

# Begrijpend leesonderwijs: zin en onzin

**Auteur:** René Berends

Als er één taaldomein van belang is bij de discussies over hogere opbrengsten in het onderwijs, is het begrijpend lezen. Terwijl de inspectie de druk op scholen opvoert om de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs in kaart te brengen en te verbeteren en veel scholen daarbij het gevoel hebben op hun Cito-scores afgerekend te worden, vragen taalspecialisten zich steeds meer af hoe ze schoolteams moeten adviseren bij het verbeteren van de leesvaardigheid van leerlingen. Het Netwerk Taalspecialisten heeft het afgelopen jaar twee goedbezochte studiedagen aan dit thema gewijd, waarbij de onderwijsadviseurs in een open sfeer hun kennis, maar ook hun twijfels hebben gedeeld. In dit opiniërende artikel wordt een aantal van die zorgen in kaart gebracht. Lees het artikel echter niet als een verslag van de twee studiedagen.

## Inleiding

### Een beest in mijn buik.

Sem moet naar zwemles  
Maar hij wil niet.  
'Mijn buik doet raar,' zegt Sem.  
'Hij zoemt, hoor maar.'  
Mama legt haar oor op de buik van Sem.  
Brrr, prrr, pfff, psss, hoort ze.  
'Er zit een vlieg in je buik, Sem!'  
'Niet,' zegt Sem.  
'Een mug dan?'  
'Van een mug krijg je jeuk,' zegt Sem.  
Mama denkt na.  
'Dan is het een buik-beest,' zegt ze.  
'En weet je wat hij zegt?'

nee, nee, nee.  
Ik wil niet mee!  
Brrr, brom!  
Crrr, grom!  
Zwem-les vind ik  
Stom, stom, stom.

Naar: Elle van Lieshout en Erik van Os, Veilig Leren Lezen, Tilburg, Zwijpsen.



Hierboven staat zo maar een tekstje uit zo maar een methode voor aanvankelijk lezen. Het is geschreven voor beginnende lezers op ongeveer niveau Avi-E3.<sup>1</sup> Na een eerste blik zien we dat het over een jongetje gaat, Sem. Heeft Sem een beest in zijn buik?

Leerlingen in groep 3 leren deze tekst technisch te decoderen. Maar zullen ze de tekst ook *begrijpen*? Het verhaaltje begint met een titel, maar die wekt in dit geval eerder de nieuwsgierigheid naar de tekst op dan dat hij een hint over de inhoud geeft. In de tekst staan woorden die wellicht verwarrend kunnen zijn. Weten kinderen wat een 'vlieg', een 'mug' en wat 'jeuk' is? Betrekken de leerlingen tekst en illustraties op elkaar, zodat misschien eerder duidelijk wordt wat er met 'buik' en met 'buik-beest' bedoeld wordt? Verwarrend kunnen de uitroepen zijn: "Brrr, prrr, pfff, psss" en "grrr". Maar stel dat dit allemaal nog geen problemen oplevert, dan nog is het maar de vraag of leerlingen begrijpen dat Sem geen zin heeft in zwemles, er zelfs zenuwachtig voor is en daarom misschien wel naar de wc moet. Misschien is het 'buik-beest' zelfs een uitvlucht, een verzinsel, om maar niet naar zwemles te hoeven. Misschien

komt het Sem wel goed van pas dat zijn buik wat opspeelt en hij het nu kan doen voorkomen alsof hij ziek is en echt niet naar zwemles kan.

De vraag of kinderen van zes à zeven jaar dit allemaal zullen doorzien, heeft alles te maken met hun kennis van de wereld, met hun eigen ervaringen. Ze zullen op die leeftijd de tekst vermoedelijk alleen als een verzonden uitvlucht interpreteren, als ze soortgelijke ervaringen hebben gehad bij hun eigen moeizame weg tot gediplomeerd zwemmer.

Hoe graag we het ook zouden willen, het is maar de vraag of we didactisch veel invloed kunnen uitoefenen op het beter leren doorzien van tekstbetekenissen door kinderen. Zijn goede lezers niet vooral autodidact, die toch vooral zichzelf leren hoe ze teksten moeten lezen en leren begrijpen?

In dit artikel wordt een aantal vragen gesteld bij de kwaliteit van al onze bemoeienissen met het begrijpend lezen en vooral wanneer daarbij de laatste 'modeverschijnselen' in het geding zijn. Er zijn nogal wat van zulke 'nieuwe waarheden': (1) gebruik een moderne, nieuwe methode; (2) schaf juist methoden af en leer leerlingen met teksten om te gaan die ze in het onderwijs en de maatschappij tegenkomen; (3) ga de overladenheid van het programma te lijf door alleen de 'evidence-based' strategieën aan te leren en doe dat pas vanaf groep 5; (4) benadruk het belang van de leerkracht als model; (5) zet in op samenwerkend leren; (6) zorg voor transfer van vaardigheden; (7) integreer begrijpend lezen in een breder taalonderwijs; (8) gebruik actuele teksten; (9) probeer 'breinvriendelijk' begrijpend leesonderwijs te geven; (10) voer gesprekken over teksten om het denken over teksten te stimuleren en (11) zet vooral in op het opbouwen van 'kennis van de wereld'.

