⁷ In een leerlijn begrijpend lezen moet veel aandacht zijn voor de manier waarop leerlingen via de weg van aanvankelijk geïsoleerd aangeboden kennis en vaardigheden worden tot competente lezers die al hun kennis en vaardigheden op een geïntegreerde wijze toepassen bij het komen tot begrip van een tekst. Dit is belangrijk met het oog op wat na de

basisschool in het voortgezet onderwijs van leerlingen wordt gevraagd. Daar krijgen leerlingen veel lange teksten te verwerken, die ze niet zelf gekozen hebben en waarvan de onderwerpen niet altijd met hun eigen interesses overeenkomen. Bovendien is het tempo waarin de verschillende teksten elkaar opvolgen hoog. Kort en goed: leerlingen moeten na de basisschool kunnen vertrouwen op hun verworven vaardigheden om hetgeen een schrijver in de tekst vertelt zodanig te begrijpen dat ze in staat zijn er een coherente samenvatting van te maken en deze samenvatting betekenisvol in het geheugen kunnen opslaan.

De methode *Vertel-de Taal* bevat een duidelijk herkenbare leerlijn, die loopt van het leren van 'losse vaardigheden' naar geïntegreerd toepassen van het geleerde. De kennis en vaardigheden die leerlingen nodig hebben voor het begrijpen van teksten zijn in vier op elkaar aansluitende onderdelen ondergebracht. Samen vormen deze onderdelen een min of meer hiërarchisch model: eerder aangeboden kennis en vaardigheden maken bij het volgende onderdeel deel uit van een proces van hogere orde. Bij het bepalen van de hoofdgedachte bijvoorbeeld, wordt een beroep gedaan op eerder opgedane kennis van tekststructuur en verbanden tussen zinnen door middel van signaalwoorden.

In de methode wordt veel aandacht besteed aan het stimuleren van een juiste attitude ten opzichte van schriftelijke taal. Lezen is namelijk geen passieve activiteit, maar vraagt van de lezer een voortdurend cognitieve inzet. Doel van het lezen is immers het achterhalen van de bedoeling van de schrijver, het blootleggen van wat de schrijver wil vertellen, en daar moet de lezer over het algemeen moeite voor doen. De lezer is tijdens het lezen als het ware in gesprek met de schrijver, denkt mee en construeert betekenis uit de tekst. De schrijver verwacht ook dat de lezer dit doet. Zo gaat de schrijver ervan

uit dat de lezer inferenties maakt: bepaalde informatie wordt door de schrijver weggelaten omdat deze als bekend of te voor de hand liggend wordt verondersteld om te vertellen. De schrijver gaat ervan uit dat de lezer deze informatie zelf invult. Begrijpen van een tekst is dus niet het passief teruggeven van wat er in de tekst staat, maar het is een actief proces van opbouwen van betekenis.

Om leerlingen te stimuleren een juiste houding voor het omgaan met teksten te ontwikkelen, benadrukken we in de methode verschillende aspecten. Zo zetten we leerlingen ertoe aan met de schrijver mee te denken en zich in de schrijver te verplaatsen. Verplaatsen in een ander is niet gemakkelijk en dit geldt ook voor de lezer, vooral als het perspectief van de lezer niet samenvalt met dat van de schrijver. Neem de volgende zin:

Ik vind het hier gezelliger dan daar bij jou.

De lezer moet wel het perspectief van de schrijver overnemen om tot eenzelfde interpretatie van de betekenis (van de voornaamwoorden) te komen. De lezer zal de zin vertalen als

Jij vindt het daar gezelliger dan hier bij mij.

Het zich kunnen verplaatsen in het perspectief van de schrijver helpt de lezer ook bij het doorzien vanuit welke context de tekst wordt aangeboden. Om de intentie van de schrijver te achterhalen, is het net zo belangrijk te weten *waarom* een schrijver iets vertelt als wat hij of zij vertelt. Wil de schrijver de lezer informeren, met een verhaal plezieren, van iets overtuigen of ergens toe overhalen? Voor een juiste interpretatie van de tekst en om bijvoorbeeld de hoofdgedachte van de tekst te vinden, moet de lezer het doel van de schrijver kennen.

We besteden in de methode aan nog twee aspecten aandacht om leerlingen tot

een cognitief actieve houding ten opzichte van schriftelijke taal te stimuleren. In de eerste plaats is dat het achterhalen van de betekenis van een voor de lezer onbekend woord. We zetten leerlingen ertoe aan om woordleerstrategieën te gebruiken, opdat ze leren de betekenis van een afzonderlijk woord te achterhalen, maar ook en vooral om hen te laten ervaren wat het belang is van een goede woordenschat bij het lezen en hen te stimuleren hun woordenschat blijvend uit te breiden.

Tenslotte onderstrepen we in de methode het belang van het jezelf laten leiden door de tekst. Dit klinkt gemakkelijker dan de praktijk laat zien. Vooral bij teksten met een inhoud die niet overeenkomt met de kennis en ervaringen van de lezer, wil deze zich nogal eens laten leiden door eigen ideeën en opvattingen. Leerlingen moeten leren om te reproduceren wat een schrijver vertelt. Natuurlijk is kritisch (leren) lezen belangrijk. Een lezer kan en mag het oneens zijn met de schrijver, maar kritiek op de schrijver of discussie is pas mogelijk als de lezer weet wat de schrijver heeft willen zeggen.

Een ander belangrijk aspect van de methode gaat over verbanden tussen zinnen die door verwijs- en signaalwoorden worden uitgedrukt. Verwijs- en signaalwoorden zijn het cement van de tekst. Ze zorgen voor verband tussen de zinnen en voor samenhang in de tekst. Zoals het niet goed mogelijk is een begrijpelijke, consistente tekst te schrijven zonder verwijs- en signaalwoorden, zo is het ook niet mogelijk een tekst te begrijpen zonder kennis van verwijs- en signaalwoorden.

Verwijswoorden hebben zelf weinig betekenis, maar verwijzen naar een ander woord of groepje woorden dat wel betekenis heeft. Verwijzen naar een (deel van een) zin en verwijzingen waarbij er een grote afstand is tussen verwijswoord en naar wat verwezen wordt, kunnen voor de (nog niet zo ervaren) lezer lastig zijn.

