

LEER ZE LEZEN

PRAKTISCHE INZICHTEN UIT ONDERZOEK
VOOR LERAREN BASISONDERWIJS

BEA ROS, AMOS VAN GELDEREN, KEES DE GLOPPER & ROEL VAN STEENSEL



DIDACTIEF
ONDERZOEK

LEER ZE LEZEN

Leer ze lezen

Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs

Redactie: Amos van Gelderen, Kees de Gloppe, Roel van Steensel en Monique Marreveld

Auteur: Bea Ros

Teksten interviews: Bea Ros en Paulien de Jong

Eindredactie: Machiel van Zanten

Beeld omslag en binnenwerk: Shutterstock

Omslag en vormgeving: FIZZ | Digital Agency

Uitgever: Ten Brink Uitgevers, Meppel

Druk: Wilco Meppel

Dit boek is tot stand gekomen door financiële bijdragen van acht schoolbesturen, een hogeschool en de PO-Raad.



ISBN 9789077866634

NUR 840

1e druk januari 2021

Bestellen via www.didactiefonline.nl

Downloaden op www.leerzelezen.nl

© TBU/Bea Ros

Bij het boek hoort een online dossier met alle doorleessuggesties en een lijst met (voor)leesboeken voor in de klas, plus handige boekenwebsites: zie www.didactiefonline.nl.

LEER ZE LEZEN

PRAKTISCHE INZICHTEN UIT ONDERZOEK VOOR
LERAREN BASISONDERWIJS

Bea Ros, Amos van Gelderen, Kees de Glopper & Roel van Steensel
Ten Brink Uitgevers

LEER ZE LEZEN

INHOUD

Voorwoord	10
Inleiding	12

I. Ontluikende geletterdheid

16

1. Kleuters proeven letters	18
2. Niet elk kind wordt voorgelezen	23
3. Laat ouders in hun waarde	28
4. Maak van voorlezen een dialoog	32

In de praktijk

Taal in alle hoeken	20
Boven het verhaal	33

II. Aanvankelijk en technisch lezen

38

5. Hoe ons hoofd woorden strikt	40
6. Verbind techniek altijd aan betekenis	44
7. Het begint met leren decoderen	49
8. Hoge doelen voor zwakke lezers	54

In de praktijk

Stevige didactiek voor speciaal onderwijs	46
Spelenderwijs letters leren	50
Geef duidelijke feedback	54

III. Tekstbegrip

60

9. Puzzelen met kennis	62
10. Werken aan woordenschat	66
11. Investeer in kennis van de wereld	71
12. Strategieën van ervaren lezers	76
13. Met modeling help je zwakke lezers	82
14. Breek de tekst open met vragen	87
15. Digitaal lezen leerlingen minder diep	92

In de praktijk

Leeskilometers maken	68
Uitdagende teksten	72
Alle vakken vervlechten	77
Strategie als leermiddel	84
Goeie vraag	89

IV. Leesmotivatie

96

16. Wat je altijd al wilde weten over leesmotivatie	98
17. Thematisch leesonderwijs motiveert	102
18. Leesplezier is te leren	107
19. Verleid ze tot veel lezen	112
20. Motiveren vraagt om maatwerk	117

In de praktijk

Samen een tekst binnenstebuiten keren	104
Lezen als uitje	109
Help ouders om thuis samen te lezen	114

V. De meerwaarde van lezen

120

21. Woorden veroveren	122
22. Van lezen ga je beter schrijven	127
23. Slimmer worden van lezen	131

In de praktijk

Boeken dichtbij brengen	123
Voice of books	132
Over de makers	135

VOORWOORD

Lezen is misschien wel de belangrijkste culturele basisvaardigheid die in ons onderwijs aan bod komt. Goed leren lezen bevordert de kansen van leerlingen om zich te kunnen ontwikkelen tot zelfstandige, actieve deelnemers aan de samenleving.

Dat vraagt om leesonderwijs van de bovenste plank. Dit boek levert daarvoor de ingrediënten. Het is primair geschreven voor de leraar, maar waardevol voor iedereen die goed leesonderwijs een warm hart toedraagt.

Leer ze lezen is tot stand gekomen door samenwerking tussen acht besturen uit het primair onderwijs, een hogeschool, de wetenschap, de PO-Raad en onderwijsvakblad *Didactief*.

Leesonderzoekers Amos van Gelderen, Kees de Gloppe en Roel van Steensel selecteerden 23 artikelen uit de kennisbasis van internationaal leesonderzoek. Onderwijsjournalist Bea Ros vertaalde de inzichten uit de geselecteerde artikelen op aansprekende wijze naar de praktijk. In praktijkkaders vertellen leraren en directeurs van de deelnemende besturen hoe ze in de klas de theorie toepassen.

Dit boek is, na [Op de schouders van reuzen](#) en [Werk maken van gelijke kansen](#), de derde publicatie in de *Didactief*-reeks die bedoeld is om wetenschappelijke kennis dichterbij de lespraktijk te brengen. Al deze publicaties zijn in gedrukte vorm verkrijgbaar, maar ook gratis te downloaden via [Didactiefonline.nl](#). Zo kunnen alle leraren en scholen hun *evidence-informed* werken versterken.

Graag willen we alle betrokkenen danken voor hun inspanning om dit waardevolle boek tot stand te brengen. We denken dat het bijdraagt aan de verbetering van ons leesonderwijs.

Veel leesplezier!

Namens alle partners die deze publicatie mogelijk hebben gemaakt,

Harrie van de Ven

Voorzitter college van bestuur Optimus

INLEIDING

*'Ik wist niet dat er zoveel gedachten waren,'
zei de vlieg, toen de mug de laatste bladzijde omsloeg.
(Toon Tellegen, Langzaam, zo snel als zij konden)*

Mensen kunnen niet vliegen, en muggen en vliegen niet lezen. Maar in een boek is alles mogelijk, want boeken openen werelden en lezen geeft je vleugels. Met die vleugels kunnen lezers zich buiten de grenzen van hun eigen bestaan begeven om nieuwe kennis en ervaringen op te doen. Net als vliegen is lezen tegelijk een kunst en een kunde: een raadselachtig wonder én een vaardigheid die je kunt leren en onderwijzen. Over dat laatste gaat dit boek: het bevat praktische inzichten uit onderzoek voor leraren in het basisonderwijs, om leerlingen te leren lezen.

Naar lezen en effectieve leesdidactiek is en wordt nog steeds veel onderzoek gedaan. Uit die enorme oogst hebben wij 23 kernartikelen geselecteerd. Sommige zijn klassiekers die richting en inhoud hebben gegeven aan het leesonderzoek en de leesdidactiek. Voorbeelden zijn de studies van Stanovich en Cunningham (over het Mattheüs-effect), Hirsch (over het belang van algemene kennis) en Chall (over de leesdip in groep 6). Andere zijn van recenter datum en werpen licht op actuele vraagstukken in het leesonderwijs, zoals digitaal lezen. We hebben bewust wetenschappelijke publicaties over leesproblemen als dyslexie buiten beschouwing gelaten. Dat is een specialistisch thema dat een apart boek verdient. Zoals elke selectie is ook die van ons niet uitputtend. Maar samen geven de kernartikelen een goede dwarsdoorsnede van wetenschappelijke inzichten over goed en effectief leesonderwijs.

Het boek bestaat uit vijf delen. In het eerste deel gaan we in op de fase van ontlukende geletterdheid: de periode waarin jonge kinderen kennismaken met geschreven taal. Voordat kinderen daadwerkelijk

leren lezen, doen zij al belangrijke taalervaringen op. Die ervaringen kunnen sterk verschillen, afhankelijk van de thuisomgeving en -cultuur. Niet voor alle leerlingen sluit het leesonderwijs naadloos aan bij hun voor- en vroegschoolse ontwikkeling. Hoe je als leraar kunt aansluiten bij wat leerlingen van huis uit meekrijgen en hoe je hun ontlukende geletterdheid verder kunt stimuleren, staat centraal in dit deel.

Bij het aanvankelijk en technisch lezen leg je een onmisbare basis. Het gaat om de systematische inwijding van leerlingen in de relaties tussen klanken en letters. Iedere leerling kan zich die basis eigen maken. Welke didactiek daarvoor het meest effectief is, staat beschreven in deel twee.

Deel drie gaat over lezen met begrip. Om een tekst te begrijpen, heb je kennis nodig: kennis van woorden en kennis van de wereld. Tekstbegrip komt bij goede lezers schijnbaar als vanzelf, op basis van wat ze lezen en wat ze al weten. Maar beginnende lezers moeten nog leren hoe je grip krijgt op een tekst. Als leraar moet je dat voordoen en leerlingen leren hoe ze dat zelf kunnen doen. Ook dit deel biedt informatie over effectieve instructie en oefening.

Hoe bevorder je dat leerlingen gaan en blijven lezen, dat ze plezier in lezen krijgen en houden, dat ze lezen uit eigen, vrije wil? Deze aspecten van leesbevordering komen aan bod in deel vier. Daar lees je hoe je leerlingen kunt stimuleren om de eerste stappen te zetten, door te lopen, steeds maar verder, om leeskilometers te maken kortom, en zo op reis te gaan en in aanraking te komen met nieuwe taal en nieuwe ideeën.

Lezen is verbonden met andere vakken en vaardigheden. Een goede leesvaardigheid maakt daarom het verschil, op school en later, een leven lang. Die

meerwaarde van lezen staat centraal in het vijfde en laatste deel. Al lezend verwerven leerlingen een rijke woordenschat en worden ze slimmer. Lezen bevordert bovendien de schrijfvaardigheid.

Elk hoofdstuk kent dezelfde opbouw: we vertellen waarom het kernartikel zo belangrijk is, beschrijven het idee achter en de inzichten uit het betreffende onderzoek, en besluiten met de implicaties voor het onderwijs en ideeën voor in je eigen klas, inclusief bondige inzichten en tips om in te lijsten. In praktijkkaders kun je lezen hoe schooldirecteuren en leraren de theorie op hun school toepassen. En voor wie nog meer wil weten, biedt ieder hoofdstuk toegankelijke leessuggesties; de QR-codes leiden je er direct naartoe. Bij dit boek hoort bovendien een online dossier (te vinden op Didactiefonline.nl) met alle doorlees-suggesties, een lijst met (voor)leesboeken voor in de klas en handige boekenwebsites.

We willen de deelnemende schoolbesturen, hogeschool, PO-Raad en onderwijsvakblad *Didactief* bedanken dat ze dit boek mogelijk hebben gemaakt. Ook danken we onze collega's Thoni Houtveen, Eliane Segers, Kees Vernooy, Cor Aarnoutse en Peter de Jong voor hun goede suggesties voor de hoofdstukken over technisch en digitaal lezen.

Lezen is van niet te onderschatten belang. Leer ze lezen, jouw leerlingen, en geef ze een geschenk voor het leven.

Amos van Gelderen, Kees de Glopper, Bea Ros en Roel van Steensel

I



ONTLUIKENDE GELETTERDHEID

'Al die vreemde klanken imiteerde hij en soms schreeuwde hij wat hij net had gehoord: "Zwijnenpoep!"
(Henry Lloyd, *Flin, of de verloren liefde van een eenhoorn*)

Om te leren lezen, hebben kinderen hulp van anderen nodig. De basis voor leesvaardigheid wordt al ruim voor het formele leesonderwijs gelegd: thuis en in de peuter- en kleutergroep. Met voorlezen en taalspelletjes kun je leerlingen bewustmaken van letters, klanken en van het fenomeen geschreven taal. Zo stimuleer je de ontluikende geletterdheid.

In dit deel staat de fase van ontluikende geletterdheid centraal. We beschrijven welke vaardigheden voor het latere lezen belangrijk zijn en hoe je die kunt stimuleren.

Ook laten we zien hoe gezinnen kunnen verschillen in hun omgang met taal. Niet overal zijn er bijvoorbeeld verhaaltjes voor het slapen gaan of krijgen kinderen de kans veel woorden op te pikken. We beschrijven hoe je kunt samenwerken met ouders en hoe je kunt aansluiten bij de taalbagage die leerlingen van huis uit meekrijgen.

1. KLEUTERS PROEVEN LETTERS

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998).

Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

INTRODUCTIE

Een baby wijst een koe aan in een dierenboekje en zegt verheugd 'boe'. Een peuter 'leest' bladerend door een prentenboek met gewichtige voorleesstem het verhaal voor. Een kleuter tekent mysterieuze krabbels en vraagt de leraar om ze te lezen. Deze ongetwijfeld herkenbare voorbeelden maken duidelijk dat kinderen al lang voordat ze in groep 3 officieel ingewijd worden in het schrift, kennis hebben van letters, taal en verhalen.

Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw staat dit bekend als ontluikende geletterdheid (zie ook kader hieronder), een begrip dat inmiddels gemeengoed is. Onder deze noemer gaat een heel scala aan vaardigheden schuil die belangrijk zijn om later succesvol te leren lezen en schrijven.

Kritieke periode?

Voordat het begrip ontluikende geletterdheid school maakte, hadden onderzoekers het over leesrijpheid. Dat klinkt alsof er een specifieke leeftijd is waarop kinderen toe zijn aan lezen. Whitehurst en Lonigan maken daar korte metten mee: er bestaat geen kritieke periode. Ook op latere, zelfs volwassen leeftijd kun je leren lezen – anders zouden alfabetiseringscursussen voor laaggeletterde volwassenen niets uithalen. Maar natuurlijk is het gemakkelijker om het jong te leren, te meer daar scholen nu eenmaal rond zes jaar beginnen met formeel leesonderwijs. Het is fijn als leerlingen al enige bagage van huis uit meekrijgen. Maar schrijf leerlingen voor wie dat niet geldt, niet af. Geef ze de kans zich te ontwikkelen. Anders is het, zo stellen beide leesonderzoekers, alsof je iemand bij zijn eerste pianoles een sonate van Beethoven laat spelen.

Het is de verdienste van Grover Whitehurst en Christopher Lonigan geweest dat ze al deze vaardigheden hebben beschreven en in een overzichtelijk schema hebben geordend. Hun onderscheid in twee categorieën vaardigheden – het kraken van de code en het begrijpen van de taal – heeft geleid tot een beter begrip van wat ontluikende geletterdheid precies behelst.

HET IDEE

Het begrip ontluikende geletterdheid (*emergent literacy*) is in 1966 gemunt door ontwikkelingspsycholoog Marie Clay. Sindsdien werd en wordt er veel onderzoek naar gedaan. Niet vreemd, gezien het belang van ontluikende geletterdheid voor succes in het latere lees- en schrijfonderwijs. Ook Whitehurst en Lonigan wilden er meer grip op krijgen: om welke vaardigheden gaat het nu precies?

Om daar antwoord op te krijgen, doen ze zelf geen (nieuw) onderzoek, maar ordenen ze alle kennis en inzichten tot dan toe. Ze sorteren en schiften, met als eindresultaat een overzichtelijk model van alle vaardigheden die ertoe doen. Ze leggen in hun artikel uit waarom deze belangrijk zijn en onder welke omstandigheden kinderen ze wel of niet verwerven.

DE INZICHTEN

Er is geen harde knip tussen ontluikende en 'echte' geletterdheid, het is een doorlopend en zichzelf versterkend proces. De ontwikkeling van geletterdheid start al in de wieg, als baby's liggen te pruttelen en te brabbelen en klanken in hun mond proeven. En ze gaat een leven lang door (zie ook kader hiernaast). Het is dan ook niet verwonderlijk dat die ontluikende geletterde vaardigheden voorspellen hoe goed en soepel kinderen later op school leren lezen.

Twee soorten vaardigheden

De belangrijkste sorteeractie van Whitehurst en Lonigan is dat ze binnen ontluikende geletterdheid twee categorieën vaardigheden onderscheiden: *inside-out* en *outside-in* (letterlijk: vertrekkend van binnen en buiten het schriftsysteem). Inside-out

'De ontwikkeling van geletterdheid start al in de wieg en gaat een leven lang door'

vaardigheden zijn nodig om de code van letters te kunnen kraken en dus onmisbaar voor de eerste fase van het leesonderwijs (technisch lezen). Outside-in vaardigheden zijn nodig om tekst te begrijpen en blijven een leesleven lang belangrijk.

Kraak de taalcode

De volgende vaardigheden (inside-out) zijn nodig om de taalcode te kunnen kraken:

Letterkennis

Kinderen kennen de namen van letters uit het alfabet. Zonder kennis van letters kun je niet lezen. Deze vaardigheid is dan ook een belangrijke voorspeller voor de latere leesvaardigheid. Toch lijkt het geïsoleerd trainen van letters weinig effect te hebben. Het is beter om kinderen een rijke taalomgeving aan te bieden, waarin ze bekend raken met het schrift en leren over letters.

Taalbewustzijn

Kinderen kunnen taaleenheden zoals klanken, lettergrepen en woorden onderscheiden. Ze horen bijvoorbeeld het verschil tussen 'bok' en 'kok' en weten dat dit woorden zijn.

Vooraf klankbewustzijn (fonologisch bewustzijn) is belangrijk voor de latere leesvaardigheid (en lezen bevordert op zijn beurt het klankbewustzijn). Rijmspelletjes zijn een goede manier om dit te bevorderen.

Verband klank-letter (foneem-grafeem)

Kinderen weten dat bij elke klank een geschreven letter hoort en bij enkele letters weten ze ook al welke klank daarbij hoort. Deze vaardigheid laat mooi de continue ontwikkeling van geletterdheid zien: om deze klank-lettercombinaties draait heel het technisch lezen, maar de fundamenten worden al eerder gestort. Kijk maar naar kleuters die thuis, in de klas en op straat voortdurend op zoek zijn naar 'hun' letter (de eerste letter van hun naam) of die al weten welk geluid bij een letter hoort.

Ontluikend schrijven

Kinderen laten door eigen schrijfsels zien dat ze weten dat geschreven taal betekenis heeft. Deze vaardigheid zie je bij kinderen die krabbels op een vel papier schrijven en jou vragen om hun verhaal te lezen. Ze weten nog niet hoe ze echte letters moeten schrijven, maar begrijpen het idee achter geschreven teksten wel. Als ze al iets gevorderder zijn, kunnen ze ook een eigen spelling bedenken, op basis van de dominante klanken in een woord: 'FTS' voor 'fiets' bijvoorbeeld.

Begrijp de taal

De volgende vaardigheden (outside-in) zijn nodig om het gekraakte schrift ook te begrijpen:

Woordkennis

Kinderen begrijpen wat woorden betekenen en weten dat je van woorden zinnen kunt maken. Zonder dit begrip zouden lettercodes, gekraakt of niet, ondoorgroendelijke reeksen blijven. Een kind kan dan misschien wel vlekkeloos k-o-k spellen, maar als het niet weet dat een kok iemand is die eten maakt, blijft het woord inhoudsloos. Hoe groter de woordenschat, hoe beter het tekstbegrip. Voorlezen helpt enorm om de woordenschat te vergroten, omdat geschreven teksten veel woorden bevatten die in de spreektaal niet voorkomen (zie ook deel III).

Verhaalstructuren

Kinderen begrijpen dat een verhaal een bepaalde volgorde en interne logica heeft. Het zal duidelijk zijn dat ze deze vaardigheid verwerven door veel verhalen te horen. Dat kan door voorlezen en vertellen, maar ook via (teken)films.

Schriftconventies

Kinderen weten dat je een Nederlandse zin van links naar rechts leest en een tekstpagina van boven naar

beneden. Je hoeft nog niet te kunnen lezen om dat al te weten. Kijk maar naar peuters en kleuters die door een boek bladeren.

Ontluikend lezen

Kinderen begrijpen de functie van teksten en weten dat deze iets vertellen. Deze vaardigheid zie je bijvoorbeeld bij een kind dat net doet alsof het een boek of krant (voor)leest. Of bij een kind dat met een boek bij je komt en vraagt 'lezen?'

in de
praktijk

TAAL IN ALLE HOEKEN

Een bouwhoek, een winkeltje, een dokterspraktijk. In de hoeken van het lokaal van groep 1-3 op de sbo Michaëlschool in Amersfoort wordt druk gespeeld. Eenmaal dichterbij zie en hoor je wat anders: het is géén speelmiddag, maar een reguliere lesdag waarop de leerlingen de eerste stappen zetten in de wereld van taal, lezen en schrijven. In de huishoek leren ze dat je vooraf een boodschappenlijstje moet maken voor in de groentewinkel. Ieder op eigen niveau. De een maakt een tekening, de volgende krabbelt wat en weer een ander maakt een heus woord. 'Alle vormen zijn goed', zegt leraar en leer- en gedragsspecialist Diane Faber. 'We belonen continu de inzet en een belangrijke regel is dat we het samen doen en elkaar helpen. Dat hebben onze leerlingen heel erg nodig om te kunnen leren.' Wie winkelbediende is, maakt een bon en reclame. Faber doet het voor: 'Ik heb prachtige sinaasappels in de aanbieding vandaag, die kosten maar twee knopen.' En terwijl ze het woord sinaasappel opschrijft, spelt ze het langzaam hardop. Dan zegt ze: 'Wat willen jullie nog meer? Sperziebonen? Oké, sper-zie-bo-nen', klapt Faber en de leerlingen klappen mee.

Taal en letters komen overal in haar lessen terug. Ouders die een geschreven briefje in het broodtrommeltje stoppen, krijgen van hun kind een zelfgeschreven briefje terug. 'Dat is niet alleen leuk, maar stimuleert de leerlingen ook om te oefenen met schrijven.' In de klas zijn er versjes, rijmspelletjes, schrijven met zand, schrijfdans en denkvragen die een woord betekenis geven, zoals de vraag over het verschil tussen een banaan en een sinaasappel.

Faber leert leerlingen dat je, als je eenmaal kan lezen, álles in het leven kan. Zoals (pannen)koeken en taarten bakken, want dan is zo'n recept natuurlijk peanuts. En droomt een leerling ervan zangeres van K3 te worden, dan verwijst Faber ernaar in het rapport: 'Je wilt zangeres bij K3 worden. We gaan deze periode werken aan leren lezen, zodat je een stapje dichterbij je droombaan komt.'

Dianes leestip

Willem en Dikke Teun (4+) van Jacques Vriens. 'Ik gun ieder kind een dikke Teun. Een boek waardoor kinderen in zichzelf gaan geloven.'

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Ontluikende geletterdheid is een begrip dat inmiddels goed ingeburgerd is. Het belang ervan voor de latere leesvaardigheid is, sinds Whitehurst en Lonigan hun artikel schreven, keer op keer bevestigd en bekrachtigd door onderzoek.

We weten ook steeds beter welke omstandigheden ervoor zorgen dat leerlingen met voldoende bagage de school binnenkomen en in groep 3 een soepele start kunnen maken met het formele leesonderwijs. Een rijke leesomgeving, waarin kinderen veel voorgelezen worden en waar veel boeken en taalvoorhanden zijn, is essentieel. Niet elk kind krijgt dat helaas van huis uit mee.

Naast voorschoolse (ouder)programma's kunnen ook scholen een rol spelen bij het aanpakken van eventuele achterstanden. De leraren in de onderbouw zijn hierbij cruciaal. Ze zien de kleuters dag in dag uit en ontdekken snel welke geletterde vaardigheden een leerling wel of niet beheerst. Hoe eerder ze dit signaleren, hoe beter. Met gerichte taalspelletjes en veel voorlezen kunnen leraren in de onderbouw ervoor zorgen dat leerlingen in groep 3 beter beslagen ten ijs komen en zo eventuele leesachterstanden voorkomen.

JOUW EIGEN KLAS

Je zult ongetwijfeld de nodige vaardigheden, zo niet alle, uit het overzicht van Whitehurst en Lonigan herkennen. Sinds zij hun artikel schreven, weten we steeds beter wat ontluikende geletterdheid precies inhoudt en waar je als leraar dus op kunt letten als leerlingen je klas binnenkomen.

Voorals leraar in de onderbouw heb je een belangrijke taak, namelijk signaleren hoever leerlingen in hun ontwikkeling zijn. De meeste jonge kleuters kunnen al goed klanken onderscheiden, al zal nog niet iedereen de letters bij naam kennen of herkennen. Daar werk je aan in de klas. Als een leerling moeite heeft om het verschil te horen tussen twee

woorden die bijna hetzelfde klinken, kan dat wijzen op gebrekkig klankbewustzijn (ervan uitgaande dat er geen gehoorstoornis in het spel is). Je kunt daar gericht aan werken, bijvoorbeeld met rijmspelletjes. Op een speelse manier kun je al werken aan letterherkenning. Hang bijvoorbeeld beginletters bij voorwerpen in de klas, zoals de S bij Stoel en de D bij deur. Of doe een letterspel in de kring: Ahmed gooit een zachte bal naar Paula, terwijl hij een woord met de P zegt. Laat leerlingen veel knutselen met letters – knippen, schilderen, stempelen – en maak samen een boek.

Vergeet ook de outside-in vaardigheden niet. Die kun je stimuleren door leerlingen onder te dompelen in taal: veel voorlezen, veel praten over verhalen, liedjes zingen en toneelstukjes doen.

Zo zijn er vele activiteiten te bedenken waardoor leerlingen spelenderwijs geletterd raken. In de volgende hoofdstukken vind je meer tips, onder andere over interactief voorlezen.

OM IN TE LIJSTEN

- Vanaf de geboorte zijn kinderen bezig zich klanken, letters en (boeken)taal eigen te maken.
- Deze ontluikende geletterdheid is een voorspeller voor latere leesvaardigheid.
- Sluit in de kleuterklas aan bij de taalontwikkeling van leerlingen en help hen verder groeien.
- Voorlezen en taalspelletjes zijn krachtige middelen om ontluikende geletterdheid te stimuleren.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Verder lezen

Goed leren spreken en luisteren is iets om al in de voorschoolse periode en in groep 1 en 2 aan te werken. In dit artikel laat leesonderzoeker Cor Aarnoutse zien waar je op kunt letten. Aarnoutse, C. (2018). Zo stimuleer je taalontwikkeling. *Didactiefonline.nl*.
<https://didactiefonline.nl/artikel/zo-stimuleer-je-taalontwikkeling>

Besteed veel aandacht aan klankbewustzijn, schrijft Kees Vernooij in de *Didactief-special Lezen*. Vernooij, K. (2005). Opbouw taal/leeslijn telt voor succes. *Didactief 8* (oktober).
https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/stories/Specials/lezen_oktober_2005/Print_SPECIAL_okt_2005.pdf

Door aandacht aan taal in de kleuterklas te geven, bied je kleuters een goede start in groep 3. In dit artikel uit de *Didactief-special Leren lezen* vind je daarvoor tips.

Förrer, M., & Huijbregts, S. (2006). Werken aan een goede start. *Didactief 8* (oktober).
https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/stories/Specials/special_leren_lezen_okt2006/DID_TDS_nr8_okt06_SPC.pdf

In het hoofdstuk 'Taal is een klasse apart' uit *Werk maken van gelijke kansen* kun je lezen over de verschillende soorten taalbagage die leerlingen van huis uit meekrijgen. Je kunt dit boek gratis downloaden van *Werkmakenvangelijkekansen.nl*. Bergh, L. van den, Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Amsterdam: Didactief/Meppel: Ten Brink Uitgevers.
<https://werkmakenvangelijkekansen.nl>

In dit hoofdstuk uit een boek over de ontwikkeling van kinderen kun je lezen hoe jonge kinderen de wereld van taal en tekens ontdekken. Berenst, J. (2015). Ontluikende geletterdheid bij hummeltjes en peuters: Ontdekking van de wereld in tekst en teken. In J. H. Loonstra, M. Mentink, & C. Rem (Red.), *Van baby tot kleuter: De veelzijdige en indrukwekkende ontwikkeling van kinderen van 0-4 jaar* (pp. 179-221). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
https://www.researchgate.net/publication/275214124_Ontluikende_geletterdheid

2. NIET ELK KIND WORDT VOORGELEZEN

Brice Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.

INTRODUCTIE

'Een verhaaltje voor het slapen gaan.' Dat geldt bijna als het fundament voor een geletterde samenleving. Het is zo'n bekende uitdrukking dat het welhaast lijkt of dit in elk gezin gebeurt én op dezelfde manier. Ouders wijden hun kinderen in de wereld van taal en verhalen in, net zoals ze hun leren niet in de neus te peuteren en hun bord netjes leeg te eten. Ja toch? Eigenlijk weten we wel dat dat niet zo is, maar toch hanteren scholen en onderzoekers het als vanzelfsprekende norm. Taalkundig antropoloog Shirley Brice Heath heeft die vanzelfsprekendheid ontmaskerd als een mythe. Met haar uitgebreide veldstudie liet ze zien dat het er in diverse gezinsculturen echt anders aan toe gaat dan in de zogeheten *mainstream*. En dat dit anders niet per definitie slechter hoeft te zijn. Ze houdt scholen een belangrijke spiegel voor: er is niet één manier waarop jonge kinderen thuis geletterd raken, dus houd in je leesonderwijs rekening met die verschillen.

HET IDEE

Brice Heath verbaasde zich erover dat veel onderzoek naar de taalsocialisatie in gezinnen met jonge kinderen uitging van vaste lijnen en ontwikkelingspatronen. Alsof het natuurwetten zijn (zie ook kader op pagina 24). Maar als antropoloog wist ze: mensen leven in hun eigen bubbel en denken dat hun manier de enige manier is. Kijk een straat verder en je ziet andere werelden. En dat is precies wat ze gedaan heeft.

Ze ging niet alleen kijken in de wijk Maintown in het zuidoosten van de VS (denk: wit en hoogopgeleid), maar deed ook jarenlang een veldstudie in de stads wijken Roadville en Trackton. Op die manier vulde ze het bekende beeld aan met de beschrijvingen van twee afwijkende gezinsculturen. Zo werd duidelijk dat ouders het 'verhaaltje voor het slapen gaan' op meer manieren vertellen. Sterker, het naar bed bren-

gen verschilt per cultuur. En daarmee verschilt ook de manier waarop kinderen zich talig ontwikkelen en omgaan met verhalen en geschreven teksten.

DE INZICHTEN

In haar artikel beschrijft Brice Heath wat ouders in Maintown, Roadville en Trackton (verzonnen namen voor echt bestaande stadswijken) hun jonge kinderen bijbrengen over taal, geschreven teksten en boeken. Ze laat ook zien dat wat er thuis gebeurt, invloed heeft op de latere leesprestaties op school.

Maintown

In Maintown wonen witte middenklassengezinnen die hun kind graag goed voorbereiden op school. Boeken hebben bij hen thuis status en zijn ook veelvuldig voorhanden. Ouders lezen voor het slapen gaan een verhaaltje voor, spellen aan tafel samen de potten pindakaas, wijzen op straat op bekende letters en woorden, en praten veel samen. Vooral tijdens dat verhaaltje voor het slapen gaan, bereiden ze hun kind (onbewust) voor op de gangbare aanpak

'Houd oog voor wat leerlingen van huis uit allemaal al wél kunnen'

op school. De ouder wijst dingen aan in het boek, vraagt het kind die te benoemen en verbindt het verhaaltje aan wat kinderen al kennen uit de echte wereld. Daarbij leert het kind ook wat de verschillen zijn tussen fictie en non-fictie. Er is een voortdurende dialoog tussen ouder en kind over het gelezene. Vanaf drie jaar leren kinderen om stil te luisteren tijdens het voorlezen en hun aandacht bij het verhaal te houden.