Wie weet nog waar het heen moet met het onderwijs in begrijpend lezen, en dat in een tijd waarin de druk op het verbeteren van de kwaliteit en het verhogen van de opbrengsten alsmaar toeneemt?

## Wat is begrijpend lezen?

Stel leerlingen de vraag wat begrijpend lezen is en ze antwoorden: het maken van vragen bij teksten.<sup>2</sup> En daarmee is de wijze waarop leesbegrip in het onderwijs gecontroleerd wordt (namelijk door het stellen van vragen bij teksten) verworpen tot de essentie van begrijpend leesonderwijs.

Met al onze goede intenties om leerlingen vaardig om te leren gaan met teksten hebben we ze, door onze drang naar controle van het leesbegrip, wel een verkeerd beeld overgedragen waar het bij het begrijpen van teksten om gaat. Want 'begrijpend lezen' is begrijpen wat je leest, zoals 'begrijpend luisteren' begrijpen van gesproken tekst is en 'begrijpend kijken' het begrijpen van wat je ziet. Het gaat dus om *begrijpen*. Het enige verschil is dat bij begrijpend lezen de informatiestroom via het medium tekst binnenkomt en bij begrijpend luisteren via gesproken taal. Het zal bevreemding wekken dat leerkrachten op de vraag wat begrijpend lezen is dezelfde antwoorden geven als hun leerlingen.<sup>3</sup> Zijn het hun eigen ervaringen uit de middelbare schooltijd nog die hen voor ogen staat, toen het vooral om tekstverklaring ging? Is het hun opleiding tot leraar, die hier in gebreke is gebleven? Of is het toch vooral de huidige eigen schoolpraktijk met al zijn methoden die hen tot deze antwoorden brengt?

Het zal duidelijk zijn dat zonder goede definitie van begrijpend lezen de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend lezen onder druk staat.

<sup>1</sup> De tekst is enigszins herschreven met het oog op het gebruik in dit artikel. De oorspronkelijke tekst is van Elle van Lieshout en Erik van Os, uit: Veilig Leren Lezen, Tilburg; Zwijpsen.

<sup>2</sup> Manon Schaap schreef in het kader van haar Master SEN-opleiding bij Fontys OSO (locatie pabo Saxion Deventer) een scriptie over de Cito-toetsen begrijpend lezen. Voor de presentatie van haar scriptie deed zij een klein onderzoek naar hoe leerlingen op haar school omschrijven wat begrijpend lezen is. Kinderen gaven voor de camera ook antwoorden als: 'wat we voor de toets moeten doen', 'snappen wat je leest' en 'als we met Goed Gelezen werken'.

<sup>3</sup> In hetzelfde onderzoek gaven collega-leerkrachten spontaan voor de camera ongeveer dezelfde antwoorden.

## “Een ‘brain-based’ theorie over begrijpend lezen is nog jaren een utopie, laat staan een ‘brain-based’ theorie over het onderwijs in begrijpend lezen.”

Aarnoutse gaf ooit de mooie omschrijving: “Begrijpend lezen is denken terwijl je leest.” Strikt genomen kun je natuurlijk ook zeggen dat voetballen denken is. Maar de omschrijving van Aarnoutse is sympathiek, omdat ermee aangegeven wordt dat er bij het lezen van teksten hypothesetoetsend te werk gegaan moet worden. Actief en denkend worden er tekstverwachtingen opgebouwd, waarbij verder lezend die verwachtingen geïnfereerd worden.

Het is overigens maar een rare term: ‘begrijpend lezen’! Het is dubbelop, een pleonasme,<sup>4</sup> want het doet vermoeden dat er vormen van lezen zijn waar het *niet* om begrip gaat: *onbegrijpend* lezen? Helaas is dat wel de praktijk in het onderwijs met al die aparte lessen voor technisch lezen en leesplezier.

### Het doel van begrijpend lezen

Aan het gerecht dat een kok jou in een restaurant voorziet, kun je proeven of hij het recept goed gelezen en begrepen heeft. Het is misschien flauw om te stellen, maar die kok hoeft niet eerst tien multiplechoicevragen over de tekst te beantwoorden om te checken of hij het recept begrepen heeft. Het voorbeeld maakt duidelijk dat ‘schools begrijpend lezen’ onderscheiden moet worden van ‘functioneel lezen’. Het huidige schoolse begrijpend lezen op

de basisschool bereidt leerlingen vooral voor op het schoolse begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs en veel minder op het functioneel lezen dat volwassenen in de maatschappij nodig hebben. En het is de vraag of het daar uiteindelijk niet om zou moeten gaan.