Signaalwoorden, ook wel connectieven

of verbindingswoorden genoemd, geven het verband tussen zinnen, delen van een zin of tussen alinea's aan. Gebruik van signaalwoorden zorgt ervoor dat de tekst beter leesbaar is. De lezer kan aan signaalwoorden bijvoorbeeld afleiden dat de schrijver een uitleg geeft, een opsomming geeft, een tegenstelling beschrijft of een conclusie trekt. Signaalwoorden helpen de lezer inzicht te krijgen in de structuur van de tekst en in de opbouw van de betekenis, de inhoud, waardoor de lezer de tekst beter zal begrijpen.

Kennis van verwijs- en signaalwoorden is een eerste stap. Uiteindelijk gaat het erom dat deze kennis op geïntegreerde wijze deel gaat uitmaken van het proces van begrijpend lezen. Ter illustratie de volgende alinea:

“De Nederlandse overheid neemt verschillende maatregelen om plastic terug te dringen. Zo geldt in Nederland een verbod op het gratis weggeven van plastic tassen. Ook mogen bepaalde plastic wegwerpproducten niet meer worden verkocht. Het gaat daarbij om plastic bordjes, roerstaafjes en rietjes. Bovendien moet voor kleine plastic flesjes statiegeld worden betaald.”

Herkenning van de signaalwoorden ‘zo’ (uitleggend verband door het noemen van een voorbeeld) en van ‘ook’ en ‘bovendien’ (opsommend verband) is niet doel op zich, maar voorwaardelijke kennis om de opbouw van een tekstgedeelte te achterhalen. In ons voorbeeld kan de lezer mede daarom zeggen dat de schrijver in deze alinea door een opsomming van voorbeelden uitlegt welke maatregelen de Nederlandse overheid neemt om plastic terug te dringen.

Ook aan het verwerven van kennis van de structuur of opbouw van de tekst schenkt de methode veel aandacht. Teksten kunnen sterk verschillen in doel en inhoud. Toch is er een aantal elementen die teksten gemeenschappelijk hebben. Deze elementen,

die we onder de noemer ‘tekststructuur’ samenbrengen, gebruikt de schrijver om de tekst voor de lezer begrijpelijk te maken. Voor de lezer is kennis van tekststructuur een onmisbare leidraad bij het opbouwen van betekenis van de tekst.

Tekststructuur vatten we op als het skelet van de tekst. Alinea's vormen daarbij de ruggengraat: zij dragen de gedachten en beweringen die de schrijver wil overbrengen. Natuurlijk moeten leerlingen alinea's op basis van typografische kenmerken kunnen herkennen. Toch gaat het er vooral om dat leerlingen ervaren dat alinea's en tussenkopjes ordening aan de tekst geven en dat zinnen van een alinea inhoudelijk bij elkaar horen. Alinea's vormen, als het goed is, deelonderwerpen van de tekst.

Leerlingen krijgen in het onderwijs, maar ook daarbuiten, veel zakelijke of informatieve teksten. Die teksten hebben meestal een functionele indeling bestaande uit een inleiding, een kern en een slot. Kennis van deze tekststructuur helpt de lezer enorm. De inleiding van de tekst, die uit één of meerdere alinea's kan bestaan, heeft twee functies. De schrijver introduceert het onderwerp van de tekst en wil de lezer nieuwsgierig maken naar het onderwerp en hem of haar erbij betrekken. Introductie van het onderwerp gebeurt op herkenbare wijze: de schrijver valt met de deur in huis door direct te vertellen wat het onderwerp is, of stelt een vraag die in het vervolg van de tekst wordt beantwoord, of vertelt een illustratief verhaaltje en koppelt dat aan het onderwerp. Voor de lezer is het belangrijk het onderwerp van de tekst te achterhalen. Dan worden de juiste kennisnetwerken in het brein geactiveerd.

Aan het slot van de tekst, die ook uit één of meer alinea's kan bestaan, geeft de schrijver vaak een eindconclusie of een korte samenvatting. Vaak wordt daarbij een signaalwoord (dat een concluderend of samenvattend verband aangeeft) gebruikt.

Kennis van de indeling van de tekst en herkenning van onderwerp, eindconclusie

of korte samenvatting geeft de lezer veel informatie op basis waarvan hij of zij de hoofdgedachte van de tekst (het belangrijkste wat de schrijver vertelt) kan bepalen.

In de alinea's van de kern van de tekst werkt de schrijver de hoofdgedachte uit. Die alinea's hebben over het algemeen een duidelijke structuur of opbouw. De schrijver stelt of beweert iets. De zin waarin de schrijver dit doet, is de kernzin van de alinea. In de overige zinnen leidt de schrijver de stelling of bewering in of werkt deze uit, bijvoorbeeld door een oorzaak te geven waarom iets wel of niet gebeurt of een reden te vertellen waarom iemand iets wel of niet doet. Vaak kan de lezer aan het signaalwoord zien hoe de schrijver de bewering heeft uitgewerkt. Dankzij kennis van de opbouw van een alinea kan een leerling het onderwerp van de alinea bepalen. Of in termen van een (cito) begrijpend leestoets: leerlingen kunnen de vraag beantwoorden waar een alinea vooral over gaat of de vraag wat een schrijver in een alinea vooral wil vertellen.

Alle alinea's in een tekst hangen met elkaar samen, maar soms hebben alinea's nog een nader verband met elkaar. Zo kunnen alinea's samen een opsomming vormen. Of de schrijver kan in de ene alinea een vraag stellen en die in de volgende alinea(s) beantwoorden. Ook kan de schrijver in de ene alinea een probleem beschrijven en in de volgende alinea(s) een oplossing geven.

Een belangrijk onderdeel in de methode is leren samenvatten. Leerlingen die in staat zijn een goede samenvatting te maken, hebben hier veel baat bij in het vervolgonderwijs. Want als leerlingen goed hebben leren samenvatten, hoeven ze teksten die bedoeld zijn om er iets van te leren niet letterlijk in hun hoofd te stampen, maar kunnen ze een coherente samenvatting in hun geheugen opslaan en deze laten aansluiten bij bestaande kennisnetwerken in hun brein.

Het leren samenvatten gebeurt stapsgewijs, aan de hand van een duidelijke leerlijn. Leerlingen leren de juiste verbanden tussen

de elementen van een tekst leggen en de hoofdlijnen uit de tekst halen. De hiertoe benodigde kennis wordt vanaf groep 4 opgebouwd, zoals we al beschreven hebben.