Deze aanpak sluit naadloos aan bij wat kinderen later op school moeten doen: ze kunnen wat-vragen beantwoorden, hun voorkennis adequaat inzetten en begrijpen dat verhalen een eigen logica kennen.

Ze beginnen bij een verhaal over kippen ook niet meteen te vertellen over hun oom die een kippenboerderij heeft. Ze hebben kortom geleerd hoe je de betekenis van een tekst kunt vinden en hoe je praat over boeken.

Hoe anders is dat met de kinderen uit Roadville en Trackton. Hoewel hun ouders schoolsucces belangrijk vinden, doen de leerlingen het niet goed op school. Brice Heath laat zien dat dat onder meer te maken heeft met een andere geletterde cultuur binnen deze gezinnen.

Roadville

In de wijk Roadville wonen witte arbeidersgezinnen die erg gelovig zijn. Ook zij bekijken voor het slapen gaan samen boekjes met hun kinderen, vaak alfabet-, nummer- of kleurenboekjes. De ouder wijst iets aan en vraagt het kind het te benoemen. Later lezen ouders (Bijbel)verhalen voor, maar het lukt hen niet zo goed het kind stil te laten zijn. Zo krijgt de driejarige Wendy van haar vader een tik voor de billen als ze blijft praten: 'Nou zul je wel leren luisteren.'

SCHRIFTCULTUUR VERSUS ORALE CULTUUR?

In de tijd dat Brice Heath haar onderzoek deed, was het onderscheid tussen schriftcultuur en orale cultuur gangbaar. En dan niet als historische of antropologische fenomenen, maar ook om gezinsculturen te karakteriseren. Gezinnen waarin voorlezen niet gangbaar is, werden omschreven als ongeletterd of – positiever geformuleerd – afkomstig uit een orale cultuur. Brice Heath heeft laten zien dat dit onderscheid niet deugt. Ook de gezinnen uit Roadville en Trackton zijn geletterd. Ze gaan alleen anders om met geschreven teksten.

De ouders stimuleren kinderen niet om het gelezene te verbinden aan kennis van de wereld. Ook ontmoedigen ze hen om fictie op eigen kwaliteiten te beoordelen. Dat heeft met hun geloof te maken: het draait om de moraal van het verhaal. En zelf een smakelijk verhaal vertellen over iets wat echt gebeurd is, geldt als liegen.

Aanvankelijk doen deze kinderen het op school goed. Ze kennen de letters en cijfers al en dat helpt hen bij het technisch lezen. Bovendien hebben ze geleerd gehoorzaam te zijn. Maar naarmate het leesonderwijs meer om tekstbegrip draait, raken ze in de problemen. Ook met vragen als 'wat vond je van het verhaal' of 'wat zou jij hebben gedaan in zo'n situatie' weten ze zich geen raad.

Trackton

In Trackton wonen zwarte arbeidersgezinnen. Kinderen maken van jongs af aan deel uit van de gemeenschap van volwassenen en zijn ondergedompeld in hun taal en communicatie. Baby's worden de hele dag meegedragen en slapen 's nachts in het bed van hun ouders. Een bedritueel met verhaaltjes lezen bestaat hier niet. (Kinder)boeken zijn er niet in huis, maar ouders lezen wel de krant, de post, de Bijbel en blaadjes. Hun opvoedfilosofie is dat kinderen dingen uit zichzelf ontdekken. En dat gebeurt ook: kinderen maken zich zelfstandig de gewoontes en taal van volwassenen eigen. Zo leren ze dat het vertellen van verhalen, over wat je meemaakt en ziet, belangrijk is en dat je daarmee de aandacht van mensen kunt trekken.

Op school hebben leerlingen uit Trackton het moeilijk. Ze hebben nauwelijks ervaring met geschreven teksten en al helemaal niet met wat-vragen daarover. Bovendien zijn ze niet gewend om stil te zitten. Tijdens het lezen maken ze hun eigen associaties en verhalen en dwalen ze af van de tekst. Ze zijn goed en creatief in het vertellen van verhalen, maar die vaar-

digheden worden op school pas later gewaardeerd en tegen die tijd zijn deze leerlingen al opgegeven.

In het voordeel

Leerlingen die zijn opgegroeid in Maintown zijn dus in het voordeel. Wat ze thuis geleerd hebben, sluit naadloos aan bij wat de school van leerlingen vraagt. Bij leerlingen uit Roadville en Trackton daarentegen is er een mismatch. Dat vraagt van leraren aanpas-

‘Door je te verdiepen in de thuiscultuur van je leerlingen leer je hen en hun ouders beter te begrijpen’

singen. De Roadville-leerlingen hebben hulp nodig bij tekstbegrip en moeten uitgedaagd worden zelf na te denken over de betekenis van boeken. De Trackton-leerlingen moeten juist leren om meer te focussen op de tekst in plaats van hun eigen interpretaties en associaties erop los te laten. En, zo voegt Brice Heath eraan toe: houd oog voor wat leerlingen van huis uit allemaal al wél kunnen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Zoals gezegd houdt Brice Heath scholen een belangrijke spiegel voor: er is niet één manier waarop jonge kinderen thuis geletterd raken. We zijn vaak geneigd een te simpele tweedeling te maken: leerlingen krijgen van huis uit wel of geen taalbagage mee en gezinnen zijn wel of niet geletterd. De werkelijkheid blijkt veelkleuriger.

Wel is het zo dat de ene manier beter aansluit op het schoolse leesonderwijs dan de andere. De les van Brice Heath is niet dat dit leesonderwijs nu op de schop moet. Ze benadrukt alleen dat het belangrijk is om opener te kijken naar thuiscultuur en om de bagage die leerlingen meenemen meer op haar merites te beoordelen. Dan kunnen leraren leerlingen gericht helpen om mee te komen in het lees-

onderwijs én om ook hun sterke kanten te benutten. Datzelfde geldt in contacten met en adviezen aan ouders. Er is niet één blauwdruk die je aan alle gezinnen kunt opleggen. Aansluiten bij de eigen gezinscultuur zal leiden tot betere relaties met ouders en daarmee tot betere leerprestaties van hun kinderen.

JOUW EIGEN KLAS

Als leraar merk je snel verschillen tussen leerlingen op. De een luistert geconcentreerd tijdens het voorlezen en de ander is zo enthousiast dat hij voortdurend inbreekt met allerlei verhalen over wat hij zelf heeft meegemaakt. De een kan vragen over een boek moeiteloos beantwoorden en de ander begrijpt niet wat je precies wilt horen.

Het is de kunst om leerlingen niet meteen in hokjes te duwen – die kan het wel en die kan het niet – maar aan te sluiten bij wat iemand al wel en nog niet kan. Natuurlijk moet je rekening houden met wat iemand niet goed kan, maar benut vooral ook wat iemand juist goed kan. De enthousiasteling kun je bijvoorbeeld leren zijn verhalen nog even te bewaren en hem daarna recht doen met een opdracht waarin hij zijn creativiteit kwijt kan.

Zo'n open en onbevooroordeelde blik helpt ook in de contacten met ouders. Door je te verdiepen in de thuiscultuur van je leerlingen leer je hen en hun ouders beter te begrijpen. Daardoor kun je hen beter helpen. Voorlezen is weliswaar een bewezen manier om leerlingen taalvaardiger te maken, maar past lang niet bij alle gezinnen (zie ook hoofdstuk 3, 'Laat ouders in hun waarde'). Je kunt ouders bijvoorbeeld tippen om digitale prentenboeken te gebruiken. Of je stimuleert hen om dagelijks met hun kind gesprekjes te voeren, over hoe het was op school of over een film die ze samen hebben bekeken.

OM IN TE LIJSTEN

- Er is niet één manier waarop jonge kinderen thuis geletterd raken.
- Sluit aan bij wat leerlingen van huis uit meekrijgen: benut het goede en versterk wat ze nog minder goed kunnen.
- Thuis voorlezen is niet voor alle ouders het beste recept.
- Houd in contacten met ouders rekening met de gezinscultuur.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Brice Heath, S. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.

Verder lezen

In het hoofdstuk 'Ons Soort Mensen' in *Werk maken van gelijke kansen* kun je meer lezen over de invloed van het mainstream-denken. Je kunt dit boek gratis downloaden van [Werkmakenvangelijkekansen.nl](https://werkmakenvangelijkekansen.nl).

Bergh, L. van den, Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Amsterdam: Didactief/Meppel: Ten Brink Uitgevers.
<https://werkmakenvangelijkekansen.nl>

In het hoofdstuk 'Ontdek de wereld van je leerlingen' in *Werk maken van gelijke kansen* kun je lezen hoe je de thuiscultuur van leerlingen in de klas kunt benutten. Je kunt dit boek gratis downloaden van [Werkmakenvangelijkekansen.nl](https://werkmakenvangelijkekansen.nl).

Bergh, L. van den, Denessen, E., & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Amsterdam: Didactief/Meppel: Ten Brink Uitgevers.
<https://werkmakenvangelijkekansen.nl>

In een interview met *Didactief* legt leesonderzoeker Adriana Bus uit hoe gezinnen digitale prentenboeken kunnen gebruiken.

Ros, B. (2020), *Voice-over leest voor*. *Didactief* 8 (oktober).
<https://didactiefonline.nl/artikel/voice-over-leest-voor>

Meertalige kleuters verwerven een nieuwe taal sneller wanneer je ouders betreft bij het voorlezen.

Lebouille, M. (2020). Rijk voorleesmoment voor meertalige kleuter. *Didactiefonline.nl*

<https://didactiefonline.nl/artikel/rijk-voorleesmoment-voor-meertalige-kleuter>

Hoe is de leesopvoeding in Nederlandse laaggeletterde gezinnen? Dit onderzoek brengt dat in beeld.

Notten, N., & Wijs, F. de (2017). *Een beeld van de laaggeletterde ouder. Onderzoek naar achtergrondkenmerken, leesopvoeding en taalprestaties in laaggeletterde gezinnen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

https://www.lezen.nl/sites/default/files/een_beeld_van_de_laaggeletterde_ouder_online.pdf

Lotte Henrichs deed onderzoek naar schooltaal in de thuissituatie van kinderen tussen de drie en zes jaar en ontdekte grote verschillen tussen gezinnen.

Weijenberg, A. van de (2010). Schooltaal helpt kleuters. *Didactief* 6 (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/schooltaal-thuis-helpt-kleuters>

3. LAAT OUDERS IN HUN WAARDE

Steensel, R. van, et al. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills? A review of the meta-analytic evidence. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy. Second edition* (pp. 135-148). New York: Routledge.

INTRODUCTIE

Om iemand te helpen, zijn goede bedoelingen alleen doorgaans niet voldoende. Je moet ook rekening houden met wat iemand kan, wil en nodig heeft. Niemand wil immers graag betutteld worden.

Hoe zit dat bij de zogeheten ouderprogramma's? Deze programma's stimuleren en ondersteunen ouders om thuis met hun kind taalspelletjes te doen en samen boeken te lezen. Het doel is dat kinderen taalvaardiger worden en op school beter mee kunnen komen in het leesonderwijs. Roel van Steensel en zijn collega's hebben tal van effectstudies naar ouderprogramma's naast elkaar gezet. Hun hoofdstuk in een handboek over gezinsgeletterdheid (*family literacy*) vertelt niet alleen iets over effecten, maar biedt ook belangrijke handvatten voor iedereen die met die programma's werkt.

HET IDEE

Het thuismilieu speelt een belangrijke rol bij ontluikende geletterdheid. Hoe vaker ouders voorlezen en zelf lezen en hoe meer boeken ze in huis hebben, hoe meer taalbagage hun kind meekrijgt. Omdat niet in alle gezinnen aan deze voorwaarden voldaan wordt en om toch alle kinderen een goede start te geven, zijn er programma's die ouders stimuleren om met hun kind te gaan lezen en praten, zoals de VoorleesExpress, Opstap en VVE Thuis.

De grote vraag is natuurlijk: werken zulke programma's? Daar is al veel onderzoek naar gedaan. Ook zijn de resultaten van effectstudies naar afzonderlijke programma's samengevat in zogeheten meta-analyses. Roel van Steensel en zijn collega's deden de overtreffende trap daarvan: in hun reviewstudie beschrijven ze de inzichten uit acht meta-analyses die tussen 1990 en 2010 zijn verschenen.

DE INZICHTEN

Het goede nieuws is dat de ouderprogramma's over het algemeen effect hebben. De letterkennis en woordenschat van kinderen gaan bijvoorbeeld vooruit. Het is dus geen verspilde moeite om te investeren in ouders en een geletterd thuisklimaat. Maar als je dieper in de details duikt, zijn er wel enkele zaken waar je rekening mee moet houden. Niet alles werkt even goed voor iedereen.

Kenmerken van het programma

De onderzochte programma's verschillen in de soort activiteiten die ouders thuis doen. Soms draait het om interactief voorlezen, soms om samen een boek lezen of juist het kind laten lezen onder begeleiding van de ouder – en soms om alles tegelijk. Het lijkt erop dat samen een boek lezen vooral indirect werkt: het vergroot de mondelinge taalvaardigheid en dat helpt later weer bij het leren lezen.

'Ouderprogramma's werken, maar niet allemaal even goed'

Programma's waarbij ouders thuis ondersteuning krijgen, werken beter dan programma's waarbij zij voor een training naar een integraal kindcentrum of een school moeten komen. Dat kan een extra hobbel zijn en daardoor wellicht minder motiverend dan de veilige en bekende thuisomgeving.

Dat korte oudertrainingen effectiever blijken dan langere zou daar ook mee te maken kunnen hebben. Maar trek niet te snel conclusies, waarschuwen Van Steensel en collega's, want die korte trainingen waren inhoudelijk anders dan de langere.

Kenmerken van deelnemers

Er is geen gouden leeftijd waarop ouderprogramma's het best werken. Natuurlijk is vroeg ingrijpen belangrijk, maar ook later valt er nog winst te behalen. Wel

kan het goed zijn om dan de activiteiten aan te passen. Zo nemen de effecten van interactief voorlezen af naarmate kinderen ouder worden. Vragen stellen tijdens het voorlezen kan dan juist de leesbeleving verstoren. Bij oudere kinderen kun je vaak beter na het lezen in gesprek gaan, en dat mag dan ook uitdagender zijn (redeneren over het verhaalverloop en personages bijvoorbeeld).

Ouderprogramma's blijken bij kinderen uit achterstandsgezinnen (laagopgeleide ouders met lage inkomens) soms minder goed te werken. Dat geldt vooral als het om samen lezen gaat. Het zou weleens kunnen dat dit type activiteit te ver afstaat van wat deze ouders normaliter doen en belangrijk vinden. Als je zelf nauwelijks leest, is voorlezen een grotere opgave dan wanneer je weleens een boek of tijdschrift leest.

Kijk beter naar ouders

De crux van effectiviteit is of ouders het programma wel uitvoeren zoals het is bedoeld. Lezen ze echt voor en verbeteren ze niet voortdurend taalfouten als hun kind hardop een boek leest?

Een betere vraag is of programma's wel voldoende op maat gesneden zijn. Kijken ontwikkelaars wel goed naar ouders of redeneren ze te veel vanuit een paternalistisch standpunt: 'Wij weten wel wat goed voor jullie is'? Zo scherp formuleren Van Steensel en zijn collega's het niet. Maar hun conclusie luidt wel dat maatwerk essentieel is: *one size doesn't fit all*. En hun tip: ontwikkel de programma's samen met ouders in plaats van voor ouders. Ambassadeurs uit de eigen gemeenschap kunnen daarbij fungeren als rolmodellen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Hoewel de onderzochte ouderprogramma's gericht zijn op lezen thuis, zijn de inzichten ook van belang voor scholen. Het gaat immers om de ouders van

hun (toekomstige) leerlingen. Die programma's zijn een manier om de betrokkenheid van ouders bij school en de schoolse ontwikkeling van hun kind te verstevigen.

Top-downwerken blijkt lang niet altijd effectief. Je kunt met de beste bedoelingen een programma droppen in een gezin, maar als dit niet aansluit bij wat ouders kunnen of willen, werkt het niet. Ouders hebben behoefte aan steun op maat, niet aan paternalisme.

Maatwerk is niet alleen belangrijk voor ouderprogramma's, maar ook voor adviezen die je als school geeft aan ouders van leerlingen met leesachterstanden. Natuurlijk is thuis voorlezen of samen een boek lezen een effectief middel om leerlingen

KEN DE TAALOMGEVING THUIS

In 2019 verscheen de nieuwste meta-analyse van ouderprogramma's, uitgevoerd door Van Steensel en anderen in opdracht van NRO. Deze studie bevestigt grotendeels de bevindingen uit 2012: de programma's zijn over het algemeen effectief. Daarbij werken programma's met een duidelijke focus het best. Of, zoals de onderzoekers het formuleren: *less is more*. Focus op één set vaardigheden: overvoer ouders niet door taalstimulering te combineren met opvoedingsondersteuning. En kies voor één locatie: thuis of op school, maar niet op beide plekken.

Ook uit deze studie komt als belangrijke aanbeveling naar voren: ken je doelgroep. Je kunt er niet zomaar van uitgaan dat alle laagopgeleide ouders of alle gezinnen met een migratieachtergrond laaggeletterd zijn. Hoe het zit, ontdek je alleen door er met ouders over te praten.

leesvaardiger te maken. Maar als dat om wat voor reden dan ook onhaalbaar is, moet je het over een andere boeg gooien. Ouders forceren tot iets wat ze niet kunnen of willen, werkt nu eenmaal niet. Kijken naar wat er wel mogelijk is, is productiever. En dat betekent dan vooral kijken naar wat er daadwerkelijk kan, niet wat de school denkt dat kan (zie ook kader op pagina 29). Scholen moeten dus het gesprek aangaan met ouders.

JOUW EIGEN KLAS

Jij hebt misschien niet direct met ouderprogramma's te maken. Maar je hebt wel met ouders te maken en je ziet hoe hun kinderen meekomen met taal en lezen. Soms kan het nodig zijn de hulp van ouders in te schakelen, zodat leerlingen ook thuis in aanraking komen met taal en verhalen. Je bent snel geneigd het standaardrecept uit te vaardigen: lees vooral veel voor of, bij oudere leerlingen, lees samen met uw kind een boek. Maar dat is niet voor elk gezin even productief, zo is de les van Van Steensel en collega's.

'Ontwikkel programma's mét in plaats van voor ouders'

Door met ouders te praten, kom je erachter hoe ze zelf met lezen en boeken omgaan. Probeer dat niet meteen in te vullen – deze ouders zijn hoogopgeleid, dus die zullen wel veel lezen of deze ouders spreken nauwelijks Nederlands, dus die kunnen niet voorlezen – maar luister naar ouders (zie ook hoofdstuk 2, 'Niet elk kind wordt voorgelezen'). En kijk dan wat bij dat gezin past. In plaats van zelf voor te lezen, kunnen ouders bijvoorbeeld samen met hun kind een digitaal prentenboek bekijken en beluisteren of samen een luisterboek gebruiken. Geef waar mogelijk leesmateriaal of inlogcodes mee van school. Vrijwel elke ouder wil zijn kind helpen vooruit te komen en zal ontkomelijk zijn om samen te werken

met school. Maar soms zijn de gezinsproblemen zo groot (denk aan armoede of een vluchtgeschiedenis), dat ouders er niet in slagen aandacht aan hun kind te besteden. Gun ze tijd tot ze in wat rustiger vaarwater zijn.

OM IN TE LIJSTEN

- Programma's om ouders thuis te laten werken aan taalvaardigheid van hun kind zijn over het algemeen effectief.
- Er is geen gouden leeftijd waarop ouderprogramma's het best werken.
- Een duidelijke focus levert het meest op: less is more.
- Kijk wat thuis kan en past: niet voor elk gezin is veel voorlezen thuis het beste recept.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Steensel, R. van, et al. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills? A review of the meta-analytic evidence. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy. Second edition* (pp. 135-148). New York: Routledge.

Steensel, R. van, et al. (2019). *Family literacy-programma's voor kinderen in achterstandssituaties: Een meta-analyse van effecten en werkzame elementen*. Erasmus Universiteit/NRO, 2019.

Verder lezen

Dit artikel bevat een korte samenvatting van de meest recente meta-analyse over ouderprogramma's.

Ros, B. (2020). Kort en goed: ouder-kindprogramma's geletterdheid. *Didactief 3* (maart).
<https://didactiefonline.nl/artikel/kort-goed-ouder-kindprogrammas-geletterdheid>

Op de website van Kunst van Lezen vind je een verslag plus enkele presentaties van de expertmeeting 'Taalinterventies binnen de gezinsaanpak van laaggeletterdheid', met inzichten uit onderzoek en praktijk.

https://www.kunstvanlezen.nl/?page_id=4101&newsItemId=1692

Op de website van NRO vind je een overzicht van bevindingen en tips uit onderzoek naar ouderbetrokkenheid (waaronder ouderprogramma's).

<https://www.nro.nl/ouderbetrokkenheid/>

Lisanne Bos schreef een inspirerende column over haar vrijwilligerswerk bij het ouderprogramma De VoorleesExpress.

Bos, L. (2014). Ik zie... leesplezier. *Didactiefonline.nl*
<https://didactiefonline.nl/blog/vriend-en-vijand/ik-zie-leesplezier>

Als school kun je ouders helpen bij het voorlezen. Deze brochure biedt daarvoor tips.

Stichting Lezen (2015), Ouders betrekken bij (voor) lezen. Onderzoek en praktische tips voor pedagogisch medewerkers en leer-krachten. *Kwestie van Lezen* deel 8. Amsterdam: Stichting Lezen.
<https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestie%20van%20lezen%208.pdf>

Betrokken ouders hebben een positieve invloed op de leeropbrengsten van hun kinderen. In dit dossier (2013) op *Didactiefonline.nl* vind je veel informatie over hoe je ouderbetrokkenheid kunt vergroten.

<https://didactiefonline.nl/artikel/dossier-ouderbetrokkenheid>

4. MAAK VAN VOORLEZEN EEN DIALOOG

Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly, 29(2)*, 104-122.

INTRODUCTIE

Veel volwassenen hebben dierbare herinneringen aan een meester of juf die zo mooi voorlas dat je in de klas een speld kon horen vallen. Met voorlezen kun je leerlingen behalve onvergetelijke ervaringen nog meer meegeven, namelijk een stevige taalbasis. Dat komt keer op keer uit onderzoek naar voren. Tegenwoordig valt daarbij vaak het begrip interactief voorlezen. In de tijd waarin David Dickinson en Miriam Smith hun artikel schreven, was dat begrip, zeker in Nederland, nog nauwelijks bekend. Het is vooral door hun onderzoek duidelijk geworden dat de manier van voorlezen het verschil kan maken. Als je in de klas ruimte biedt voor een dialoog met leerlingen over het verhaal, komt dat hun woordenschat en verhaalbegrip ten goede.

HET IDEE

Voorlezen is niet alleen leuk, maar stimuleert ook de (ontluikende) geletterdheid. Dat weten leesonderzoekers al vrij lang. Maar hoe kun je nou het meeste uit voorlezen halen? Dat wilden Dickinson en Smith graag weten.

Ze hadden al in veel kleuterklassen rondgekeken en gezien dat leraren verschillende voorleesrituelen hebben. Sommige introduceren het boek bijvoorbeeld eerst uitgebreid bij de kleuters, andere bewaren het gesprek liever voor erna. Dickinson en Smith besloten die manieren van voorlezen nu eens grondig onder de loep te nemen. Ze wilden vooral weten of de soort interactie tussen leraar en leerlingen verband houdt met de (latere) taalvaardigheid van de leerlingen.

In totaal hebben ze in 25 kleuterklassen geobserveerd en video-opnames gemaakt van voorleessessies. Om een natuurgetrouw beeld te krijgen, lieten ze leraren zelf de boeken uitkiezen en voorlezen zoals ze dat gewend waren. Alle leerlingen (4 jaar) waren afkomstig uit lage-inkomensgezinnen. Ze spraken allemaal

Engels, maar hun afkomst was divers (62 procent wit, 34 procent Afro-Amerikaans en 4 procent Spaans). Een jaar later, dus toen de leerlingen 5 waren, namen de onderzoekers taaltesten bij hen af om hun woordenschat en verhaalbegrip te meten.

DE INZICHTEN

Dickinson en Smith hebben de interactie eerst globaal in beeld gebracht: wie is wanneer aan het woord? Daarna hebben ze alle uitspraken een voor een geanalyseerd: wat wordt er precies gezegd? Alles ordenend, zagen ze drie interactiepatronen: gericht op co-constructie (in vijf klassen), beperkte interactie (tien klassen) en leesvoorstelling (tien klassen).

Co-constructie

De interactie vindt bij dit patroon vooral tijdens het voorlezen plaats; ervoor en erna veel minder. De klas voert tijdens het voorlezen een levendig gesprek, waarin de leraar leerlingen met vragen uitdaagt

'Met voorlezen geef je leerlingen behalve onvergetelijke ervaringen ook een stevige taalbasis mee'

om het verhaal te interpreteren en te analyseren ('waarom denk je dat hij verdrietig is'). Hij doet een beroep op gevoelens en kennis van de leerlingen en vraagt hun het vervolg te voorspellen. Hij legt moeilijke of nieuwe woorden uit en ze praten samen over de vorm van taal, bijvoorbeeld rijm ('horen jullie welke woorden rijmen?'). Leerlingen nemen ook spontaan het woord. Leraar en leerlingen bouwen dus samen aan een verhaalinterpretatie.

Beperkte interactie

Hierbij vindt interactie voor, tijdens en na het voorlezen plaats, maar in beperkte mate. De vragen van de leraar zijn vooral gericht op letterlijke herhaling

van wat er in het boek staat. Ze vormen eerder een overhoring om te zien of de leerlingen wel goed geluisterd hebben dan een gezamenlijke verkenning van de verhaalbetekenis. Leerlingen mogen alleen iets zeggen als de leraar hun iets vraagt en worden dan geacht het goede antwoord te geven. Zo antwoordde een leerling op de vraag 'wat doet de vogel' dat de vogel in een boom zit, want dat ziet hij op het plaatje in het boek. Nee, reageert de leraar, waarop een andere leerling wel het goede antwoord geeft (dat wat in de tekst stond): zingen.

Leesvoorstelling

Tijdens het voorlezen houden leerlingen hun mond, alleen ervoor en erna is er interactie. De leraar introduceert het boek uitgebreid door er alvast iets over te vertellen of door een reden ('waarom ik dit boek ga voorlezen...') of een eigen mening te geven ('dit is een van mijn favoriete boeken'). Zo maakt hij de klas warm voor de 'leesvoorstelling' (*performance*) die komen gaat. En die voorstelling mogen leerlingen alleen onderbreken als ze echt iets belangrijks willen zeggen. In het gesprek na het voorlezen krijgen de leerlingen

in de
praktijk

BOVEN HET VERHAAL

Interactief voorlezen is een vak. Zelfs het beste kinderboek vraagt om een goede verteller.

Daarom besteedt Pabo De Kempel in Helmond er veel tijd aan. 'Dat is geen overbodige luxe', vertelt Ordrey Sanders. Zij is opleidingsdocent binnen de sectie Nederlands en voorzitter van de sectie Beroepsvaardigheden. 'Sommige studenten zijn al best vaardig, omdat ze bijvoorbeeld hebben gewerkt als onderwijsassistent. Veel anderen komen net van de havo en hebben nog nooit een boek (interactief) voorgelezen.'

Daarom beginnen ze eerst met voorleesvaardigheden. 'We oefenen met intonatie, stemgebruik, mimiek, handgebaren. De kunst is om niet te gaan overdrijven. Dan haal je de leerlingen uit het verhaal en schiet je je doel voorbij.'

Ook vaardig worden in interactief voorlezen, is een kwestie van veel kijken en (voor)doen. Studenten analyseren beeldfragmenten van leraren die een boek interactief voorlezen en oefenen in groepjes in leraar- of leerlingrollen. 'Interactief voorlezen begint al voordat je het boek openslaat: we bekijken de kaft en de illustraties van het boek. We laten medestudenten voorspellen

over wie het verhaal gaat, waar het zich afspeelt en wat er gebeurt. Ze stellen tussendoor vragen en leggen elkaar begrippen voor.' Sanders luistert mee en geeft tips. 'Bijvoorbeeld: zorg dat je een tekst een aantal keren leest, maak aantekeningen, markeer moeilijke woorden, schrijf vragen op: wie weet wat dit woord betekent?'

Ook werkt ze met een binnen-/buitenkring. 'Ik lees met de binnenkring interactief voor, de studenten in de buitenkring observeren: welk soort vragen stelt de leraar? Welke vragen richten zich op de tekst en zijn tekstanalytische vragen? Welke vragen richten zich meer op de leesbeleving en eigen ervaringen van leerlingen? Hoe zorg ik voor betrokkenheid? Mijn studenten zeggen elk jaar weer: hoe beter ik boven het verhaal sta, hoe beter ik vragen aan mijn klas kan stellen.'

Ordreys leestip

Alfabet (4+) van Charlotte Dematons. 'Een prentenboek waarbij je leerlingen, van onder- tot bovenbouw, zelf verhalen kan laten vertellen. Op elke plaat staan woorden die beginnen met dezelfde letter, goed voor de woordenschat.'

wel ruimte om te praten. De leraar stimuleert hen met vragen om na te denken over de hoofdpersonen of om het gelezene te verbinden aan eigen ervaringen en kennis. Hij stelt ook vragen om het verhaal na te vertellen en zo te kijken of de leerlingen het begrepen hebben. Daardoor passeert het verhaal twee keer: tijdens het voorlezen en tijdens het gesprek.

En de winnaar is:

Je had het waarschijnlijk zelf al bedacht: de tweede vorm van voorlezen gooide geen hoge ogen. Leerlingen uit deze klassen hadden een jaar later een beduidend kleinere woordenschat en scoorden ook iets slechter op verhaalbegrip.

De andere twee vormen, co-constructie en leesvoorstelling, bleken beter uit te pakken. Wat ze delen, is de aandacht voor analytische interactie: samen met de leerlingen praten en nadenken over woorden en over de betekenis van het verhaal (en die koppelen aan eigen ervaringen en kennis). Het is belangrijk dat de

WELK VOORLEESBOEK KIES JE?

Dickinson en Smith zagen behalve de interactiepatronen nog een ander verschil tussen de leraren: de keuze van het voorleesboek. De leraren die het beperkte interactiepatroon volgden, kozen vaker boeken met een simpele of geen plot (zoals alfabetboekjes) en een beperkte woordenschat. Zoals de onderzoekers met gevoel voor understatement zeggen: een gestaag dieet van voorspelbare boeken is waarschijnlijk niet optimaal voor de ontwikkeling van geletterdheid. De andere leraren kozen vaker een boek waaraan qua taal en verhaal meer te kluiven viel. De boekenkeuze bepaalt dus mede de (leerzame) kwaliteit van het gesprek.

leraar leerlingen hierin een actieve rol geeft, dus niet alleen zelf aan het woord is of alles voorzegt.

