

Inhoud en didactiek van begrijpend lezen

Auteurs: **Suzanne Bogaerds-Hazenberg**, **Jacqueline Evers-Vermeul** en **Huib van den Bergh**

Begrijpend lezen vormt voor veel Nederlandse basisschoolleerlingen een struikelblok, terwijl wetenschappers de laatste decennia veel inzicht hebben verworven over effectief leesonderwijs. Tijd dus om de huidige praktijk van het begrijpendleesonderwijs te spiegelen aan enkele wetenschappelijke inzichten. We inventariseren welke informatie leerlingen in zeven lesmethodes aangereikt krijgen over tekststructuur en leesstrategieën en bekijken welke didactiek deze methodes voor begrijpend lezen voorschrijven. Daarnaast bespreken we hoe basisschoolleerkrachten deze inhoud en didactiek in de praktijk brengen en doen we enkele suggesties ter verbetering van de huidige praktijk.

Leesvaardigheid is essentieel voor succes in alle vakken op school, op het werk en zelfs in het sociale leven (Oakhill, Cain & Elbro, 2015). Het verwerven van een goede leesvaardigheid is dan ook een van de belangrijkste taken voor basisschoolleerlingen. Dit strekt verder dan de techniek van het lezen onder de knie krijgen: kinderen moeten begrijpen wat ze lezen, een positieve attitude ontwikkelen ten opzichte van lezen en de maatschappelijke functie van geletterdheid leren kennen (Ministerie OCW, 2006).

Als we naar de situatie rondom begrijpend lezen in Nederland kijken, is deze niet slecht, maar ook zeker niet rooskleurig. Volgens de PIRLS zijn Nederlandse basisschoolleerlingen weinig gemotiveerd om te lezen en is het percentage excellente lezers volgens de laatste peilingen gestaag gedaald (Meelissen et al., 2012). Daarnaast blijkt uit gegevens uit leerlingvolgsystemen dat leerlingen in de middenbouw van de basisschool relatief weinig vooruitgang boeken in begrijpend lezen (Keuning, Hilte & Weekers, 2014). Bovendien kunnen leerlingen in groep 8 nauwelijks effectieve leesstrategieën opnoemen (Moelands, Jongen, Van der Schoot & Hemker, 2007) en verlaat bijna een kwart van de leerlingen de basisschool met een forse leesachterstand (Bonset & Hoogeveen, 2012). Dit roept de vraag op of de wijze waarop begrijpend lezen wordt onderwezen wel effectief is.

Onderwijs in begrijpend lezen

Een goede leesvaardigheid houdt in dat leerlingen kunnen omgaan met een grote variëteit aan tekstsoorten (Commissie-Meijerink, 2009). Leerlingen moeten bij

“Het is in de praktijk vaak de lesmethode, en niet de leerkracht, die de inhoud en didactiek van de begrijpendleesles bepaalt.”

het leesonderwijs daarom voldoende feitelijke kennis opdoen over verschillende genres en leren hoe teksten zijn opgebouwd. Als leerlingen weten wat de structuur van een tekst is, zullen ze beter weten waar ze bepaalde informatie kunnen vinden en beter begrijpen en onthouden hoe verschillende onderdelen van de tekst met elkaar in verband staan (Meyer & Ray, 2011). Hiervoor is een rijk aanbod aan theorie en oefening nodig over onderwerpen zoals tekstopbouw, alineaoopbouw en signaal- of verbindingswoorden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld expliciet leren wat een vergelijkingsstructuur is, aan welke signaalwoorden je zo'n structuur herkent (*zoals, bijvoorbeeld, daarentegen, ...*), welke vragen je daarbij aan jezelf kunt stellen (bijvoorbeeld *welke overeenkomsten worden er genoemd in de tekst?*) en hoe je zo'n structuur eenvoudig in een schema kunt samenvatten (Oakhill et al., 2015).

Daarnaast moeten leerlingen bij begrijpend lezen voldoende vaardigheden opdoen om begripsproblemen te herkennen en op te lossen. Het aanleren van leesstrategieën zoals 'herlezen' en 'tussentijds samenvatten' is dan ook van groot belang in het leesonderwijs (Bimmel, 2001) en heeft ook bij jonge en zwakkere lezers positieve effecten op tekstbegrip (Palincsar & Brown, 1984). In Nederland wordt begrijpend lezen veelal onderwezen met een lesmethode die door

de meeste leerkrachten nauwgezet wordt gevolgd (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker, 2007). Grootschalig internationaal onderzoek is echter niet heel positief over de impact van standaardlesmethodes op leesvaardigheid (Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davies, 2009). Ook Nederlandse leesexperts bekritisieren de huidige lesmethodes, en dan met name de grote hoeveelheid strategieën die leerlingen moeten leren (Stoeldraaijer & Vernooy, 2007) en de sterke nadruk op vragen bij de tekst beantwoorden (Berends, 2011). Desondanks staan de methodes voor begrijpend lezen in de Nederlandse klaslokalen nauwelijks ter discussie en is het in de praktijk vaak de lesmethode, en niet de leerkracht, die de inhoud en didactiek van de begrijpendleesles bepaalt (Van der Hoeven & Bontje, 2013).