Een samenvatting van een tekst heeft geen vaststaande vorm en inhoud. Vorm en inhoud hangen af van wat het doel van de samenvatting is. In begrijpend leestoetsen wordt vaak naar de hoofdgedachte van de tekst gevraagd ("wat wil de schrijver in de tekst vooral zeggen?" Of "Welke zin geeft het beste weer wat de schrijver vooral wil zeggen?"). Vaak is alleen de hoofdgedachte als samenvatting niet voldoende, maar moet ook verteld worden hoe de schrijver tot de hoofdgedachte is gekomen. Dan is een minisamenvatting nodig. Deze wordt gevormd door de hoofdgedachte samen met de kernzin van de alinea's in de kern van de tekst. Wanneer ook verteld moet worden hoe de schrijver de hoofdgedachte heeft uitgewerkt, is een korte of beknopte samenvatting van de tekst nodig. En soms, bijvoorbeeld bij het leren van huiswerk of voor een repetitie, is meer nodig dan weten wat in de kernzin(nen) van de alinea(s) staat. Een schrijver heeft in zakelijke of informatieve teksten veel te vertellen. Daardoor staat er vaak veel informatie in een alinea. Leerlingen leren alinea's nauwkeurig te analyseren, zodat ze in staat zijn een uitgebreide samenvatting van de tekst te maken.

In de beschrijving van de inhoud van het curriculum van de methode *Vertelde taal* hebben we duidelijk willen maken dat het leerplan niet bestaat uit 'losse' onderdelen, maar dat het een route is naar geïntegreerd toepassen van geleerde kennis en vaardigheden. Vanuit didactisch oogpunt is het noodzakelijk om in eerste instantie veel van de kennis en vaardigheden waaruit begrijpend lezen bestaat geïsoleerd aan te bieden, om deze vervolgens weer deel te laten uitmaken van vaardigheden van een hogere orde. Een compleet en gestructureerd curriculum is dan naar onze mening een eerste vereiste.

Er zijn meer redenen om het vak begrijpend lezen in het basisonderwijs in de vorm van een curriculum te geven. In de eerste plaats moeten leerlingen procedurele kennis verwerven om competente lezers te worden. Procedurele kennis is abstracte kennis. Ze moet immers bij alle teksten, ongeacht de inhoud, kunnen worden toegepast. Het komen tot beheersing van abstracte vaardigheden kost oefening en tijd. Dit in tegenstelling tot kennis van feiten en gebeurtenissen, die vaak al na één keer lezen in het geheugen kan worden opgeslagen. Voor procedurele kennis gaat dit niet op.

Een andere reden is dat leerlingen kennis en vaardigheden die essentieel zijn voor het begrijpend lezen, niet snel of gemakkelijk zelf ontdekken, enkel door het lezen van teksten.⁸ Bij een complex cognitief proces als begrijpend lezen is het veel effectiever om in eerste instantie onderliggende kennis en vaardigheden expliciet en systematisch aan te bieden en te oefenen. Dan kan de leerkracht aan leerlingen uitleggen waarom bepaalde vaardigheden geleerd moeten worden en wanneer en met welke reden ze bij het lezen moeten worden ingezet.⁹ Een gestructureerd en doelgericht curriculum is bij deze aanpak het meest effectief.

Aanbevelingen om bij het vak begrijpend lezen juist niet met een curriculum te werken, zijn vooral gebaseerd op de intuïtieve gedachte dat interesse in een onderwerp een positieve invloed heeft op voortgezet leren. Interesse zou aanzetten tot verder leren en hoe groter de belangstelling hoe groter de bereidheid hiertoe. En inderdaad bestaat er een significante correlatie tussen interesse en leren, maar correlatie impliceert niet direct ook causaliteit. Het mag een willekeurige

aanname heten dat belangstelling de oorzaak van leren is of tot leren aanzet. Toch is deze vooronderstelling binnen onderwijskringen van harte omarmd. Want onderwijs in begrijpend lezen zou pas effectief zijn indien er gewerkt wordt met teksten die de nieuwsgierigheid prikkelen of met materiaal dat aansluit bij de persoonlijke interesse van de leerling. Bij deze premissen kunnen echter vraagtekens geplaatst worden. Zo toont onderzoek¹⁰ aan dat persoonlijke belangstelling niet per se de oorzaak van leren is, maar een gevolg ervan. Groei van kennis is juist het mechanisme dat verantwoordelijk is voor de groei van interesse. Het moet een belangrijke doelstelling van onderwijs zijn leerlingen aan te leren hoe zij kennis verwerven. En daartoe is de schriftelijke taal een zeer belangrijke bron. Teneinde deze bron adequaat te kunnen gebruiken, moet leerlingen eerst worden uitgelegd hoe zij uit een tekst betekenis opbouwen.

Wij zeiden het eerder. Om van een tekst te kunnen leren, moet je eerst het nodige over teksten weten. Alleen door het lezen van teksten doen de meeste leerlingen deze kennis niet op. Daarom heeft de methode *Vertelde Taal* een expliciet doel: leerlingen kennis en vaardigheden bijbrengen waardoor zij in staat zijn te begrijpen wat een schrijver met de tekst wil medelen. Want een competente lezer is gemotiveerd¹¹ om te lezen en gebruik te maken van op school aanwezige teksten. En competentie hoeft weliswaar niet direct te leiden tot een actiever leesgedrag in de vrije tijd en tot een groter leesplezier,¹² maar het neemt in elk geval een drempel voor de ontwikkeling van kennis en plezier in lezen weg.

Voetnoten

1. Er zijn weliswaar niet veel analfabeten in Nederland, maar er zijn wel 1,3 miljoen mensen laaggeletterd. 11,9% van de bevolking tussen de 16 en 65 jaar kan niet goed lezen en schrijven. Rekenen we ook het aantal laaggeletterde 65+'ers mee, dan komt het totaal op 2,5 miljoen Nederlanders met lees- en schrijfproblemen. Zij hebben moeite met het lezen, begrijpen en analyseren van relatief eenvoudige teksten, in digitale vorm of op papier, en ze hebben moeite om met die informatie adequaat te kunnen handelen. Misschien dat veel van die mensen hun laaggeletterdheid niet als een groot probleem ervaren, maar ze zijn wel gedwongen actief te blijven in beroepen waar lage eisen voor taalvaardigheid gelden. Ook zullen ze regelmatig problemen in de schriftelijke communicatie met instanties en overheden ervaren.