Dickinson en Smith concluderen dan ook: de precieze manier waarop je voorleest en of je nu voor, tijdens of na het voorlezen het gesprek voert, doet er minder toe, zolang je maar zorgt voor deze analytische interactie. En ze hebben nog een belangrijke tip: kies je voorleesboek zorgvuldig (zie kader hiernaast).

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

In een tijd waarin het begrip interactief of dialogisch lezen steeds meer gemeengoed is, kijken we niet meer op van de inzichten van Dickinson en Smith. Maar mede door hun onderzoek weten we dat praten over boeken, óók bij jonge leerlingen, de taal- en leesontwikkeling ten goede komt.

Bovendien bevat hun onderzoek een belangrijke nuancering: dat interactieve boekengesprek kun je tijdens het voorlezen houden, maar het mag ook ervoor en erna. Zolang leraren er maar voor zorgen dat ze leerlingen actief bezig laten gaan met de taal en het verhaal van het boek. Die nuancering kan criticasters van interactief voorlezen – moet dat nou, telkens het verhaal onderbreken – de wind uit de zeilen nemen.

Zoals beide onderzoekers constateren, is interactief voorlezen een relatief eenvoudige manier om leerlingen meer geletterd te maken. Ze verrijken hun woordenschat en krijgen meer verhaalbegrip. Het vergt kortom geen revolutie in het klaslokaal om leerlingen deze bagage mee te geven. Het vraagt wel om leraren die de tijd nemen (en krijgen) om geschikte en uitdagende voorleesboeken te selecteren.

JOUW EIGEN KLAS

Menig pabostudent of beginnende leraar vindt de eerste keer voorlezen spannend. Hoe zorg ik dat ze luisteren? Moet ik oefenen met verschillende stemmetjes? Leren declameren? Wees gerust, voorlezen is simpeler dan je denkt. Die stemmetjes raden doorge-

winterde voorlezers juist af. Verder vinden leerlingen het doorgaans heerlijk om naar een mooi verhaal te luisteren, het is een fijn rustpunt in de lessen.

Ook hier geldt: een goede voorbereiding is het halve werk. Kies je voorleesboek of -verhaal zorgvuldig en lees het altijd van tevoren. Zo kom je nooit voor onaangename verrassingen te staan. En vooral, en nu komen we op de lessen van Dickinson en Smith, kun je zo al woorden en passages aanstrepen waar je straks je leerlingen vragen over gaat stellen. Welke vragen je precies stelt, hangt uiteraard af van het boek dat je kiest. Het ene boek leent zich meer om met de klas over gevoelens te praten, bij het andere – zoals een dichtbundel – kun je juist vragen stellen over taal en rijmwoorden. Kies verder boeken die aansprekend en uitdagend zijn voor leerlingen en qua taal net een beetje boven hun niveau liggen. Dat kan, omdat jij immers de tekst voorleest.

‘Ruimte bieden voor dialoog komt de woordenschat en het verhaalbegrip van leerlingen ten goede’

Bepaal ook of je voor, tijdens of na het voorlezen het boekengesprek houdt. Die keuze zal mede afhangen van je klas en het soort boek. Van tevoren kun je vertellen waarom je deze tekst gaat voorlezen of waar leerlingen op moeten letten. Tijdens het voorlezen is het goed om zo dicht mogelijk bij het verhaal te blijven. Je kunt leerlingen onder meer vragen om voorspellingen te doen of vragen naar hun mening (‘wat zou jij doen’, ‘begrijp je waarom de hoofdpersoon zo woedend is’). Daarnaast kun je lastige woorden of passages toelichten. Maar je kunt er ook voor kiezen leerlingen eerst ongestoord van het verhaal te laten genieten.

Na het voorlezen, blik je al pratend samen terug op het verhaal en verdiep je de leesbeleving. Dan kun je ook vragen of leerlingen zelf weleens zoiets

hebben meegemaakt en wat ze toen voelden; zulke gesprekken leiden tijdens het voorlezen de aandacht te veel weg van het verhaal. Gebruik het gesprek niet als toets om te controleren of leerlingen wel goed geluisterd hebben, maar juist als kans om hen mee te laten praten en denken over wat de teksten voor hen betekenen.

En het allerbelangrijkste: kies de vorm die bij jou en je klas past. Zolang je met leerlingen maar in gesprek gaat over verhaal en taal.

OM IN TE LIJSTEN

- Interactief voorlezen kan voor, tijdens en na het daadwerkelijke voorlezen van het boek.
- Daag leerlingen uit om na te denken en mee te praten over het verhaal en hun eigen interpretaties.
- Geef leerlingen ruimte voor hun eigen meningen: er is niet één goed antwoord.
- Kies voorleesboeken waaraan qua taal en verhaal iets te beleven valt.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.

Via de jeugdbibliotheek heb je toegang tot diverse voorleesfilmpjes.

<https://0-6.jeugdbibliotheek.nl/lezen/voorleesfilmpjes.html>

Verder lezen

Het Expertisecentrum Nederlands publiceerde in *Didactief* (2006) een special over interactief taalonderwijs. Je kunt deze downloaden op *Didactiefonline.nl*. <https://didactiefonline.nl/artikel/special-interactief-taalonderwijs>

Voorlezen blijft de hele basisschool belangrijk. In deze brochure van Stichting Lezen vind je tips. Broekhof, K. & Pater, N. de (2013). *Voorlezen op de basisschool. Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten*. Kwestie van lezen deel 3. Amsterdam: Stichting Lezen.

<https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestievvan-lezen3.pdf>

Op de Leesmonitor vind je meer achtergrondinformatie over de effecten van voorlezen.

<https://www.leesmonitor.nu/nl/voorlezen>

Op de website van Leraar24 vind je tips voor interactief voorlezen.

<https://www.leraar24.nl/105661/interactief-voorlezen-vergroot-taalvaardigheid-en-leesplezier/>

In dit artikel kun je lezen hoe de pabo van Hogeschool Utrecht aanstaande leraren leert om goed voor te lezen.

Cras, D. & Hurk, H. van den (2011), Boeiend voorlezen is een vak apart. *Special Lekker Leren Lezen, Didactief* 9 (november).

<https://didactiefonline.nl/artikel/boeiend-voorlezen-is-een-vak-apart>

Op de website van Boekstart vind je tips over voorlezen en leestips voor kinderen van 0-6 jaar.

<https://www.boekstart.nl/alle-tips/>

II



AANVANKELIJK EN TECHNISCH LEZEN

De B van Blauwe Bokser, Broodrooster, Breiende Bevers, Biggen bij een Brievenbus...
(Charlotte Dematons, *Alfabet*)

In groep 3 start het formele leesonderwijs. Dat begint met aanvankelijk lezen: de systematische inwijding van leerlingen in de relaties tussen klanken en letters. Deze kennis is onontbeerlijk om een goede lezer te worden.

Als leerlingen de klank-lettercombinaties onder de knie hebben, gaan ze steeds vlotter en vloeiender lezen. In dit deel beschrijven we hoe dat proces van letter- naar woordherkenning in ons hoofd precies verloopt en hoe je het kunt stimuleren.

Het tempo mag verschillen, maar iedere leerling kan zich deze basis eigen maken. We beschrijven wat onderzoek ons leert over effectieve didactiek en hoe je ook achterblijvende lezers kunt bedienen. Een belangrijke boodschap is dat de techniek van lezen in dienst staat van waar het uiteindelijk om draait: de betekenis van geschreven taal. Aandacht voor de inhoud van de tekst houdt het leren lezen gaande.

5. HOE ONS HOOFD WOORDEN STRIKT

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

INTRODUCTIE

Een van de moeilijkste schrijfopdrachten die ik ooit op school heb gekregen, was: beschrijf hoe je je veters strikt. Het was een helse klus en volgens mij heeft niemand in onze klas die tot in de kleinste details geklaard. Je strikt je veters nou eenmaal gedachteloos. En als je het iemand anders wilt leren, doe je het langzaam voor. Geen volwassene die een kind een geschreven handleiding geeft natuurlijk.

Toch heeft Charles Perfetti precies zo'n helse klus ondernomen én met succes geklaard. Hij heeft tot in de puntjes beschreven hoe beginnende en ervaren lezers woorden herkennen. Zijn publicatie geeft inzicht in wat er precies in ons hoofd gebeurt als we woorden lezen. Hij schreef weliswaar geen handleiding, maar door zijn verhaal begrijp je wel beter wat het betekent om beginners in te wijden in de kunst van lezen.

HET IDEE

Onderzoekers en leraren maken vaak een onderscheid tussen technisch lezen en lezen met begrip. Maar dat is eigenlijk oninteressant, stelt Perfetti. Die leesprocessen gaan namelijk moeiteloos in elkaar over.

Nee, de echt belangrijke kwestie is hoe een beginner een ervaren lezer wordt, iemand die moeiteloos een tekst leest. Om dat te kunnen, moet de lezer woorden snel herkennen. Hoe gaat dat in zijn werk? Hoe strikt ons hoofd letters tot woorden? Perfetti ontvouwt daarvoor, op basis van inzichten uit eerder leesonderzoek, een cognitief model. Dit model beschrijft hoe ons brein woorden opslaat, hoe een lezer toegang heeft tot dat mentale lexicon en hoe de beginner een ervaren lezer wordt.

DE INZICHTEN

Woorden en letters

Lezen is woorden herkennen. Lang is gedacht dat geschreven woorden als kant-en-klare pakketjes in

ons brein zaten. De lezer zou hele woorden in een oogopslag herkennen. Maar dat klopt niet. Het zou ook een hoogst inefficiënt opbergsysteem zijn, want het aantal woorden is in principe oneindig. Veel handiger is het om een beperkt aantal klanken en lettersymbolen op te slaan.

Als ervaren lezer heb je wel het idee dat je hele woorden herkent – totdat je op een onbekend woord stuit, bijvoorbeeld xenoglossofobie (fobie voor vreemde talen). Dan ben je bijna weer even die beginner die letter voor letter leest.

DE F-WOORDEN

Bij leren lezen komen twee termen vaak terug: fonologisch en fonemisch bewustzijn. De fonologie of klankleer bestudeert de kleinste nog betekenis dragende onderdelen van een taal: de klanken (fonemen). In het onderwijs heeft men het vaak over fonologisch bewustzijn als het alleen nog over gesproken taal gaat en fonemisch bewustzijn als het over klanklettercombinaties gaat.

Je kunt klankbewustzijn bevorderen door in de kleuterklas bijvoorbeeld (speels) aandacht te besteden aan rijm of losse klanken in woorden (wie hoort de 's?'). Het is een belangrijke voorspeller voor hoe goed leerlingen leren lezen. Niet verwonderlijk, want wie de klanken al herkent in gesproken taal, zal soepeler de verbinding leggen met de corresponderende klanktekens (letters). Maar leerlingen hoeven bij aanvang van het formele leesonderwijs in groep 3 nog niet alle fonemen te kennen. Zoals Perfetti laat zien, maken ze zich die kennis juist eigen door te gaan lezen. Het lezen stimuleert en versterkt het klankbewustzijn en omgekeerd bevordert dat bewustzijn weer het lezen.

Het direct herkennen van woorden door ervaren lezers is een autonoom proces: verwachtingen op basis van context en algemene kennis oefenen daar geen invloed op uit. In die zin is het proces van woordherkenning terughoudend (restrictief) in het toelaten van informatie van buitenaf. Maar informatie in ons mentale lexicon, bijvoorbeeld alles wat een lezer weet over klanken (fonemen), letters (grafemen) en woordbetekenissen, helpt bij de herkenning. Daarom noemt Perfetti zijn model voor woordherkenning restrictief-interactief.

Leren lezen

Wie voor het eerst geschreven taal onder ogen krijgt, ziet geen letters of woorden, maar betekenisloze krabbels. Net zoals wij in Chinese karakters niets kunnen lezen. Leren lezen is de ontdekking dat die vreemde krabbels iets betekenen.

‘Technisch lezen en lezen met begrip gaan in elkaar over’

Beginners vergroten al lezend hun mentale lexicon én verbeteren de representatie van woorden in dat lexicon. Ze maken zich regelmatigheden over foneem-grafeemcombinaties eigen (zie ook kader hiernaast), bijvoorbeeld dat een woord minstens één klinker telt of dat, in het Nederlands tenminste, na de ‘z’ zelden een medeklinker volgt.

Woordrepresentaties worden steeds preciezer. Beginnende lezers zijn goed in beginletters en medeklinkers (die kun je goed horen), maar wat slordiger in klinkers en tussenletters. Een woord als ‘bak’ zit bijvoorbeeld in hun hoofd eerst nog opgeslagen als ‘bk’. Als ze maar vaak genoeg ‘bak’ (en ook ‘bok’) lezen, wordt het ‘bak’, niet te verwarren met ‘bok’. Hoe meer oefening, hoe voorspelbaarder letterreeksen worden. Die voorspelbaarheid helpt bij het lezen van onbekende woorden en het snel herkennen van bekende woorden.

Vloeiend lezen

Op een gegeven moment raakt woordherkenning geautomatiseerd en vergt die geen cognitieve inspanning meer. Zoals Perfetti het mooi formuleert: het mentale lexicon is niet langer een open kroeg, maar een eliteclub geworden. Er zijn niet meer tig mogelijkheden, nee, met de juiste klank-lettercombinatie als sleutel opent het lexicon zich en komt precies het goede woord naar boven. Dat is vloeiend lezen.

Beginnende en zwakke lezers hebben moeite met die sleutels. Ze gissen in plaats van dat ze echt lezen. Dat kost meer tijd en vergroot het aantal leesfouten. Lezen en spellen zijn vaardigheden die bouwen op dezelfde lexicale representaties. Of woordherkenning geautomatiseerd is, kun je dan ook checken met een spellingtest: als een leerling moeiteloos en zonder nadenken woorden telkens goed spelt, is dat deel van het lexicon geautomatiseerd.

We schrijven bewust dat deel, want ons lexicon blijft *work in progress*. Je kunt immers steeds weer nieuwe woorden tegenkomen, ook als volwassene. Of een nieuwe taal leren (als je tenminste niet lijdt aan xenoglossofobie).

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Leren lezen is een kernvak op de basisschool. Perfetti verschaft ons meer inzicht in hoe dit proces verloopt en wat ervoor nodig is. Dat technisch lezen te maken heeft met het leren doorgronden van klank-lettercombinaties, zal geen nieuws zijn.

Wel heeft Perfetti's model twee belangrijke implicaties voor de inrichting van het leesonderwijs. De eerste is dat fonemisch bewustzijn weliswaar belangrijk is voor beginnende lezers, maar geen voorwaarde. Leerlingen hoeven niet eerst alle fonemen bewust te kennen voor ze toe zijn aan leesonderwijs. Systematische instructie in foneemherkenning in de kleuterklas is dus niet nodig. Dat neemt niet weg dat

er in groep 1 en 2 al voorbereidend werk gedaan kan worden – en in de praktijk gebeurt dat ook al – door bijvoorbeeld te spelen met rijm.

Hetzelfde geldt voor technisch lezen en lezen met begrip. En dit is de tweede implicatie van Perfetti's model. Nederland is een van de weinige landen die deze vaardigheden als aparte vakken op het rooster heeft staan. Maar technisch lezen is, net als fonemisch bewustzijn, een doorlopend proces dat hand in hand gaat met de ontwikkeling van woordenschat en tekstbegrip. Het is niet af halverwege of eind groep 4, maar blijft in ontwikkeling en vergt dus blijvende aandacht. Omgekeerd is het onverstandig om pas aandacht aan tekstbegrip te besteden als leerlingen vloeiend lezen. De betekenis van tekst moet altijd aandacht krijgen.

JOUW EIGEN KLAS

In de kleuterklas werk je al aan letterkennis en klankbewustzijn (zoals rijm). Systematische instructie voor foneemherkenning is dan nog niet nodig. Dat komt vanaf groep 3. Voor deze instructie kun je doorgaans vertrouwen op de lesmethode. Het model van Perfetti helpt je om beter te begrijpen waar het bij die instructie en het leren lezen om draait. Het geeft je bijvoorbeeld inzicht in welke fouten beginnende lezers maken en waarom. Zolang dat slechts fases zijn, kun je gerust zijn: leerlingen zijn druk bezig om zich de klank-letterkoppelingen eigen te maken.

Als de fouten blijven, als een leerling bijvoorbeeld steevast de 'p' en de 'b' verwisselt, moet je alert zijn. Dat geldt ook voor het gissend lezen. Voor beginners is dat normaal, zij moeten hun lexicon nog vullen met woorden en regels. Als dat in de hogere groepen nog steeds gebeurt, is er extra instructie nodig (zie ook hoofdstuk 8, 'Hoge doelen voor zwakke lezers'). Zoals gezegd kun je met een spellingtest checken of leerlingen lezen geautomatiseerd hebben. Die test moet dan wel woorden bevatten die ze goed kennen.

Ook de snelheid van woordherkenning is een goede graadmeter (de Drie-Minuten-Toets). Let daarbij wel op dat snel lezen geen doel op zich wordt, maar zie de test vooral als signaal: leest deze leerling vloeiend of worstelt hij nog met technisch lezen? Ligt de nadruk eenzijdig op vlot lezen, dan kan een leerling snel gefrustreerd raken en zijn zelfvertrouwen verliezen.

'Fonemisch bewustzijn is belangrijk, maar geen voorwaarde voor leesonderwijs'

Als een leerling slecht scoort op deze testen, betekent het ook niet dat hij nog niet toe is aan lezen met begrip. Het is juist belangrijk om technisch lezen en tekstbegrip hand in hand te laten gaan. Praat dus met leerlingen over wat ze lezen of wat jij voorleest. Zo draag je over dat leren lezen geen kunstje is, maar iets wat leerlingen nodig hebben om kennis te vergaren en van verhalen te genieten. Het is als met leren veters strikken: het is een vaardigheid die je nodig hebt om onderweg niet te struikelen.

OM IN TE LIJSTEN

- Aanvankelijk lezen is de ontdekking dat vreemde krabbels iets betekenen.
- Beginnende lezers maken zich kennis over klank-tekencombinaties eigen en kunnen daardoor woorden herkennen.
- Lezen en fonemisch bewustzijn versterken elkaar.
- In hoeverre woordherkenning geautomatiseerd is, kun je checken met een spellingtest.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Perfetti, C. A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Verder lezen

Woordherkenning vergemakkelijkt ook de spelling, blijkt uit onderzoek van Maartje Hilde. Lees meer daarover in dit artikel.

Boer, S. de (2009). Iedereen kan leren spellen. *Didactief* 8 (oktober).

<https://didactiefonline.nl/artikel/iedereen-kan-leren-spellen>

Problemen met woordherkenning kun je in groep 2 al zien aankomen. In dit artikel over het onderzoek van Wim Verhagen kun je lezen waar je op moet letten.

Weijnenberg, A. van de (2010). Leesproblemen zijn te voorspellen. *Didactief* 5 (mei).

<https://didactiefonline.nl/artikel/leesproblemen-zijn-te-voorspellen>

6. VERBIND TECHNIEK ALTIJD AAN BETEKENIS

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities, 49(1), 77-96.*

INTRODUCTIE

Lezen is een complexe activiteit. Om het goed te leren, moeten leerlingen een veelheid aan vaardigheden en kennis onder de knie krijgen, van letterkennis tot en met tekstbegrip. Hoe regel je dat allemaal als leraar? En wanneer begin je met wat?

Sebastian Suggate heeft dat voor ons uitgezocht en presenteert in zijn artikel bevindingen over wanneer je een bepaalde vaardigheid het best kunt stimuleren. Zijn belangrijkste boodschap is: zorg dat het geen losse vaardigheden blijven, maar werk actief aan verbindingen tussen bijvoorbeeld technisch lezen en lezen met begrip.

HET IDEE

Veel vaardigheden en kennis zijn al in beeld nog voor het formele leesonderwijs is begonnen. Voorbeelden zijn fonologisch en fonemisch bewustzijn. Ook de woordenschat ontwikkelt zich al ruim voor de basisschool.

We weten inmiddels wel wat er allemaal nodig is om te leren lezen (zie ook hoofdstuk 1, 'Kleuters proeven letters'), maar wat is nou het beste moment om aan die zaken te werken?

Dat heeft Suggate uitgezocht door te kijken naar effecten van leesinterventies: gericht trainen van een bepaalde vaardigheid gedurende een bepaalde tijd (meestal in het kader van een onderzoek). In totaal heeft hij 71 onderzoeken naar leestrainingen (verschenen tussen 1980 en 2013) op een rijtje gezet.

Hij keek naar vier soorten interventies: 1. klankbewustzijn stimuleren zonder schriftelijke teksten, 2. gericht werken aan klank-tekencombinatie met gebruik van teksten (phonics), 3. oefenen met vloeiend en vlot lezen, en 4. tekstbegrip stimuleren. Zijn hamvraag: sorteren die trainingen effect, op korte en vooral op lange termijn?

DE INZICHTEN

Duurzaam of niet?

Op korte termijn sorteren alle interventies redelijk effect. Maar elf maanden later blijkt dit effect vaak geslonken. Op lange termijn zag Suggate de grootste duurzame effecten bij programma's gericht op klankbewustzijn en tekstbegrip; bij programma's voor de andere twee vaardigheden vervaagden de effecten op lange termijn. Bovendien pasten leerlingen die gerichte training kregen in vloeiend lezen, die vaardigheid niet toe als ze bezig waren met tekstbegrip.

Haalt het dus weinig tot niets uit wat je doet in de klas? Dat is gelukkig niet het geval. Want Suggate heeft ook gekeken naar omstandigheden waarin iets beter of slechter werkt. Zoals het moment waarop je iets aanbiedt. En dan verandert het verhaal.

Het juiste moment...

Sommige dingen moet je aanleren als de tijd er rijp voor is, anders valt het zaad op een rotsbodem waar niets wil groeien. In een eerdere publicatie heeft Suggate dit het Lucas-effect genoemd (naar de parabel over de zaaier uit het evangelie van Lucas).

In zijn metastudie zag Suggate dit effect bevestigd: bij de meeste trainingen in de voorschool en kleuterklassen bleef nauwelijks iets hangen. In groep 3 en 4 waren de langetermijneffecten al beter en in groep 5 tot en met 8 waren ze zelfs redelijk tot groot.

...en het juiste ingrediënt

Dit betekent natuurlijk niet dat leraren tot aan groep 5 met de armen over elkaar kunnen gaan zitten. Want niet alleen het wanneer, maar ook het wat maakt uit. Het zal niet verbazen dat gericht werken aan tekstbegrip, bijvoorbeeld door leerlingen leesstrategieën aan te leren (zie hoofdstuk 12, Strategieën van ervaren lezers') in groep 5 in vruchtbaar

der bodem valt dan in groep 3. Tekstbegrip immers is de vaardigheid waarin alle andere vaardigheden samenkomen.

Suggate maakt ook korte metten met de opvatting dat je met het gericht trainen van letter-klankcombinaties het best zo vroeg mogelijk kunt beginnen. Dat lijkt wel even vruchten af te werpen, maar kleuters (en zeker peuters) zijn er nog niet aan toe en daarom vervagen de effecten. Wacht daarmee dus tot groep 3 (zie ook kader hiernaast). Met taalspelletjes werken aan klankbewustzijn daarentegen werkt wel bij kleuters.

‘Tekstbegrip is de vaardigheid waarin alle andere vaardigheden samenkomen’

Vanaf de middenbouw is het goed om vaardigheden als decoderen, vloeiend lezen en tekstbegrip steeds meer gecombineerd aan te leren. Zo stimuleer je dat leerlingen deze vaardigheden toepassen op alle momenten dat ze die nodig hebben (en niet alleen bij een op maat gesneden oefening).

Zwakke lezers

Een hoopgevende bevinding is dat vooral zwakke lezers of leerlingen met leesstoornissen baat hebben bij gerichte trainingen. Bij hen zijn de effecten duurzamer. Het loont dus om te investeren in het wegwerken van achterstanden (zie ook hoofdstuk 8, ‘Hoge doelen voor zwakke lezers’). En dat hoeft niet een-op-een, in kleine groepjes bereik je hetzelfde resultaat.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Voor het Nederlandse onderwijs heeft de metastudie van Suggate een prettige boodschap: de inrichting van ons leesonderwijs is goed afgestemd op wat leerlingen op een bepaalde leeftijd nodig hebben.

GRIP OP LETTERS IN GROEP 3

In groep 3 beginnen Nederlandse scholen met formeel leesonderwijs. De eerste vijf maanden besteden ze aan het gericht aanleren van de lettertekens (grafemen) plus bijbehorende klanken. Moniek Schaars volgde de vorderingen van ruim duizend leerlingen van 37 basisscholen. Ze zag dat meteen bij de eerste meting (na vier weken) leerlingen de eerste aangeleerde grafemen al beheersten. En terwijl er steeds meer lettertekens bij kwamen en de woorden moeilijker werden, bleven ze grip op de letters houden. De leerlingen deden het niet alleen goed op de methodetoetsen, maar ook op de Drie-Minuten-Toets na vijf maanden. Dat betekent dat leerlingen het geleerde kunnen toepassen op nieuwe woorden en het omzetten van lettertekens in klanken steeds meer automatisch doen.

Gerichte instructie werkt dus, zoals elke leraar in groep 3 zal beamen. Maar de ene leerling presteert wel beter dan de andere. Schaars zag dat de verschillen tussen leerlingen bij de eerste meting zich handhaafden bij de volgende metingen en de Drie-Minuten-Toets. Na vier weken heb je dus al signalen en kun je ingrijpen. De prestaties van leerlingen hebben te maken met de mate waarin ze als kleuter aan het eind van groep 2 al voorbereidende vaardigheden beheersen. Vooral klankbewustzijn en het snel kunnen benoemen van plaatjes zijn belangrijke voorspellers. Een kleine woordenschat maakt in groep 3 nog niet zoveel uit, omdat de eerste leesteksten uitsluitend alledaagse woorden bevatten. Een te kleine woordenschat kan leerlingen later wel nekken (zie ook hoofdstuk 10, ‘Werken aan woordenschat’).

Anders dan in andere landen is er in Nederland ook weinig discussie over de vraag wanneer je het best kunt starten met formeel leesonderwijs: dat doe je in groep 3.

Suggates les is: je moet niet doen wat kan, maar wat op een bepaald moment optimaal is. Gerichte instructie aan kleuters over de relatie tussen klank en letterteken zal op korte termijn zeker werken, maar zet op lange termijn minder zoden aan de dijk.

En natuurlijk kan er best eens een kleuter zijn die al wél toe is aan formeel leesonderwijs; die kun je laten werken met materiaal van de volgende groep of desnoods een klas over laten slaan. Voor alle anderen geldt dat je je tijd beter kunt besteden aan voorbereidende vaardigheden, zoals klank-, letter- en schriftbewustzijn.

Belangrijk is de les dat, na gerichte instructie, vooral de verbinding van vaardigheden aandacht vraagt.

in de
praktijk

STEVIGE DIDACTIEK VOOR SPECIAAL ONDERWIJS

'Valkuil van het speciaal onderwijs is het bijstellen van doelen. Dat moet je nou juist niet doen. Wat je wél moet doen, is zorgen voor goed opgeleide leraren.' Dat is, zo legt schooldirecteur Annet de Klerk uit, de insteek van het Masterplan geleterdheid (2019-2024) van Kentalis. Dit plan ondersteunt hun leraren en ambulante begeleiders om effectief les te geven.

Op de scholen van Kentalis zitten dove en slechthorende leerlingen en leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) of een meervoudige communicatieve beperking. Goed leren lezen en spellen is voor hen extra moeilijk, omdat ze een stoornis hebben of minder toegang tot taal. Juist voor deze doelgroep is een wetenschappelijk onderbouwde aanpak essentieel. Binnen het masterplan heeft projectleider De Klerk daarvoor een module ontwikkeld, samen met onderzoeker Helen Blom van de Kentalis Academie en leraren. De module bevat per doelgroep achtergrondinformatie en tips voor effectief didactisch maatwerk. Een voorbeeld is om bij dove en slechthorende leerlingen andere modaliteiten te benutten, zoals vingerspellen, gebaren en het laten aflezen van

het mondbeeld. Verder helpt articuleren bij het leren lezen. En bij leerlingen met TOS helpen woordwebben; niet alleen thematisch, maar ook op letters, bijvoorbeeld allemaal woorden die met een 'f' beginnen.

Kennis van de wereld is bij alle doelgroepen iets om gericht aan te werken, omdat ze veel minder informatie oppikken uit hun omgeving. Wereldoriëntatie en taal- en leesonderwijs meer verbinden, is dan een mooie kans om kennis te vergroten. Verder kiezen leraren bij thema's zoveel mogelijk passende boeken, niet alleen fictie, maar juist ook non-fictie.

De komende jaren wordt het masterplan verder uitgebreid, waarbij leraren en begeleiders de module bijvoorbeeld aanvullen met filmpjes van mooie praktijkvoorbeelden. 'En uiteraard blijven we ook na 2024 hoge doelen stellen en wetenschap en onderwijspraktijk verbinden.'

Annets leestip

Rupsje Nooitgenoeg (4+) van Eric Carle, met een vertaling in de Nederlandse gebarentaal door het Handtheater.

Dat is waar het bij leesvaardigheid uiteindelijk om draait: de deelvaardigheden moeten samen uitmonden in een geslaagde lezing van teksten.

JOUW EIGEN KLAS

Leerlingen leren lezen is complex. Je moet hun zowel alle deelvaardigheden goed aanleren als alles geïntegreerd laten doen. Dat vraagt van jou als leraar, in welke groep je ook lesgeeft, om goed overleg met je collega's, zodat jullie samen een doorgaande leeslijn kunnen realiseren. Te lang doorgaan met het inoefenen van één deelvaardigheid (zoals hardop lezen) heeft als gevaar dat leerlingen het als een losstaande vaardigheid gaan beschouwen. Te kort kan betekenen dat niet alle leerlingen de deelvaardigheid voldoende beheersen om door te kunnen. Je moet dus voortdurend de vinger aan de pols houden en bijsturen, met extra instructie en oefeningen of juist moeilijkere, gecombineerde opdrachten.

***'Je moet niet doen wat kan,
maar wat op een bepaald
moment optimaal is'***

In de onderbouw draait het daarbij vooral om klank-, letter- en schriftbewustzijn (zie ook hoofdstuk 1, 'Kleuters proeven letters'). In groep 3 kun je al na vier weken de leerlingen eruit vissen die achterblijven. Die moet je meteen in de kraag grijpen en extra ondersteuning bieden. Wacht niet tot kerst, want dan laat je kostbare oefentijd verloren gaan. Werken aan vloeiend lezen is belangrijk, maar koppel dat waar mogelijk aan betekenisvolle taken. Laat leerlingen bij de zaakvakken bijvoorbeeld in groepjes om en om een tekst voorlezen. Verbind ook werken aan tekstbegrip zoveel mogelijk aan thematisch of zaakvakonderwijs (zie ook deel III). Zo kun je er samen met je collega's aan werken dat elke leerling het lezen onder de knie krijgt.