Begrijpend lezen is begrijpen van informatie die via tekst tot je komt. Omdat dit proces vooral in het hoofd van de lezer plaatsvindt en we er daar in het onderwijs moeilijk zicht op kunnen krijgen, wordt omwille van de controle frequent gebruik gemaakt van het stellen van vragen. Het traditioneel gebruik van dit tva-model (tekst, vraag, antwoord) leidt ertoe dat leerlingen misconcepties opbouwen over het doel van begrijpend leesonderwijs. Veel leerlingen denken pas dat ze met begrijpend lezen bezig zijn, als er vragen over teksten beantwoord moeten worden. Het lezen van teksten op billboards of de ondertiteling op tv is voor hen geen begrijpend lezen.

De conclusie moet overigens niet zijn dat het stellen van vragen bij teksten afgeschaft moet worden, maar wel dat leerkrachten zich bewust moeten worden dat begrijpend lezen plaatsvindt op elk moment waarop kinderen een tekst voor hun neus krijgen. Dus ook bij het vak rekenen, bij muziek of tijdens de fietstocht van huis naar school, als er verkeersborden gelezen moeten worden.

### Hoe leren kinderen begrijpend lezen?

Naast het probleem dat leerlingen en leerkrachten geen helder beeld hebben van wat begrijpend lezen precies is en waar het toe dient, is er nog het probleem dat we onvoldoende weten over hoe kinderen teksten leren begrijpen. Er zijn daarover uiteraard verschillende theorieën ontwikkeld, maar eensluidendheid is er onder wetenschappers niet te vinden. Wat we wel weten is dat een ‘brain-based’ theorie er nog niet is, ondanks het feit dat ‘brain-based’ intussen de nieuwste modegril is. Van den Broek (2010) laat er geen misverstand over bestaan. Een ‘brain-based’ theorie over begrijpend lezen is nog jaren een utopie, laat staan een ‘brain-based’ theorie over het *onderwijs* in begrijpend lezen. Dit, ondanks het feit dat er al reclame gemaakt wordt voor ‘breinvriendelijke’ methoden.

Hoe meer we weten over wat er in het hoofd gebeurt tijdens het lezen, hoe beter we wellicht op termijn in staat zijn onze didactiek daarop af te stemmen. Op den duur zou dat het onderwijs effectiever kunnen maken. Maar het onderzoek naar cognitieve en neurologische processen tijdens het begrijpend lezen staat nog in de kinderschoenen en er wordt pas sinds een aantal jaren gekeken naar eventuele onderwijskundige toepassingen van die kennis. We zijn pas in de fase waarin we de processen geleidelijk leren doorzien, en we weten nog niet hoe we die processen kunnen ondersteunen of aansturen.

Toch is er over hoe kinderen begrijpend lezen leren wel wat te zeggen. Er is veel (correlationeel) onderzoek gedaan, waarin verbanden gelegd worden tussen een groot aantal talige en cognitieve aspecten en het begrijpend lezen van kinderen. Algemene kennis, ‘kennis van de wereld’

<sup>4</sup> Annerieke Freeman-Smulders, een bibliothecaresse uit Hilversum, wees hier in de jaren zeventig al op.

is van groot belang voor het begrijpend lezen. Kinderen met veel 'levenservaring' zullen vaker voorkennis over tekstonderwerpen hebben en daardoor die teksten makkelijker lezen. Kennis van teksten en tekstsoorten is daarvoor van belang.

Ook taalvaardige leerlingen met een goede woordenschat en mondelinge taalvaardigheid zijn bij het begrijpend lezen in het voordeel, als ook leerlingen die nauwkeurig en vlot teksten kunnen decoderen.

Tot slot zijn kinderen in het voordeel die in staat zijn metacognitief te handelen.

Dat heeft alles met intelligentie te maken, maar ook met motivatie, het vermogen tot zelfsturing en het actief inzetten van lees- en oplossingsstrategieën.

Een van de moeilijkheden bij het begrijpend lezen is dat leerlingen op drie mentale niveaus tegelijk moeten werken.

Ten eerste moet de tekst gedecodeerd worden, ten tweede moet de tekst begrepen worden en ten derde moeten lezers actief monitoren, met een helicopterview het proces overziend, over het eigen lezen en denken nadenken en de eigen denkprocessen aansturen.

Vanwege de benodigde denkprocessen bij het begrijpend lezen wordt steeds vaker een verband gelegd tussen begrijpend lezen en het oefenen en trainen van de HOTS (Higher Order Thinking Skills).<sup>5</sup> Begrijpend lezen is in deze context voor een belangrijk deel niet meer een zaak van een individueel kind met zijn tekst, maar van groepjes die teksten bespreken; er vindt in groepsverband betekenisonderhandeling plaats. Voor dit type opdrachten kunnen verschillende vormen van samenwerkend leren toegepast worden.