Nederland scoort in vergelijking met andere Europese landen over het algemeen goed. Toch lijken we langzamerhand deze positie te verliezen. Zo behoort Nederland tot de weinige landen waar de laaggeletterdheid is toegenomen. In 1994 lag deze nog op 9,4%, in 2007 op 10,6% en momenteel dus op 11,9%. Een toename van 200.000 mensen!

Literatuur:

Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Van der Velden, R. (2013). *PIAAC 2012: de belangrijkste resultaten*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs i.s.m. het Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), Universiteit Maastricht.

Buisman, M., & Houtkoop, W. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs i.s.m. Stichting Lezen & Schrijven.

Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*.

2. Met het internationaal vergelijkende onderzoek PIRLS wordt de leesvaardigheid van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs in kaart gebracht. De studie wordt vanaf 2001 elke vijf jaar uitgevoerd. In het PIRLS-onderzoek van 2016 is Nederland uit de top tien van hoogst presterende landen weggevallen naar de veertiende plek. Die plek deelt het overigens wel met elf andere landen waarvan de scores niet significant van Nederland verschillen. Inmiddels scoort nog maar de helft van de 50 deelnemende landen significant lager dan Nederland. De Nederlandse leesvaardigheidsscore van 2016 is, evenals de scores in 2011 en 2006, significant lager dan de score bij de PIRLS-meting in 2001. Van de twintig landen die net als Nederland aan beide metingen hebben deelgenomen, laat alleen Frankrijk eenzelfde significante daling zien tussen beide metingen.

In de PIRLS-2016 scores van Nederland is weinig spreiding tussen de zwakste en sterkste lezers. Dit komt enerzijds doordat de 5% zwakst presterende leerlingen internationaal gezien een hoge score behalen. Kijkend naar de scores van de 5% zwakste lezers staat Nederland op een 7e plek op de internationale ranglijst. Op basis van de score van de 5% sterkste lezers staat Nederland daarentegen op een 29e plek op de internationale ranglijst.

PISA-onderzoek is een grootschalig internationaal vergelijkend trendonderzoek naar de wijze waarop 15-jarigen worden voorbereid op het functioneren als mondige burger in de huidige kennismaatschappij. De leerlingen worden getoetst in onder andere de mate waarin zij hun vaardigheden in lezen kunnen toepassen in dagelijkse situaties.

PISA wordt sinds 2000 om de drie jaar uitgevoerd door de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling). In PISA-2018 scoren Nederlandse leerlingen voor het eerst significant lager dan het gemiddelde van leerlingen uit de 15 deelnemende EU-landen. Binnen de EU is het streven dat niet meer dan 15% van de leerlingen onder niveau 2, het niveau dat nodig is om in de maatschappij te kunnen functioneren, mag scoren. Tot 2015 slaagde Nederland daar in; inmiddels haalt 24% van onze leerlingen dit basisniveau niet meer. Deze leerlingen kunnen door hun lage taalvaardigheid waarschijnlijk minder goed functioneren op school en in de maatschappij en lopen een risico op laaggeletterdheid.

Literatuur:

Gubbels, J. & Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nijmegen, Radboud Universiteit, Nijmegen.

Gubbels, Joyce, Langen, Annemarie van, Maassen, Nathalie & Meelissen, Martina (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Universiteit Twente, Enschede. Expertisecentrum Nijmegen, Nijmegen.

3. Als we een tekst lezen, gebruiken we voortdurend onze grammaticale kennis om de bedoelde betekenis af te leiden. Toch is het niet zo dat er door grammatica een één op één relatie is tussen vormen en betekenissen. Een schrijver kan op verschillende manieren de bedoelde betekenis weergeven en een lezer kan op verschillende manieren de taaluiting van de schrijver interpreteren. De relatie tussen grammaticale vormen en hun betekenis is vanuit de communicatieve context gezien eerder flexibel dan vaststaand. Daarom is het niet gegarandeerd dat de lezer uitkomt bij dezelfde betekenis die de schrijver bedoelt. Om toch succesvol te kunnen communiceren en misverstanden te vermijden, moeten schrijvers en lezers hun keuzes voor vormen en betekenissen op elkaar afstemmen door deze op dezelfde grammaticale kennis te baseren. In die zin is het lezen van een tekst een gezamenlijke actie tussen schrijver en lezer. Bij mondelinge communicatie kan naast een beroep op gemeenschappelijke grammaticale kennis ook gebruik worden

gemaakt van andere signalen zoals klemtoon, intonatie, gebaren, oogopslag en andere lichaamstaal. Bij schriftelijke communicatie echter moet de afstemming tussen schrijver en lezer met name worden bereikt door gemeenschappelijke kennis van grammatica en tekststructuur.

Literatuur:

Hendriks, Petra (2014). *Asymmetries between Language Production and Comprehension*. Springer Science+Business Media Dordrecht.

Pearson, P. David & Tierney, Robert J. (1984). *On becoming a thoughtful reader: learning to read like a writer*. Reading Education Report, no. 50. University of Illinois at Urbana-Champaign/Bolt, Beranek and Newman Inc. Cambridge, Massachusetts.

4. Leerlingen presteren beter als ze teksten met signaalwoorden (connectieven) lezen. Dit geldt voor zowel zwakke als sterke lezers en geldt net zo goed voor leerlingen van het vwo als voor leerlingen van het vmbo. En het maakt ook niet uit of het om verhalende of informatieve teksten gaat. Signaalwoorden maken het voor leerlingen gemakkelijker om zinnen op de juiste manier met elkaar te verbinden. Signaalwoorden sturen de lezer naar de juiste interpretatie. Wanneer de schrijver geen signaalwoorden gebruikt, moeten leerlingen zelf het verband of de samenhang tussen de zinnen leggen. Veel leerlingen lukt dat niet (altijd). Bovendien blijkt uit onderzoek van oogbewegingen tijdens het lezen dat het lezen van teksten waarin de schrijver niet of nauwelijks signaalwoorden gebruikt, extra cognitieve inspanning vraagt.

Literatuur:

Silfhout, Gerdineke van, Evers-Vermeul, Jacqueline & Ted Sanders (2013): Omdat een verbindingswoord aanzet tot terugkijken: effecten van verbindingswoorden tijdens en na het lezen. *Levende Talen*, jaargang 14, nr. 3, 3-13.