De commissie-Meijerink (2009) heeft in het *Referentiekader taal en rekenen* alleen de beheersingsdoelen vastgelegd. Hierdoor zijn methodemakers vrij om te kiezen welke kennis en vaardigheden ze precies aan bod laten komen en welke didactische aanpak ze hanteren om naar die doelen toe te werken. De keerzijde hiervan is dat het onvoldoende duidelijk is wat leerlingen precies leren aan de hand van de lesmethodes.

Het onderzoek

Via een materiaalanalyse hebben we voor zeven lesmethodes de inhoud en didactiek van begrijpend lezen in kaart gebracht. Hiertoe hebben we per lesmethode tien willekeurige lessen geselecteerd uit het materiaal voor groep 6 en 7 (Tabel 1) en analyseerden we informatie uit (docent)-handleidingen, brochures en leerlingmaterialen. Bij de inhoud keken we naar de opbouw van het curriculum, de lesdoelen, theorie en oefeningen, en de aandacht voor transfer. Daarbij is achterhaald in hoeverre de lesmethodes drie typen kennis overdragen, die we later in dit artikel zullen toelichten: declaratieve, procedurele en conditionele kennis (Paris, Lipson & Wixson, 1983). Om de methodes op didactisch vlak te vergelijken hebben we het model van de *Gradual Release of Responsibility* gebruikt (Fisher & Frey, 2008; Pearson & Gallagher, 1983). Hiermee is in kaart gebracht welke didactische fasering de lesmethodes voorschrijven en welke concrete handvatten leerkrachten daarbij krijgen.

De materiaalanalyse is aangevuld met een serie interviews om inzicht te verkrijgen in de wijze waarop leerkrachten deze methodes in de praktijk brengen en waarderen. Hiervoor hebben we 23 semigestructureerde interviews gehouden met leerkrachten uit groep 6 en 7 die een van de zeven lesmethodes gebruiken in hun klas (91% vrouw; Mleeftijd=39, Mervaring=16). Tabel 1 toont hoeveel leerkrachten per methode zijn geïnterviewd. De interviewvragen dekten dezelfde thema's als die in de materiaalanalyse. Voor elk thema kregen leerkrachten vragen over de concrete onderwijspraktijk (bijvoorbeeld: "Probeert u het vak begrijpend lezen in samenhang met andere vakken te onderwijzen? Op

Methode	Bronnen materiaalanalyse				Interviews
	Brochures, websites	Algemene handleiding	Docent-handleiding	Werkboeken, werkbladen	
<i>Bliksem</i> (Bazalt, HCO, Expertisecentrum NL, 2013)	√	√	√	√	4
<i>Grip op lezen</i> (Malmberg, 2012)	√	√	√	√	4
<i>Kidsweek in de klas</i> (Young & Connected, 2009)	√		√	√	2
<i>Lezen in beeld</i> (Zwijssen, 2009)	√		√	√	4
<i>Lezen = weten</i> (Bazalt, 2011)	√	√	√	√	1
<i>Nieuwsbegrip XL</i> (CED-groep, 2004)	√	√	√	√	4
<i>Tekstverwerken</i> (Noordhoff, 2006)	√	√	√	√	4

Tabel 1. Overzicht materiaalanalyse en aantal geïnterviewde leerkrachten per lesmethode

welke manier?") en over hun tevredenheid met het materiaal ("In hoeverre vindt u dat de lesmethode u ondersteunt om dit te doen?").

Inhoud onder de loep

Empirisch onderzoek suggereert dat leesonderwijs vooral effectief is wanneer in het curriculum declaratieve, procedurele en conditionele kennis vertegenwoordigd zijn (Kostons, Donker & Opendakker, 2014; Winograd & Hare, 1988). Declaratieve kennis betreft parate kennis over tekststructuur en genreconventies en is nodig om de juiste doelen en aanpak te kiezen tijdens het lezen. Procedurele kennis

betreft weten hoe je een gevarieerd repertoire aan leesstrategieën kunt inzetten, maar ook *begrijpen* hoe een procedure werkt. Deze kennis kan worden ontwikkeld door expliciete instructie en uitgebreide oefening. Tot slot is conditionele kennis van belang voor het afstemmen van het leesgedrag: leerlingen moeten weten wanneer ze bepaalde leesstrategieën het beste kunnen inzetten en wat het effect hiervan is. Sommige leesstrategieën werken slechts bij een beperkt scala aan tekstsoorten of situaties: zo is de strategie skimmen handig bij een telefoongids, maar niet bij een gedicht (Paris et al., 1983). Hoe meer leerlingen weten over de manier waarop leesstrategieën werken in uiteenlopende situaties, des te zelfstandiger en bewuster

ze hun leesaanpak gaan afstemmen op de specifieke tekst (Winograd & Hare, 1988). In de volgende paragrafen bespreken we in hoeverre leerlingen via de verschillende lesmethodes en de onderwijspraktijk van hun leerkrachten in aanraking komen met de drie soorten kennis.