Als we op basis van deze kennis verder zouden denken over het verhogen van opbrengsten in het begrijpend leesonderwijs, dan zouden we daarbij wel eens verrassende conclusies moeten trekken.

*“Leerlingen construeren hun eigen kennis, halen hun eigen betekenissen uit teksten. De onderwijzer onderwijst, maar het is de leerling die leert (of niet!).”*

Misschien moet er dan wel meer ingezet worden op wereldoriëntatie, betekenisvol en functioneel taalonderwijs, gesprekken in de klas (onder andere over teksten), systematische aandacht voor woordenschat, het vermogen tot zelfsturing en op het creëren van probleemgeoriënteerde onderwijssituaties met aandacht voor een rijk tekstaanbod.

## Lesgeven in begrijpend lezen

Bij het begrijpend lezen dient de lezer een binding te krijgen met een tekst. Hoe die binding bereikt wordt en hoe leerkrachten daarop invloed kunnen uitoefenen is de vraag die in deze paragraaf gesteld wordt. Wat is de bijdrage die leerkrachten in hun begrijpend leesonderwijs kunnen leveren? Is daarbij een vaste methode of leerlijn faciliterend of juist belemmerend? Welke teksten moeten er ingezet worden? En kunnen vorderingen in kaart gebracht en gevolgd worden?

Uiteindelijk is het de leerling *zelf* die een tekst wel of niet begrijpt. Leerkrachten kunnen bij wijze van spreken 'op hun kop gaan staan', maar 'als het kwartje niet valt' wordt de tekst niet begrepen. Leerlingen construeren hun eigen kennis, halen hun eigen betekenissen uit teksten. De onderwijzer onderwijst, maar het is de leerling die leert (of niet!).

De vaardigheid in begrijpend lezen is minder maakbaar dan leerkrachten wellicht denken. Cito (2007) maakt naar aanleiding van de eindtoets Begrijpend Lezen de opmerking dat de scores door weinig onderwijsvariabelen beïnvloed worden. De reden daarvoor wordt ook aangegeven. Onder de vaardigheid begrijpend lezen zit een stabiele factor: intelligentie.

## Strategisch leesonderwijs

Het huidige begrijpend leesonderwijs draagt in de meeste bronnen de naam 'strategisch leesonderwijs'. Het begrip benadrukt dat er planmatig en intentioneel aandacht gevraagd wordt voor het aanleren van leesstrategieën: het aanpakgedrag voor, tijdens en na het lezen van teksten. Daarover is weinig discussie. Wel over welke strategieën bedoeld worden en wat leesstrategieën onderscheidt van leesvaardigheden, en ook over de beste wijze van het aanleren van strategieën. Het lijkt erop dat strategieonderwijs een doel op zich geworden is, in plaats van de aangeleerde strategieën als middel beschouwen om tot leesbegrip te komen. Ook de toepassing van strategieën bij bijvoorbeeld het lezen van teksten in de zaakvakken is een bron van gesprek. Guthrie wijst er tot slot nog op dat er een motivatieprobleem ontstaat als strategieën geïsoleerd aangeboden worden.<sup>6</sup> Intrigerend is dat in het begrijp-

<sup>5</sup> Zoals deze met name door Resi Damhuis in Nederland gepropageerd worden en dan met name bij het voeren van gesprekken in de klas.

<sup>6</sup> Mienke Droop en Willy van Elsäcker (2010). Presentatie 'Het Bliksem Onderzoek'.

*“Het is voor kinderen maar een rare vertoning, dat het soms onbelangrijk is waar een tekst over gaat. Dat het dan om onbegrijpend lezen gaat en dat het op andere momenten onbelangrijk is of het een leuke tekst is die gelezen moet worden.”*

pend leesonderwijs gefocust wordt op het aanleren van strategieën, terwijl blijkt dat de meeste goede (volwassen) lezers nauwelijks strategieën bij het lezen gebruiken.<sup>7</sup> Opmerkelijk is ook dat Cito in haar PPON-onderzoek (2007) concludeert dat er nauwelijks sprake is van enige samenhang tussen actieve kennis van leesstrategieën en begrijpen of interpreteren van geschreven teksten.

De bovenstaande discussiepunten hebben er de afgelopen tijd toe geleid dat het gesprek over begrijpend lezen zich verengd heeft tot een discussie over strategieën. Daarbij zijn de andere elementen – zie vorige paragraaf – min of meer uit de discussie verdwenen. Het gaat bij begrijpend lezen, zoals in de volgende paragrafen getoond zal worden, echter om meer dan de inzet van leesstrategieën.

### Instructie in begrijpend lezen

Directe instructie is in het begrijpend leesonderwijs onmiskenbaar in de mode, zonder dat duidelijk is dat deze aanpak voor alle leerlingen de beste resultaten oplevert. De Jager (2002) heeft aangetoond dat differentiatie zinnig is. Zwakke(re)

lezers hebben meer baat bij vormen van directe instructie, terwijl voor de andere leerlingen misschien vormen van geleid zelf ontdekken en een probleemoplossende werkwijze te prefereren valt.