Silfhout, Gerdineke van (2014). *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features for educational texts on the basis of processing and comprehension research*. Proefschrift. Utrecht: LOT.

Gebruik van signaalwoorden door de schrijver compenseert voor een deel kennistekort van de lezer: als lezers minder kennis hebben van de inhoud van de tekst maken ze namelijk meer gebruik van de signaalwoorden in de tekst.

Literatuur:

Kamalski, Judith, Sanders, Ted & Lentz, Leo (2008): Coherence marking, prior knowledge and comprehension of informative and persuasive texts: Sorting things out. *Discourse Processes*, vol. 45, nr. 4-5, 323-345).

5. Het is de vraag of de als leesstrategie geformuleerde werkwijze van ophalen van voor- of achtergrondkennis een effectieve klassikale werkwijze is. Procedurele en declaratieve kennis komen beiden in het brein via verschillende routes beschikbaar, maar vormen samen een ondeelbaar proces bij het begrijpen van teksten. Verschillen tussen leerlingen wat betreft gebruik maken van achtergrondkennis worden veroorzaakt door een gefragmenteerde en weinig betekenisvolle opslag in het geheugen en niet door uitschakeling in het brein van de route van declaratieve kennis.

Om elke leerling zijn voorkennis op de meest effectieve manier te laten gebruiken, moet het activeren van voorkennis afgestemd worden op het niveau van voorkennis. Een brede, algemene instructie om voorkennis te activeren en het gebruik van animaties en filmpjes hebben positieve effecten bij leerlingen met een laag kennisniveau, maar geen of negatieve effecten bij leerlingen met een hoog kennisniveau.

Literatuur:

Wetzels, S. (2009). *Individualised strategies for prior knowledge activation*. Proefschrift. Heerlen: Open Universiteit.

Informatie die aansluit bij voorkennis wordt over het algemeen beter onthouden omdat deze gemakkelijk geïntegreerd kan worden in de kennisnetwerken in het brein. Maar ook nieuwe kennis of kennis die in tegenspraak is met voorkennis, kan goed onthouden worden. Zowel informatie die met voorkennis congruent is als informatie die niet met voorkennis congruent is, wordt door het brein verwerkt en opgeslagen. De wijze waarop dit gebeurt is verschillend. Niet congruente informatie wordt met meer details en met sterkere contextuele relaties opgeslagen; congruente informatie wordt minder gedetailleerd opgeslagen en betreft informatie die vooral relevant is voor bestaande kennisnetwerken.

Literatuur:

Kesteren, M. van (2013). *Schemas in the brain. Influences of prior knowledge on learning, memory, and education*. Proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Het voorafgaand aan het lezen benadrukken van voorkennis zou de lezer juist kunnen aanzetten tot lezen met minder oog voor details en tot het zoeken naar bevestiging van al in het brein aanwezige kennischema's. Daarom moet voorkennis tijdens het lezen flexibel kunnen worden gebruikt, bijvoorbeeld om de coherentie van de tekst te bewerkstelligen. Maar soms moet voorkennis naar de achtergrond verwezen worden om eigen opvattingen en vooroordelen opzij te zetten.

Literatuur:

Wieberdink, H. & Kuster, H. (2015). Naar een cognitief-linguïstische benadering van begrijpend lezen in de basisschool. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54 (3), 91, 91-104.

6. De laatste jaren is de neiging in het onderwijs onevenredig veel nadruk te leggen op het belang van verwerven van declaratieve kennis of van wat meestal algemene of achtergrondkennis wordt genoemd. Daarbij wordt vaak verwezen naar het onderzoek van Recht & Leslie uit 1988. In dat Amerikaanse onderzoek werden 64 leerlingen in het begin van het voortgezet onderwijs ('junior high students') in vier groepen verdeeld op basis van hun vaardigheid in begrijpend lezen (goed of slecht) en op basis van hun kennis van honkbal (veel of weinig). Na lezing van het verslag van een halve inning van een honkbalwedstrijd moest elke leerling het verslag non verbaal weergeven door figuren op een bord te verplaatsen en verbaal weergeven door het verhaal na te vertellen. Vervolgens werden de leerlingen (na een afleidende taak) gevraagd de wedstrijd samen te vatten en 22 willekeurig uit de tekst gekozen zinnen in te delen op basis van belang voor de hoofdgedachte. De leerlingen met veel kennis van honkbal deden het in alle opzichten veel beter dan de leerlingen met geen of weinig kennis van honkbal. Zelfs de zwakke begrijpende lezers met veel honkbalkennis deden het beter dan de goede begrijpende lezers zonder die kennis. Vaak wordt deze studie aangehaald als 'bewijs' dat het begrijpen van een tekst vooral afhangt van achtergrondkennis en dat deze kennis belangrijker is dan leesvaardigheid. Op de werkvloer van het onderwijs zal deze conclusie niet snel getrokken worden. Dit komt omdat het onderzoek van Recht & Leslie en van de vele gelijksoortige onderzoeken die daarna zijn verschenen, een voorbeeld is van statisch taalpsychologisch onderzoek. In dat type onderzoek ligt de nadruk op de statische aspecten van cognitieve processen. De onderwijswerkelijkheid daarentegen is niet statisch, maar dynamisch. Daar gaat het altijd om verandering: hoe wordt een lezer een competente lezer, hoe bouwt een leerling domeinspecifieke kennis op en vooral hoe doet een lezer dit met behulp van schriftelijke taal, want daar gaat het nu over. Wat dat laatste betreft kan een ieder uit eigen ervaring putten.

Een tekst lezen waarin er een (grote) afstand is tussen de kennis die de schrijver bij de lezer veronderstelt en de kennis waarover de lezer beschikt, is een inspannend proces. Het leestempo is relatief laag; regelmatig moet teruggelezen worden wat de schrijver met een bepaalde term bedoelde, waaruit een opsomming ook al weer bestond, waar de schrijver een (tussen)conclusie trok, enz. Op al die momenten zet de lezer grammaticale kennis, zoals kennis over de opbouw van zinnen, kennis over verbanden die door signaalwoorden worden uitgedrukt en kennis van tekststructuur, bewust in. Met behulp van deze kennis wordt informatie in het geheugen opgeslagen. Ook dit opslaan gaat in het begin niet zo gemakkelijk. Het doel is namelijk niet een opslag van losse feiten of gebeurtenissen. In het geheugen moet een coherente (samenhangende) weergave van de tekst worden opgeslagen met alle temporele, causale, en andere logische relaties tussen de onderdelen van de informatie. En dat kennisnetwerk in het brein is niet statisch, zoals een boek in een bibliotheek; het is een dynamisch netwerk en is in principe nooit af. Nieuwe teksten geven nieuwe informatie en die informatie moet weer op zinvolle en coherente wijze in het netwerk worden geïntegreerd.