Declaratieve kennis

In de handleidingen en lesdoelen van de lesmethodes is relatief weinig aandacht voor declaratieve kennis. Slechts één methode noemt als doelstelling het vergroten van kennis van genres en tekststructuren en in de lesdoelen wordt relatief weinig benoemd welke feitelijke kennis leerlingen moeten leren.

Ook de theorie is op dit punt vaak summier: declaratieve kennis over genres en tekststructuur is in de mondelinge uitleg en tekstkaders meestal beperkt tot korte definities, zoals: “Dus is een signaalwoord van conclusie.” Maar ook in lesmethodes met uitgebreidere theorie blijft de declaratieve kennis onderbelicht en relatief abstract. Zo bespreken twee lesmethodes verschillende informatieve tekststructuren (oorzaak-gevolg-tekst, vroeger-nu-tekst) en wat een leerling in welk onderdeel van zo’n tekst kan verwachten. De andere methodes noemen alleen dat een tekst “een inleiding, een kern en een slot” heeft. Daarbij ontbreekt uitleg over *hoe* de leerling een slot of inleiding kan herkennen en *waarom* dat handig zou zijn. Ook leren leerlingen wat signaalwoorden zijn, maar niet in welke genres ze specifieke signaalwoorden kunnen verwachten en hoe die kennis helpt om een tekst beter te begrijpen. Met andere woorden: de declaratieve kennis wordt los van de procedurele en conditionele kennis aangeboden.

“De problemen die leerkrachten op dit vlak constateren, onderstrepen dat het aanbod aan declaratieve kennis in lesmethodes op dit moment niet toereikend is voor henzelf en voor hun leerlingen.”

Desondanks zijn er juist relatief veel oefeningen over tekststructuur (39%), bijvoorbeeld over het herkennen van tekstsoorten of over signaal- en verwijswaarden. Van leerlingen wordt verwacht dat ze deze oefeningen kunnen maken, terwijl ze daar nauwelijks theorie over gekregen hebben.

Verskillende leerkrachten geven aan dat zij zelf vaak moeite hebben met het behandelen van onderdelen die aan tekststructuur gerelateerd zijn, zoals signaalwoorden: “Signaalwoorden vind ik ook echt heel moeilijk om uit te leggen. Eigenlijk zelfs te moeilijk.” Ook geven sommige leerkrachten extra oefeningen mee over deze onderwerpen, omdat leerlingen vragen daarover vaak als moeilijk ervaren. De problemen die leerkrachten op dit vlak constateren, onderstrepen dat het aanbod aan declaratieve kennis in lesmethodes op dit moment niet toereikend is voor henzelf en voor hun leerlingen.

Procedurele kennis

In de lesmethodes is relatief veel aandacht voor procedurele kennis. Zo onderschrijven alle lesmethodes als belangrijkste doelstelling het aanleren van leesstrategieën. Deze leesstrategieën

bepalen in belangrijke mate de opbouw van het curriculum. De lesdoelen zijn dan ook voornamelijk gericht op procedurele kennis (“Na deze les kun je...”), en veel minder op declaratieve kennis (“Na deze les weet je...”). Relatief veel lesdoelen benadrukken de activiteit zelf: “Deze les maak je een pijlschema van de tekst.” Het lesdoel legt daarmee de focus op het uiteindelijke *product* en niet op de *vaardigheid* die leerlingen zouden moeten verwerven tijdens de les.

De meeste leerkrachten (65%) brengen geen veranderingen aan in de inhoud van het lesmateriaal en volgen de leerlijn in de methode, al zien ze die niet altijd even duidelijk: “Ik denk dat die leerlijn er wel in zit, maar een beetje verborgen.” De meeste leerkrachten vinden het belangrijk om het lesdoel te expliciteren aan hun leerlingen, ook als de methode dit niet duidelijk doet. Leerkrachten erkennen dat leesstrategieën het speerpunt van de lesmethode vormen en proberen de lessen methodegetrouw uit te voeren, al leggen ze soms andere accenten. Zo zijn veel leerkrachten sterk gericht op de inhoud van de tekst van die les. Deze tekstgerichtheid blijkt ook uit de onderwerpen die leerkrachten als belangrijk ervaren: ze besteden vaak veel tijd aan het activeren van voorkennis (sterk gerelateerd aan het thema van de tekst) en aan het

“Slechts 15% van de theorie expliciteert waarom of wanneer een leesstrategie van belang is.”

samen (herhaaldelijk) lezen van de tekst. Door deze inhoudsgerichtheid raakt het beoogde lesdoel mogelijk op de achtergrond: het samen begrijpen van de tekst staat zo centraal dat de ontwikkeling van effectieve leesstrategieën minder aandacht krijgt.