Bij die instructie wordt er veel aandacht gevraagd voor strategie-instructie. Leerkrachten dienen daarbij model te staan. ‘Modeling’ vraagt de nodige vaardigheid van de leerkracht. Het doet velen onnatuurlijk aan, waardoor het (te) weinig in praktijk gebracht wordt.

### De verkaveling van het vakgebied

Nederlanders zijn goed in het indelen in hokjes. Zo is het onderwijs verdeeld in vakken en het taalonderwijs verkaveld in domeinen en zelfs in subdomeinen. En voor elk vak, domein en subdomein zijn er tegenwoordig methoden op de markt. Ook al zit er wel enige logica achter die indelingen, voor kinderen zijn ze kunstmatig. De wereld is voor hen een eenheid, een totaliteit.

Door de onnatuurlijke scheiding tussen technisch en begrijpend lezen en het lezen voor je plezier zijn er op het rooster van basisscholen nu momenten waarop het alleen om de techniek van het lezen gaat.

Kinderen leren dan te ‘blaffen tegen tekst’ (barking at print) en er wordt dan geleerd om ‘met het verstand op nul’ te decoderen. Op andere momenten wordt er voor het plezier gelezen. En op weer andere momenten wordt er aandacht voor het begrijpen van tekst gevraagd.

Deze kunstmatige opdeling van het lezen werkt ver door. Zo hoef je bij Stichting Lezen echt geen informatie te vragen over begrijpend lezen en zullen veel wetenschappers die zich gespecialiseerd hebben in het technisch lezen, weinig kunnen zeggen over het promoten van goede kinderboeken en het stimuleren van leesplezier. Het is voor kinderen maar een rare vertoning, dat het soms *onbelangrijk* is waar een tekst over gaat. Dat het dan om *onbegrijpend* lezen gaat en dat het op andere momenten *onbelangrijk* is of het een leuke tekst is die gelezen *moet* worden.

Soms leidt deze hokjesmentaliteit ook tot een specifieke vorm van leesproblemen. Subdomeingesplitst leesonderwijs levert jaarlijks een flinke groep kinderen op die goed teksten kunnen decoderen, maar niet snappen wat ze gelezen hebben: de Avi-9 lezers met een E-score op de Cito-toets Begrijpend Lezen.

### De voors en tegens van een methode voor begrijpend lezen

Er is een tijd geweest dat leerlingen teksten leerden begrijpen zonder dat daarbij gebruik gemaakt werd van een methode voor begrijpend lezen. Inmiddels zijn veel scholen ertoe overgegaan om voor het subdomein een aparte methode te gebruiken. Ze hebben daar vaak het idee bij hiertoe door inspectie te zijn gedwongen. Inspectie dwingt echter scholen niet tot het gebruik van methoden, wel tot een verantwoord en beredeneerd onderwijsaanbod. Het gebruik van methoden is inmiddels

<sup>7</sup> Joop Stoeldraijer besprak in dit verband een experiment dat hij uitvoert in cursussen, waarbij goede lezers (leerkrachten) zich bewust worden van het gebrek aan inzetten van leesstrategieën bij het lezen van een tekst over claimemissies bij de aandelenhandel van de ING.



algemeen verspreid en voor velen vanzelfsprekend. Dit ondanks het feit dat Cito in zijn onderzoek naar beïnvloedende factoren op scores op de Cito-toets Begrijpend Lezen, geen significant effect vindt voor het gebruik van een methode (2007).

Leerkrachten die de leesles beginnen met “Pak je begrijpend leesboek, want we gaan begrijpend lezen”, hebben een belangrijke verantwoordelijkheid, die velen zich niet bewust zijn. Met die opdracht geven zij namelijk impliciet ook het bericht af dat het op andere momenten wanneer leerlingen een tekst lezen, *niet* om begrijpend lezen hoeft te gaan.

Als begrijpend lezen iets is wat je altijd doet wanneer je een tekst voor je neus hebt, is er niets aan de hand. Maar wanneer er gekozen wordt voor het gebruik van een methode, kan het maar zo zijn dat leerlingen en leerkrachten alleen dan aan het gebruik van leesvaardigheden en –strategieën denken. Leerlingen zeggen dan bijvoorbeeld dat begrijpend lezen dat is wat met *Goed Gelezen* gedaan wordt. Zo kun je, met alle goede bedoelingen die achter het invoeren van een methode zitten, van de regen in de drup komen. Het gaat er natuurlijk om dat leerlingen vaardigheden en strategieën toepassen op elk moment wanneer ze een tekst voor hun neus krijgen, bij welk vak of in welke situatie dan ook. Als methoden ertoe leiden dat kinderen dat alleen in de methodelessen doen, moeten leerkrachten expliciet aandacht schenken aan de transfer.