Literatuur:

Recht, Donna R & Leslie, Lauren (1988). Effect of Prior Knowledge on Good and Poor Readers' Memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 1988, Vol. SO, No. 1, 16-20.

Bosman, A.T.M. & Van Orden, G.C. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, (80) 391-406).

7. In de huidige literatuur en in de praktijk van het onderwijs heeft het begrip 'leesstrategie' een overheersende rol gekregen, ondanks dat de invulling van het begrip onduidelijk is en theoretisch de nodige vragen oproept. Het is goed te realiseren dat een leesstrategie niet een enkele vaardigheid is, maar uit procedurele kennis en verschillende vaardigheden bestaat. Toepassen van een leesstrategie, bijvoorbeeld het bepalen van de hoofdgedachte of het maken van een samenvatting, veronderstelt het min of meer bewust kunnen inzetten van de betreffende kennis en vaardigheden. Voor de lezer betekent dit twee dingen. In de eerste plaats moet de lezer beschikken over de kennis en vaardigheden waarop de leesstrategie een beroep doet. En in de tweede plaats moet de lezer over metakennis beschikken: kennis hebben over de eigen kennis en weten wanneer en hoe die kennis te gebruiken.

Het is een valkuil de in methoden onderscheiden leesstrategieën als een optelsom van het proces van begrijpend lezen te zien. Leesstrategieën zijn geen losse vaardigheden die afwisselend tijdens het lezen worden ingezet, zoals bij een rekenopgave de ene bewerking gevolgd wordt door een andere. Leesstrategieën overlappen elkaar in sterke mate. Zo doen alle leesstrategieën een beroep op grammaticale kennis, zoals kennis van zinsverband door verwijzen en signaalwoorden, en veronderstellen dus de aanwezigheid van die kennis. Leesstrategieën zijn niet onafhankelijk van elkaar. De leesstrategie 'samenvatten' bijvoorbeeld omvat ook alle andere leesstrategieën. Immers, om een tekst te kunnen samenvatten moet een lezer over kennis en vaardigheden beschikken die toegang tot de tekst geven; moet de lezer in staat zijn samenhang in de tekst te construeren door verbanden tussen zinnen en alinea's te leggen en moet de hoofdgedachte van de schrijver achterhaald kunnen worden. Tenslotte moet de lezer op enigerlei wijze een betekenisvolle representatie van de tekst kunnen weergeven. De leesstrategie 'achterhalen van de hoofdgedachte'

veronderstelt ook kennis van tekststructuur en kennis van verbanden tussen zinnen uitgedrukt door signaalwoorden. Dat laatste wordt vaak weer als afzonderlijke leesstrategie gepresenteerd.

Begrijpend lezen reduceren tot uitleg en voordoen van het gebruik van leesstrategieën kan de ontwikkeling van procedurele kennis en vaardigheden, met name met betrekking tot hogere orde denkprocessen, eerder belemmeren. Nadruk op ‘losse leesstrategieën’ is een slechte didactiek. Bij begrijpend lezen gaat het juist om integratie: alle voor het begrijpen van teksten benodigde processen, kennis en vaardigheden zijn wederzijds afhankelijk en beïnvloeden elkaar wederzijds. Het is daarom wel te begrijpen dat werken met leesstrategieën vaak geen of beperkte invloed op resultaten heeft. Zie bijvoorbeeld Okkinga, Mariska (2018). *Teaching reading strategies in classrooms. Does it work?* Proefschrift, Universiteit Twente.

8. Het is een misvatting te denken dat de meeste leerlingen door het lezen van teksten, zelf de structuur van een tekst kunnen ontdekken. Het punt is namelijk dat leerlingen die zich nog tot competente lezers moeten ontwikkelen, tijdens de leesles kennis en vaardigheden moeten opdoen die ze van die context moeten abstraheren. De kennis en vaardigheden moeten immers bij alle teksten, ongeacht de inhoud, kunnen worden gebruikt en toegepast. Te sterke nadruk op de inhoud van de tekst bemoeilijkt dit proces. Wanneer binnen de lessen vooral de inhoud van de tekst centraal staat, worden in het brein van de lezer de daarbij behorende cognitieve netwerken geactiveerd. Dit houdt in dat de gerichtheid op de niet-inhoudelijke aspecten van de tekst, zoals kenmerken van tekststructuur, vaak afwezig is. We willen dit illustreren aan de hand van een voorbeeld. In het kader van de ontwikkeling van de begrijpend leesmethode Vertel-de Taal hebben we onder andere in groep zeven een uitgebreide serie lessen gegeven. Tijdens één van die lessen wordt een tekst besproken die gaat over plastic zwerfafval, hoe dit in de oceaan tot plastic soep verwordt en voor grote problemen zorgt. Een van de laatste alinea's gaat als volgt:

“De Nederlandse overheid neemt verschillende maatregelen om plastic terug te dringen. Zo geldt in Nederland een verbod op het gratis weggeven van plastic tassen. Als er minder plastic is, kan er namelijk ook minder in zee terecht komen. Ook mogen bepaalde bepaalde plastic wegwerpproducten niet meer worden verkocht. Het gaat bijvoorbeeld om plastic bordjes, roerstaafjes en rietjes. En voor kleine plastic flesjes moet statiegeld worden betaald. Daardoor zullen mensen de flesjes eerder weer inleveren.”

In de klas doet Yara, een enthousiast, vlot meisje, de hele les actief mee. Ze is sterk betrokken bij de tekst en ze heeft veel te vertellen, ook weer bij deze alinea. Bij haar supermarkt geven ze nog steeds plastic tasjes gratis mee en dat is toch hartstikke slecht voor het milieu en niemand doet er wat tegen. Je zou kunnen zeggen dat Yara naar aanleiding van de tekst het probleem van de handhaving van maatregelen aan de orde stelt. Maar de actief meedenkende, in de inhoud van de tekst opgaande Yara beantwoordt de vraag waar de alinea vooral over gaat (opnieuw) verkeerd. Voor haar gaat de alinea niet over voorbeelden van maatregelen die de Nederlandse overheid neemt om plastic terug te dringen, maar over het verbieden van het gratis weggeven van plastic tasjes.