De meeste theorie in de lesmethodes (54%) betreft procedurele kennis over de manier waarop je een strategie gebruikt. De nadrukkelijke aandacht voor procedurele kennis blijkt tevens uit de grote hoeveelheid oefeningen per les ($M=9.9$, $SD=8.0$; $\max=31$), al bestaan er op dat vlak verschillen tussen de lesmethodes. De oefeningen zijn afwisselend in vraagstelling en onderwerpkeuze, maar hebben lang niet altijd betrekking op de leesstrategie die leerlingen volgens het lesdoel zouden moeten verwerven. Het is de vraag of leerlingen daarmee voldoende mogelijkheden hebben om zich de strategie eigen te maken en of leerkrachten voldoende handvatten hebben om te zien of hun leerlingen het lesdoel bereikt hebben.

Leerkrachten staan positief tegenover het bevorderen van procedurele kennis. Ze zijn tevreden over de oefeningen en vinden het belangrijk dat de leerlingen daar goed mee aan de slag kunnen. Enkele leerkrachten vinden echter dat er te veel oefeningen zijn en dat leerlingen daardoor geneigd zijn de antwoorden af te raffelen. Ook vinden verschillende leerkrachten de vraagstelling en teksten niet goed aansluiten op de Cito-toetsen, waardoor zij zich soms genoodzaakt zien om hun leerlingen met oude Cito-toetsen te laten oefenen.

Conditionele kennis

Het is belangrijk dat leerlingen het gebruik van leesstrategieën bewust leren plannen, reguleren en evalueren (Cross & Paris, 1988). Conditionele kennis wordt echter nauwelijks overgedragen in de lesmethodes: slechts 15% van de theorie expliciteert waarom of wanneer een leesstrategie van belang is. Vaak is deze informatie algemeen van aard, zoals: “Deze strategie helpt je om de tekst beter te begrijpen.” Vrijwel nooit wordt daarbij uitgelegd in welke situatie een leesstrategie doelmatig is, waardoor leerlingen onvoldoende toegerust zijn om te kunnen overwegen welke strategieën ze in bepaalde situaties kunnen inzetten.

Ook de oefeningen geven leerlingen weinig kans om zelf hun strategiegebruik te plannen, te reguleren of te evalueren. Aangezien lesmethodes vaak al precies voorschrijven welke leesstrategie leerlingen op welk punt moeten toepassen, is het de vraag of leerlingen voldoende kansen krijgen om conditionele kennis te verwerven. Leerlingen hebben bovendien nauwelijks keuzevrijheid omdat er per les vaak maar één strategie centraal staat. Soms is er een integratieles waarin leerlingen meerdere strategieën tegelijkertijd kunnen toepassen, maar ook in zulke lessen zijn de vragen zo opgesteld dat leerlingen vrijwel nooit zelfstandig hun strategie kunnen kiezen. Bovendien wordt er in de oefeningen zelden op aangestuurd dat leerlingen evalueren of hun strategiegebruik paste bij hun

lesdoel. Enkele leerkrachten zijn dan ook kritisch over de mate waarin leerlingen in de opdrachten leren refl op hun leesgedrag: “Het is te veel vragen maken op een papiertje en te weinig echt nadenken.” De leerkrachten die *Bliksem* gebruiken zijn daarentegen wel enthousiast over de manier waarop deze lesmethode de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen stimuleert: “De kinderen leren waarom het belangrijk is je eigen mening te verwoorden over een tekst en waarom je vragen zou moeten stellen bij de tekst. Dat maakt dat ze echt beter gaan nadenken.”

De kennis over teksten en vaardigheden die leerlingen opdoen bij begrijpend lezen zijn natuurlijk bruikbaar buiten de leesles, bijvoorbeeld om moeilijke zaakvakteksten te doorgronden of om bij het schrijven van een tekst een duidelijke structuur aan te brengen. Ook voor dergelijke transfer naar andere vakken of andere taalvaardigheden hebben leerlingen gedegen conditionele kennis nodig. Hoewel transfer in de meeste methodes een belangrijke doelstelling is, staat in de lesuitwerkingen de bevordering van transfer op de achtergrond. Zo bestaat in 53% van de geanalyseerde lessen de aandacht voor transfer uit een tip aan de leerkracht om een leesstrategie ook buiten de leesles terug te laten komen. In een derde van de lessen is een toepassingsopdracht aanwezig die vaak wordt gepresenteerd als optionele opdracht. In veel gevallen is de toepassingsopdracht niet gerelateerd aan het lesdoel, maar aan het thema. Zo mogen leerlingen bij een tekst over scheepvaart een kapiteinslogboek schrijven, zonder uitleg over dat genre. Zonder directe koppeling met het lesdoel lijkt transfer een onwaarschijnlijke uitkomst.