OM IN TE LIJSTEN

- Leerlingen leren lezen doe je samen met je collega's in een doorgaande leeslijn.
- Groep 3 is het beste moment om te starten met gerichte instructie voor klank-lettercombinaties en woordherkenning.
- Juist zwakke lezers hebben baat bij gerichte (extra) instructie; bied die zo snel mogelijk.
- Werk toe naar een combinatie van deelvaardigheden.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities, 49(1)*, 77-96.

Suggate, S. P. (2015). The parable of the sower and the long-term effects of early reading. *European Early Childhood Education Research Journal, 23(4)*, 524-544.

Schaars, M. M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Word decoding development in incremental phonics instruction in a transparent orthography. *Reading and Writing, 30(7)*, 1529-1550.

Verder lezen

In dit artikel leggen leesonderzoekers uit hoe je bij kleuters al toekomstige leesproblemen kunt signaleren.

Snel, M., et al. (2015). Lezen in het klein. *Didactief, 8* (oktober).

<https://didactiefonline.nl/artikel/lezen-in-het-klein>

In een interview met *Didactief* vertelt Merel van Goch hoe je met kleuters aan klankbewustzijn kunt werken.

Ros, B. (2016). Help kleuters met klankverschillen. *Didactief, 7* (september).

<https://didactiefonline.nl/artikel/help-kleuters-met-klankverschillen>

In dit artikel legt leesonderzoeker Cor Aarnoutse uit hoe je in groep 1 tot en met 3 kunt werken aan (voorbereidende) leesvaardigheden.

Aarnoutse, C. (2018).

Zo stimuleer je taalontwikkeling. *Didactief, 6* (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/zo-stimuleer-je-taalontwikkeling>

7. HET BEGINT MET LEREN DECODEREN

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars:

Reading acquisition from novice to expert.

Psychological Science in the Public Interest, (19)1, 5-51.

INTRODUCTIE

Kun je beginnende lezers het best letters of hele woorden aanleren? Over die vraag wordt al decennialang gesteggeld. Vooral in landen met Engels als hoofdtaal woedt een heuse leesoerlog (*reading war*). Dat komt ook omdat in het Engels letters en klanken niet altijd een-op-een corresponderen (denk aan *bread* versus *meat* of *wash* versus *cash*). Leerlingen dat wispelturige systeem aanleren, kun je hun niet aandoen, vinden voorstanders van de *whole language*-aanpak (in het Nederlands: de globaalmethode). Ondoenlijk om leerlingen alle woorden aan te leren, zeggen de *phonics*-aanhangers: leer ze klank-lettercombinaties, dan hebben ze de basis om alle woorden te decoderen.

'De enige effectieve manier om leerlingen klank-lettercombinaties te leren, is directe instructie'

In de VS stelde de overheid zelfs een National Reading Panel in om na te gaan wat écht werkt. De lettermethode bleek de overduidelijke winnaar. Toch bleven diverse scholen doorgaan met de globaalmethode. Ook in Nederland geloven sommigen nog steeds dat dit een goede methode is; het zou bijvoorbeeld 'beelddenkers' helpen.

Anne Castles, Kathleen Rastle en Kate Nation willen de leesoerlog voor eens en altijd beslechten en mythes over leesdidactiek de wereld uit helpen.

HET IDEE

Uit onderzoek is bekend wat effectieve leesdidactiek is, maar toch vallen leerlingen uit op lezen. Het artikel van Castles en haar collega's is niet minder dan een leesoffensief met inzichten uit onderzoek als wapen.

De onderzoekers beschrijven helder wat wel en niet bewezen effectief is en wat dat betekent voor de

lespraktijk. Ze gaan verder dan alleen de instructie van klanken en lettertekens. Leren decoderen is immers slechts het begin. Het uiteindelijke doel van leesonderwijs is tekstbegrip.

Directe instructie, veel oefentijd en betekenisrijke teksten zijn de sleutelwoorden om leerlingen te leren lezen.

DE INZICHTEN

De inwijding

Leren lezen begint met de inwijding in geschreven taal. In de kleuterklas worden leerlingen zich steeds meer bewust van de afzonderlijke klanken in gesproken taal, en gaan ze letters herkennen. De volgende stap is leren dat krabbels op papier niet willekeurig zijn: het zijn lettertekens (grafemen) die staan voor klanken (fonemen). Het Nederlands telt in totaal 36 grafemen (inclusief de y en de x). Dat is dus meer dan de 26 letters van het alfabet, omdat je ook samengestelde lettertekens hebt, zoals de 'oe' en de 'ui'.

Leerlingen verwerven die klank-lettercombinaties niet spontaan. De enige effectieve manier om hun dit te leren is via directe instructie. Dat is saai en demotiveert leerlingen alleen maar, zeggen tegenstanders. Onzin, zeggen Castles en collega's. Het is de beste en enige manier. Bovendien is dat 'saai' wellicht te veel vanuit volwassenen gedacht. Vrijwel elke leraar uit groep 3 weet hoe verrukt en trots leerlingen kunnen zijn als ze hun eerste woordjes lezen.

Betekenisvolle toepassingen

Saai wordt het pas als je te lang doorgaat met louter decoderen. En niet alleen saai, maar vooral ook minder effectief. Geef leerlingen dus zo snel mogelijk de kans om het geleerde toe te passen.

In het begin werken leraren daarbij met methodeteksten en -leesboekjes, met alleen klankzuivere woorden en grafemen die leerlingen al beheersen.

Die bewijzen de eerste weken goede diensten, maar inhoudelijk hebben ze weinig om het lijf en qua taal bevestigen ze leerlingen in wat ze al kennen. Castles en collega's adviseren dan ook om zodra het kan, over te stappen op echte boeken, met echte verhalen en echte taal. Zo houd je het leerproces en de leesmotivatie gaande (zie ook hoofdstuk 17, 'Thematisch leesonderwijs motiveert').

Automatische woordherkenning

Als leerlingen het decoderen onder de knie hebben, kunnen ze teksten zelfstandig te lijf gaan. Maar voor vloeiend lezen, is meer nodig. De *self-teaching hypothesis* (zelfleertheorie) van David Share verklaart hoe beginnende lezers steeds beter en sneller teksten leren verorberen: ze leren het zichzelf al lezende.

Hoe meer ze lezen, hoe vertrouwder ze raken met de spelling (orthografie) van woorden. Hun brein maakt een orthografisch lexicon aan van woorden die ze

in de
praktijk

SPELENDERWIJS LETTERS LEREN

Basisschool Panta Rhei in Beverwijk werkt niet met een leesmethode, maar gaat speels en thematisch met woorden en letters aan de slag. Marije Krom, leraar in groep 3 en taalspecialist: 'We geven technisch leesonderwijs binnen een thema, bijvoorbeeld ridders en kastelen. Hierbij herhalen we steeds de themawoorden, zoals kasteel, muur, put, draak en vuur. Die woorden vinden leerlingen in de klas op verschillende plaatsen terug, zoals op de themamuur. Daarnaast maken we gebruik van vaste hulpmiddelen. Denk aan een letterlijn, letterkaarten, een letterdoos en een klikklakboekje. Dat is een minimapje waarmee je door het omklappen van letters steeds nieuwe woorden kan maken.'

Bij een leesles activeert Krom de voorkennis bij een bepaalde letter. Daarna oefent de klas gezamenlijk op letter-, woord- en tekstniveau via de voor-koor-doorstrategie. Na het samen oefenen lezen de leerlingen zelf of in tweetallen tien minuten door. Om de beurt lezen ze een zin, waarbij ze elkaars foutjes mogen corrigeren. In deze tijd oefent Krom met de zwakkere lezers.

Het eerste halfjaar doet groep 3 bij de zelfstandige verwerkingsfase veel in spelvorm.

Uitgangspunt daarbij is het themaboek van de school. Dat is een leesboekje op niveau, waaruit leraren woorden halen die de leerlingen moeten leren om deze direct te kunnen lezen. Met signaal- en themawoorden uit dit boek maken leraren leesspelletjes, zoals memory, woordje-plaatje en dobbelsteenlezen. 'Met deze spelletjes zorgen we dat de letters en woorden worden geautomatiseerd. Het vliegenmepperspel is favoriet. Hierbij moeten leerlingen zo snel mogelijk met een vliegenmepper op de juiste letter of het juiste woord slaan.'

Merkt Krom dat kinderen door de speelse en thematische aanpak beter technisch leren lezen? 'De resultaten zijn verbeterd, maar nog zichtbaarder is het plezier. Iedereen wil met letters en woorden bezig zijn, zelfs de zwakkere lezers. Zo mooi om te zien hoe ze met elkaar praten over letters en door de klas lopen om een woord van de themawand na te schrijven.'

Marijes leestip

Het grote sprookjesboek (4+) van Marianne Busser en Ron Schröder. 'Lekker met je fruit wegdromen bij mooie verhalen, op een lieflijke manier verteld.'

veel tegenkomen en dat bevordert automatische woordherkenning. Zoals beschreven in hoofdstuk 5 ('Hoe ons hoofd woorden strikt') verbetert veel lezen ook de lexicale kwaliteit van woorden in ons brein. Wat leerlingen ook helpt, is kennis over de opbouw van woorden (morfologisch bewustzijn). Ze raken dan eerder bekend met voor- en achtervoegsels als 'on-', '-tje' en '-heid', en ook dat maakt dat ze woorden sneller herkennen.

AAP, NOOT, MIES

Lang waren ABC-boekjes het enige hulpmiddel bij het eerste leesonderwijs. De didactische gedachte was simpel, maar niet heel doeltreffend: laat kinderen letters opdreunen (Aa, Béé, Cée ...) en ze kunnen lezen. Deze spelmethode maakte eind achttiende eeuw plaats voor de klankmethode, waarbij leerlingen de letters leerden naar hun klank in de woorden. Dat was een enorme verbetering. Van Béé-Aa-Ka kunnen leerlingen geen woord bouwen, van B-A-K wel. Honderd jaar later kwam Hoogeveen met zijn bekende Aap-Noot-Mies-leesplankje, een analytisch-synthetische methode waarbij leerlingen lettertekens leerden met klankzuivere woorden. In Nederland was vanaf de jaren dertig van de vorige eeuw ook de globaalmethode in zwang, waarbij leerlingen geen letters, maar hele woorden aanleerden. Dat leidde tot een debat over de beste aanpak. Onderwijzer-onderzoeker Caesarius Mommers kwam met een Hollands poldermodel: hij combineerde de goede kanten van beide in zijn structuurmethode (het latere *Veilig Leren Lezen*). Helaas heeft hij de mythe van de globaalmethode niet definitief uit de wereld kunnen helpen.

Beide processen – decoderen en woordherkenning – blijven naast elkaar actief. Elk onbekend woord wordt eerst gedecodeerd, de daaropvolgende keren begint de herkenning. Als leerlingen woorden al kennen uit de spreektaal, gaan decoderen en herkennen sneller dan bij nieuwe woorden. Daarom is een rijke woordenschat belangrijk. Want hoe efficiënter de woordherkenning, hoe meer ruimte er in het werkgeheugen is voor tekstbegrip.

Op naar tekstbegrip

Leren lezen begint met leren decoderen, maar het uiteindelijke doel is tekstbegrip. Lezen met begrip is een complex proces waarbij ons brein op volle toeren draait. De lezer activeert diverse soorten kennis, is bezig met decoderen, woordherkenning, woordduiding en monitoring van begrip en zet cognitieve hulpbronnen als (werk)geheugen in. Als één radertje hapert, heeft dat gevolgen voor tekstbegrip.

Hierover kun je uitgebreid lezen in het volgende deel (III, Tekstbegrip). We wijzen hier nog wel op een wijdverbreide mythe waar Castles en collega's mee afrekenen, namelijk dat je leesvaardigheid kunt verbeteren door het werkgeheugen te trainen. Dit heeft geen enkele zin. De enig effectieve methode is vaardigheden inslijten, zodat ze steeds meer geautomatiseerd raken en het werkgeheugen zich kan bezighouden met betekenis toekennen aan teksten. Castles en collega's besluiten met een algemene aanbeveling: kennis over het proces van leren lezen en goede leesdidactiek moet een prominente plaats krijgen in lerarenopleidingen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

In ons land lijkt de leesoorlog al decennia geleden beslecht (zie kader hiernaast) en is er op scholen ruim aandacht voor leren decoderen. Toch is de globaalmethode niet helemaal verdwenen. Ze wordt bijvoorbeeld gebruikt om leerlingen die door

een zware verstandelijke beperking of leerstoornis nooit het decoderen goed kunnen beheersen, toch wat basiswoorden aan te leren, zodat ze zich kunnen redden.

‘Directie instructie, veel oefentijd en rijke teksten zijn sleutelwoorden om leerlingen te leren lezen’

Helaas zijn er nog steeds mensen die geloven dat het aanleren van hele woorden de beste methode is. Zo zouden beelddenkers daar baat bij hebben. Het idee van beelddenkers is zelf al een mythe en die wordt nu verknoopt met een tweede mythe (de redenering deugt hoe dan ook niet, want de beelddenkers zouden met meer gemak 34 letterbeelden kunnen leren dan een oneindig aantal woorden).

Ook kan niet genoeg benadrukt worden dat het trainen van werkgeheugen geen zin heeft. Leerlingen leren lezen door directe instructie, veel oefenen, een rijk taalaanbod in de klas en betekenisrijk taal- en leesonderwijs.

Dat zijn precies de lessen die ook Nederlandse leesonderzoekers keer op keer uitdragen. Om het leesoffensief waarom iedereen naar aanleiding van dalende leesprestaties roept te laten slagen, moeten we leraren helpen om de kennis uit onderzoek toe te passen. Dat begint, zoals ook Castles en collega's stellen, met ruime aandacht voor deze kennis op de pabo's.

JOUW EIGEN KLAS

Veel van de tips die de onderzoekers geven, zul je vast herkennen en toepassen. Zo begint vrijwel elke school in groep 3 met het gericht aanleren van de klank-lettercombinaties en werken aan woordherkenning. En hopelijk laat je jouw leerlingen ook veel oefenen met lezen en kijk je verder dan alleen de leesteksten uit de methode. Je kunt eerst bij-

voorbeeld werken met samenleesteksten waarbij jij de nog te moeilijke woorden leest en leerlingen lezen wat ze (net) aankunnen. Je kunt ook, voordat je je leerlingen een tekst zelfstandig laat lezen, de moeilijke woorden er alvast uitlichten. Het belang van echte teksten is dat ze leerlingen uitdagen én laten ervaren dat die teksten meer dan oefenstof zijn, maar iets te bieden hebben: een fijn verhaal of interessante informatie.

Om het morfologisch bewustzijn te stimuleren, is praten over woorden belangrijk. Vanaf groep 4, als teksten steeds langere woorden bevatten, kun je gericht stilstaan bij nieuwe woorden: kijk eens naar de onderdelen van het woord, herken je stukjes? Gebruik zelf moeilijke woorden, en bespreek die met leerlingen. Laat ze ervaren dat je over taal kunt nadenken en ermee kunt spelen.

OM IN TE LIJSTEN

- Leerlingen gaan niet spontaan decoderen; de enige manier om dit te leren, is door directe instructie.
- Met echte teksten houd je het leerproces en de leesmotivatie gaande.
- Het los trainen van het werkgeheugen heeft geen zin: leerlingen leren leesvaardigheden automatiseren door veel te lezen.
- Maak leerlingen bewust van taal door veel samen over woorden te praten.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, (19)1, 5-51.

Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.

Verder lezen

Zwakke lezers automatiseren niet genoeg, blijkt uit onderzoek van Esther Steenbeek-Planting. In een interview legt ze uit hoe je hen kunt helpen.

Zunneberg, P. (2012). Fouten negeren is goed. *Didactief*, 7 (september).

<https://didactiefonline.nl/artikel/fouten-negeren-is-goed>

Dit artikel van de Kennisrotonde beschrijft hoe je in groep 3 kunt werken aan vloeiend leren lezen en spellen.

<https://www.nro.nl/kennisrotondevragenopeenrij/leren-lezen/>

De schrijvers van deze blog stellen dat het leesoffensief alleen kan slagen als er een betere kennisbasis voor de pabo komt.

Smits, A. & Koeven, E. van (2020), Geletterdheid en schoolsucces. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/geletterdheid-en-schoolsucces>

De Amerikaanse leesonderzoeker Timothy Shanahan blogt over wat we uit onderzoek weten over lezen. In deze (Engelstalige) blog legt hij, net als Castles en collega's, uit dat lezen een complex samenspel tussen deelvaardigheden is.

Shanahan, T. (2020), Why we need to teach sentence comprehension. *Shanahanonliteracy.com*.

<https://www.shanahanonliteracy.com/blog/why-we-need-to-teach-sentence-comprehension>

In dit artikel beschrijft zijn biograaf het pionierswerk van Caesarius Mommers.

Rutten, S. (2020). De leesvader van Nederland. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/blog/blonz/de-leesvader-van-nederland>

8. HOGE DOELEN VOOR ZWAKKE LEZERS

Houtveen, T., & Grift, W. van de (2012).

Improving reading achievements of struggling learners. *School Effectiveness and School Improvement*, (23)1, 71-93.

INTRODUCTIE

Kennis van de relaties tussen klanken en lettertekens is de sine qua non van lezen: zonder die kennis kan niemand een goede lezer worden. Het goede nieuws is dat het geen hogere wiskunde is. Iedereen met een normaal IQ kan het zich eigen maken.

Toch vallen er leerlingen uit in het leesonderwijs. Dat komt vaak, zo stellen Thoni Houtveen en Wim van de Grift, omdat ze deze basis van technisch lezen onvoldoende beheersen. De uitval is met een goede didactiek echt te voorkomen. In hun artikel beschrijven ze hoe je met extra instructie en oefentijd in de

klas iedereen bij de les kunt houden. Hun aanpak is de basis geworden voor de veelgebruikte methodiek LIST (zie kader op pagina 55).

HET IDEE

In een eerder onderzoek hadden Houtveen en Van de Grift gezien dat scholen met veel zwakke lezers vaak divergent differentiëren. Daarbij zijn er vaste niveaugroepen in de klas, met ieder eigen leesdoelen en soms ook eigen lesmateriaal. In de praktijk profiteren alleen de betere leerlingen daarvan. De zwakke leerlingen raken alleen maar verder ach-

in de
praktijk

GEEF DUIDELIJKE FEEDBACK

Ineke Hanemaaijer verzorgt als orthopedagoog bij Stichting Sint Josephscholen in Nijmegen regelmatig teamscholingen technisch lezen. 'Kort samengevat: vanuit onderzoek weten we wat goed leesonderwijs is, maar om het in de klas ook te doen, is nog wel een hobbelkje. Mijn eerste tip aan leraren is altijd: stel hoge doelen die je ook kunt meten. Nog te vaak zie ik dat leraren in de methode beginnen en maar kijken waar ze uitkomen.'

Een duidelijk doel is bijvoorbeeld: halverwege groep 3 moeten alle leerlingen alle lettertekens kennen. 'Dat lukt niet als je een nieuwe letter aanleert zonder dat je de vorige herhaalt. Je moet echt tijd inbouwen voor herhalen en inslijpen. Zes uur per week in groep 3 is de richtlijn. Daarbovenop komt nog voorlezen en taal. Zwakke lezers geef je meer instructie en meer oefentijd, maar voor hen geldt hetzelfde doel.'

Hanemaaijers tweede tip: geef duidelijke feedback. 'Als een leerling een woord niet kan lezen, hoor ik leraren vaak zeggen: kijk nog eens goed. Maar dat deed een leerling natuurlijk al. Nodig

hem uit de eerste letters alvast uit te spreken en ondertussen naar de rest te kijken en die letters erachteraan te zeggen, zoemen of zingen. Als een leerling blijft zwijgen, zeg je het woord voor en laat je het hem nazeggen.' Pas op voor een te grote nadruk op snel lezen. 'Zoals een jongetje me ooit zei: in groep 3 moest ik snel lezen, maar dan snapte ik niet wat er stond, als ik langzaam lees, begrijp ik het wel.'

En haar allerbelangrijkste tip: houd de leesmotivatie levend. 'Ik zeg tegen leraren: bij jou moet het elke week Kinderboekenweek zijn. Lees veel voor en breng leerlingen liefde voor taal bij door samen te lachen om rijmpjes en zelfbedachte woorden. Ze moeten even de code leren kraken, maar dan begint het, dan opent de wereld zich voor hen.'

Inekes leestip

De rover Hoepsika (8+) van Paul Biegel. 'Een klassieker, het is zo grappig en met zo'n rijke en beeldende taal, daarmee breng je leerlingen echt plezier in taal en lezen bij.'

terop en blijven door de vaste indeling in hun eigen niveau 'gevangen'. Soms worden leerlingen uit de klas gehaald om met een RT'er een eigen leesprogramma te volgen, waardoor het voor hen helemaal lastig wordt weer aan te haken bij de rest.

***'Nog te vaak zie ik dat leraren
in de methode beginnen en maar
kijken waar ze uitkomen'***

Dat is dus niet de juiste manier, concluderen beide leesonderzoekers. Zwakke lezers kun je beter aanmoedigen en uitdagen dan uit de wind houden. Dat kan door convergente differentiatie: daarbij pas je wel het tempo, de instructie en de hoeveelheid oefentijd aan ieders niveau aan, maar schroef je niet de leesdoelen omlaag. Door prestaties te monitoren en regelmatig te toetsen, weten leraren welke leerling wat nodig heeft.

Houtveen en Van de Grift ontwierpen een programma voor differentiatie in drie lagen (zie hierna)

LEZEN IS TOP

Het LIST-programma is onder leiding van Thoni Houtveen ontwikkeld. De afkorting staat officieel voor LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak, maar scholen noemen het zelf liever Lezen IS Top. Het is een methodiek voor aanvankelijk en vloeiend lezen. Kern ervan is dat je hoge en realistische doelen stelt voor alle leerlingen en die weet te bereiken door gerichte instructie en oefening. Daarnaast staan leesplezier en het werken met rijke teksten centraal. Voor onderwijs in tekstbegrip hebben Houtveen en collega's later DENK! ontwikkeld, dat op dezelfde leest is geschoeid.

en lieten leraren van 21 basisscholen daarmee, na een korte training, een halfjaar werken. De onderzoekers vergeleken de leesprestaties van hun leerlingen met die van leerlingen op zestien controlescholen.

DE INZICHTEN

Drie lagen

Zoals gezegd bestaat het programma van Houtveen en Van de Grift uit drie lagen van differentiatie. De eerste laag, de standaardinstructie, volstaat voor het gros van de leerlingen (70-80 procent).

Leerlingen met een achterstand die niet is toe te schrijven aan specifieke stoornissen, komen in de tweede laag. Bovenop de standaardinstructie krijgen ze een halfjaar lang vier keer per week vijftien minuten extra instructie en oefening. Dat gebeurt in kleine groepjes van vier of vijf leerlingen. Ze werken met hetzelfde lesmateriaal en voor hen gelden dezelfde leesdoelen.

De een of twee leerlingen voor wie dat onvoldoende is, krijgen in plaats daarvan – naast de reguliere instructie – een-op-een intensieve instructie op maat door een gespecialiseerde leraar, eventueel aangevuld met een online oefenprogramma. Wanneer ze een leesdoel beheersen (en bijvoorbeeld de eerste tien grafemen kennen), gaan ze weer terug naar de tweede laag.

Directe instructie

Bij gestructureerde taken als technisch lezen (je leert klank-lettercombinaties een voor een aan) blijkt directe instructie de beste didactiek. Dit geldt voor alle leerlingen, maar juist ook voor zwakke lezers. Bij directe instructie benoem je altijd het lesdoel. Je begint de les met het ophalen van voorkennis ('vorige keer hebben jullie geleerd ...') en vervolgens doe je voor wat de leerlingen nieuw gaan leren (*modeling*). Daarna volgt geleide inoefening, waarbij

je leerlingen veel feedback geeft en hen begeleidt totdat ze het zelfstandig kunnen (*scaffolding*). Je herhaalt de lesstof regelmatig en je meet bovendien of leerlingen de doelen halen.

Leesprestaties vooruit?

Vijf maanden werkten de leraren van de 21 scholen (experimentgroep) volgens deze aanpak. Bij vergelijking met de controlescholen bleken hun leerlingen gemiddeld beter te presteren. Heel wereldschokkend leken de resultaten nog niet, totdat Houtveen en Van de Grift specifiek gingen kijken naar de groep zwakke lezers. De experimentgroep telde bij aanvang van het onderzoek bovengemiddeld veel zwakke leerlingen: 28 procent. Dat percentage was na vijf maanden geslonken tot 6.

‘Zwakke lezers kun je beter aanmoedigen en uitdagen dan uit de wind houden’

Een jaar later zagen de onderzoekers wel een terugval. De effecten van de aanpak bleven niet volledig intact. Toch was van het hoge aantal zwakke lezers geen sprake meer; de experimentenscholen zaten nu op het landelijk gemiddelde (12 procent).

Houtveen en Van de Grift bekeken hun aanpak nog eens kritisch: wat zou er beter kunnen? Op de eerste plaats moeten we leraren nog beter uitleggen hoe deze aanpak werkt en waarom die zo belangrijk is. Maar de onderzoekers steken vooral de hand in eigen boezem: misschien lag de focus iets te veel op de leesteknik en hebben we te weinig aandacht besteed aan leesmotivatie en aantrekkelijke leesteksten (zie ook deel IV, Leesmotivatie).

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Elke leerling kan leren lezen. Deze boodschap zou in de muren van elke school en elk klaslokaal gebeiteld

mogen worden. Juist het verwerven van de basis – beheersing van de klank-lettercombinaties – is een vaardigheid die binnen ieders handbereik ligt. Er is dus geen enkele reden om leesdoelen bij te stellen. Ook is het beter om zwakke leerlingen in de klas bij te spijkeren in plaats van de extra hulp buiten de klas te organiseren.

Hoge verwachtingen koesteren is daarentegen essentieel. Juist omdat lezen een basisvaardigheid is voor leren, moet je als school alles uit de kast halen om elke leerling kansen te geven die vaardigheid onder de knie te krijgen.

De effectiviteit van convergente differentiatie en directe instructie is door meer (lees)onderzoekers dan alleen Houtveen en Van de Grift aangetoond. Steeds meer scholen werken volgens deze didactiek. Het is daarbij belangrijk om leraren te ondersteunen in het goed beoefenen van de aanpak. Dat is allereerst een taak voor pabo's: zij moeten aanstaande leraren de achtergronden en fijne kneepjes van technisch leesonderwijs bijbrengen. Daarnaast kunnen schooldirecties zorgen voor een goed leesbeleid (met bijbehorende bijscholingen waar nodig). En natuurlijk hun leraren helpen met voldoende leestijd op het rooster en een aantrekkelijke en gevarieerde boekencollectie.

JOUW EIGEN KLAS

Als leraar mag jij leerlingen inwijden in het schrift. Dat leerproces in groep 3 is welhaast een initiatieritueel: vanaf dat moment gaan zesjarigen deel uitmaken van een geletterde samenleving. Het is niet alleen een bijzondere taak, maar ook een belangrijke taak. Zonder jou leren ze het niet.

Natuurlijk doe je je uiterste best om alle leerlingen bij de les te houden. Maar denk niet: deze leerling zit zo te zwoegen, laat hem maar een tandje minder doen. Zo'n leerling grijp je juist bij de kladden en laat je extra oefenen. Heldere leesdoelen, veel voordoen en

veel doelgerichte feedback geven, helpen alle leerlingen en zeker de zwakke. Om het inoefenen voor jou minder tijdrovend te maken, kun je ook online oefenprogramma's gebruiken, zoals Taalzee of die van je leesmethode.

'Zonder kennis van de relaties tussen klanken en lettertekens kan niemand een goede lezer worden'

Verder is het belangrijk om leerlingen zelfvertrouwen te geven: jij gaat het zeker ook leren en ik help je daarbij. Laat ze ervaren dat ze door extra te oefenen echt vooruitgaan. En laat ze ook ervaren dat achter die 'stomme letters' spannende en interessante verhalen schuilgaan en dat het de moeite loont om er helemaal voor te gaan.

OM IN TE LIJSTEN

- Elke leerling kan in principe leren lezen.
- Pas bij zwakke lezers wel je tempo, instructie en oefentijd aan, maar nooit de leesdoelen.
- Directe instructie is een bewezen effectieve didactiek voor technisch lezen.
- Laat techniek niet de overhand krijgen, blijf aandacht besteden aan het plezier in taal en teksten.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Houtveen, T., & Grift, W. van de. (2012). Improving reading achievements of struggling learners. *School Effectiveness and School Improvement*, (23)1, 71-93.

Verder lezen

In hoofdstuk 12, 'Aan de top of in de put', van *Werk maken van gelijke kansen* kun je lezen waarom het werken in vaste niveaugroepen zo nadelig is voor zwakke leerlingen. Je kunt dit boek gratis downloaden op de website van *Werkmakenvangelijkekansen.nl*.
<https://werkmakenvangelijkekansen.nl>

In hoofdstuk 4 van deze conferentiebundel beschrijft Thoni Houtveen hoe goed onderwijs voor technisch lezen eruitziet.
Schram, D. (red.) (2013).
De aarzelende lezer over de streep. Stichting Lezen Reeks dl. 22. Delft: Eburon.
<https://www.lezen.nl/sites/default/files/de%20aarzelende%20lezer%20over%20de%20streep.pdf>

Bij haar afscheid als lector Geletterdheid beschrijft Thoni Houtveen nog eens hoe je met succes leerlingen kunt leren lezen.
Houtveen, T. (2018). Betere geletterdheid in zeven stappen. *Didactief*, 5 (mei).
<https://didactiefonline.nl/artikel/betere-geletterdheid-in-zeven-stappen>

Leesproblemen moet je tijdig en in de klas oplossen, zegt ook leesonderzoeker Aryan van der Leij.
Leij, A. van der (2014). Voorkomen is beter dan genezen. *Didactief*, 6 (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/beter-voorkomen-dan-genezen>

Of lees de hele *Didactief-special* (2014) over leesproblemen.

<https://didactiefonline.nl/artikel/leesproblemen>

In dit artikel uit de *Didactief-special* 'Lekker leren lezen' vind je meer over de LIST-methodiek.

Broek, J. van den (2011). Lezen wordt weer leuk. *Didactief*, 9 (november).

<https://didactiefonline.nl/artikel/lezen-wordt-weer-leuk>

III



TEKSTBEGRIP

'Moeilijke woorden zijn best geinig. Het is toch cool om te zeggen dat je last hebt van hyperhidrosis plantaris? Zweetvoeten klinkt zo gewoontjes.'
(Annet Huizing & Margot Westermann, *De zweetvoetenman*)

Ridders, de oerwouden van Zuid-Amerika, de verhalen van Mees Kees, Superjuffie of Syntax Bosselman, recepten voor chocoladebrownies en de rechten van de zweetvoetenman – al lezend gaan er werelden voor leerlingen open. Wat ze daarvoor nodig hebben, komt in dit deel aan bod.

Al kan een leerling nog zo goed technisch lezen, zonder een rijke woordenschat en kennis van de wereld blijft een tekst vaak abracadabra. Om de beruchte leesdip in groep 6 te vermijden, is het nodig aan beide aspecten al vroeg aandacht te besteden. In dit deel beschrijven we hoe je dat het best kunt doen.