Een (nog niet competente) lezer kan door een sterke gerichtheid op en grote betrokkenheid bij de inhoud van de tekst zichzelf snel op een verkeerd been zetten.

9. Ruim een halve eeuw research laat het overweldigende en ondubbelzinnige bewijs zien dat directe instructie gericht op de voor het leren noodzakelijke cognitieve processen veel effectiever en efficiënter is dan (zelf)ontdekkend leren of soortgelijke didactische benaderingen met minimale instructie. Minimale instructie is niet alleen ineffectief, er zijn ook aanwijzingen dat een dergelijke didactiek tot negatieve resultaten leidt, bijvoorbeeld tot verkeerde inzichten, incomplete of ongestructureerde kennis. Toch krijgen in het (Nederlandse) onderwijs deze bevindingen niet de erkenning die ze op grond van onderzoek verdienen. Steeds opnieuw wordt in het onderwijs het belang van instructie ter discussie gesteld en krijgen benaderingen waarin instructie aan leerlingen tot een minimum wordt teruggebracht alle aandacht en ruimte. De namen van deze benaderingen kunnen verschillen. Soms gaat het over ontdekkend leren of probleemgestuurd leren, dan weer over ervaringsgericht leren, nieuw leren of leren van rijke teksten. De onderliggende didactiek blijft hetzelfde: zo min mogelijk instructie en leerlingen zelf laten ontdekken hoe en wanneer cognitieve processen moeten worden ingezet. Het is verbazingwekkend, of beter gezegd zorgelijk, dat ondanks de nadruk op evidence-based werken de opvatting om het vak begrijpend lezen te laten samenvallen met het laten lezen van teksten zoveel promotie en navolging krijgt.

Literatuur:

Paul A. Kirschner, John Sweller & Richard E. Clark (2006) Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching, *Educational Psychologist*, 41:2, 75-86.

Stockard, Jean, Wood, Timothy W., Coughlin, Cristy & Khoury, Caitlin Rasplia: The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research, *Review of Educational Research*, Month 201X, Vol. XX, No. X, pp. 1 -29.

Zie voor de praktijk:

Hollingsworth, John & Ybarra, Silvia & Schmeier, Marcel (2016): *Expliciete Directe Instructie. Tips en technieken voor een goede les*. Pica/Abimo.

10. De aanname dat interesse de oorzaak van leren is, of tot leren leidt, is gebaseerd op correlaties (statistische samenhang tussen twee grootheden). Correlatie hoeft echter geen causaliteit in te houden. Door gebruik van een statistische methode die causale veronderstellingen over de relatie tussen begrippen kan toetsen, toonden Schmidt en Rotgans in 2017 aan dat eerder verworven kennis een directe invloed heeft op latere interesse. Het omgekeerde is niet het geval. Persoonlijke interesse is niet de oorzaak van leren, maar het gevolg. (Het is natuurlijk wel zo dat persoonlijke interesse door meer factoren dan alleen door eerder verworven kennis beïnvloed wordt, zoals door opvoeding, voorkeuren bij leeftijdgenoten, genetische aanleg, enz).

Literatuur:

Rotgans, Jerome I & Schmidt, Henk G. (2017) The relation between individual interest and knowledge acquisition. *British Educational Research Journal*,

Schmidt, Henk G. & Rotgans, Jerome I. (2017) Like or not: Individual Interest is not a cause but a consequence of learning. Rejoinder to Hidi and Renningen (2017) *British Educational Research Journal*, Vol. 43, No. 6, December 2017, pp. 1266-1268

11. Het begrip 'motivatie' heeft veel aspecten. Wie bijvoorbeeld tijdens een (begrijpend)leesles een groep in het basisonderwijs aan het werk ziet, zal gemotiveerde leerlingen zien in de zin dat vrijwel alle kinderen meedoen, vragen beantwoorden en opdrachten maken. Geen of weinig leerlingen zullen zich aan deze taken onttrekken. Toch wordt er in het onderwijs vooral gesproken over voor het leesonderwijs niet gemotiveerde leerlingen. Daarbij gaat het dan over de beleving waarmee leerlingen zeggen de leestaken uit te voeren, namelijk dat ze (begrijpend) lezen saai en niet leuk vinden. Motivatietheorieën en onderzoek naar motivatie gaan over factoren waardoor iemand wordt beïnvloed een taak uit te voeren. In het onderwijs daarentegen ligt de nadruk op het wel of niet met plezier uitvoeren van een (lees)taak. En het lijkt erop dat dit laatste meer ophef veroorzaakt dan de sinds 2001 achteruitgaande leesprestaties van leerlingen. Veel veranderingen in het begrijpend leesonderwijs zijn gericht op wat wordt genoemd lezen weer leuk maken. Het 'opleuken' van het vak begrijpend lezen zou nog te begrijpen zijn wanneer de mate waarin leerlingen lezen leuk vinden recht evenredig is met leesprestaties. En dit is nu niet waar. Om dit te onderbouwen hoeven we alleen maar te kijken naar het laatste PIRLS- onderzoek van 2016. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) wordt om de vijf jaar afgenomen en gaat na wat de leesprestaties zijn van wat we in ons land zesde groepers noemen, de tien-jarigen. In het PIRLS-2016 onderzoek worden van de 50 deelnemende landen de hoogste leesscores behaald door de Russische Federatie, gevolgd door Singapore en Hong Kong SAR. Op het onderdeel 'lezen leuk vinden' nemen ze echter resp. plaats 19, 40 en 33 in. De drie landen waarvan leerlingen lezen het meest leuk vinden, te weten Portugal, Kazachstan en Iran, staan op de lijst met leesprestaties op resp. plaats 30, 27 en 45 en scoren significant lager dan Nederlandse leerlingen die wat betreft lezen leuk vinden van de 50 landen op de vier na laatste plaats staan.