Uit de interviews blijkt dat leerkrachten transfer belangrijk vinden. Vooral bij zaakvaklessen proberen leerkrachten terug te komen op leesstrategieën. Daarbij maken ze vaak geen gebruik van de tips in de handleiding, maar wijzen ze leerlingen vooral uit eigen initiatief op strategieën. De meeste leerkrachten zijn positief over het leggen van zulke verbanden: “Door met de leerlingen de koppeling te maken met bepaalde strategieën, kun je ook de teksten bij aardrijkskunde makkelijker maken.” Aan de transfer van lezen naar schrijven besteden leerkrachten echter nauwelijks aandacht: schrijven wordt op andere momenten in de (taal)les onderwezen en dus slaan ze schrijfopdrachten in de leesmethodes relatief vaak over. Doordat transfer meestal op eigen initiatief gebeurt, bespreken leerkrachten buiten de leesles eerder een ‘favoriete strategie’ dan wat centraal stond in het lesdoel van de afgelopen les. Bij relatief veel leerkrachten bestaat de transfer uit het benoemen van een strategie buiten de leesles, en niet zozeer uit een demonstratie ervan. Soms wordt er slechts in het algemeen een oproep gedaan dat kinderen goed moeten lezen: “Ik haal begrijpend lezen overal bij. Vanochtend hadden we verhaaltjessommen en dan zeg ik: ‘Wat is dit jongens?’ En dan roept mijn hele klas al: ‘Begrijpend lezen!’”

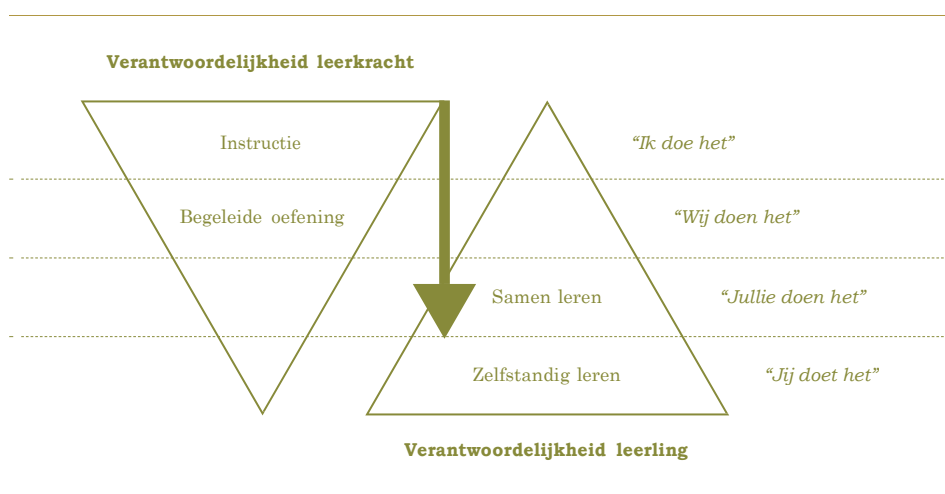
Didactiek voor begrijpend lezen

Om de lesmethodes op didactisch vlak te vergelijken is de *Gradual Release of Responsibility* gehanteerd. Dit instructiemodel wordt al sinds de vroege jaren tachtig gebruikt om de instructie bij begrijpend lezen adequaat te beschrijven en te interpreteren (zie Pearson &

Gallagher, 1983). In dit model zijn verschillende onderwijsactiviteiten zo geordend dat de verantwoordelijkheid voor het leerproces eerst bij de leerkracht ligt en langzamerhand wordt overgedragen aan de leerling (Figuur 1), zoals we hier zullen illustreren aan de hand van de strategie ‘kernzinnen opsporen’. Deze didactiek start het leerproces met expliciete instructie: de leerkracht legt uit wat kernzinnen zijn, waar ze meestal in een alinea te vinden zijn, en in welke situaties het handig is om ze op te kunnen opsporen. Dan laat de leerkracht hardopdenkend zien hoe je de leesstrategie toepast (modeling), door te verbaliseren hoe hij/zij zelf – gebruikmakend van de voorkeursplaatsen van kernzinnen – een of meerdere kernzinnen in een tekst opspoort. Doordat leerlingen zich hierbij minder druk hoeven te maken over de inhoud van de tekst zelf, is de cognitieve belasting van het werkgeheugen lager en krijgen zij maximaal de gelegenheid om te leren hoe de strategie precies werkt (Keehnen, Braaksma & Boer, 2015). Vervolgens kunnen leerlingen tijdens een expli-

ciet reflectie benoemen wat ze hebben geobserveerd (Rijlaarsdam, 2005) en kunnen ze de leesstrategie ook zelf gaan uitproberen onder direct toezicht van de leerkracht (begeleide oefening). Daarna kunnen de leerlingen, voordat ze de strategie helemaal zelfstandig toepassen, groepsgewijs met een strategie aan de slag gaan (Duffy, Roehler, Meloth & Vavrus, 1986). Als werkvorm voor dit samenwerkend leren zouden leerlingen bijvoorbeeld beurtelings de rol van leerkracht of leerling op zich kunnen nemen: bij elk stukje van de tekst stelt de ‘leerkracht’ vragen en komt de ‘leerling’ (hardopdenkend) tot een antwoord (zie Palincsar & Brown, 1984).

Uit empirisch onderzoek blijkt dat veel van bovengenoemde activiteiten positieve resultaten opleveren bij begrijpendleesonderwijs. Zo zijn er herhaaldelijk positieve effecten gevonden van leesonderwijs waarbij de leerkracht tijdens het instructiemoment expliciete uitleg combineert met modeling (Collins & Pressley, 2002) of waarbij samenwerkend leren wordt ingezet (Puzio & Colby, 2013).