Leerlingen vinden de methodelessen vaak vervelend. Leerkrachten ook. En als na de les begrijpend lezen de leerkracht dan ook in gedachten verzucht: “Dat hebben we ook weer gehad!” en hij vervolgens overgaat tot de orde van de dag en vergeet wat hij net heeft aangeleerd, dan vergeten

de leerlingen dat zeker ook!

De keuze om een methode voor begrijpend lezen te gebruiken geeft de leerkracht de inspanningsverplichting om aandacht te schenken aan de transfer. Het gaat er niet om dat leerlingen goed begrijpend lezen in de methodelessen, maar om het goed omgaan met teksten, liefst in functionele, betekenisvolle situaties.

De methoden hebben nog een andere keerzijde. Methoden zetten leerkrachten aan tot het ‘hoppen’ van bladzijde 24 naar bladzijde 25, zonder dat ze daarbij een goed overzicht opbouwen van het geheel van vaardigheden en strategieën die leerlingen bij het lezen van teksten nodig hebben. Zo’n leerkracht is niet goed in staat om onderwijs te geven dat past bij de onderwijsbehoeftes van de leerlingen.

### **De valkuil van het denken in een leerlijn begrijpend lezen**

Het gebruik van een methode zet veel leerkrachten op een nog andere manier op het verkeerde been. Onderwijskundigen hebben het begrijpen van teksten taakanalytisch in tal van aspecten uiteengegemaakt en vervolgens, vanuit de noodzaak om een lijn in een methode aan te brengen, een methodelijn of leerlijn voor het begrijpend lezen ontwikkeld met voor de onderscheiden aspecten van het begrijpend lezen apart ontwikkelde lessen. Zo zijn in methoden aparte lessen te vinden voor het herkennen van een koppenstructuur in teksten, het zoeken van kernwoorden in een tekst en het herkennen van verwijswwoorden.

Lang niet alle leerwegen van A naar B kunnen echter volgens zo’n benadering geanalyseerd worden en lang niet alle onderscheiden stappen uit zo’n taakanalyse kunnen in een sequentie geplaatst worden.

Begrijpend lezen is hiervan een voorbeeld. Het is een subdomein dat maar zeer ten dele in een lineaire lijn met te onderscheiden sequenties van te ondernemen stappen uiteen te rafelen is. Er is misschien nog een sequentie te onderscheiden in het zoeken van kernwoorden via het bepalen van de hoofdgedachte naar het samenvatten van een tekst. Maar voor de rest is begrijpend lezen vooral een concentrisch te benaderen subdomein, waarbinnen leerlingen vanaf het prille begin van het aanvankelijk lezen alle te onderscheiden aspecten van het begrijpend lezen gelijktijdig en geïntegreerd nodig *kunnen* hebben. Er valt daarom veel voor te zeggen om bij de didactiek van het begrijpend lezen eerder aan een soort ‘didactisch onderdorpelen’ in betekenisvolle onderwijsleersituaties te denken, waarin leerlingen met teksten leren omgaan, dan aan het bieden van een leerlijn waarbij deelvaardigheden in volgorde aangeleerd worden. Een opbouw in moeilijkheidsgraad is dan eerder te vinden in kenmerken als de lengte van de tekst, het gebruik van illustraties, de vereiste technische leesvaardigheid en de mate waarin het onderwerp van de tekst over alledaagse of juist niet-alledaagse onderwerpen gaat.

Meedoen met alle methodelessen, waarin deelvaardigheden los aangeleerd worden, is geen enkele garantie dat kinderen de aangeleerde vaardigheden en strategieën geïntegreerd in niet-methodegebonden leersituaties toepassen. Er zijn genoeg kinderen die slecht scoren op Cito-toetsen Begrijpend Lezen, maar goed scoren op de methodegebonden toetsen.

Het aanleren van losse deelvaardigheden en het geïntegreerd toepassen in een transfersituatie zijn twee verschillende zaken. Vermoedelijk is aandacht voor het laatste van groter belang dan het eerste.

## “Als je maar genoeg over strategieën zeurt, gaan leerlingen het vanzelf vervelend vinden.”

### Het verband tussen motivatie en begrip- pend lezen

“Als je maar genoeg over strategieën zeurt, gaan leerlingen het vanzelf vervelend vinden.”<sup>8</sup> Het lijkt een waarheid als een koe. Terwijl er in het onderwijs gestreefd wordt naar hogere opbrengsten bij het begrijpend lezen moet er gelijktijdig ‘gedeald’ worden met een groot motivatieprobleem, zowel bij de leerlingen als bij de leerkrachten.