Daarnaast komt effectieve instructie in leesstrategieën aan bod. Ervaren lezers benutten die vanzelf, maar beginners moet je dit leren, door voor te doen hoe je actief op zoek gaat naar de betekenis van een tekst. Bij digitaal lezen vergt het extra aandacht om leerlingen een actieve leeshouding aan te leren. Net als voor technisch lezen geldt: de leesstrategie moet geen doel op zich worden, maar in dienst staan van het begrijpen van de inhoud.

9. PUZZELLEN MET KENNIS

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

INTRODUCTIE

Ons lezende brein is een klein wonder. Geen computer die het ons vooralsnog nadoet. Dat komt omdat onze taal en kennis zo oneindig flexibel en rijk zijn. Neem twee eenvoudige zinnestelsels als 'de soep staat te koken' en 'papa staat te koken'. Twee op het oog identieke zinnen, maar mensen begrijpen meteen het verschil. Omdat we weten dat soep een ding is en papa een levende persoon. En afhankelijk van de context begrijpen mensen trouwens ook meteen of papa het eten staat te bereiden of heel kwaad is.

'De kern van tekstbegrip is dat we de juiste woordbetekenis in een specifieke context kiezen'

Hoe maken onze hersenen chocola van een geschreven tekst? Taalpsycholoog Walter Kintsch is erin geslaagd alle facetten vast te leggen in een flexibel model. Zijn constructie-integratiemodel doet recht aan de rijkdom van taal en maakt bovendien het grote belang van kennis en context duidelijk voor het goed begrijpen van teksten.

HET IDEE

Lezen met begrip betekent dat een lezer met succes een tekst weet te interpreteren en daar betekenis aan kan toekennen. Taalwetenschappers probeerden dat proces al jaren in een model te vatten, om te begrijpen hoe wij lezen. Kintsch begon dus niet helemaal vanuit het niets. Er bestonden al diverse leesmodellen. Maar deze waren te top-down naar zijn zin. Alsof er tijdens het lezen van een woord in ons hoofd simpelweg een laagje met de juiste betekenis opengaat. De werkelijkheid is complexer: in ons hoofd ploppen diverse mogelijke betekenissen op. De kern van tekstbegrip is dat we de juiste betekenis in een specifieke context eruit weten te pikken.

Aan die complexiteit wilde Kintsch recht doen. Daarom ontwikkelde hij een bottom-upmodel. Hierin laat hij zien dat betekenis pas tijdens het lezen en door de tekst tot stand komt. Of, zoals hij kernachtig schrijft: betekenis moet je creëren.

Lezers kunnen dat, omdat ze behalve een tekst voor hun neus ook kennis in hun geheugen hebben. Talige kennis over onder meer grammatica en woordsoorten, waardoor ze bijvoorbeeld weten dat 'hij' verwijst naar een mannelijk persoon. En kennis van de wereld, bijvoorbeeld dat het in Afrika vaak heet is en dat je kaas van melk kunt maken. Ze lezen dus niet in het luchtledige, maar kunnen woorden en zinnen verbinden aan wat ze al weten. Kintsch had in 1983, in een onderzoek met de Nederlandse taalwetenschapper Teun van Dijk, al duidelijk gemaakt dat tijdens het lezen twee associatieve kennisnetwerken actief zijn: een talig en een thematisch. In zijn model bouwt hij daarop voort en geeft hij kennis de ereplaats die haar toekomt.

DE INZICHTEN

In zijn artikel duikt Kintsch diep het hoofd van een lezer in. Met zijn constructie-integratiemodel beschrijft hij minutieus hoe betekenis tijdens het lezen tot stand komt. Hij rafelt dat proces van tekstbegrip tot op de milliseconde uiteen. Eerst construeert een lezer mogelijke betekenissen, daarna integreert hij die tot een samenhangend geheel.

Kennisnetwerken

Kennis zit in ons geheugen als een associatief netwerk van knooppunten en onderlinge verbindingen. Je kunt het vergelijken met een mindmap (die natuurlijk ook niet voor niets zo heet): in het midden van een knooppunt staat een woord en daaromheen cirkelen bijbehorende betekenissen, eigenschappen en associaties, die op hun beurt weer verbonden zijn met andere concepten (knooppunten). Bij het

concept 'soep' horen bijvoorbeeld eetbaar, vloeibaar, lekker, voorgerecht, tomaten, snert, watervervuiling, soepzootje. En in het talige kennisnetwerk staan bijvoorbeeld zelfstandig naamwoord en het woord de (als bijbehorend lidwoord). Al die kennis sluimert in ons hoofd en wordt bij het horen of lezen van het woord 'soep' geactiveerd. Aan het brein de opgave om daar door constructie en integratie het juiste puzzelstukje uit te vissen.

Constructie en integratie

Om de betekenis van een woord in een specifieke context te construeren, loopt ons brein vliegensvlug alle opties langs. Sommige schuift het opzij als niet ter zake doende, andere blijven actief. Het werkgeheugen schift net zo lang tot er een plausibele kandidaat overblijft. Vraag is dan of die kandidaat zich echt laat verenigen (integreren) met de voorliggende tekst. Als dat niet zo is, moet het geheugen een stap terug doen en andere opties heroverwegen.

Reactietijd

Dit hele proces speelt zich af in millisecondes, een duizendste van een seconde. Razendsnel dus. Tenzij er een kink in de kabel komt. Bijvoorbeeld doordat er een onbekend woord opduikt zonder of met heel weinig associaties. Of een bekend woord in een onbekende context, bijvoorbeeld 'en toen liep alles in de soep'.

In taalexperimenten komt dat aan het licht door langere reactietijden. Een zin als 'ik kook soep' verwerkt een lezer sneller dan 'alles loopt in de soep'. Ook homoniemen, dus eenzelfde woord met verschillende betekenissen, kosten extra tijd. Kintsch beschrijft in zijn artikel een experiment van collega's met deze zin: *'The townspeople were amazed to find that all the buildings had collapsed except the mint'* (De inwoners van de stad waren verbaasd dat alle gebouwen ingestort waren behalve de munt). Het

woord 'mint' roept in eerste instantie associaties op met (munt)geld en snoep (pepermunt) en niet met een gebouw (zoals het Muntgebouw in Utrecht). Daardoor kostte deze zin meer tijd voor lezers om te begrijpen. Het model van Kintsch maakt ook inzichtelijk waarom goede rekenaars soms toch moeite kunnen hebben met verhaaltjessommen (zie kader hieronder).

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het model van Kintsch is primair voer voor vakgenoten, maar bevat wel degelijk ook lessen voor het

BEGRIIP IN VERHAALTJESSOMMEN

Redactie- of verhaaltjessommen zijn ook voor taalpsychologen interessant. Immers, als de som zit verpakt in een verhaaltje, hoeft het niet alleen aan iemands rekenvaardigheden te liggen of hij de som goed of fout heeft. In een eerder onderzoek heeft Kintsch samen met zijn collega James Greeno bij leerlingen uit groep 4 en 5 laten zien dat een fout antwoord ook aan het niet begrijpen van de tekst kan liggen. Ze worstelen bijvoorbeeld met voor rekenen belangrijke begrippen als 'meer/minder dan' of 'in totaal'. Maar ze kunnen ook in de war raken doordat ze kennis van de wereld missen. Een alledaags en herkenbaar verhaaltje over vogels die wormen pikken, levert weinig problemen op. Maar een verhaaltje over Manolita die haar vader wilde helpen de tuin te wieden, is lastiger als leerlingen het woord 'wieden' niet kennen. Om een simpel achterliggend sommetje op te lossen, zo schrijft Kintsch, moeten de leerlingen eerst heel wat talige bergen verzetten. Dat kost werkgeheugencapaciteit die niet aan rekenen besteed kan worden.

onderwijs. Het maakt bijvoorbeeld duidelijk hoe razend complex het begrijpen van een tekst is. Dat betekent dat je bij het aanleren van deze vaardigheid op meer fronten tegelijk moet werken.

‘Woordenschat, taalkundige kennis, context en kennis van de wereld moeten allemaal een plek krijgen’

Kintsch leert ons wat er allemaal komt kijken bij het begrijpen van een tekst: woordenschat, taalkundige kennis zoals grammatica, context en kennis van de wereld. Al deze aspecten moeten in het lesonderwijs dus een plek krijgen, liefst zo geïntegreerd mogelijk. Immers, context maakt de betekenis, leert Kintsch ons. Het aanleren van losse woorden om zo de woordenschat te vergroten, lijkt daarmee minder zinvol, iets wat in later onderzoek bevestigd is.

JOUW EIGEN KLAS

Alle radertjes in het hoofd draaien op volle toeren als een leerling een tekst leest. Soms stokken die radertjes even en Kintsch laat ons zien waar dat zoal mee te maken kan hebben. Misschien staat er een onbekend woord in de tekst (‘minestrone’) of een bekend woord in een onbekende betekenis (‘in de soep lopen’). Of mist de leerling kennis over het onderwerp waardoor hem de clou ontgaat. Soms komt een leerling er met iets meer leestijd zelf al uit, in andere gevallen kun je hem helpen door samen stil te staan bij een moeilijke passage.

Als je weet waar het bij tekstbegrip spaak kan lopen, kun je als leraar beter ingrijpen. Lees met die blik eens de leesteksten door die je jouw klas wilt voorschotelen. Dat kan heel verhelderend zijn en je bent dan voorbereid op lastige passages. Je kunt een moeilijker tekst bijvoorbeeld inleiden, voorkennis over het thema peilen en waar nodig extra toelichting geven. Of misschien besluit je wel dat je beter een

andere tekst kunt zoeken. In de hoofdstukken hierna krijg je meer handvatten om gericht te werken aan woordenschat, algemene kennis en leesstrategieën. En vergeet niet om ook eens de verhaaltjessommen met een ‘begrijpend-lezen-blik’ te bekijken. Want ook bij rekenen kan tekstbegrip een struikelblok zijn.

OM IN TE LIJSTEN

- Goed lezen is kennis creëren.
- Lezers bepalen in millisecondes wat een woord in een bepaalde context betekent.
- Voor het begrijpen van een tekst zijn taalkundige kennis en kennis van de wereld onontbeerlijk.
- Lees teksten eens door de ogen van je leerlingen: over welke passages zouden zij kunnen struikelen?

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

Kintsch, W., & Dijk, T. van (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Kintsch, W., & Greeno, J. G. (1985). Understanding and solving word arithmetic problems. *Psychological Review*, 92(1), 109-129.

Verder lezen

Ons brein telt vier belangrijke taalgebieden.

Onderzoekers vertellen erover in de *Didactief-special Taaltalent*.

Segers, E. & Verhoeven, L. (2012). Taaltalenten in het brein. *Didactief* 10 (december).
<https://didactiefonline.nl/artikel/taaltalenten-in-het-brein>

Wat komt er kijken bij het leren van woorden?

Hierover vind je meer in dit artikel uit de *Didactief-special Taaltalent*.

Krikhaar, E. & Goch, M. van (2012). Wat prikkelt talent voor woorden bij jonge kinderen? *Didactief*, 10 (december).
<https://didactiefonline.nl/artikel/wat-prikkelt-talent-voor-woorden-bij-jonge-kinderen>

Je kunt ook de hele *Didactief-special* (2012) over Taaltalent downloaden. *Didactiefonline.nl*.

https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/stories/Specials/DID12_0000_SPECIAL_dec_def.pdf

In een driedelige artikelenserie leggen leesonderzoeker Paul van den Broek en zijn collega's uit welke cognitieve processen een rol spelen bij tekstbegrip. *Didactieknederlands.nl*.

Broek, P. van den, et al. (2020). Begrijpend lezen (1).
<https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/begrijpend-lezen-deel-1/>

Broek, P. van den, et al. (2020) Cognitieve processen bij begrijpend lezen (2).

<https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/cognitieve-processen-bij-begrijpend-lezen-deel-2/>

Broek, P. van den, et al. (2020). Drie factoren die cognitieve processen tijdens begrijpend lezen beïnvloeden (deel 3).

<https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/drie-factoren-die-cognitieve-processen-tijdens-begrijpend-lezen-beinvloeden-deel-3/>

10. WERKEN AAN WOORDENSCHAT

Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990).

The reading crisis: why poor children fall behind.

Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

INTRODUCTIE

'Als m'n manometer goed staat, weet ik wel dat alles goed gaat.' Dat zongen Ed en Willem Bever altijd in de populaire kindertv-serie *De Fabeltjeskrant*. Geen kind natuurlijk dat wist wat een manometer was en ook van de door deze klussende bevers bejubelde stoomwet hadden ze vast nog nooit gehoord. Maar toch begrepen ze de essentie van het Stoomlied.

Anders wordt het als een tekst te veel onbekende woorden bevat. Dan kunnen lezers niet meer terugvallen op de context. Omdat teksten in hogere klassen steeds moeilijker worden, haken sommige leerlingen op een gegeven moment alsnog af. Dat is de beruchte *fourth grade slump*, een term die is bedacht door Jeanne Chall. Ze deed jarenlang onderzoek naar de leesontwikkeling van leerlingen en was vooral geïntrigeerd door die terugval in *grade 4*, oftewel de leesdip in groep 6. In het onderzoek dat ze samen met Vicki Jacobs en Luke Baldwin deed, toonde ze aan dat een gebrekkige woordenschat de oorzaak is.

HET IDEE

Chall zag in de leesontwikkeling van leerlingen iets vreemds gebeuren. In groep 3 zijn er nog niet zoveel verschillen tussen leerlingen van hoogopgeleide en laagopgeleide ouders. Maar naarmate de schooljaren vorderen, gaan de leesprestaties steeds verder uit elkaar lopen. Van leraren hoorde Chall dat vooral groep 6 het breekpunt was: vanaf dan vallen diverse leerlingen uit op lezen. Hoe komt dat? Daar wilde ze de vinger achter krijgen.

Ze vermoedde dat dit te maken had met de overgang van wat ze noemde de fase van leren lezen naar lezen om te leren (zie kader op pagina 67). Het onderzoek dat Chall en haar collega's opzetten, richtte zich precies op die overgang; waarom kunnen sommige leerlingen die overstap prima maken en zakken andere door het ijs?

DE INZICHTEN

Chall en haar collega's hebben van dertig leerlingen, gelijkelijk verdeeld over groep 4, 6 en 8 twee jaar lang de taal- en leesontwikkeling gevolgd, dus tot en met respectievelijk groep 5, 7 en de brugklas van het voortgezet onderwijs. Alle leerlingen waren afkomstig uit achterstandsgezinnen.

De onderzoekers vergeleken de resultaten op gangbare taal- en leestesten (voor onder meer woordherkenning en decoderen, hardop lezen, woordbetekenis, tekstbegrip, spelling, grammatica en taalbewustzijn) met die van andere leerlingen.

Struikelen over woorden

De opvallendste bevinding was dat de leerlingen in groep 4 en 5 qua lezen nog nauwelijks onderdeden voor andere leerlingen. Pas in groep 6 begonnen de problemen, precies zoals onderzoekers en leraren al eerder hadden geconstateerd.

'Tekstbegrip is een onmisbare voorwaarde voor een succesvolle schoolloopbaan'

De leerlingen uit het onderzoek struikelden als eersten over woordbetekenissen. Ze hadden steeds meer moeite om de betekenis te geven van abstractere en minder gangbare woorden. In groep 6 liepen ze op dit punt ongeveer een jaar achter bij de gemiddelde leerling, in de brugklas was dat opgelopen tot twee jaar. Ze raakten dus steeds verder achterop. Het volgende struikelblok bleek woordherkenning en spelling, daarna volgden hardop lezen en tekstbegrip.

Context als reddingsboei

De zwakste lezers hadden, zo zagen Chall en haar collega's, ook moeite met vloeiend lezen. Ze lazen hakkend en langzaam en sleepten zich met moeite

door een tekst heen. De andere leerlingen uit hun onderzoek konden zich nog wel een tijdje redden, doordat teksten een belangrijke reddingsboei boden: context. Daardoor konden ze om moeilijke woorden heen lezen en toch begrijpen waar de tekst over gaat. Maar dat lukte natuurlijk niet meer als het aantal onbekende woorden te groot werd.

DE ZES LEESFASEN VAN CHALL

Baby's kunnen van de ene op de andere dag opeens lopen. Maar leren lezen is een vaardigheid die zich een leven lang ontwikkelt. Leesonderzoeker Chall onderscheidt zes leesfasen die universeel zijn (dus niet gebonden aan een taal). De volgorde van de fasen ligt volgens haar vast, elke fase bereidt voor op de volgende:

0. Pseudolezen (0-5 jaar)

Ook vaak ontluikende geletterdheid genoemd.

Leren lezen:

1. Aanvankelijk lezen:
letters decoderen (6-7 jaar)
2. Automatiseren en vloeiend lezen (7-9 jaar)

Lezen om te leren

3. Informatie en nieuwe ideeën
opdoen via teksten (10-11 jaar)
4. Abstract lezen (12-18 jaar)
5. Kritisch lezen (vanaf 18 jaar)

Het onderscheid tussen technisch en begrijpend leesonderwijs is typisch Nederlands. Scholen in andere landen kennen dat niet en bieden vaker geïntegreerd leesonderwijs aan.

Woordenschat cruciaal

In groep 3 en 4 bevatten teksten veel woorden die leerlingen uit de spreektaal kennen. Dat verandert vanaf groep 5. Lezen wordt dan een middel om informatie te vergaren: lezen om te leren. De taal wordt dan steeds pittiger, met minder gangbare en abstractere woorden. De spreektaal wordt schooltaal. Nog even kunnen leerlingen het redden met context, maar dat lukt op een gegeven moment niet meer. Vandaar de grote terugval in groep 6.

Dat de leesdip vooral leerlingen uit achterstandsgezinnen treft, komt doordat zij van huis uit een minder rijke taalbagage meekrijgen. Hun woordenschat is beperkter en ze krijgen minder kansen om die uit te breiden, bijvoorbeeld omdat er thuis geen leescultuur is.

Een vervolgstudie vijf jaar later met dezelfde groep leerlingen liet zien dat de achterstand steeds groter wordt. Op tijd werken aan een rijkere woordenschat is dus cruciaal om leesachterstanden, en daarmee leerachterstanden, te voorkomen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Tekstbegrip is een onmisbare voorwaarde voor een succesvolle schoolloopbaan. Voor elk vak moeten

'De leesdip in groep 6 is het gevolg van een gebrekkige woordenschat'

leerlingen teksten lezen om kennis te vergaren. Onderwijs is grotendeels lezen om te leren. Als leerlingen struikelen bij de overstap van leren lezen naar lezen om te leren, stagneren hun leesontwikkeling én hun leerprestaties.

Chall en haar collega's bieden niet alleen inzicht in de maar al te herkenbare leescrisis in groep 6, maar reiken ook een remedie aan: werken aan woordenschat. Niet pas of alleen in groep 6, maar de hele schooltijd door. Als leerlingen met tekstbegrip nog aardig mee

kunnen komen, maar hun scores voor woordenschat achterblijven, moeten er alarmbellen gaan rinkelen. Het is belangrijk om die woordenschat tijdig bij te spijkeren, anders krijgen leerlingen vroeg of laat ook problemen met tekstbegrip en dus met leren.

JOUW EIGEN KLAS

Leerlingen die moeite hebben met technisch lezen, pik je er in groep 3 en 4 snel uit. Lastiger is het met de leerlingen die hun problemen met tekstbegrip lang kunnen opvangen door om moeilijke woorden

heen te lezen. Het onderzoek van Chall en collega's geeft je handvatten om ook deze leerlingen tijdig in het vizier te krijgen: let op welke woorden ze wel en niet begrijpen. Hebben ze bijvoorbeeld moeite met typische schooltaal als 'toelichten' of 'verklaren'? Of begrijpen ze in spreektaal minder gangbare woorden als 'landschap' of 'vruchten' niet? Scoren ze steevast onder het gemiddelde op woordenschat-oefeningen en -testen? Allemaal signalen dat ze straks ook problemen met het begrijpen van teksten kunnen krijgen – of al hebben.

in de
praktijk

LEESKILOMETERS MAKEN

Werken aan een grotere woordenschat is vooral een kwestie van leeskilometers maken en spelen met woorden, stelt Luuk van Kessel. Hij is leraar en teamleider op basisschool het Mozaïek in het Brabantse Heeswijk. 'Woordenschatonderwijs is verweven in ons dagelijks (lees)onderwijs.' Hiervoor volgt de school sinds dit jaar LIST, een leesmethodiek waarbij je met (voor)leesboeken kinderen beter leert lezen. Leraren lezen minimaal een kwartier per dag voor en promoten een boek. Leerlingen in de groepen 4-8 lezen een halfuur per dag in een zelfgekozen boek. Daarbij krijgen ze een leesopdracht mee, zoals: van welk woord weet je de betekenis niet? Zo'n woord schrijven ze op de woordmuur in de klas en dan wordt het bij technisch lezen besproken. Eén keer per week is er een woordenschatles voor nieuwe woorden. Daarbij komen vijftien nieuwe woorden aan bod uit de methode *Taal in beeld*. Maar sec lesgeven vanuit die methode is oersaai, merkt Van Kessel, die ook taalcoördinator is. 'Dus ik probeer zo'n les bij mijn groep 6/7 altijd in te vullen met afwisselende werkvormen. Aan het einde van de week besteed ik spelenderwijs aandacht aan nieuwe of

moeilijke woorden van de woordmuur. We doen memory, woordbingo, beelden uit of we spelen een soort Pictionary, waarbij kinderen een woord verbeelden met een tekening op het bord.'

Leerlingen met een kleinere woordenschat krijgen extra handvatten. 'Op mijn verzoek zoeken ze een woordbetekenis op en vragen ze hulp van een klasgenoot. Of ik vraag een kind goed naar het woord te kijken en linkjes te maken: waar lijkt het woord volgens jou op? Ook daar is veel uit te halen.'

Van Kessel merkt dat woordenschatonderwijs op zich best eenvoudig is. 'Wat het lastig maakt, is dat er voor de meest effectieve aanpak – de speelse werkvormen – helaas weinig tijd is.' Dat probleem is volgend jaar opgelost, verwacht hij, want dan start de school met een nieuwe taalmethode. 'Dan integreren we de afwisselende werkvormen in de lessen.'

Luuks leestip

Meester Jaap (8+) van Jacques Vriens. 'Een humoristisch boek dat goed aansluit bij de belevingswereld van kinderen.'

Je kunt werken aan een rijkere woordenschat door veel voor te lezen en tijd in te ruimen voor vrij lezen. Zo raken leerlingen vertrouwd met boekentaal. Samen praten over teksten en hen de inhoud na laten vertellen aan elkaar helpt leerlingen om zich woorden eigen te maken. Blijf vooral zelf ook moeilijke woorden gebruiken, maar licht die voortdurend toe: 'Dat betekent dus ...' Begin je les eens met een gedicht en laat ze de woorden proeven. Laat ze kortom dag in dag uit ervaren hoe rijk taal is en wat je er allemaal mee kunt zeggen.

OM IN TE LIJSTEN

- Een rijke woordenschat is een essentiële voorwaarde voor tekstbegrip.
- Een kleine woordenschat in groep 3 en 4 is een signaal voor latere lees- en leerproblemen.
- Gebruik zelf moeilijke woorden, maar licht ze voortdurend toe.
- Ook met voorlezen en vrij lezen verrijk je de woordenschat van leerlingen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: why poor children fall behind.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Verder lezen

Deze brochure vat de inzichten samen uit het promotieonderzoek van Nicole Heister-Swart naar het belang van woordenschat en biedt praktische tips. Heister-Swart, N. & Bruggink, M. (2018). *De rol van woordenschat bij begrijpend lezen.* Expertisecentrum Nederlands/Radboud Universiteit.

https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/02/brochure_nicoleswart_begrijpendlezen.pdf

Hoofdstuk 3 van deze NRO-literatuurstudie naar begrijpend lezen gaat over het belang van woordenschat.

Houtveen, Th., Steensel, R. van, & Rie, S. de la (2019). *De vele kanten van leesbegrip: literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen.* NRO, pp. 18-26.

<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/09/houtveen-van-steensel-de-la-rie-2019-reviewstudie-begrijpend-lezen.pdf>

Erik Meester en Anna Bosman beschrijven in dit artikel hoe je leerlingen een rijke woordenschat kunt aanbieden.

Meester, E. & Bosman, A. (2019). Maak van je klas een taalgemeenschap. *Didactief*, 4 (april). <https://didactiefonline.nl/artikel/maak-van-je-klas-een-taalgemeenschap>

In het boek *Werk maken van gelijke kansen* kun je in hoofdstuk 3 ('Taal is een klasse apart') meer lezen over verschillen in taalbagage tussen kinderen van hoogopgeleide en laagopgeleide ouders. Dit boek kun je gratis downloaden van *Werkmakenvangelij-kekansen.nl*.

Van den Bergh, L., Denessen, E. & Volman, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen. Praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Amsterdam: Didactief/Meppel: Ten Brink Uitgevers.
<https://werkmakenvangelijkekansen.nl>

Al in de kleuterklas kun je werken aan woordenschat. In dit artikel staan tips voor hoe je dat het beste kunt doen.

Damhuis, C. & Scheltinga, F. (2012). Woordenschat vergroten: veel herhalen. *Didactief*, 10 (december).
<https://didactiefonline.nl/artikel/woordenschat-vergroten-veel-herhalen>

Wat komt er kijken bij het leren van woorden?

Hierover vind je meer in dit artikel uit de *Didactief*-special Taaltalent.

Krikhaar, E. & Goch, M. van (2012). Wat prikkelt talent voor woorden bij jonge kinderen? *Didactief*, 10 (december).
<https://didactiefonline.nl/artikel/wat-prikkelt-talent-voor-woorden-bij-jonge-kinderen>

De Amerikaanse leesonderzoeker Timothy Shanahan blogt over wat we uit onderzoek weten over lezen. In deze (Engelstalige) blog legt hij uit hoe je kunt werken aan woordenschat.

Shanahan, T. (2019). Five things every teacher should know about vocabulary instruction.
Shanahanonliteracy.com
www.shanahanonliteracy.com/blog/five-things-every-teacher-should-know-about-vocabulary-instruction

11. INVESTEER IN KENNIS VAN DE WERELD

Hirsch, E.D. jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, (27)1, 10-13, 16-22, 28-29, 48.

INTRODUCTIE

Er is een bekende anekdote over iemand die een lezing van Albert Einstein over de relativiteitstheorie bijwoonde. Naderhand zou ze gezegd hebben: "Ik begreep alle woorden. Alleen de manier waarop ze gecombineerd waren, vond ik verwarrend."

Dat is niet alleen een originele manier om te zeggen dat je er geen snars van begrepen hebt. Het maakt ook duidelijk dat je er met een goede woordenschat alleen nog niet bent. Om lezingen en teksten te begrijpen, heb je ook achtergrondkennis nodig, in dit voorbeeld een grondige kennis van natuurkunde.

'Met een goede woordenschat alleen ben je er nog niet'

Als geen ander heeft leesonderzoeker Eric Hirsch gehamerd op dit belang van kennis voor tekstbegrip en, in het verlengde daarvan, voor leren in het algemeen. Zijn bekendste werk, in elk geval in Nederland, is *Why knowledge matters* (2016). Zijn artikel uit 2003 vormt een van de bouwstenen voor dit boek. Op basis van inzichten uit eigen leesonderzoek en dat van collega's beschrijft hij hoe tekstbegrip tot stand komt en wat ervoor nodig is. Rode draad daarin vormt kennis, kennis en nog eens kennis.

HET IDEE

Zijn hele werkend bestaan is Hirsch al geïntrigeerd door de vraag wat tekstbegrip precies is en welke factoren bepalen of we een tekst wel of niet begrijpen. Hij heeft er zelf veel onderzoek naar gedaan en uiteraard ook dat van collega's op de voet gevolgd. In dit artikel zet hij alle inzichten op een rijtje en beschrijft hij drie factoren die telkens weer als essentieel uit onderzoek naar voren komen: natuurlijk vaardigheid in vloeiend lezen, maar ook een rijke woordenschat en domeinkennis. Die zaken bepalen of je een goede lezer bent

of niet. Ze bepalen dus ook waar leraren in de klas aandacht aan moeten besteden om goede lezers te maken.

DE INZICHTEN

In zijn artikel legt Hirsch uit waarom vloeiend lezen, woordenschat en domeinkennis belangrijk zijn en wat dit vervolgens betekent voor het leesonderwijs.

Vloeiend lezen

Wie nog steeds spellend aan het lezen is, verliest snel de grip op de samenhang tussen woorden. Ons werkgeheugen kan maar circa zeven eenheden tegelijk vasthouden, dus na zeven woorden is de spellende lezer de draad kwijt. Wie daarentegen vloeiend leest, kan al zijn energie en werkgeheugen-capaciteit besteden aan de betekenis van de tekst.

Vloeiend lezen is niet louter een kwestie van vaardig technisch lezen. Ook hier komt kennis om de hoek kijken: immers, bekende woorden en bekende thema's lezen vlotter weg. Als je niets weet over sterrenkunde of schaken, kost het meer tijd en moeite om een tekst daarover te lezen en goed te begrijpen. Sterrenkundigen en schakers daarentegen draaien hun hand er niet voor om – maar zij struikelen wellicht weer over teksten over pedagogiek of rozen snoeien.

Rijke woordenschat

Hoe meer woorden je kent, hoe gemakkelijker het is om een tekst te begrijpen. Onderzoekers schatten dat je zo'n 90 tot 95 procent van de woorden in een tekst moet kennen, wil je die tekst goed kunnen begrijpen. Ken je (veel) minder woorden, dan verdwaal je als lezer in de tekst.

Leerlingen kunnen al lezend nieuwe woorden leren, maar dat vraagt wel om een bepaald niveau van woordkennis. Leerlingen die al veel woorden kennen, leren er nog veel meer, terwijl leerlingen met

een beperkte woordenschat vooral struikelen over onbekende woorden (zie ook het Mattheüs-effect in hoofdstuk 23, 'Slimmer worden van lezen').

Domeinkennis

Een rijke woordenschat is slechts het begin, wat echt zorgt voor diep tekstbegrip is kennis van de wereld of domeinkennis. Denk maar aan de bezoeker van Einsteins lezing: ze kende vrijwel alle woorden, maar begreep zijn verhaal niet.

Een tekst begrijpen omvat meer dan de betekenis

van alle losse woorden aan elkaar rijgen, het draait om actief betekenis geven aan de combinatie van woorden door rekening te houden met de context waarin ze staan (zie ook hoofdstuk 9, 'Puzzelen met kennis'). En daarvoor is domeinkennis nodig.