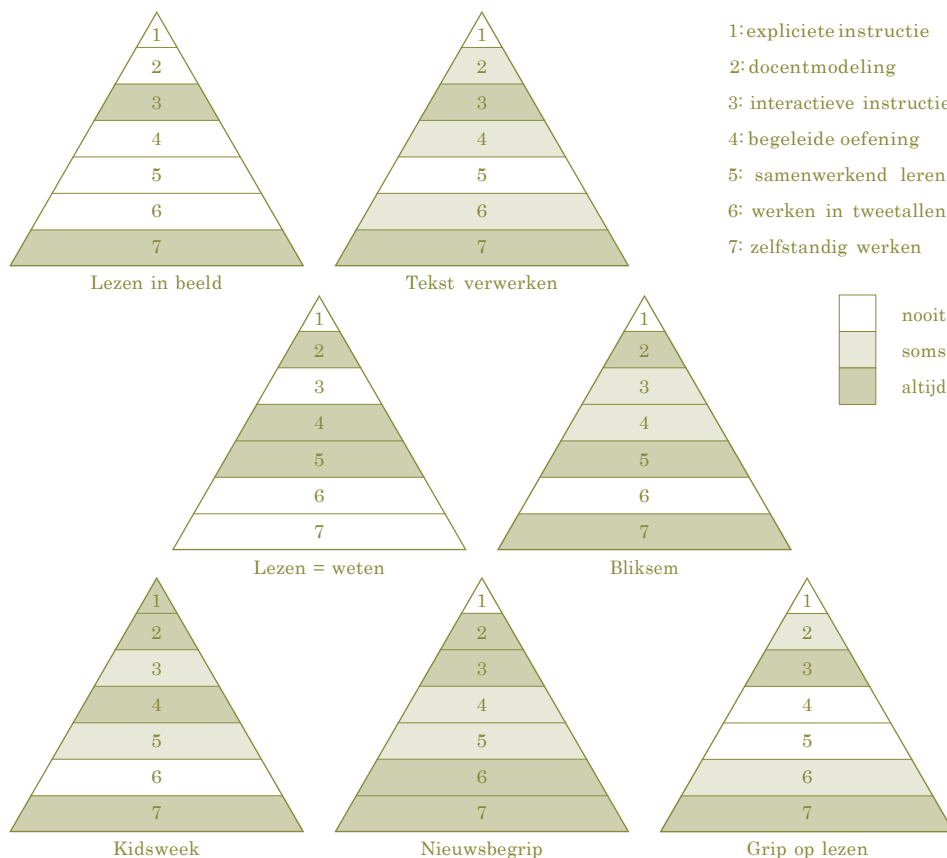
Figuur 1. Didactisch model volgens de *Gradual Release of Responsibility* (naar: Fisher & Frey, 2008)

Didactische fasering

Figuur 2 toont grote verschillen tussen de lesmethodes: sommige lesmethodes hebben een uitgebreide didactische fasering; andere methodes laten nauwelijks een geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheid zien in de activiteiten. Slechts één methode biedt expliciete instructie aan; in de andere lesmethodes wordt verwacht dat leerlingen kennis en vaardigheden zelf ontwikkelen door goed op te letten bij het modelen of tijdens de interactieve instructie. Zelfstandig werken komt in vrijwel alle lesmethodes voor, maar slechts in twee methodes wordt structureel tijd ingeruimd voor begeleide oefening.

De methodes met een minder uitgebreide didactische fasering laten meer over aan de didactische inzichten van de leerkrachten zelf. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten die deze methodes gebruiken inderdaad veel aanpassingen doen in de didactiek. Zo vertelt een van de leerkrachten die werken met *Lezen in Beeld* dat ze PowerPoints met expliciete instructie heeft ontwikkeld en bepaalde strategieën modelt. Inmiddels probeert ze leerlingen ook onderling te laten modelen als alternatieve activiteit naast het beantwoorden van vragen, zodat leerlingen ook van elkaars leesproces kunnen leren: “Ik probeer het modelen over te dragen aan de kinderen, zodat die gaan modelen alsof ze juf of meester zijn.”

Voor samenwerkend leren is in de meeste methodes beperkte tijd ingeruimd. In de meeste gevallen bestaat samenwerkend leren uit vragen maken in kleine groepjes: “Laat leerlingen in twee- of drietallen opdracht 1 tot en met 3 maken. Ze mogen zachtjes overleggen.” Het feit dat samenwerkend leren



Figuur 2. Didactische fasering in zeven lesmethodes voor begrijpend lezen

in de lesmethodes vaak zonder speciale coöperatieve werkvormen is opgezet, wordt door sommige leerkrachten gezien als een gemiste kans: zij constateren dat hun leerlingen bij dit samenwerken niet verder gaan dan elkaars antwoorden kopiëren. Andere leerkrachten zouden samenwerkend leren wel willen inzetten, maar kunnen dit niet aan vanwege de organisatorische uitdagingen in hun klas of omdat ze bang zijn dat leerlingen daarmee onvoldoende worden toegerust voor de Citotoetsen.