Motivatie voor lezen is een probleem in het Nederlandse onderwijs. De internationale Pisa- en Pirls-onderzoeken laten op dit terrein zorgwekkende cijfers zien, die bovendien lijken te verslechteren. Maar terwijl er in het Nederlandse leesonderwijs volop ingezet wordt op de ‘phonics’-aanpak en op het begrijpend lezen – hoewel we hierop nog heel behoorlijk scoren –, lijkt leesmotivatie in het landelijk beleid een ondergeschoven kindje. Chargerend gezegd: we leren onze kinderen lezen op een manier waarbij we ze *af*leren dat lezen leuk is.

Het is de vraag of we daar verstandig aan doen en of het motivatieprobleem niet onderschat wordt. Motivatie is een krachtig instrument voor het verbeteren van prestaties. Bovendien weten we dat kinderen, maar ook volwassenen, alleen diep nadenken als ze gemotiveerd zijn.<sup>9</sup> Het voorbeeld van Finland, waar hogere opbrengsten dan in Nederland samengaan met hoge scores voor leesmotivatie – daar hebben leerlingen *geen* bloedhekel aan het lezen –, moet serieus onderzocht worden.

De afgelopen jaren is met veel succes een aanval op de demotivatie voor het begrijpend lezen bij leerlingen en leerkrachten ingezet door scholen te voorzien van actuele teksten. Veel scholen zijn er inmiddels toe overgegaan abonnementen af te sluiten op bijvoorbeeld *Nieuwsbegrip* en gebruiken dit materiaal deels of zelfs geheel als vervanging van de methode. Er zijn geluiden uit de praktijk dat het daarbij beter gaat met de motivatie van de leerlingen. Maar of dit niet ook voortkomt uit de nieuwigheid of uit het enthousiasme van de leerkrachten valt nog te bezien.

Het bieden van actuele teksten is sympathiek, maar zo’n eendimensionale oplossing moet gewantwoord worden. Het bieden van actuele teksten alleen is niet *de* oplossing voor het grote motivatieprobleem in het leesonderwijs. Daar is meer voor nodig.

Misschien is naast actualiteit ook functionaliteit, betekenisvolheid en authenticiteit van teksten van belang. En zou ook niet het aanmerkelijk minder frequent toepassen van het vermaledijde TVA-model bij begrijpend lezen de motivatie voor het lezen van tekst doen toenemen? Als kinderen een tekst over een krekel willen lezen zijn ze geïnteresseerd in die krekel en willen ze daar met elkaar over praten. Dan willen ze er misschien ook wel een film over zien. Ze zijn niet geïnteresseerd in het maken van vragen over de tekst en al helemaal niet in het nabespreken van de gegeven antwoorden.

### Aanwijzingen voor hogere opbrengsten bij het begrijpend leesonderwijs

De druk om effectiever te werken en hogere opbrengsten te behalen in het onderwijs in begrijpend lezen leidde de afgelopen jaren tot een scala van impulsen.

De afgelopen jaren is er al veel gezegd over ‘evidence-based’ begrijpend leesonderwijs. Het klinkt wel mooi om je in het onderwijs te baseren op wat in onderzoek effectief is gebleken. Toch moet er voorzichtig gehandeld worden.

Veel van dit onderzoek wijst op correlatieve verbanden. Dat zijn, voor de duidelijkheid, geen causale verbanden. Bovendien zou elke goede onderwijsonderzoeker er op moeten wijzen dat wat in de ene situatie effectief blijkt, niet zomaar vertaald kan worden naar een ander land, een andere school, een andere situatie, een andere klas of voor andere kinderen.

Bonset en Hoogeveen (2009) hebben fantasieus werk geleverd door het inventariseren van onderzoek dat naar begrijpend leesonderwijs in Nederland gedaan is. De conclusies die zij trekken uit meer dan negentig onderzoeken naar begrijpend lezen zouden ons wat voorzichtiger mogen stemmen.

‘Evidence-inspired’ klinkt wat dat betreft al heel wat beter dan ‘evidence-based’.

De hijgerigheid van politici, die in hun streven naar hogere opbrengsten, het onderwijs aanzetten tot snelle, onoverdachte veranderingen, kunnen maar zo tot grote ongelukken leiden. Zo nemen veel scholen die aan de taalpilots meedoen, het niet zo nauw bij het zich baseren op wetenschappelijke inzichten: ze baseren zich selectief op onderzoek, zijn amper op de hoogte van onderzoek, laat staan dat ze zouden kunnen beoordelen of het onderzoek voldoet aan de normen die je daarvoor zou kunnen stellen. Dat is hen overigens niet kwalijk te nemen, want het is een zeer lastige kwestie.

<sup>8</sup> Een uitspraak van een van de deelnemers, gedaan tijdens de eerste studiedag van het Netwerk Taalspecialisten op 15 april 2010.

<sup>9</sup> M. Droop en W. van Elsäcker presenteerden op de tweede studiedag hun ‘Bliksem Onderzoek’ op scholen in Den Haag. Zij citeerden daarbij dit onderzoeksgegeven.