Dat kan inderdaad gaan om gevorderde vakkennis (zoals bij teksten over sterrenkunde, schaken of de relativiteitstheorie), maar ook om alledaagse kennis. Neem een zin als: 'Ik wilde graag met vakantie naar Mexico, maar mijn vrouw kan alleen in juli vrij krijgen.' Iemand die niet weet dat het in juli in Mexico veel te

in de
praktijk

UITDAGENDE TEKSTEN

Om de algemene kennisbasis van zijn leerlingen te vergroten, gebruikt Koert Verdouw, leraar van groep 6-7-8 op kindcentrum De Ontdekkingsreizigers in Gouda, voornamelijk informatieve teksten. 'Zeker bij wereldoriëntatie kom ik daar vaak op uit. Omdat ik de leerlingen iets wil leren over een land, een volk, een ontwikkeling.' Teksten die voor groep 6 lastig zijn, leest hij vooraf met hen door, zodat de struikelwoorden alvast verklaard zijn.

De school werkt met de methode *DaVinci*. 'Op dit moment verdiepen de leerlingen zich in de Maori's en alles wat daarbij hoort: Nieuw-Zeeland, Oceanië, leven aan de andere kant van de wereld, het tijdsverschil.' Al pratend over de kiwivogel kwam Verdouw met Charles Darwin op de proppen. 'Die werd niet echt in de methode besproken, maar sluit wél mooi aan op het thema.' Verdouw koos een bijpassend verhaal uit het boek *Buitengewone ontdekkingsreizigers* van Paul de Moor. 'Een boek vol interessante weetjes, maar ook pittig, met lastige woorden en ingewikkelde tussenzinnen.' Een bewuste keuze: 'Teksten moeten uitdagen met moeilijke woorden, maar ook met ingewikkelde concepten en verbanden.'

Verdouw plukt de teksten overal vandaan: uit tijdschriften, zoals *Kidsweek* en *Samsam*, uit boeken van bijvoorbeeld Arend van Dam, Jan Paul Schutten en Marc ter Horst, en van internet. '[Slimme-teksten.nl](#) vind ik sterk en [Entoen.nu](#) heeft goede teksten bij de canonvensters.'

Verdouw werkt graag met *close reading*. Door een tekst drie keer te lezen en met potlood te zoeken naar details die antwoord geven op de vragen die hij in de klas stelt, zorgt hij voor een actieve leeshouding. 'Het leert leerlingen om steeds een laagje dieper te gaan en na te denken over wat ze lezen. Zo hadden we een tekst over pestsituaties en karakters van kinderen. Ik vroeg de leerlingen of ze een rangschikking wilden maken van alle personen: wie vind je het aardigst en waarom? Het mooie is dat hierdoor niet alleen hun tekstbegrip verbeterd, maar dat ze ook (beter) leren redeneren.'

Koerts leestip

Borealis (10+) van Marloes Morshuis. 'Een relevant en spannend boek over jongeren en klimaatverandering. Het boek maakte veel indruk op de klas.'

heet is voor een aangename vakantie, zal in de war raken bij het woordje 'maar'. Die denkt: dan ga je toch in juli?! Ook zaken als ironie en beeldspraak vragen om kennis van de wereld. Je moet bijvoorbeeld maar net weten dat een zin als 'hij is echt slim' soms precies het tegenovergestelde betekent.

Aanbevelingen voor leesonderwijs

Nog steeds blijven leerlingen achter in tekstbegrip, en niet alleen leerlingen uit taalarme gezinnen. Misschien, zo stelt Hirsch, besteden we in de klas onze tijd niet aan de goede dingen. Hij doet onder meer de volgende aanbevelingen om het leesonderwijs te verbeteren:

- Investeer vanaf het begin in woordenschat en kennis van de wereld. Dat kan door veel voor te lezen en te praten over de teksten. Kies daarbij uitdagende, rijke teksten, fictie én non-fictie.
- Combineer technisch lezen en tekstbegrip, waardoor technisch lezen ook inhoud krijgt.
- Besteed niet te veel tijd aan instructie van leesstrategieën, maar integreer die met inhoudelijke lessen. Hirsch noemt hierbij thematisch leesonderwijs als goed voorbeeld (zie hoofdstuk 17, 'Thematisch leesonderwijs motiveert'). De clou van een leesstrategie, zo stelt hij, is het activeren van relevante voorkennis, maar dan moet je dus wel zorgen dat die voorkennis aanwezig is. Daarom is voor hem het ideale taalonderwijs bovenal kennisonderwijs (zie ook het kader hiernaast).

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

In Nederland is er regelmatig debat over wat je leerlingen nu het beste kunt bijbrengen: kennis of vaardigheden? Voorstanders van (louter) vaardigheden wijzen erop dat kennis snel verouderd en dat je leerlingen dus beter kunt leren hoe en waar

ze kennis kunnen opzoeken. De les van Hirsch is dat vaardigheden zonder kennisbasis weinig vermogen. Gericht zoeken zonder kennis is al lastig. Mocht je desondanks toch iets vinden, maar je begrijpt het niet of je kunt het niet kritisch beoordelen, dan heb je er weinig aan. Je moet woorden niet alleen kunnen decoderen, maar ook interpreteren. En dat vraagt, zoals Hirsch laat zien, om kennis.

Om van leerlingen vaardige lezers te maken, moeten scholen hun dus niet alleen vaardigheden zoals decoderen en leesstrategieën bijbrengen, maar bovenal een stevige kennisbasis meegeven. En die zaken bij voorkeur geïntegreerd aanbieden.

Vooraf bij leerlingen die van huis uit minder bagage meekrijgen, is dat belangrijk. Een leesprobleem is lang niet altijd een 'technisch mankement', maar een

KENNISRIJK ONDERWIJS

Wat moeten leerlingen aan het eind van grade 8 (14 jaar) weten om teksten te kunnen begrijpen en mee te draaien in een geletterde samenleving? In de jaren tachtig van de vorige eeuw heeft Hirsch dat samen met collega's onderzocht. Ze plozen kranten, tijdschriften en romans door en formuleerden op basis daarvan een kenniscurriculum. Dit omvat de belangrijkste domeinkennis uit de westerse (cultuur)geschiedenis, wetenschap, aardrijkskunde, wiskunde en literatuur. Leerlingen leren bijvoorbeeld over de farao's, het Indiase kastensysteem en de zwaartekracht. Hirsch richtte in 1986 de Core Knowledge Foundation op, een stichting die gratis lesmateriaal ontwikkelt voor kennisrijk onderwijs. Tweeduizend Amerikaanse scholen voeren zijn kenniscurriculum integraal uit en nog eens tweeduizend doen dit deels.

kwestie van een te beperkte woordenschat en te weinig kennis van de wereld. Door veel voor te lezen en veel te praten over rijke teksten kunnen scholen deze achterstanden aanpakken.

JOUW EIGEN KLAS

Lezen – technisch of tekstbegrip – staat vaak als apart vak op het rooster. Maar zoals Hirsch duidelijk maakt, is eigenlijk je hele onderwijs leesonderwijs. Bij alles wat je doet, speelt taal een rol – en leren leerlingen dus iets over taal en vergroten ze hun woordenschat en kennis. Hoe meer je dat weet te benutten en met elkaar weet te verbinden, hoe beter.

‘Een leesprobleem is vaak een kwestie van te beperkte woordenschat en te weinig kennis van de wereld’

Dat kan bijvoorbeeld door in de kleuterklas niet alleen fictie voor te lezen, maar ook informatieve boeken. En kies bij verhalende prentenboeken niet alleen herkenbare, alledaagse verhaalwerelden, maar juist ook verhalen die wat verder van de eigen wereld staan.

Voorlezen blijft de hele basisschooltijd belangrijk. In de middenbouw lezen veel leerlingen nog geen complexe teksten en dan zijn voorlezen en boekpromotie goede manieren om hun woordenschat en kennis te vergroten. Ook in de bovenbouw kun je hen door voorlezen en het onder de aandacht brengen van boeken op maat telkens een stap verder brengen.

In hoofdstuk 17 (‘Thematisch leesonderwijs motiveert’) kun je meer lezen over hoe je de instructie van leesstrategieën kunt verbinden aan de zaakvakken.

OM IN TE LIJSTEN

- Kennis van de wereld is een essentiële voorwaarde voor tekstbegrip.
- Deze kennis helpt ook om vloeiender te lezen.
- Combineer technisch lezen met werken aan woordenschat en kennis.
- Lees vaker non-fictie voor, óók in de kleuterklas.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Hirsch, E.D. jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, (27)1, 10-13, 16-22, 28-29, 48.

Verder lezen

In een interview met *Didactief* legt Hirsch uit waarom kennis zo belangrijk is.

Marreveld, M. (2018). De silver bullet volgens E.D. Hirsch. *Didactief*, 10 (december).
<https://didactiefonline.nl/artikel/de-silver-bullet-volgens-ed-hirsch>

Op de website van Core Knowledge vind je achtergrondinformatie over Hirsch en het door hem bepleite kenniscurriculum.
www.coreknowledge.org

Bespreek ook met kleuters gerust grote thema's. Zo vergroot je hun kennis van de wereld, leggen Erik Meester en Anna Bosman in dit artikel uit.

Meester, E. & Bosman, A. (2019). Kennis van de wereld is zijn opstapje. *Didactief*, 3 (maart).
<https://didactiefonline.nl/artikel/kennis-van-de-wereld-is-zijn-opstapje>

Dit rapport beschrijft welke componenten een rol spelen bij onderwijs in tekstbegrip en hoe die elkaar beïnvloeden.

Gelderen, A. van (2018). *Begrijpend lezen: wat is dat? De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen*. Enschede: SLO.
<https://www.slo.nl/publicaties/@10534/begrijpend-lezen/>

Er zijn diverse podcasts (Engelstalig) waarin Hirsch uitlegt waarom kennis van de wereld zo belangrijk is voor kansengelijkheid in het onderwijs.

TeacherToolkit
<https://www.teachertoolkit.co.uk/2020/10/18/podcast-94/>

Ricochet
<https://ricochet.com/podcast/the-learning-curve/e-d-hirsch-jr-on-background-knowledge-educational-equity/>

12. STRATEGIEËN VAN ERVAREN LEZERS

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008).

Effective practices for developing reading comprehension.

The Journal of Education, 189(1/2), 107-122.

INTRODUCTIE

Weet je nog wat je deed toen je dit boek in handen kreeg? Waarschijnlijk scande je snel even de flaptekst en de inhoudsopgave. Daardoor kon je als het goed is aardig voorspellen waar dit boek over gaat. Vervolgens bladerde of scrolde je naar het hoofdstuk dat je het meest interessant of nuttig leek (misschien wel dit hoofdstuk) en scande je daar de tussenkopjes van de paragrafen. En nu denk je al lezend: wat willen ze van me?

‘Scannen en voorspellen zijn strategieën die leerlingen expliciet moeten aanleren’

Allereerst dit: je complimenteren met je slimme aanpak. Scannen en voorspellen zijn slechts een greep uit de vele strategieën die geroutineerde lezers gebruiken om grip op een tekst te krijgen. Ze doen dat automatisch en staan er niet meer bij stil. Dat is anders bij beginners: zij moeten zich die strategieën nog eigen maken. Je moet leerlingen die dan ook expliciet aanleren.

Maar welke strategieën pak je precies bij de kop? Nell Duke en David Pearson hebben daarin het onderwijs goede diensten bewezen. In hun artikel geven ze een overzicht van zes effectief gebleken strategieën voor tekstbegrip. Ze maken bovendien duidelijk dat het geïsoleerd oefenen daarvan niet zinvol is en geven tips hoe het wel kan.

HET IDEE

Je moet leerlingen niet laten verdrinken in een vloed van mogelijke strategieën. Daarom hebben Duke en Pearson al het onderzoek geanalyseerd en komen ze tot een handzame set van zes strategieën die effectief zijn gebleken. Zelfs als je jouw leerlingen maar één van de zes zou aanleren, worden ze al beter in tekstbegrip.

DE INZICHTEN

Zes strategieën

1. Voorspellingen doen

Vóór je leerlingen een tekst laat lezen, laat je hen die eerst scannen: titel, inhoudsopgave, flaptekst, plaatjes bekijken, enzovoort. Waarover denken ze dat de tekst zal gaan? En wat weten ze daar al over (bij een informatieve tekst) of hoe zou het verhaalverloop zijn (bij fictie)? Met deze strategie focus je de aandacht en activeer je voorkennis. Bij vrij lezen kunnen leerlingen zo bovendien bepalen of de tekst hun interessant genoeg lijkt om te gaan lezen. Tijdens het lezen kunnen ze voortdurend checken of hun verwachting klopt en doen ze eventueel nieuwe voorspellingen (wat denk je dat Pluk nu gaat doen?). Voorspellen kan leerlingen ook ertoe aanzetten om te controleren of hun kennis over een onderwerp klopt met wat de tekst daarover zegt.

2. Hardop denken

Laat leerlingen hardop vertellen wat ze doen en denken tijdens het lezen. Bijvoorbeeld: ‘Ik begrijp dit stuk niet, dus ik blader een stukje terug.’ Zo leren ze om zich goed te concentreren op de inhoud. Het stimuleert zorgvuldig lezen en voorkomt dat leerlingen te haastige conclusies trekken.

3. Aandacht voor tekststructuur

Door de aandacht van leerlingen te richten op de tekststructuur help je hen om de tekst beter te begrijpen. Bij verhalende teksten gaat het bijvoorbeeld om chronologie. Bij informatieve teksten gaat het eerder om de indeling in hoofdstukken en alinea’s, en om woorden die opsomming aanduiden, zoals ‘ten eerste’, of een relatie, zoals ‘in tegenstelling tot’.

4. Visuele representatie

Laat leerlingen de tekst samenvatten in een pijltjes-schema of ander schematisch plaatje. Zo leren ze om actief verbanden te leggen en krijgen ze grip op de tekst. Deze strategie leent zich vooral goed voor informatieve teksten bij de zaakvakken. Denk aan tijdschema's bij geschiedenis en processchema's bij biologie (van kikkerdril tot kikker).

5. Samenvatten

De vorige strategie was een samenvatting in beeld. Een andere effectieve strategie is om leerlingen een tekst in woorden te laten samenvatten. Ze leren daarmee de kern uit een verhaal of informatieve tekst te halen. Dit is niet eenvoudig en je moet dat leerlingen echt aanleren. Want een slechte samenvatting kan averechts werken. Door ze te leren samenvatten en hun samenvatting kritisch te beoordelen, verbeter je hun tekstbegrip.

in de
praktijk

ALLE VAKKEN VERVLECHTEN

'Laatst had Arjen Lubach op tv een mooi item over leeshaat. Hij sloeg de spijker op zijn kop toen hij vertelde waarom hij als kind lezen verafschuwde. Door het vak begrijpend lezen, waarbij hij in gortdroge teksten structuren moest ontrafelen. Het had mijn item kunnen zijn', zegt Caroline Sanders, zorgcoördinator op basisschool Grote Beer in Den Haag. 'Het doel is niet de leesstrategie, maar zorgen dat kinderen gaan lezen en écht begrijpen wat er staat. Het zou mooi zijn als we door een nieuwe werkwijze het vak begrijpend lezen konden schrappen.'

Op Grote Beer is de laatste jaren veel energie gestoken in woordenschat en tekstbegrip. Maar hun leerlingen – die kampen met grote taalachterstanden en armoede – hebben meer nodig. 'Veel leerlingen worden thuis niet voorgelezen en geld voor uitstapjes of een krantenabonnement is er niet. Hun kennis van de wereld is hierdoor klein, terwijl die juist van groot belang is om de inhoud van allerlei teksten te begrijpen.' Om deze kennis van de wereld – en daarmee ook de woordenschat – te vergroten, startte de school met het project 'de vervlechting'. Hierbij worden

lessen in tekstbegrip en woordenschat thematisch geïntegreerd met wereldoriëntatie én de bestaande vaklessen (ICT, techniek, muziek, dans, drama, tekenen en koken).

Vanaf volgend schooljaar krijgen deze lessen een vaste cyclus met onderzoek, reflectie, praktische uitwerking en presentatie. Groeps- en vakleerkrachten werken samen binnen thema's, zoals 'Echt Nederland'. 'Bij wereldoriëntatie onderzoeken de leerlingen het werk van Hollandse meesters, bij tekenen gaan ze letterlijk aan de slag met het kleurgebruik van de schilders: donker, licht, accenten. Zo ontstaat een rijke en relevante context en worden nieuwe woorden sneller geleerd.' Waar de school voor wil waken, is dat onderwijs gekunsteld wordt. 'Onze stelregel is: verhelder je met deze les bepaalde contexten? Ja? Voeg het thema dan toe. Nee? Sla het dan over.'

Carolines leestip:

De boom met het oor (7+) van Annet Schaap. 'Een ontroerend boek over het belang van een luisterend oor als je opgroeit.'

6. Vragen stellen bij de tekst

Vragen stellen om tekstbegrip te toetsen, is een veelgebruikte methode in het onderwijs. Door dit niet na, maar tijdens het lezen te doen, kun je zorgvuldig lezen bevorderen (zie ook hoofdstuk 14, 'Breek de tekst open met vragen'). Jij kunt zelf de vragen stellen, maar leuker én leerzamer is het als leerlingen vragen bedenken bij een tekst. Bijvoorbeeld: waarom heeft de hoofdpersoon in dit verhaal een hekel aan voetballen of wat bedoelt de schrijver met verslaving in een tekst over smartphones?

Randvoorwaarden

Of leerlingen dankzij het aanleren van strategieën daadwerkelijk beter worden in tekstbegrip, staat of valt met de instructie. Een effectieve manier is via *modeling* (voordoen) en *scaffolding*: eerst doe je een strategie zelf voor, daarna doen jullie het samen en vervolgens begeleid je leerlingen net zo lang in het toepassen van de strategie tot ze het zelfstandig kunnen. Uiteindelijk kunnen leerlingen zelf bepalen welke strategie ze wanneer moeten inzetten. Het oefenen van een strategie los van een leesdoel is niet zinvol: laat leerlingen vooral zien waarvoor en in welke omstandigheden strategieën nuttig zijn.

'Zorg dat je leesonderwijs motiverend blijft'

Duke en Pearson benadrukken verder dat leerlingen vooral veel moeten lezen en dan bij voorkeur rijke teksten die aansluiten bij de zaakvakken of bij de belangstelling van de leerlingen. Zo blijven ze inhoudelijk geïnteresseerd en is leesonderwijs meer dan het aanleren van trucjes. Zorg dat ze een duidelijk leesdoel voor ogen hebben (bijvoorbeeld: meer te weten komen over vleermuizen of lezen wat Mees Kees nu weer bedacht heeft).

Veel lezen en oefenen met strategieën moeten bovendien hand in hand gaan met werken aan woordenschat en kennis van de wereld, beide zijn onontbeerlijk voor tekstbegrip (zie ook hoofdstukken 9, 'Puzzelen met kennis', 10, 'Werken aan woordenschat' en 11, 'Investeer in kennis van de wereld').

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Wat moeten scholen met informatie over effectieve leesstrategieën? Deze vorm van leesonderwijs is immers de laatste jaren onder vuur komen te liggen. Het aanleren van leesstrategieën zou minder effectief zijn dan onderzoekers beweren en het eindeloze inoefenen zou leerlingen alleen maar demotiveren. Veel van die kritiek is terecht. Maar de oorzaak van het falen ligt niet zozeer bij de leesstrategieën zelf als wel bij de manier waarop lesmethodes en sommige leraren ermee omgaan. Te vaak zijn de strategieën verheven tot doel in plaats van hulpmiddel. Dat is precies waar Duke en Pearson ook voor waarschuwen in hun artikel. Ze noemen twee zaken die essentieel zijn voor effectief onderwijs in leesstrategieën. Ten eerste *modeling*: leraren moeten expliciet benoemen en voordoen wat een leesstrategie inhoudt. Ten tweede moet de instructie ingebed zijn in integraal leesonderwijs waarin rijke teksten centraal staan, met aandacht voor de ontwikkeling van de woordenschat en kennis van de wereld. Dat leesonderwijs moet bovendien leesdoelen van leerlingen centraal stellen en hun leren hoe strategieën bijdragen aan het bereiken van die doelen. Daarmee voorkom je dat een strategie louter een trucje wordt dat leerlingen alleen kunnen toepassen op schoolse (gekunstelde) teksten.

JOUW EIGEN KLAS

Het artikel van Duke en Pearson biedt een schat aan praktische tips die je direct kunt toepassen in de klas. Ze staan samengevat in een handige checklist (zie

kader hieronder). De belangrijkste boodschap van de onderzoekers is: zorg dat je leesonderwijs *motiverend* blijft. Dat betekent dat het draait om teksten die leerlingen iets te bieden hebben – omdat ze aansluiten bij hun interesses of leerstof uit de zaak-

vakken bevatten. Doel is om grip op de inhoud te krijgen, de strategie is louter hulpmiddel daarbij, geen doel op zich.

Variatie is een ander sleutelwoord. Laat leerlingen met zoveel mogelijk soorten teksten werken: van

EEN CHECKLIST VOOR JE LEESONDERWIJS

In een checklist zetten Duke en Pearson alle tips op een rijtje. Je kunt de lijst gebruiken als meetlat voor jullie eigen leesonderwijs: wat doen we al en wat nog niet? En je kunt er ideeën uit putten. Wees gerust: de lijst is niet bedoeld om helemaal af te werken of af te vinken. De onderzoekers waarschuwen er juist voor om niet alles tegelijkertijd te willen doen. Ook één ding eruit toepassen, is al effectief. Kijk waar jullie staan en probeer eens iets nieuws uit de lijst.

Algemeen

- Hoeveel lezen leerlingen buiten de teksten uit de leesmethode?
- Hebben leerlingen een duidelijk leesdoel voor ogen?
- Hoeveel verschillende genres en tekstsoorten zijn er in je klas beschikbaar?
- Geef je leerlingen voldoende kansen om via teksten en gesprekken over teksten hun woordenschat en kennis te ontwikkelen?
- Krijgen leerlingen gelegenheid voor goede inhoudelijke gesprekken over teksten?

Over leesstrategieën

Leer je je leerlingen om:

- Hun leesdoel te bepalen?
- Teksten eerst te bekijken en daarna pas te gaan lezen?

- Voorspellingen te doen voor en tijdens het lezen?
- Relevante voorkennis te activeren?
- Hardop te denken tijdens het lezen?
- De tekststructuur te gebruiken?
- Een visuele representatie te maken?

- Een samenvatting te maken?
- Vragen te stellen bij de tekst?
- Onbekende woorden op te zoeken?
- Hun tekstbegrip voortdurend te controleren tijdens het lezen?

Over je instructie

- Doe je een nieuwe strategie voor (modeling)?
- Oefen je samen met leerlingen een nieuwe strategie?
- Begeleid je hen bij het zelfstandig oefenen via scaffolding?
- Leer je hun zelfstandig te kiezen wanneer ze welke strategie inzetten?
- Let je erop dat je leerlingen gemotiveerd blijven?

verhalen tot en met nieuwsberichten. Zo leren ze dat elke tekstsoort eigen kenmerken heeft. Varieer ook in werkvormen en strategiegebruik. Steeds maar weer moeten voorspellen waar een tekst over gaat of eindeloos vragen bij een tekst beantwoorden, demotiveert. Het is juist belangrijk om leerlingen zover te krijgen dat ze flexibel zijn in het toepassen van strategieën. Telkens gaat het om de vraag: ik begrijp deze passage of deze tekst niet, wat kan ik doen om er wel grip op te krijgen?

Je kunt ook variëren in je opdrachten rondom een strategie. In plaats van zelf vragen te stellen bij een tekst, kun je bijvoorbeeld leerlingen in groepjes vragen voor elkaar laten maken. En in plaats van leerlingen telkens volgens een vast stappenplan een samenvatting te laten maken, kun je hun ook vragen een informatieve tekst samen te vatten in een tweet. Of een tekening laten maken van wat zij het indrukwekkendste moment uit een verhaal vonden. Vervolgens samen praten over elkaars producten versterkt het begrip en de beleving van teksten.

OM IN TE LIJSTEN

- Elke goede lezer gebruikt leesstrategieën.
- Een leesstrategie is een hulpmiddel om grip te krijgen op een tekst; voor, tijdens of na het lezen.
- Doe een nieuwe strategie altijd voor.
- Oefen strategieën niet los, maar verbindt ze altijd met het bereiken van een leesdoel.
- Werk zoveel mogelijk met teksten die leerlingen interesseren en met verschillende tekstsoorten.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education, 189(1/2)*, 107-122.

Verder lezen

In dit artikel geeft leesonderzoeker Cor Aarnoutse praktische tips voor effectief onderwijs in leesstrategieën.

Aarnoutse, C. (2017). Begrijpend lezen: meer dan strategieën. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/begrijpend-lezen-meer-dan-strategieen>

In dit interview vertelt onderzoeker Mariska Okkinga over valkuilen bij de instructie van leesstrategieën.

Ros, B. (2018). Liever schooltekst dan nieuwsbericht. *Didactiefonline.nl*

<https://didactiefonline.nl/artikel/liever-schooltekst-dan-nieuwsbericht>

Leesonderzoeker Kees Vernooy legt in dit artikel uit hoe je leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen kunt benutten.

Vernooy, K. (2007). Napoleon in leesland. *Didactief, 8* (oktober).

<https://didactiefonline.nl/artikel/napoleon-in-leesland>

In de *Didactief*-special Bestrijd de leescrisis (2007) vind je meer artikelen over hoe je kunt werken aan tekstbegrip. *Didactiefonline.nl*.

https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/stories/Specials/lezen_oktober_2007/leren_lezen_oktob_2007.pdf

13. MET MODELING HELP JE ZWAKKE LEZERS

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

INTRODUCTIE

'Alice is een aardig meisje, maar ...' In hun artikel citeren Annemarie Palincsar en Ann Brown een leraar die er een hard hoofd in heeft dat hij zijn leerlinge ooit zal kunnen helpen om de lesstof te begrijpen. De belangrijkste bottleneck is haar gebrekkige tekstbegrip.

Voor iedereen die dit herkent, is het onderzoek van Palincsar en Brown goed nieuws. Leerlingen die achterlopen in tekstbegrip kun je echt bij de les krijgen. Ze hebben een krachtige didactiek nodig, stellen deze twee leesonderzoekers. Immers, wat goede lezers haast zonder erbij na te denken doen, moeten zwakke lezers zich stapje voor stapje eigen maken. Palincsar en Brown ontwikkelden begin jaren tachtig een aanpak die sindsdien school heeft gemaakt: *reciprocal teaching*, in Nederland bekend als rolwisselend leren. Kern is het voordoen van leesstrategieën (*modeling*) en begeleiding met goede feedback (*scaffolding*), net zolang tot de leerling het zelf kan.

HET IDEE

Goede lezers hebben hun hoofd niet alleen bij de inhoud van de tekst, maar ook bij hun eigen leesproces: begrijp ik alles nog, klopt mijn lezing wel met wat er staat en kan ik de inhoud rijmen met wat ik al over dit onderwerp weet? Als ze merken dat er iets botst, lezen ze bijvoorbeeld een stukje terug of stellen ze zichzelf vragen over de tekst.

Zwakke lezers doen dat niet uit zichzelf. Ze zijn, aldus het idee van Palincsar en Brown, beginners die het best de kunst kunnen afkijken van een expert. Om dit aloude leerling-gezelsysteem na te bootsen, ontwikkelden de onderzoekers de didactiek van rolwisselend leren. Ze vonden dat leerlingen nog te vaak een passieve rol krijgen: ze doen braaf wat hun werd gezegd, maar zonder te begrijpen wat ze aan het doen zijn. Daarom kozen beide onderzo-

kers voor een interactieve vorm, met voortdurende rolwisseling, vandaar de naam rolwisselend leren. Een expert (leraar) en een zwakke lezer zijn tijdens het lezen in dialoog over de betekenis van een informatieve tekst, waarbij de laatste een steeds actievare rol krijgt. Ze oefenen vier belangrijke leesstrategieën: samenvatten, vragen stellen over de tekst, onduidelijkheden oplossen en voorspellen (zie ook kader op pagina 83).

'Leerlingen die achterlopen in tekstbegrip hebben een krachtige didactiek nodig'

Na een veelbelovende pilotstudie beproefden de onderzoekers hun aanpak nog twee keer met zwakke lezers uit *grade 7* (12-13 jaar). In de eerste studie fungeerde Palincsar als expert. Ze werkte telkens met twee leerlingen tegelijk (in totaal zes leerlingen plus leerlingen in controlegroepen). De tweede studie vond plaats in het klaslokaal, met de eigen leraar als expert. Vier leraren werkten in kleine groepen met in totaal 21 leerlingen. In beide studies waren leerlingen gemiddeld tot goed in technisch lezen, maar met grote achterstanden (gemiddeld tweeën-half jaar) in tekstbegrip. Twintig dagen lang werkten Palincsar (studie 1) en de leraren (studie 2) dagelijks een halfuurtje volgens de nieuwe aanpak met de leerlingen. Dit mag klinken als een onhaalbare kaart in een klas met dertig leerlingen, maar zoals hierna zal blijken kun je rolwisselend leren ook dan goed toepassen via de inzet van een onderwijsassistent, RT'er of medeleerlingen.

DE INZICHTEN

Palincsar en Brown namen alle dialogen tussen expert en leerlingen op. Bovendien namen ze bij de leerlingen uit hun proef én bij controlegroepen testen af; aan het begin, tijdens en na de proef (vlak

erna en acht weken later). Zo konden ze meten of de nieuwe aanpak daadwerkelijk vruchten afwierp, niet alleen op de korte, maar ook op de lange termijn, en of leerlingen de aangeleerde strategieën ook uit zichzelf gebruikten en bij andere lessen.

Grote vooruitgang

Uit de eerste opnames werd vooral duidelijk wat leerlingen nog niet konden. Ze stelden bijvoorbeeld onduidelijke vragen; en als de vraag wel goed was, kwam die letterlijk uit de tekst. Ook gaven de leerlingen veel te gedetailleerde samenvattingen en wisten ze geen onderscheid te maken tussen hoofden en bijzaken.

Maar in beide studies gingen leerlingen steeds meer vooruit. Ze begonnen vragen in eigen woorden te stellen en hun samenvattingen waren steeds compacter en beter. Uiteindelijk zaten vrijwel alle leerlingen op het niveau van gemiddelde lezers. Ze haalden hun achterstand dus in.

De controlegroepen, dus leerlingen die een andere aanpak of geen speciale aandacht kregen, gingen wel vooruit, maar veel minder. Ze bleven op achterstand staan.

Blijvend effect

Eerst toonden de leerlingen vooruitgang tijdens de sessies. Later gingen ze ook beter scoren op de testen. Dat betekent dat ze zich het geleerde eigen hadden gemaakt en de strategieën ook zonder steun van de expert konden toepassen. En dat deden ze ook bij reguliere lessen waarbij ze informatieve teksten moesten lezen.

Bovendien waren de effecten blijvend: ook nadat de interventie afgelopen was, bleven hun prestaties op peil.

Samenwerkend leren

De vier leraren waren eerst een beetje sceptisch of de aanpak wat zou uithalen bij leerlingen met zo'n grote achterstand in tekstbegrip. Maar allengs raakten ze enthousiast en zagen ze dat het werkte.