Dat een (grote) groep leerlingen begrijpend lezen op een bepaald moment niet als leuk ervaart, is niet zo verwonderlijk. Het leren van abstracte vaardigheden is lastig en moeilijk en dingen oefenen die je moeilijk vindt, is niet altijd leuk. Dit geldt in dezelfde mate voor een vak als rekenen. Ook dat vinden veel kinderen niet leuk. Maar dit zegt nog helemaal niets over wel of niet gemotiveerd zijn om een taak uit te voeren. Bij leesmotivatie is geloof in eigen kunnen een veel belangrijker aspect dan iets leuk vinden. Daarom hoeft een leerling met weinig interne motivatie voor lezen maar met wel voldoende geloof in eigen kunnen niet per se een hekel aan lezen te hebben. Die leerling zal de leestaak uitvoeren vanuit het vertrouwen de taak tot een goed einde te kunnen brengen. Het zijn de leerlingen met een laag gevoel van competentie en die zich gefrustreerd voelen over hun beperkte leesvaardigheid die leesactiviteiten gaan vermijden. Die leerlingen worden alleen geholpen met overdracht van kennis en vaardigheden, waardoor ze zich competente lezers kunnen gaan voelen en het vertrouwen krijgen de leestaak tot een goed einde te zullen brengen.

Literatuur:

Steensel, R. van, Oostdam, R. & Gelderen, A. van (2012). Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: Subskills identification and task specificity. *Language Testing*, 30, 3-21.

Steensel, R. van, Oostdam, R. & Gelderen, A. van (2013). Vermijding en frustratie: het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van VMBO'ers. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer. Recente wetenschappelijke inzichten*, (pp. 105-122). Delft: Eburon.

Zie ook: Bandura, Albert (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 1977, Vol. 84, No. 2, 191-215.

Gubbels, J. & Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nijmegen, Radboud Universiteit, Nijmegen.

12. Ontlezing, de afnemende tijd besteed aan lezen, en de afnemende leesmotivatie zijn ontwikkelingen die niet te wijten zijn aan het (huidige) leesonderwijs. Die ontwikkelingen zijn namelijk al lange tijd gaande zijn. In Nederland worden sinds 1975 gegevens over leesgewoonten door het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) vergaard en geanalyseerd. Daarvoor, vanaf 1934-1935, werd dit gedaan door het Centraal Bureau van de Statistiek. Zo is er een redelijk inzicht in de leesgewoonten van Nederlanders over een lange periode. In 1955 werd bijna een kwart van de vrije tijd (22%) lezend doorgebracht. En het meest werd er gelezen door mensen die een goede opleiding hadden genoten. De verwachting was dan ook dat vanwege toenemende scholing en het groeiende aantal mensen dat een hogere opleiding volgde, het lezen als vrije tijdsbesteding flink zou toenemen. Hoe teleurstellend waren niet de opeenvolgende leesonderzoeken. Binnen een kwart eeuw bleek het percentage vrije uren dat aan lezen werd besteed al bijna gehalveerd en ook de jaren daarna nam de ontlezing toe en de leesmotivatie af. Met name onder jongeren raakte het lezen uit de gratie. Twintig jaar eerder werd in het CBS-rapport over leesgewoonten nog gesproken van de mogelijkheid dat 'het vele lezen een eigenschap van de jeugd zelf is.' Als belangrijkste oorzaak voor de terugloop in tijd besteed aan lezen werd genoemd de concurrentie van andere vrijetijdsactiviteiten zoals uitgaan, sport, en de invloed van de tv. In onze tijd kan daar de invloed van ervaren tijdsdruk, computer, internet, games en smartphone aan worden toegevoegd, met de opmerking dat deze activiteiten niet op alle bevolkingsgroepen eenzelfde effect hebben.

In 1996 vroeg het Sociaal Cultureel Planbureau naar aanleiding van een studie naar veranderingen in leesgewoonten zich af of er nog middelen gevonden kunnen worden die wel in staat zijn om de trend van ontlezing te keren. Tot nu toe kunnen we niet een positief antwoord geven. In 2006 werd er gemiddeld 4,7 uur in de week gelezen. In 2011 was dit gedaald naar 3,9 uur en in 2016 naar 3,4 uur. De dalende leestijd is met name een gevolg van het feit dat minder mensen zijn gaan lezen; de groep lezers is niet minder tijd aan lezen gaan besteden. Daarmee lijkt lezen 'een hobby' van een slinkende groep mensen te worden.

Door verandering in methoden van dataverzameling bij leesonderzoeken en door een aanhoudende digitalisering van media met veel veranderingen voor het lezen, zijn recente onderzoeken niet altijd goed met eerdere te vergelijken. Wel blijft de conclusie overeind: een neergaande lijn van het lezen in de vrije tijd en een dalend aandeel lezers in de Nederlandse bevolking. Toch is er een klein lichtpuntje: hoewel de ontlezing al sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw gaande is, lijkt deze trend de afgelopen periode meer te stabiliseren. Misschien is de bodem van de ontlezing bereikt.

Literatuur:

Knulst, Wim & Kraaykamp, Gerbert (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Sociaal en Cultureel Planbureau, Rijswijk.

Wennekers, Annemarie & Huysmans, Frank & Haan, Jos de (2018). *Lees: Tijd. Lezen in Nederland*. Sociaal en Cultureel Planbureau, Rijswijk.

Trends in Media: Tijd. <https://digitaal.scp.nl/trends-in-mediatijd/lezen/geraadpleegd-03-11-2022>

We vinden wel dat onderwijs, ondanks teleurstellende resultaten met betrekking tot leesstimulering, lezen als vrijetijdsactiviteit moet blijven stimuleren. Het is ons inziens een pedagogische taak van de school. Lezen is in cultureel en cognitief opzicht van onschatbaar belang voor de vorming van de lezer en voor de ontwikkeling van de maatschappij. Maar laten we niet de fout maken een pedagogische taak te laten samenvallen met een didactische opdracht. De didactische opdracht van het onderwijs is van de leerling een competente lezer te maken door – naast de technische vaardigheid – leerlingen te leren hoe een schrijver een tekst opbouwt, hoe de interne structuur van een alinea doorzien kan worden, hoe de elementen van een tekst onderling samenhangen, hoe hoofd- van bijzaken kan worden onderscheiden en hoe een samenvatting kan worden gemaakt. Ongeacht de mate waarin vrije tijd aan lezen wordt besteed, moet elk kind de teksten in de leerboeken op school kunnen begrijpen en moet het later als volwassene in staat zijn schriftelijke communicatie adequaat te verwerken.