Didactische handreikingen

Sommige lesmethodes geven zeer summier aan wat de leerkracht moet modelen; andere methodes verstrekken complete scripts waarin letterlijk staat wat leerkrachten moeten zeggen bij het modelen. Hoewel deze scripts leerkrachten minder onzeker maken, hebben ze ook nadelen. Vanwege onzekerheid of een gebrek aan voorbereidingstijd, komt het voor dat leerkrachten de scripts voorlezen aan de klas. “Dan pak je de map en lees je gewoon wat er staat. Sommige kinderen zeggen dan wel: “Juf, leest u dat gewoon voor?” Daar-

“Het is van belang om in lesmethodes de balans tussen declaratieve, procedurele en conditionele kennis terug te brengen.”

naast bevatten de scripts vaak interactieve vragen voor tijdens het modelen, terwijl interactie in de model-fase op een te vroeg moment in het leerproces verantwoordelijkheid bij de leerlingen legt; in het geval van de kernzinnen zouden zij dan al kernzinnen moeten helpen opsporen voordat ze een keer hebben gezien hoe de leerkracht dit doet. Aangezien leerkrachten de scripts nauwgezet volgen, zijn ze geneigd om tijdens het modelen dus interactieve vragen te stellen. Slechts een kleine groep leerkrachten presenteert modeling expliciet als niet-interactief leermoment. “Op dat moment is het echt afgebakend: Ik doe nu voor hoe ik denk. Ik zet mijn denkhoofd op. Als je het niet snapt, kun je straks pas vragen stellen.”

Na het modelen is het van belang dat de leerlingen actief reflecteren op de stappen die de leerkracht heeft doorlopen en op het effect van de toegepaste strategieën. In lesmethodes wordt er echter niet gewezen op het belang van een expliciet reflectiemoment na het modelen en volgt meteen een volgende fase van de les. Aangezien de meeste leerkrachten methodetrouw werken, komt ook in de praktijk na het modelen nauwelijks een gesprek over de leesstrategieën op gang; slechts twee leerkrachten geven aan dat zij op eigen initiatief zorgen voor een expliciet reflectiemoment. Hoewel sommige lesmethodes speciale trainingsdagen organiseren en

nieuwsbrieven verspreiden om leerkrachten didactisch te ondersteunen, zeggen leerkrachten behoefte te hebben aan duidelijke en betere handreikingen.

Discussie

Dit onderzoek typeert de inhoud en didactiek van het huidige begrijpendleesonderwijs op Nederlandse basisscholen. Hoewel er veel variatie bestaat tussen de lesmethodes en leerkrachten, is er over het algemeen een sterke gerichtheid op leesstrategieën, wat ook in eerder onderzoek is geconstateerd (Scheltinga, Van der Maas, Bontje & Van der Hoeven, 2013). Door leerlingen veel te laten oefenen met strategieën wordt beoogd om procedurele kennis te bevorderen. Hoewel deze aandacht voor leesstrategieën zeker waardevol is, lijken strategieën in de huidige lesmethodes meer een doel op zich dan een middel tot een doel; er wordt nauwelijks een basis van declaratieve kennis over de tekststructuur gelegd en de procedurele kennis wordt niet gekoppeld aan conditionele kennis over het moment waarop en de reden waartoe leesstrategieën ingezet kunnen worden. Hierdoor zien leerlingen onvoldoende in wanneer het zinvol is om bepaalde leesstrategieën te gebruiken en is het zeer de vraag of leerlingen wat ze leren bij begrijpend lezen ook spontaan zullen inzetten buiten

de leesles. In het licht hiervan verbaast het niet dat uit peilingsonderzoek blijkt dat Nederlandse leerlingen slecht presteren in het herkennen en benoemen van effectieve leesstrategieën (Moelands et al., 2007). Bovendien zijn leerlingen door de incomplete uitleg over tekststructuur mogelijk onvoldoende voorbereid om effectief met verschillende genres en tekststructuren om te gaan (Commissie Meijerink, 2009).

Het is van belang om in lesmethodes de balans tussen declaratieve, procedurele en conditionele kennis terug te brengen. Dit kan bijvoorbeeld door in de theorie uitbreider stil te staan bij kenmerken van verschillende tekststructuren en genres en door leerlingen niet alleen maar te laten oefenen, maar explicieter te zijn over de procedurele kennis die ze daarbij moeten opdoen. Door de procedurele kennis over leesstrategieën te koppelen aan dergelijke declaratieve kennis wordt het aanbod coherenter: als leerlingen weten hoe een tekst is opgebouwd, wordt het immers eenvoudiger om te voorspellen wat er in de tekst zal staan of om een samenvatting te maken. Daarnaast is het voor de bevordering van zelfregulatie en transfer aan te bevelen om in de theorie te expliciteren wanneer en waarom een leesstrategie werkt (Cross & Paris, 1988; Paris et al., 1983). Dit bevorderen van conditionele kennis heeft ook consequenties voor het aanbod aan oefeningen: leerlingen moeten niet langer alleen oefenen in contexten waarbij de strategiekeuze al op voorhand vastligt, maar moeten actief leren afwegen welke strategie in welke situatie het beste werkt. Met een grotere keuzevrijheid en meer aandacht voor de evaluatie van hun strategiegebruik zullen leerlingen meer zelfregulerende vaardigheden ontwikkelen en kunnen ze op termijn hun leesproces beter aansturen (Kostons et al., 2014).