Nadat ze zelf enkele keren als expert hadden gefun-

HOE CHARLES BETER WERD IN VRAGEN STELLEN

Charles is een van de zes leerlingen uit de eerste studie van Palincsar en Brown. Bij de start had hij een achterstand in begrijpend lezen van vier jaar. In de testen voor tekstbegrip haalde hij maar dertig procent goede antwoorden. Hopeloos? Nee dus, want aan het eind van de rit scoorde hij maar liefst tachtig tot negentig procent goed en was hij de beste van de zes.

Op dag één lijkt het trekken aan een dood paard. Het lukt Charles niet om een vraag over de tekst te stellen. Ook de hint – 'begin je vraag met "waarom"' – helpt niet. Pas als de begeleider het voorzegt, zegt Charles het na. Op dag vier doet Charles een poging om een vraag te formuleren, maar hij pikt lukraak woorden uit de tekst. Op dag zeven gaat het beter. De begeleider hoeft hem maar een klein eindje op weg te helpen. En op dag elf is het kwartje gevallen: Charles stelt uit zichzelf een heldere vraag.

Het voorbeeld van Charles maakt duidelijk dat je met veel geduld, duidelijke hints en positieve feedback iemand echt vooruit kunt helpen. De kunst is om dagen één en vier niet als maat te nemen voor wat iemand kan, maar leerlingen als Charles te porren om het te blijven proberen.

geerd (modeling) wezen ze telkens een leerling aan als 'leraar' (expert). Deze stelde de andere leerlingen in de groep vragen over de tekst, maakte een samenvatting, verhelderde lastige passages en vroeg om te voorspellen waar het volgende tekstfragment over zou gaan. De volwassen leraar hielp door hints, tips en feedback te geven, zoals 'denk eraan dat een samenvatting geen details bevat' of 'een vraag die ik zou stellen ...'. Leerlingen bleken ook veel van elkaar te leren en de leraren merkten dat leerlingen steeds meer met elkaar in gesprek gingen over de tekst en dat ze zelf steeds minder nodig waren.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Rolwisselend leren is een didactiek die inmiddels ook in Nederland bekend is en waar scholen goede resultaten mee boeken, zowel in het vo als het po. In ons land zijn ook variaties ontwikkeld, waarbij leerlingen in groepjes een tekst lezen en elk groepslid telkens een andere rol toebedeeld krijgt (zoals expert, journalist of presentator).

In de oorspronkelijke vorm is de didactiek van modeling, scaffolding en dialoog vooral gericht op leerlingen die moeite hebben met tekstbegrip. De boodschap van Palincsar en Brown is dat je deze leerlingen

in de
praktijk

STRATEGIE ALS LEERMIDDEL

Leesstrategieën zijn een middel, geen doel. 'Daarom proberen we die strategieën zoveel mogelijk in alle vakken terug te laten komen', vertelt Judith Lamers-van Hees, leraar in groep 5/6 op basisschool De Bongerd in Gassel. 'Zo worden leerlingen zich ervan bewust dat die strategieën helpen bij het leren.' Dat gebeurt bij de zaakvakken, maar evengoed bij rekenen. Leerlingen doen het ook uit zichzelf. 'Bij Engels zei een leerling dat *teaspoon* hem deed denken aan het spelletje Spoon. Ik greep dat meteen aan: hoe helpt dat jou om tot de betekenis van het woord te komen?'

Veel hardop voordoen (modeling) is de manier om een strategie te laten indalen. Dat doet Lamers-van Hees bij voorkeur met goede, leuke boeken: van *Sjakie en de chocoladefabriek* tot informatieve boeken. 'Ik denk hardop tijdens het voorlezen, bijvoorbeeld: even kijken of ik het nog snap. Of: hé, dit doet me denken aan ... Ik laat leerlingen ook veel zelf lezen. Het is belangrijk dat ze de strategieën toepassen bij teksten die ze zelf interessant vinden.'

Soms vraagt Lamers-van Hees haar leerlingen aan het begin van de geschiedenisles om zelf alvast een tekst door te lezen, met het strategieblad ernaast: wat denk je, waar zal de les over gaan? En heb je misschien al ergens een oorzaak-gevolg gezien? 'Zo gaan ze zelf al heel actief lezen nog voordat ik instructie heb gegeven. We bespreken dan ook dat leesproces. Je hebt een voorspelling gedaan, klopt die? En hoe ben je erachter gekomen wat dat moeilijke woord betekent?'

Kaarten met leesstrategieën hangen in elke klas, van groep 1 tot en met groep 8. 'Ook in de kleuterklas kunnen leerlingen voorspellen hoe een verhaal uit een prentenboek zal gaan. Zo leren ze alvast hun gedachten over het verhaal te ordenen tijdens het voorlezen. Daar hebben ze in de latere groepen alleen maar profijt van.'

Judiths leestip:

In een land hier ver vandaan ... De hele wereld in vijftig voorleesverhalen (9+) van Arend van Dam. 'Hij schrijft mooie boeken waar in de klas altijd weer goede gesprekken over ontstaan.'

niet moet afschrijven, maar juist extra moet uitdagen. Soms zijn leraren geneigd te lang door te gaan met oefeningen in technisch lezen, terwijl de oorzaak bij tekstbegrip ligt. Door deze leerlingen onder begeleiding veel te laten oefenen met het toepassen van leesstrategieën op teksten kunnen scholen hen vooruithelpen. Het is een intensieve aanpak die vraagt om het voortdurend inschatten van en afstemmen op het niveau van de leerling. Maar de opbrengsten zijn die inspanningen waard.

‘Zwakke lezers zijn beginners die het best de kunst kunnen afkijken van een expert’

Rolwisselend leren kan een-op-een of in duo’s (bijvoorbeeld door de RT’er), maar ook in groepjes van vier, vijf leerlingen, met de leraar, onderwijsassistent of een leerling-groepslid als gespreksleider. Welke vorm gekozen wordt, hangt af van de ernst van de leesproblemen of -achterstand.

JOUW EIGEN KLAS

Rolwisselend leren is een didactiek die je op diverse manieren kunt toepassen in jouw klas. Je kunt het bijvoorbeeld benutten als een vorm van samenwerkend leren in de leesles of bij de zaakvakken. Leerlingen discussiëren in kleine groepjes over de betekenis van een tekst. Ze lezen telkens een of meer alinea’s, waarna een groepsleider de tekst samenvat, vragen stelt, moeilijke passages verheldert en de anderen vraagt om voorspellingen te doen (de vier leesstrategieën van Palincsar en Brown). De rol van groepsleider kan wisselen. Met deze werkvorm zijn alle leerlingen actief bezig met de betekenis van een tekst, waarbij ze door er samen over te praten, ook ontdekken dat hun eerste lezing niet per se de beste hoeft te zijn. Overigens is het wel belangrijk dat jij als leraar die strategieën zelf eerst uitgebreid voordoet

(modeling) en feedback aan groepsleiders geeft over hoe zij deze uitvoeren.

Daarnaast is rolwisselend leren een goede remediërende didactiek voor leerlingen die moeite hebben met tekstbegrip. Let dan op dat je groepjes samenstelt van evenveel goede als zwakke lezers. Bij leerlingen met een grote achterstand kun jij of de RT’er het best als expert fungeren. Door leerlingen telkens hints en tips te geven, kun je hen door een tekst heen loodsen (zie ook kader hiernaast). Naarmate ze de strategieën beter beheersen, kun je ook leerlingen met een leesachterstand de kans geven om eens de rol van expert te vervullen.

De belangrijkste les van Palincsar en Brown is dat je zwakke lezers moet blijven uitdagen op zoek te gaan naar de betekenis van een tekst. Uiteindelijk baart die oefening kunst.

OM IN TE LIJSTEN

- Rolwisselend leren betekent dat leerlingen steeds meer de rol van expert overnemen.
- Daag zwakke lezers uit om actief op zoek te gaan naar de betekenis van een tekst.
- Met modeling en scaffolding help je leerlingen die moeite hebben met tekstbegrip op weg.
- Rolwisselend leren is altijd samenwerkend leren.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

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

Verder lezen

Op de website van Leraar24 vind je informatie en filmpjes over *reciprocal teaching* (rolwisselend leren). <https://www.leraar24.nl/105655/rolwisselend-onderwijs-helpt-om-leesstrategieen-aan-te-leren/>

Op de Amerikaanse website Reading Rockets vind je uitgebreide (Engelstalige) uitleg en een filmpje over *reciprocal teaching* (rolwisselend leren). <https://www.readingrockets.org/strategies/reciprocal-teaching>

Juist zwakke lezers hebben baat bij goede instructie met veel interactie, legt leesonderzoeker Kees Vernooy uit in dit artikel.

Vernooy, K. (2005). Goed lesgeven doet ertoe voor zwakke lezer. *Didactief*, 8 (oktober). <https://didactiefonline.nl/artikel/goed-lesgeven-doet-er-toe-voor-zwakke-lezer>

In het hoofdstuk 'Leren in de steigers' uit *Op de schoulers van reuzen* kun je meer lezen over scaffolding. Je kunt dit boek gratis downloaden van opdeschoulersvanreuzen.nl.

Kirschner, P. A., Claessens, L., & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schoulers van reuzen. Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Amsterdam: Didactief/Meppel: Ten Brink Uitgevers.

<https://didactiefonline.nl/artikel/op-de-schoulers-van-reuzen>

14. BREEK DE TEKST OPEN MET VRAGEN

Beck, I. L., et al. (1996). Questioning the author: a yearlong classroom implementation to engage students with text. *Elementary School Journal*, 96(4), 385-414.

INTRODUCTIE

(Na het lezen van een informatieve tekst over Hawai en zijn bewoners):

Leraar: Wie weet wat ze vroeger op Hawai aten? Als ik je naam zeg, noem je één ding. Matthew?

Matthew: Honden.

Leraar: Honden. Rema?

Rema: Zoete aardappelen.

Leraar: Heel goed, zoete aardappelen. Brad?

(...)

Deze dialoog tekenden Isabel Beck en haar collega's op in een klas aan het begin van hun onderzoek. Ze zagen hun stelling erin bevestigd dat leraren vaak schoolse vragen over een tekst stellen. De leerlingen krijgen hierbij een vrij passieve rol toebedeeld. Maar wat krijgen op een tekst is juist een actief proces.

Beck en haar collega's hebben een werkvorm ontwikkeld die leerlingen actiever laat nadenken over wat ze lezen: *Questioning the Author* (QTA; letterlijk: de schrijver bevragen). Nieuw hieraan is dat je niet, zoals gangbaar, vragen stelt *na*, maar *tijdens* het lezen van een tekst. Zo ontwikkelen leerlingen een actieve leeshouding. Bovendien raken ze meer betrokken (bij de tekst en bij de les), krijgen ze meer zelfvertrouwen en, *last but not least*, groeit hun tekstbegrip. QTA is een goede werkvorm om leerlingen het zogeheten diep lezen bij te brengen.

HET IDEE

Wat wil de schrijver mij vertellen? Die vraag zweeft onbewust voortdurend door het hoofd van lezers. Ze proberen chocola te maken van wat de schrijver hun voorschotelt, of het nu een informatieve tekst of een spannend boek is.

Bij QTA vormt die vraag de kern van het leesonderwijs. De leraar leest met de klas samen een tekst en stelt tijdens het lezen bij verschillende passages vragen: Wat probeert de schrijver ons duidelijk te maken? Klopt dat met wat we net gelezen hebben?

Is hij duidelijk genoeg? En bij fictie: Wat verwacht je dat er gaat gebeuren? Wat denk je dat X straks gaat doen? Hoe komt het dat dit een grappige passage is? Met die vragen prikkelt hij leerlingen om actief op zoek te gaan naar de betekenis van een tekst en die betekenis te verbinden aan wat ze al weten over een onderwerp of genre. Bovendien krijgen ze er oog voor dat de ene auteur duidelijker en beter schrijft dan de andere. Dat is een oppepper voor hun zelfvertrouwen: veel schoolse teksten zijn zo uitgebreed en op maat gesneden dat leerlingen bij andere teksten het idee kunnen krijgen dat het aan hen ligt als ze het niet snappen.

'Blijf zwakke lezers uitdagen op zoek te gaan naar de betekenis van een tekst'

Beck en collega's waren benieuwd wat er zou veranderen in een klas als leraren niet langer naar de bekende weg zouden vragen, maar met QTA zouden werken. De onderzoekers vonden Susan Kelly en Elisabeth Farrell (pseudoniemen) bereid om dat een jaar lang in hun klas uit te proberen. In hun artikel beschrijven de onderzoekers uitgebreid en met vele voorbeelden wat er tijdens dat schooljaar gebeurde.

DE INZICHTEN

Kelly geeft zaakvakken (*social studies*) en Farrell taal- en literatuurlessen (in de VS is het niet ongebruikelijk om vakdocenten te hebben op basisscholen). Hun groep 6 telt 23 leerlingen uit achterstandsgezinnen, overwegend Afro-Amerikaans.

Beide leraren zijn na uitleg van de onderzoekers enthousiast over QTA, maar ook een beetje bezorgd. Wordt het allemaal niet te onvoorspelbaar? Kunnen we de orde wel handhaven en komen we wel uit met de stof? Maar ze stortten zich in het avontuur en zij en de onderzoekers zien hun klas geleidelijk veranderen.

DE DAGBOEKEN VAN SUSAN EN ELISABETH

Op verzoek van de onderzoekers hebben Susan Kelly en Elisabeth Farrell een dagboek bijgehouden. In het begin noteren ze hun zorgen over orde en verlies van controle. Gaandeweg worden hun notities enthousiaster. Kelly noteert bijvoorbeeld halverwege het experiment: 'Op een gegeven moment waren veel leerlingen tegelijkertijd aan het praten. In plaats van dat ik gefrustreerd of geïrriteerd was, zoals voorheen zeker zou zijn gebeurd, raakte ik opgetogen en wilde ik graag reageren op het koor aan antwoorden. Wat een verandering in mijn lesstijl!'

Farrell schrijft: 'Mijn blik op lesgeven is veranderd. Ik ben er nu van overtuigd dat controle niet het belangrijkste is. Instructie hoeft niet alleen van de leraar te komen, maar kan in een open en constructieve uitwisseling ook van medeleerlingen komen.'

Vooraf Kelly was aanvankelijk bang dat ze met QTA niet zou toekomen aan alle stof van de zaakvakken. Aan het eind van het schooljaar zegt ze daarover: 'De grootste verandering in mijn kijk op lesgeven is dat ik niet meer gericht ben op het behandelen van een grote hoeveelheid stof, maar op diep begrip en dat leerlingen zich concepten eigen maken.' Ze merkt dat haar leerlingen steeds meer willen weten over een onderwerp en echt interesse tonen.

Farrell heeft soortgelijke ervaringen: 'Zelfs de langzamere, minder gemotiveerde leerlingen doen met enthousiasme en inzet mee aan het gesprek.' Het meest bijzondere vindt ze dat hun motivatie niet gevoed wordt door beloningen als stickers of extra computertijd, maar intrinsiek is: 'Ze willen echt op zoek naar de kennis die in een tekst verborgen zit.'

Andere vragen

Kelly en Farrell waren gewend aan het schoolse vraag-en-antwoordspel (zoals in het citaat aan het begin van dit hoofdstuk). Door de nieuwe manier van vragen stellen, ontstaat steeds meer een constructief klassikaal gesprek, waarin leraar en leerlingen samen onderzoeken wat de auteur nou precies wil vertellen. In het begin is dat wel even wennen. Dan wordt een QTA-vraag alsnog een verkapte traditionele vraag: 'Wat vertelt de schrijver je over hoeveel soorten toendra's er zijn?' Maar aan het eind van het schooljaar stellen beide leraren veel minder van dit soort weetjes-vragen en zwengelen hun vragen vooral het samen nadenken en praten over de betekenis van de tekst aan. Bijvoorbeeld: 'Hoe kunnen we dat rijmen met wat de schrijver ons hiervoor vertelde?' Ze halen ook vaker voorkennis op: 'Weet je nog wat een toendra is?'

Antwoorden benutten

Kelly en Farrell waren gewend antwoorden van leerlingen te herhalen, al dan niet met een pluim erbij ('Heel goed, zoete aardappelen'). Bij QTA draait het niet langer om goede of foute antwoorden. Je benut antwoorden om het gesprek te voeden, door ze te parafaseren of te verfijnen ('Dus je bedoelt dat ...').

Kelly wordt een kei in dat parafaseren en verfijnen. Farrell geeft een nieuwe draai aan het herhalen van een antwoord door er een vraag aan toe te voegen: 'Een parkiet? Oké, wat is onze aanwijzing daarvoor?'

Meer spreekijd voor leerlingen

Een opvallende verandering gedurende het schooljaar is dat leerlingen steeds meer aan het woord zijn. In de lessen van Farrell verdubbelt hun spreekijd, bij Kelly verdrievoudigt die zelfs.

Volgens de onderzoekers komt dat omdat de leraar bij QTA hardop ingaat op lastige passages in de tekst:

'Ik heb geen idee wat de schrijver hiermee bedoelt, jullie?' Daarmee wordt de drempel voor leerlingen om iets te zeggen lager.

In de lessen van beide leraren stellen leerlingen ook steeds vaker vragen uit zichzelf en reageren ze op wat klasgenoten zeggen. Van het traditionele een-tweetje tussen leraar en leerling is geen sprake meer.

Dieper lezen

Leerlingen zijn dus meer betrokken bij de les en de tekst. Maar gaan ze ook beter lezen? Snoeiharde bewijzen hebben de onderzoekers niet, omdat ze geen controlegroep hadden om vorderingen mee te

vergelijken. Maar ze zien wel dat leerlingen in tests aan het eind van het schooljaar dieper tekstbegrip tonen dan in het begin.

In het begin had driekwart van de leerlingen geen zicht op hun eigen tekstbegrip. Aan het eind weet juist driekwart precies op welke plekken ze een tekst wel en niet begrijpen. Ze kunnen hun eigen leesproces nu monitoren.

Beck en haar collega's zijn opgetogen: QTA vraagt inzet van leraren, maar dan heb je ook wat, namelijk inspirerend en effectief leesonderwijs. En Kelly en Farrell? Die zijn heel blij dat ze het avontuur zijn aangegaan (zie kader hiernaast).

in de
praktijk

GOEIE VRAAG

Hoe stel je tijdens het lezen in de klas vragen? 'Goeie vraag', lacht Eva van Rooij, leraar in groep 8 op basisschool Sint Albertus in het Noord-Brabantse Loosbroek. 'Het is een kwestie van vragen stellen *verinnerlijken*. Een vaardigheid die je voor doet en de kinderen laat oefenen, zodat zij zich die ook steeds meer eigen maken.'

Een voorbeeld. 'Bij alles wat we gaan lezen – een verhaal, leesboek, column of een tekst uit *Nieuwsbegrip* – vertel ik eerst het leesdoel: waarom lezen we deze tekst, wat willen we te weten komen?' Als Van Rooij voorleest, vraagt ze zich hardop dingen af en geeft ze zelf antwoord. Zoals: 'Net las ik dat Michiel de Ruyter met pensioen ging en nu vaart hij weer op zee, klopt de volgorde nog wel?'

Van Rooij doet het voor, zodat leerlingen zich ook dingen leren afvragen. Ze geeft de klas een inklekje in haar hoofd. 'Ik laat zien dat ik onderscheid maak tussen denken en lezen. Als ik *denk*, kijk ik de klas in – "waar zou het over gaan" – als ik *lees*, kijk ik op de pagina.'

Hoeveel vragen stelt Van Rooij? 'Dat hangt af van

het leesdoel. Is het doel bijvoorbeeld een chronologische volgorde van gebeurtenissen, dan zijn details niet interessant. Bij een voorleesboek tijdens de eerste pauze sta ik niet bij ieder woord stil. Bij een *Nieuwsbegrip*-achtige tekst werkt dat weer anders.'

Na het voordoen gaan haar leerlingen in duo's aan de slag. Van Rooij loopt rond, luistert mee, stelt bij en geeft complimenten: 'Ik hoor je een mooie vraag stellen.' Je hoeft niet bang te zijn als leerlingen uitweiden en wild associëren, vindt ze. 'Praten helpt. Leerlingen moeten veel praten over wat ze lezen, vragen stellen om een beter beeld van het verhaal te krijgen. Breed denken, doorgronden en dan naar de inhoud.'

Eva's leestip

De zweetvoetenman (10+) van Annet Huizing en Margot Westermann. 'Een informatief boek over het Nederlandse rechtssysteem aan de hand van bizarre rechtszaken. Kinderen gaan vanzelf vrij associëren.'

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

In hun gezamenlijk advies *Lees!* wezen de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur erop dat jongeren steeds meer moeite hebben met diep lezen. Ze scheren over teksten heen, maar missen de concentratie en de vaardigheden om tot diep tekstbegrip te komen.

'Questioning the author is een werkvorm die diep tekstbegrip kan stimuleren'

Met QTA bieden Beck en collega's een werkvorm die juist dit diepe tekstbegrip kan stimuleren. Ze laten zien hoe leraren, door een andere manier van vragen stellen, leerlingen kunnen aanzetten tot actief lezen. De ervaringen van beide leraren in dit onderzoek spreken boekdelen. Ze zagen zichzelf en hun klas veranderen. Leerlingen raakten oprecht geïnteresseerd in wat teksten vertellen en zelfs zwakke lezers lieten zich horen. QTA versterkt niet alleen het tekstbegrip, maar ook de motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen. En die laatste elementen vormen weer een goede hulpmotor om leesvaardiger te worden.

JOUW EIGEN KLAS

QTA is een veelbelovende werkvorm om leerlingen vaardiger te maken in tekstbegrip. Sommige elementen hebben al hun weg naar de klas gevonden. *Modeling* bijvoorbeeld, in dit geval hardop vertellen hoe jij een tekst leest en welke vragen er bij je opkomen. Daarbij is het de kunst te lezen met de ogen van onervaren lezers: welke passages kunnen bij leerlingen, die minder voorkennis hebben dan jij, vragen oproepen? Bepaal van tevoren bij welke passages je het (voor)lezen even stilzet om samen na te denken over de inhoud en betekenis.

Jouw vragen prikkelen tot nadenken. Belangrijk daarbij is dat er geen goede of foute antwoorden

zijn, tenminste niet op voorhand. Jouw vragen dienen niet om tekstbegrip te controleren, maar om dat begrip te voeden. Hoe meer je laat merken dat je zelf sommige passages ook gek of onduidelijk vindt, hoe meer leerlingen durven te vertellen over hoe zij de tekst opvatten.

Samenspraak is een belangrijk kenmerk van QTA. Leerlingen beantwoorden niet individueel vragen over een tekst, maar jullie gaan samen in een klassikaal gesprek op zoek naar de betekenis van die tekst. Leerlingen reageren op elkaars antwoorden en stellen elkaar vragen, jij vat antwoorden samen, vraagt door en stelt weer nieuwe vragen. Bij informatieve teksten is het belangrijk voorkennis te activeren en de inhoud te verbinden aan wat leerlingen al weten. Bij verhalende teksten stel je vooral vragen over verwachtingen, verhaalloogica en meeleven.

OM IN TE LIJSTEN

- Diep tekstbegrip vraagt om een actieve leeshouding.
- Vertel hardop welke vragen er bij het lezen van een passage bij je opkomen.
- Door tijdens het lezen te vragen wat de auteur precies bedoelt, prikkel je actief lezen.
- Gebruik antwoorden van leerlingen als voer voor nieuwe vragen en voor discussie over de tekst.
- Gun je leerlingen deze eyeopener: soms ligt het aan de auteur dat een tekst niet te begrijpen is.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Beck, I. L., et al. (1996). Questioning the author: a yearlong classroom implementation to engage students with text. *Elementary School Journal*, 96(4), 385-414.

Op de website van de Bibliotheek op school staan instructiefilmpjes over onder meer boeken kiezen, boekenkringen en praten over boeken.

<https://www.debibliotheekopschool.nl/activiteiten/instructiefilmpjes.html>

Verder lezen

Gertrud Cornelissen heeft onderzocht hoe je in het basisonderwijs literaire gesprekken kunt voeren om zo de leeservaring te verdiepen. In deze brochure zet ze haar inzichten en tips op een rijtje.

Cornelissen, G. (2019). *Literaire gesprekken in de klas*. Amsterdam: Stichting Lezen.

https://www.lezen.nl/sites/default/files/literaire_gesprekken_lr.pdf

In 2015 gaf Aidan Chambers in Nederland op uitnodiging van Stichting Lezen een workshop over zijn methode *Vertel eens*. In deze YouTube-film kun je deze (met ondertiteling) bekijken.

<https://www.youtube.com/watch?v=l7aFGTycvfl&feature=youtu.be>

Met leerlingen over boeken praten, helpt om hun leesmotivatie te bevorderen. Twee leraren verklappen het geheim van hun succesvolle boekenbabbels.

Murtas, A., & Bergsma, J. (2011). Praten over boeken. *Didactief*, 9 (november).

<https://didactiefonline.nl/artikel/praten-over-boeken>

Minder concentratie?

Die onnauwkeurige inschattingen van schermlezers kunnen te maken hebben met afdwalende gedachten. Het merendeel van de studies betrof studenten. Ze meldden dat ze het lastig vonden om zich bij schermlezen te concentreren op de tekst. Ze associeerden lezen van papier met studie en lezen van een scherm met vrijetijdslezen. Dat bepaalde mogelijk hun leeshouding.

In een van de studies die Clinton heeft bekeken, leek concentratie inderdaad een rol te spelen. Een groep schermlezers die geleerd was echt gefocust te blijven, bleek realistischer inschattingen van het eigen tekstbegrip te maken dan een controlegroep. Dat kan betekenen dat schermlezen niet per definitie leidt tot slechtere leesprestaties, maar dat je leerlingen kunt leren om het hoofd erbij te houden.

DIGITAAL GELETTERD

Wie moeite heeft met lezen van papier, zal ook moeite hebben met schermlezen. Dat betekent dat woordenschat en voorkennis op peil moeten zijn. Maar digitaal lezen vraagt om nog iets meer: leerlingen moeten leren dat ook digitale teksten concentratie vragen en dat ze zich niet moeten laten afleiden door andere mogelijkheden die het scherm biedt. Digitaal lezen is onderdeel van digitale geletterdheid. Behalve aandachtig lezen omvat digitale geletterdheid ook dat leerlingen weten hoe ze informatie kunnen zoeken en hoe ze de betrouwbaarheid van bronnen en teksten kunnen beoordelen. Ook veilig gebruik van sociale media rekenen we vaak onder digitale geletterdheid.

Nog niet alles is duidelijk

Clintons onderzoek bevat enkele duidelijke conclusies. Tegelijkertijd blijft er nog het nodige onduidelijk en ze is zelf de eerste om dat te beamen. Dat het medium voor verhalende teksten er niet toe doet, zou bijvoorbeeld nog beter onderzocht mogen worden. Want geldt dat voor alle verhalen, van thriller tot literaire topper?

‘Digitaal lezen moeten leerlingen expliciet en actief aanleren’

Ook is nog specifiek onderzoek nodig naar het schermlezen van kinderen en jongeren. Het aantal studies met leerlingen in de basisschoolleeftijd (4) was veel kleiner dan het aantal studies met oudere leerlingen en volwassenen (29). Het lijkt logisch dat er verschillen zijn tussen leerlingen uit groep 5, die korte teksten lezen, en studenten, die gewend zijn lange lappen informatieve teksten te verstouwen.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Over digitaal lezen en het gebruik van internet bestaan veel uitgesproken meningen, zowel positief als negatief. Sommigen bejubelen de grenzeloze voordelen (teksten laagdrempelig beschikbaar), anderen waarschuwen voor oppervlakkigheid. Te midden van al die meningen biedt het onderzoek van Clinton enkele harde feiten. Ze laat zien dat schermlezen kan leiden tot minder nauwkeurig lezen en daardoor slechter tekstbegrip. Alle schoolboeken inwisselen voor iPads of andere schermen lijkt dan ook niet verstandig. Al is het ook niet nodig om alle schermen angstvallig te verbannen uit het klaslokaal. De les van Clinton is vooral dat scholen weloverwogen een medium moeten kiezen en dat digitaal lezen iets is wat je leerlingen expliciet en actief moet aanleren (zie ook kader hiernaast).

JOUW EIGEN KLAS

Zoals gezegd hoeft je schermen niet uit je klas te verbannen. Zolang je er maar van bewust bent dat digitaal lezen anders is dan lezen van papier. Het onderzoek van Clinton maakt duidelijk dat het verschil 'm vooral zit in de leeshouding. Een leerling die geconcentreerd een tekst uit het lesboek leest, kan – zodra hij diezelfde tekst van scherm leest – afdwalen. Zeker als die digitale tekst ook nog hyperlinks bevat die hem wegvoeren uit de tekst.

Je moet leerlingen dus leren om ook digitale teksten geconcentreerd te lezen. Dat begint al met wat Clinton *framing* noemt: vertel leerlingen expliciet dat ze een pittige tekst te lezen krijgen waar ze hun aandacht echt bij moeten houden. Zo kun je doorbreken dat ze schermlezen associëren met ontspanning en spelletjes.

Je kunt hun concentratie verder vergroten door, net als bij lezen van papier, aandacht te besteden aan leesstrategieën. Tijdens het lezen kun je bijvoorbeeld vragen stellen over de tekst (zie ook hoofdstuk 14, 'Breek de tekst open met vragen') of teruglezen als je een woord of passage niet begrijpt. En net zoals je leerlingen leert hoe ze hun weg kunnen vinden in een papieren tekst (door omslag, inhoudsopgave, titel, tussenkopjes en flaptekst te scannen), leer je ze hoe digitale teksten in elkaar steken. Besteed bijvoorbeeld aandacht aan hyperlinks en leer hun dat ze niet gedachteloos op alles moeten klikken, maar eerst moeten nadenken of die link hen gaat helpen om de tekst beter te begrijpen.

Digitale (prenten)boeken kun je zonder problemen (blijven) gebruiken. Voor verhalende teksten maakt het medium immers weinig uit. Let er wel op dat deze boeken geen toeters en bellen bevatten (zoals geluidseffecten en spelletjes) die lezers afleiden van het verhaal.

OM IN TE LIJSTEN

- Lezen van scherm kan het diepe én het letterlijke tekstbegrip bemoeilijken.
- Bij digitaal lezen overschatten leerlingen zichzelf vaak: ze denken sneller dat ze de tekst wel begrijpen.
- Herinner leerlingen er expliciet aan dat ze digitale teksten aandachtig moeten lezen.
- Voor het begrijpen van verhalende teksten doet het medium er niet toe.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, (42)2, 288-325.

Fesel, S., Segers, E. & Verhoeven, L. (2018). Individual variation in children's reading comprehension across digital text types. *Journal of Research in Reading*, (41)1, 106-121.

Verder lezen

Dit artikel op *Didactiefonline.nl* vat de oratie samen van Eliane Segers als bijzonder hoogleraar Lezen en digitale media, over het lezen van digitale teksten. Geus, E. de (2017). Help leerlingen hyperteksten lezen. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/help-leerlingen-hyperteksten-lezen>

Digitaal lezen krijgt vaak de schuld, maar zo simpel is het niet, stellen leesexperts Eliane Segers en Paul van den Broek.