Scholen wordt geadviseerd, of het advies wordt door schoolteams aldus geïnterpreteerd, dat men bij het begrijpend leesonderwijs zich moet beperken tot het aanbieden van slechts een aantal ‘evidence-based’ leesstrategieën. Bovendien zou het begrijpend leesonderwijs pas vanaf groep 5 gegeven moeten worden. Dit betekent een onder- en middenbouw zonder begrijpend leesonderwijs en een enorme inperking van wat er in de lessen aan bod zou moeten komen. Dat kan toch niet de bedoeling zijn? En dat alles ‘evidence-based’? Laat toch hier het gezonde verstand prevaleren boven (vermeende) evidentie uit onderzoek.

Bij het begrijpend lezen, begrijpend luisteren en begrijpend kijken gaat het om het (leren) begrijpen. Slechts het kanaal waarmee de informatie binnenkomt, verschilt. Als begrijpend lezen op deze wijze gerelateerd wordt aan begrijpend luisteren en begrijpend kijken, wordt al snel duidelijk dat je daarmee niet in groep 5 pas begint. Leren begrijpen begint al met de geboorte, begrijpend lezen al met het eerste piepboekje in de wieg.

Het op deze wijze relateren van lezen aan luisteren en kijken maakt ook inzichtelijk dat we na groep 3 niet moeten ophouden met begrijpend luisteren en ook dat er met de introductie van nieuwe media, iets nieuws ontstaat als ‘multimediaal begrijpen’. Daarbij zouden leerlingen snel moeten leren schakelen tussen verschillende informatiebronnen.

## Het meten van de vaardigheid in begrijpend lezen

Methodetoetsen voor begrijpend lezen meten vooral de mate waarin leerlingen met vlijt de leerstof uit de methodelessen tot zich nemen. De vraag of het geleerde ook toegepast wordt in een geïntegreerde functionele

situatie, is van een heel andere orde. Of er voor het meten van die vaardigheid een van de op de markt zijnde methode-onafhankelijke toetsen gebruikt zou moeten worden, zoals de Cito-toets, is ook de vraag. Regelmatig verzuchten leerkrachten, kijkend naar de Cito-toets Begrijpend Lezen: “Dit is toch geen begrijpend lezen?” Voor sommigen meet de Cito-toets vooral de vaardigheid van leerlingen in het maken van Cito-toetsen. Het één-doel-één-toetsprincipe, dat gehanteerd moet worden om psychometrisch valide en betrouwbare toetsen te maken, leidt ertoe dat de opgaven van de Cito-toets voor velen maar een matige representatie vormen van wat er onder waardevol begrijpend leesonderwijs verstaan wordt.

De Cito-toets lijkt echter een gegeven en staat niet ter discussie, zolang de inspectie valide en betrouwbare meetgegevens eist en geen ruimte geeft voor alternatieve toetswijzen.

De eis om valide en betrouwbare meetgegevens op te hoesten, kan er overigens toe leiden dat juist de onderdelen die makkelijk toetsbaar zijn in het onderwijs benadrukt gaan worden. Of dat tot beter begrijpend leesonderwijs leidt, is natuurlijk maar de vraag.

## Resumé

De wens om in het begrijpend leesonderwijs hogere opbrengsten te bereiken is uiteraard nastrevenswaardig. In dit artikel zijn echter problemen verkend die opgelost moeten worden voordat er zicht komt op structurele verbeteringen.

Die problemen zijn voornamelijk structureel van aard en hebben te maken met het beeld van leerlingen en leerkrachten wat begrijpend lezen is en waar het voor nodig is, met de voornamelijk gebrekkige kennis over hoe leerlingen zich die vaardigheden

eigen maken en wat daarbij didactisch effectieve aanpakken zouden zijn die leerkrachten kunnen volgen. Tot slot is erop gewezen dat de manier waarop opbrengsten gemeten moet worden er onbedoeld toe kan leiden dat vooral gefocust wordt op de meetbare aspecten van begrijpend lezen, wat uiteindelijk de kwaliteit van het begrijpend lezen niet zal bevorderen.

**René Berends is docent Nederlands aan de lerarenopleiding basisonderwijs Saxion Hogeschool in Deventer.**

## Literatuur

- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.
- Broek, P. van den (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Oratie. Leiden: Universiteit Leiden.
- Broek, P. van den (2010). *Waarom lezen soms mislukt*. *Didaktief*, maart 2010.
- Cito (2007). *PPON leesstrategieën in het primair onderwijs*. In: *PPON informeert*, aug. 2007, nr. 15. Cito: Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau.
- Hacquebord, H. & M. Sanders (2010). *Leesvaardigheid. Van po naar vo. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid*. *Basisschool Management*, 2010, nr. 5.
- Hacquebord, H.I., S. Andringa, T.R. Linthorst & M. Pulles (2006). *Dia Taal, toetspakket voor signalering en diagnose van de schoolse taalvaardigheid*. Groningen: Etoc.
- Jager, B. de (2002). *Teaching Reading Comprehension*. Groningen: GION.