“Leerkrachten durven meer hun eigen accent te leggen in de didactiek dan in de inhoud, die ze zeer methodegetrouw uitvoeren.”

Leerkrachten en lesmethodes hechten veel waarde aan een gevarieerde didactiek. Modeling is in opkomst en ook wordt in steeds meer lesmethodes het belang ingezien van samenwerkend leren. Leerkrachten durven meer hun eigen accent te leggen in de didactiek dan in de inhoud, die ze zeer methodegetrouw uitvoeren. Het zou echter goed zijn om hen nog betere handreikingen te verstrekken: in plaats van interactieve vragen *tijdens* het modelen voor te schrijven, is het van belang dat er juist *na* het modelen tijd wordt ingeruimd voor een expliciet reflectiemoment. Tijdens deze reflectie kunnen leerkrachten met de leerlingen bespreken welke denkstappen de leerlingen hebben geobserveerd en evalueren hoe zinvol de uitvoering van de strategie was in de gegeven situatie (Rijlaarsdam, 2005). Tevens liggen er grote kansen als methodes concrete werkvormen voor samenwerkend leren zouden aanbieden. In plaats van precies dezelfde soort opdrachten als bij zelfstandig werken te geven, kan groeps-werk zo ingericht worden dat leerlingen van elkaar kunnen leren, bijvoorbeeld via peermodeling en rolwisselend leren. Op deze wijze wordt beter tegemoetgekomen aan een geleidelijke overgang van de verantwoordelijkheid van de leerkracht naar die van de leerling, zoals die in de *Gradual Release of Responsibility* is beschreven. Al met al biedt dit stand-van-zakenonderzoek voldoende aanknopingspunten voor optimalisatie van het Nederlands onderwijs in begrijpend lezen.

Dankwoord

Met dank aan CED-groep voor het openstellen van haar documentatiecentrum, dr. Kees Vernooij voor zijn hulp bij de werving van leerkrachten, Aafke Ouwerkerk-Breedveld en Yvette van Damme voor hun hulp bij het interviewen en alle geïnterviewde leerkrachten.

Suzanne Bogaerds-Hazenberg (MA) werkt als promovenda aan de Universiteit Utrecht en doet onderzoek naar begrijpend lezen. E-mail: s.t.m.bogaerds-hazenberg@uu.nl.

Prof. dr. Huub van den Bergh is hoogleraar Toetsing en Didactiek van Taalvaardigheid aan de Universiteit Utrecht. E-mail: h.vandenbergh@uu.nl.

Dr. Jacqueline Evers-Vermeul werkt als universitair docent Nederlands aan de Universiteit Utrecht. E-mail: j.evers@uu.nl.

Literatuurlijst

- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: Zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.
- Bimmel, P. (2001). Effects of reading strategy instruction in secondary education – a review of intervention studies. *L1 Educational studies in Language and Literature*, 1(2), 273-298.
- Collins, C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Commissie Meijerink (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- Duffy, G., Roehler, L., Meloth, M., & Vavrus, L. (1986). Conceptualizing instructional explanation. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 197-214.
- Heesters, K., Van Berkel, S., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. PPON-reeks 33. Arnhem: Cito.
- Keehnen, T., Braaksma, M., & Boer, M. D. (2015). Leren door zien lezen: Observerend leren bij leesvaardigheid in 3-vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(1), 34-41.
- Keuning, J., Hilde, M., & Weeker, A. (2014). Begrijpend leesprestaties onderzocht: een analyse op basis van Cito dataretour. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53(1), 2-13.
- Kostons, D., Donker, A. S., & Opendakker, M. C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk: een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION.

Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit en Enschede: Universiteit Twente.

Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.

Ministerie OCW (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Delta Hage.

Moelands, F., Jongen, I., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs*. PPON-reeks 35. Arnhem: Cito.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. London: Routledge.

Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.

Puzio, K., & Colby, G.T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(4), 339-360.

Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Ontwerpadvies uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-28.

Scheltinga, F., Van der Maas, M., Bontje, J., & Van der Hoeven, J. (2013). *Leerlijn, leesmethoden en onderwijsaanbod: Begrijpend lezen onderzocht*. Den Bosch: KPC Groep.

“Leerlingen moeten actief leren afwegen welke strategie in welke situatie het beste werkt.”

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466.

Stoeldraijer, J., & Vernooy, K. (2007). Geen begrijpend lezen in groep 4?! Analyse van vijf methoden. *Basisschool Management*, 21(2), 10-16.

Van der hoeven, J., & Bontje, J. (2013). *Basisvaardigheden taal en rekenen in het hart van het onderwijs: vier jaar praktijkgericht onderzoek*. Den Bosch: KPC Groep.

Winograd, P., & Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P.A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation* (pp. 121-139). San Diego: Academic Press.