Segers, E., & Broek, P. van den. (2020). Het nieuwe lezen. *Didactiefonline*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/het-nieuwe-lezen>

Deze brochure van Stichting Lezen bevat feiten, cijfers en meningen over digitaal lezen.

Stichting Lezen (2016, april). *Digitaal lezen, anders lezen?* Amsterdam: De Leesmonitor.

https://www.lezen.nl/sites/default/files/Leesmonitor1-2016_lr.pdf



IV

LEESMOTIVATIE

*“Ik heb niets behalve een paar verhalen”, zei Vijfde Oudstebroer.
“Godzijdank”, zei de wacht hartgrondig.’
(Benny Lindelauf, *Hele verhalen voor een halve soldaat*)*

Leesvaardigheid en leesmotivatie zijn communicerende vaten. Wie goed is in lezen, zal meer lezen en wie meer leest, wordt beter in lezen. Dat is wat onderzoekers de positieve leesspiraal noemen. Helaas bestaat ook het omgekeerde: de negatieve leesspiraal waarbij leerlingen de lust tot lezen steeds meer verlaat.

Hoe kun je het een bevorderen en het ander voorkomen? Dat lees je in dit deel. Aan bod komen onder meer hoe je leerlingen kunt stimuleren om leeskilometers te maken, wat de opbrengsten van lezen in de vrije tijd zijn (en hoe je dat kunt bevorderen) en het belang van maatwerk.

De beste motivatie om te gaan lezen, is weten dat teksten iets te bieden hebben. Mooie verhalen, interessante weetjes, nuttige tips en inspirerende ideeën. Neem daarom je leerlingen mee op ontdekkingsreis door de wereld van taal en verhaal, elke dag opnieuw.

16. WAT JE ALTIJD AL WILDE WETEN OVER LEESMOTIVATIE

Schiefele, U., et al. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.

INTRODUCTIE

'Verboden te lezen.' Dat zou, zo grappen sommigen weleens, een goede slogan voor leesbevordering zijn. Verbied een activiteit en je zult zien dat leerlingen binnen de kortste keren naar de verboden vruchten grijpen.

Zo eenvoudig is het helaas niet. Over de vragen wat leesmotivatie precies is en wat het vermag, heeft al menig onderzoeker zich gebogen. De stapel onderzoeken naar leesmotivatie groeit nog steeds en het ultieme antwoord is nog niet gevonden. Maar Ulrich Schiefele, Ellen Schaffner, Jens Möller en Allan Wigfield hebben wel een huzarenstuk geleverd door orde in de chaos te scheppen. Ze namen 34 onderzoeken naar leesmotivatie van leerlingen (po en vo) tussen 1990 en 2011 onder de loep en beschrijven heel nauwkeurig alle facetten van leesmotivatie. Hun artikel biedt daarmee goede handvatten voor leraren en andere leesbevorderaars.

HET IDEE

Over wat leerlingen motiveert om te lezen, is al veel gezegd en geschreven. Daarbij komen verschillende begrippen langs, zoals motivatie, leesattitude, leesvoorkeuren en leestijd. Hoog tijd, zo vonden Schiefele en zijn collega's, om eens orde op zaken te stellen. Ze doken in de oogst van twintig jaar onderzoek naar leesmotivatie en trokken daaruit rode draden.

In hun artikel verhelderen ze vijf belangrijke thema's:

1. Definitie: wat valt nou wel en niet onder het kopje leesmotivatie?
2. Verfijning: welke redenen zijn er om te lezen?
3. Leesgedrag: wat is het verband tussen leesmotivatie en leesgedrag?
4. Leesvaardigheid: wat is het verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid?
5. Kip of ei: wat weten we over oorzaak en gevolg (zie kader op pagina 99)?

DE INZICHTEN

Afbakenen van het begrip leesmotivatie

Leesmotivatie is de bereidheid om te lezen. En die bereidheid is er, omdat lezen iets oplevert.

Net als bij motivatie in het algemeen onderscheiden onderzoekers intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie. In het eerste geval vindt iemand lezen zelf de moeite waard, bijvoorbeeld omdat het leesplezier, kennis of een fijn tijdverdrijf oplevert. Bij extrinsieke motivatie ligt die beloning buiten het lezen zelf, zoals een pluim van de leraar of beter presteren dan medeleerlingen.

'Intrinsiek gemotiveerde leerlingen lezen dieper en gebruiken complexere leesstrategieën'

Leesattitude, de gevoelens en houding over lezen, behoort tot de kern van leesmotivatie. Iemand die negatieve gevoelens koestert jegens lezen, zal niet zo snel gemotiveerd zijn om te gaan lezen.

Zaken als *self-efficacy* (geloof in eigen kunnen, in dit geval lezen) en het ervaren belang van lezen, kunnen leesmotivatie wel beïnvloeden, maar vallen er niet mee samen. Schiefele en zijn collega's noemen dit de wegbereiders voor motivatie.

Redenen om te lezen

Er zijn verschillende redenen te bedenken waarom iemand zou willen lezen. In de diverse leesonderzoeken staan die ook, vaak onder net iets andere noemers. De onderzoekers hebben die lijst geordend en gekeken welke redenen daadwerkelijk in de praktijk zijn aangetoond en echt verbonden zijn met leesmotivatie. Ze komen tot zeven redenen of, zoals zij het noemen, zeven dimensies:

Intrinsieke leesmotivatie

- nieuwsgierigheid: meer willen weten over interessante thema's
- betrokkenheid: opgaan in een verhaal en je identificeren met hoofdpersonen

Extrinsieke leesmotivatie

- competitie: beter willen doen/zijn dan klasgenoten
- erkenning: van leraren, ouders en vrienden
- prestatie: verbeteren van eigen leesvaardigheid en schoolprestaties
- gehoorzamen: lezen vanwege externe druk (van school)
- vermijding: lezen om zo (extra) werk te vermijden

Soms benoemen onderzoekers ook sociale redenen om te lezen, bijvoorbeeld samen met vrienden over boeken praten of samen met de klas of ouders

OORZAAK EN GEVOLG

Onderzoekers zijn er – terecht – altijd heel streng in: correlatie is geen causaliteit. Oftewel: een verband tussen twee zaken zegt nog niets over oorzaak en gevolg. Dat intrinsiek gemotiveerde leerlingen meer lezen en beter zijn in lezen, betekent niet per se dat die motivatie de oorzaak is. Het gaat hier om een klassiek kip-of-ei-vraagstuk: wat komt eerder, motivatie of vaardigheid?

Schiefele en zijn collega's moeten dus een slag om de arm houden. In geen van de onderzoeken is een causaal verband aangetoond. Hun voorlopige conclusie is dat het tweerichtingsverkeer is: leesmotivatie en leesgedrag versterken elkaar. Door aan beide touwtjes te trekken, kun je werken aan betere en bereidwillige lezers (zie ook hoofdstuk 20, 'Motiveren vraagt om maatwerk').

naar de bibliotheek gaan. Deze sociale aspecten, zo stellen Schiefele en collega's, kunnen een belangrijke stimulans zijn om gemotiveerd te raken, maar vormen zelf geen reden om te gaan lezen. Je leest geen boeken om gespreksstof te verzamelen; het is eerder zo dat praten over boeken je kan aanzetten tot lezen.

Leesgedrag en leesvaardigheid

Is de ene reden nou beter dan de andere? Jazeker. Dat wordt duidelijk als je gaat kijken naar het verband tussen leesmotivatie en leesgedrag. Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, lezen meer en diverser (qua tekstsoorten en genres), op school en vooral in de vrije tijd.

Extrinsieke redenen daarentegen hebben een kleinere of zelfs negatieve impact op het leesgedrag op school en in de vrije tijd. En dat is niet het enige. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen lezen dieper en gebruiken complexere leesstrategieën.

Het zal niet verbazen dat er ook een positieve relatie is tussen intrinsieke motivatie en leesvaardigheid. Bij extrinsieke motivatie is het verband verwaarloosbaar of zelfs negatief.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Zoals motivatie in het algemeen leren bevordert, kan leesmotivatie helpen om een goede leesvaardigheid te ontwikkelen. Schiefele en zijn collega's bieden in hun artikel aanknopingspunten om dat gegeven te benutten in het leesonderwijs.

Zo maken ze duidelijk dat het zaak is om vooral de intrinsieke leesmotivatie te bevorderen. Die is immers gerelateerd aan veel, divers, goed en diep lezen. Extrinsieke leesmotivatie werkt wellicht eventjes – een leerling leest een boek uit, omdat hij er punten mee kan verdienen – maar zal op de lange termijn leerlingen niet binden aan boeken. Leerlingen lezen dan bijvoorbeeld wel op school,

maar niet op eigen initiatief in de vrije tijd. En juist veel en divers lezen stimuleert de leesvaardigheid (zie ook hoofdstuk 19, 'Verleid ze tot veel lezen').

Ook werken aan een positieve leesattitude en geloof in het eigen kunnen zijn belangrijk. Dat zijn goede wegbereiders voor een positieve leesmotivatie. Een rijk en gevarieerd leesaanbod in de klas of de schoolbibliotheek is daarbij belangrijk: zo kunnen leerlingen een tekst lezen die aansluit bij hun niveau en interesses, en ervaren dat een boek hun wel degelijk iets te bieden heeft.

JOUW EIGEN KLAS

Veel lezen is belangrijk om beter te worden in lezen. De kunst is natuurlijk om ook de zwakkere of minder gemotiveerde leerlingen te verleiden tot lezen. De beste manier om dat te doen, is door ze de intrinsieke voordelen van lezen te laten ervaren: dat verhalen je meevoeren naar nieuwe werelden en dat boeken een schat aan interessante kennis bevatten. Lees bijvoorbeeld een boek voor dat zo spannend is, dat leerlingen het zelf willen gaan uitlezen. Of schotel ze een boek of tijdschrift voor over een thema waar ze dol op zijn of meer over willen weten, zoals voetbal, Romeinen of paarden. Succeservaringen met lezen – 'ik kan een heel boek uitlezen en het was nog leuk ook' – zijn de beste manier om leerlingen te motiveren.

'De stapel onderzoeken naar leesmotivatie groeit en het ultieme antwoord is nog niet gevonden'

Hoe beter jij weet wat jouw leerlingen leuk vinden en aankunnen, hoe meer je kunt aansluiten bij hun interesses en leesniveau. Als je het moeilijk vindt om geschikt leesmateriaal te kiezen of als jullie schoolbibliotheek niet zo goed gesorteerd is, informeer dan

eens naar de samenwerkingsmogelijkheden bij de plaatselijke bibliotheek. De medewerkers daar kunnen je helpen met themalijsten of wisselcollecties.

Inspelen op louter extrinsieke voordelen van lezen is minder zinvol. Beloningen geven voor het uitlezen van een boek werkt uiteindelijk averechts. Hetzelfde geldt voor leescompetities: wie kan de meeste boeken lezen in een maand? Dat zijn alleen leuke en effectieve acties als je ervoor zorgt dat leerlingen niet alleen gaan voor de beloning of de eerste plaats, maar ook echt (gaan) genieten van het lezen.

Misschien vertel je je klas weleens hoe belangrijk lezen is om mee te kunnen komen op school en voor later. Dat is natuurlijk helemaal waar. Alleen, het zal hen niet per se overhalen om daadwerkelijk te gaan lezen. Dat gaan ze pas doen als ze ontdekken dat lezen hun iets te bieden heeft. Overigens is je verhaal over het belang van lezen wél besteed aan ouders. Hen overtuigen van het belang van lezen, is altijd een goed idee. Zolang jullie samen maar weten dat niet een preek, maar passie het beste werkt om leerlingen tot lezen te verleiden.

OM IN TE LIJSTEN

- Nieuwsgierigheid naar kennis en betrokkenheid bij verhalen zijn intrinsieke redenen om te lezen.
- Leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, lezen meer en diverser, en zijn beter in lezen.
- Geloof in eigen kunnen is een wegbereider voor leesmotivatie.
- Extrinsieke redenen zoals externe druk of competitie kunnen averechts werken.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Schiefele, U., et al. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.

Verder lezen

Dit onderzoek bevat cijfers over de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen.

DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.

<https://www.lezen.nl/sites/default/files/De%20leesmotivatie%20van%20Nederlandse%20kinderen%20en%20jongeren.pdf>

Deze publicatie gaat dieper in op de vraag waarom sommige leerlingen niet willen lezen en wat je daartegen kunt doen.

Nielen, Th. M. J. & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Stichting Lezen Reeks Deel 26. Delft: Eburon.

https://www.lezen.nl/sites/default/files/onwillige%20lezers_0.pdf

Dankzij onderzoek komen we steeds meer te weten over leesonderwijs op basis- en middelbare scholen. Lees meer over hoe je leerlingen kunt motiveren.

Tuijl, C. van & Gijssels, M. (2015). Leesonderwijs van a naar beter. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/leesonderwijs-van-a-naar-b-eter>

17. THEMATISCH LEESONDERWIJS MOTIVEERT

Guthrie, J. T., McRae, A., & Lutz Klauda, S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, (42)4, 237-250.

INTRODUCTIE

'Ik vind lezen leuk', 'ik leer veel van lezen' en 'ik houd ervan om met anderen te praten over wat ik gelezen heb'. Met dit soort stellingen meet de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) de leesmotivatie van leerlingen uit groep 6. Bij Nederlandse leerlingen valt die nogal tegen: slechts 24 procent zegt volmondig ja tegen lezen, terwijl het internationale gemiddelde op 43 procent ligt. Een derde van de Nederlandse kinderen vindt lezen niet leuk. Daarmee bungelt ons land helemaal onderaan op de internationale ranglijst. Ook qua leesprestaties doet Nederland het niet best. We scoren nog wel bovengemiddeld, maar terwijl veel andere landen beter worden, blijven de Nederlandse prestaties al jarenlang op hetzelfde peil en in de PISA-peilingen voor vijftienjarigen zakken we zelfs.

Hoe kunnen we het tij keren? Veelbelovend is het Amerikaanse Concept-Oriented Reading Instruction (CORI), ontwikkeld door onder meer John Guthrie, in ons land ook bekend onder de naam thematisch lezen. De kracht van deze aanpak is dat leesinstructie hand in hand gaat met het stimuleren van leesmotivatie. In zijn artikel legt Guthrie samen met zijn promovendi Angela McRae en Susan Lutz Klauda de instructieprincipes uit en toont hij aan dat ze zorgen voor meer gemotiveerde én betere lezers.

HET IDEE

Leesmotivatie en leesvaardigheid beïnvloeden elkaar. Daarom, zo stelt Guthrie, moet je in je leesonderwijs die motivatie altijd meenemen. Dat lukt niet met lessen die louter draaien om het oefenen van leesstrategieën en waarin het niet uitmaakt of teksten nou gaan over paarden, planeten of piramides. Je moet leerlingen juist laten ervaren dat boeken en teksten hun iets te bieden hebben, zoals

leesplezier en interessante of broodnodige informatie. Daarom werkt CORI, bestemd voor groep 5 tot en met 7, met thematisch leesonderwijs (zie ook kader hieronder).

Doel is het stimuleren van betrokkenheid. Daarbij draait het om motivatie, cognitie en gedrag: een betrokken leerling is intrinsiek gemotiveerd om

EEN TYPISCHE CORI-LES

In de effectonderzoeken duurden de CORI-lessenseries twaalf tot 36 weken. De leeslessen staan in het teken van een thema, meestal uit natuur en wetenschap, maar kunnen in principe ook gecombineerd worden met een ander zaakvak. Leerlingen gaan in groepjes op onderzoek uit, doen experimentjes en kiezen zelf welke teksten ze willen lezen om meer over het thema te weten te komen. Er is een klassenset (met voor elke leerling een leesexemplaar) met veertien informatieve boeken, twee leesboeken en een dichtbundel. Daarnaast zijn er groepssets met twintig informatieve boeken, 21 leesboeken en drie dichtbundels en geselecteerde websites.

Elke les begint met voorlezen door de leerlingen of een praktische opdracht, zoals het natekenen van een bloem of het ontleden van een uilenbal. Daarna volgt een korte instructie door de leraar, waarna de leerlingen drie keer een kwartier afwisselend bezig zijn met begeleid lezen, zelfstandig lezen en schrijven aan hun portfolio. Tijdens het begeleid lezen zorgt de leraar voor teksten op niveau, doet hij leesstrategieën voor (*modeling*) en geeft hij regelmatig feedback. Met *scaffolding* bouwt hij de begeleiding steeds meer af tot leerlingen het zelf kunnen.

te lezen, voelt zich bekwaam om te lezen (*self-efficacy*), weet leesstrategieën in te zetten en zet door, ook als een tekst pittig is. Om dit te bewerkstelligen is een geïntegreerde aanpak nodig. Daarom koppelt CORI motivatie-ondersteuning aan instructie van strategieën, het trainen van vloeiend lezen, verrijking van woordenschat en het stimuleren van domeinkennis.

Er is veel onderzoek naar de effecten van CORI gedaan. In zijn artikel beschrijft Guthrie de bevindingen uit elf effectstudies en vat hij de vijf effectief gebleken instructieprincipes van CORI samen.

DE INZICHTEN

Wat maakt leerlingen betrokken?

Eerst moet je weten wat leerlingen motiveert en waardoor ze zin hebben om zich in te zetten voor lezen. Guthrie baseert zich hiervoor onder meer op eerder onderzoek dat uitgaat van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan. Om leerlingen betrokken te krijgen, moet aan vijf voorwaarden worden voldaan: leerlingen moeten intrinsiek gemotiveerd zijn, autonomie ervaren, geloven in eigen kunnen (*self-efficacy*), mogen samenwerken en een vaardigheid willen leren beheersen.

‘Op alle punten scoren CORI-leerlingen beter dan leerlingen uit controlegroepen’

Als aan deze voorwaarden niet voldaan is, kun je het volgens Guthrie eigenlijk wel vergeten. Of laten we zeggen, dan zijn je lessen minder effectief. Als leerlingen zich bijvoorbeeld voortdurend gecontroleerd voelen of denken dat ze die tekst toch niet snappen, daalt hun motivatie.

Vijf instructieprincipes

Hoe lukt het dan wel? Bij elk van de voorwaarden hebben de CORI-onderzoekers een instructieprincipe geformuleerd:

1. Zorg voor relevant leesmateriaal

Als leerlingen aan de slag mogen met teksten die aansluiten bij hun interesses en leefwereld, raken ze eerder intrinsiek gemotiveerd. Daarom kiest CORI voor thematisch leesonderwijs in plaats van losse leesteksten (zie ook kader op pagina 102).

2. Bied keuzevrijheid (autonomie)

Laat leerlingen binnen door jou gegeven kaders vrij om te kiezen wat ze willen lezen, met wie ze willen samenwerken, in welke volgorde ze hun werk doen en hoe ze laten zien dat ze een tekst begrijpen.

3. Bied succeservaringen (*self-efficacy*)

Help leerlingen om realistische doelen te stellen en geef hun veelvuldig feedback over hun vorderingen. Maak hun duidelijk dat iedereen met toewijding en inzet beter kan worden in iets. Geef ze teksten die passen bij hun leesniveau en bied volop ruimte om te oefenen.

4. Bied ruimte voor samenwerken

Bouw in je leesles momenten in waarop leerlingen kunnen samenwerken, bijvoorbeeld samen een tekst (hardop) lezen of een leeskring, waarin ze leeservaringen of opgedane kennis uit de teksten bespreken.

5. Werk met thematische eenheden

Kies een thema en richt daaromheen gedurende een langere periode (een of meer weken) je activiteiten en opdrachten in. Zo geef je leerlingen de kans om hun kennis te verdiepen en vaardiger te worden; dat zorgt voor een focus op beheersing. Hoe meer dit thema aansluit bij hun belangstelling, hoe motiverender.

En hoe zit het met de instructie van leesstrategieën? Is daar nog plaats voor in deze aanpak? Jazeker, maar de les van CORI is dat je het oefenen ervan moet inbedden in thematisch onderwijs, net zoals je woordenschatonderwijs en leesvaardigheid.

Werk het ook?

Mooie principes, maar werken ze ook? Kort samengevat: ja. Op alle punten scoren leerlingen uit CORI-

klassen beter dan leerlingen uit controlegroepen. Ze zijn nieuwsgieriger naar teksten en ervaren meer leesplezier, ze zijn meer bereid hun tanden in een lastige tekst te zetten, geven minder snel op en lezen meer en gevarieerder.

De impact op leesvaardigheid is nog groter: CORI-leerlingen gaan meer dan reguliere leerlingen vooruit op standaardleestoetsen. Het gaat dan om zaken

in de
praktijk

SAMEN EEN TEKST BINNENSTEBUITEN KEREN

Om onze prestaties in tekstbegrip te verbeteren, moet ons leesonderwijs betekenisvoller en uitdagender worden. Vanuit die diagnose koos schoolbestuur Klasse een jaar geleden voor de *closerreading* methode. Daarbij keren leerlingen gedurende een week een tekst helemaal binnenstebuiten. 'In de eerste les kijken we samen hoe de tekst in elkaar zit en wat we erin gaan vinden', vertelt Iris Beerthuijzen. Zij is taalcoördinator en leraar in groep 7 van basisschool De Venen in Reeuwijk. 'In de tweede les markeren leerlingen moeilijke woorden en formuleren ze vragen bij de tekst. De antwoorden gaan ze samen opzoeken. En in de derde les bespreken we waarom de schrijver de tekst zo geschreven en geordend heeft en of dat ook anders zou kunnen.'

Beerthuijzen schenkt veel aandacht aan leesdoelen en modelt veel, bijvoorbeeld hoe je vragen bij een tekst kunt stellen. Ook leest ze de tekst altijd hardop voor of laat ze leerlingen dat in duo's doen. 'Zo ontdekken ze de moeilijke passages en kunnen ze daar samen over praten.' De teksten uit de leesmethode gebruiken Beerthuijzen en haar collega's nauwelijks meer. Ze zoeken zelf teksten. 'We laten ons daarbij leiden

door wat er leeft bij leerlingen en in de wereld.' Bovendien proberen de leraren het leesonderwijs zoveel mogelijk te verbinden met de zaakvakken. Hierbij werken leerlingen elke zes weken aan een vakoverstijgend thema. 'Bij het thema chocola hebben we bijvoorbeeld een wikkeltje van Tony's Chocolonely over slaafvrije chocola uitgeplozen. En bij het thema planeten hebben we een krantenartikel over de ontdekking van een nieuwe planeet gebruikt.'

De leraren bereiden een lessenserie voor en bespreken die tijdens de bouwvergadering. 'We lezen de teksten van tevoren door met de blik van onze leerlingen: wat zouden zij moeilijke passages vinden?' De leerlingen zitten tegenwoordig een stuk actiever in de les. 'We merken dat ze veel betrokkener zijn en enthousiaster over de teksten. Die betekenen nu echt iets voor hen.'

Iris' leestip:

Het wonder van jou en je biljoenen bewoners (10+) van Jan Paul Schutten. 'Een boek vol wetenswaardigheden, zonder dat het een lesboek wordt. De schrijfstijl is zo prikkelend en enthousiasmerend, dat dit boek veel leesplezier biedt.'

als tekstbegrip, begrip van verhaalopbouw (fictie) en vloeiend lezen. Dit geldt ook voor zwakke lezers of leerlingen met een migratieachtergrond.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

De bewezen effectiviteit van de CORI-aanpak is goed nieuws voor iedereen die leerlingen wil motiveren tot lezen. En dat is hard nodig. Want het komt niet vanzelf goed met lezen, zoals de laatste zorgwekkende PISA-cijfers duidelijk maken. Hoe ouder leerlingen worden, hoe vaker ze afhaken als lezer (zie ook hoofdstuk 10 'Werken aan woordenschat'). Jongeren vinden lezen moeilijk en steeds minder leuk. Voor diep lezen zijn ze steeds minder gemotiveerd, schrijven ook de Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur in hun rapport *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*.

'De les van CORI is dat je lezen moet inbedden in thematisch onderwijs'

Basisscholen zijn een onmisbare schakel in zo'n offensief. In de kleuterklas zijn leerlingen dol op verhalen en in groep 3 zijn ze nog gegrepen door het wonder van letters en lezen. Door vanaf groep 4 en 5 in te zetten op motiverend leesonderwijs kunnen scholen het vuur brandend houden. Ze kunnen leerlingen laten ervaren dat lezen hun iets te bieden heeft. De CORI-aanpak maakt bovendien duidelijk dat dit heel goed te combineren is met regulier leesonderwijs: werken aan leesmotivatie is niet iets wat 'erbij' komt, maar zit in het hart van het leesonderwijs. Gemotiveerde lezers worden of zijn vaardige lezers, aldus de les van Guthrie.

JOUW EIGEN KLAS

Met de vijf instructieprincipes geeft Guthrie praktische handvatten om te werken aan leesmotivatie én leesvaardigheid. Veel elementen in de aanpak zul je misschien herkennen. Samenwerken, groepswerk

en een zekere keuzevrijheid komen in de meeste klassen al voor.

Wat wellicht nieuw is, is de thematische insteek van leesonderwijs. Door te werken met thema's die voor leerlingen uitdagend en interessant zijn, maak je de leesles voor hen relevant en daarmee motiverend. Het is een uitgelezen kans om leesonderwijs te combineren met de zaakvakken.

Het vraagt wel van je om de leesmethode minder strikt te volgen. De leesteksten en bijbehorende oefeningen hierin zijn inhoudelijk immers te veel los zand. Je zult dus zelf op zoek moeten gaan naar leesteksten en boeken. Zeker in de hogere klassen kun je dat ook samen met leerlingen doen. Zo leren ze meteen hoe ze leuke boeken kunnen zoeken. Zorg wel dat je zelf een gevarieerd lijstje achter de hand hebt, met informatieve teksten, leesboeken, dichtbundels, korte verhalen en webteksten. Vind je dat moeilijk en weet je zelf niet goed waar te beginnen? De openbare bibliotheek kan je hierbij helpen.

OM IN TE LIJSTEN

- Met thematisch leesonderwijs maak je lezen voor leerlingen relevant.
- Geef leerlingen keuzevrijheid in wat ze willen lezen en wanneer.
- Help leerlingen aan succeservaringen, met teksten op maat en veel feedback.
- Oefen geen losse leesstrategieën, maar koppel ze aan inhoudelijke lessen.
- Laat leerlingen veel samenwerken en samen lezen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Guthrie, J. T., McRae, A., & Lutz Klauda, S. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, (42)*4, 237-250.

Verder lezen

Op de officiële CORI-website vind je alle achtergronden over dit Amerikaanse leesprogramma.
<http://www.cori.umd.edu/>

In deze brochure vind je achtergronden en praktische tips over leesmotivatie.
'Stichting Lezen (2019). *Leesmotivatie in het onderwijs. Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten en docenten.* Kwesitie van lezen deel 17. Amsterdam: Stichting Lezen.
https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwesitie_van_lezen_17.pdf

Dit artikel op *Didactiefonline.nl* vat de bevindingen uit de meest recente PIRLS-studie (2017) samen.
Gubbels, J., & Windt, N. van der (2017). Bovengemiddelde leesscore, toch buiten de internationale top 10 (PIRLS). *Didactiefonline.nl*
<https://didactiefonline.nl/artikel/bovengemiddelde-leesscore-toch-buiten-de-internationale-top-10-pirls>

Dit artikel uit *Levende Talen Tijdschrift* beschrijft de bevindingen uit een meta-analyse over effecten van leesmotivatie-interventies.

Steensel, R. van, Sande, L. van der, & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers ... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift, (18)*2.
<http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/1686>

Het integrale rapport is te vinden op de website van NRO.

https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf

Hoofdstuk 8 uit deze literatuurstudie over begrijpend lezen gaat over werken aan een motiverende leesomgeving en bespreekt ook het onderzoek van Guthrie.

Houtveen, T., Steensel, R. van, & Rie, S. de la (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs.* Den Haag: NRO.
<https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/09/houtveen-van-steensel-de-la-rie-2019-reviewstudie-begrijpend-lezen.pdf>

18. LEESPLEZIER IS TE LEREN

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995).

Children's attitudes toward reading: A national survey.

Reading Research Quarterly, (30)4, 934-956.

INTRODUCTIE

Zebra's hebben strepen, vogels fluiten en jongens vinden lezen stom. Welke van deze drie hoort niet in dit rijtje thuis? Het antwoord laat zich raden: de jongens natuurlijk. En niet omdat jongens geen dieren zijn, maar omdat lezen wel of niet leuk vinden geen genetische eigenschap is.

'Leesattitude is niet aangeboren, maar aangeleerd'

De houding tegenover lezen, ook wel leesattitude genoemd, is niet aangeboren, maar aangeleerd. Dat betekent dus dat die attitude te beïnvloeden is, in positieve en negatieve zin. Aangezien de leesattitude in hoge mate bepaalt of iemand wel of niet gaat lezen, is kennis daarover goud voor leesbevorderaars. En daar komt Michael McKenna in beeld. Hij heeft alle inzichten uit eigen onderzoek en dat van anderen op een rijtje gezet en in een model samengevat. Om te kijken of de voorspellingen van dat model klopten, heeft hij samen met Dennis Kear en Randolph Ellsworth een grootscheeps onderzoek gedaan onder basisschoolleerlingen. Hun werk vormde de basis voor veel vervolgonderzoek. Daardoor weten we nu hoe leesattitudes – positief of negatief – geboren, pardon, aangeleerd worden.

HET IDEE

Een attitude heeft alles te maken met overtuigingen en ervaringen. Volgens het model van McKenna draait het bij de vorming van leesattitudes vooral om drie zaken: overtuigingen of ideeën over de opbrengst van lezen (bijvoorbeeld: lezen is een leuk of juist saai tijdverdrijf), inschattingen van sociale normen (al mijn vrienden vinden lezen stom) en eigen leeservaringen.

Leesvaardigheid speelt ook een rol. Als je iets goed kunt, vind je het doorgaans ook leuk(er). Maar goed

kunnen lezen alleen is niet voldoende voor een positieve leesattitude. Zolang je bijvoorbeeld denkt dat lezen jou niets oplevert of dat je wel duizend andere dingen kunt bedenken die leuker zijn om je tijd aan te besteden, ga je niet lezen. Bovendien spelen emoties een rol bij de ontwikkeling van leesvaardigheid: als lezen je saai lijkt of als lezen in jouw omgeving not done is, lees je minder. Daardoor word je er minder snel goed in en blijft lezen lastiger, dus minder leuk, en wordt je leesattitude dus negatiever. De negatieve leesspiraal noemen we dat tegenwoordig. McKenna kon die spiraal en andere mechanismen op basis van zijn model al voorspellen. Maar klopte zijn theorie ook? Dat heeft hij met een grootscheeps onderzoek onder leerlingen gecheckt.

DE INZICHTEN

Maar liefst 18.000 leerlingen uit groep 3 tot en met 8 van 229 scholen, verspreid over heel de VS, namen deel aan het onderzoek. Ze kregen de Elementary Reading Attitude Survey voorgeschoteld, een lijst met vragen over hun houding tegenover schools lezen (in de leeslessen) en lezen in de vrije tijd. Bij elke vraag konden ze kiezen uit vier plaatjes van de populaire stripheld Garfield: een breeduit lachende, vrolijke, fronsende of sip kijkende Garfield, als een soort emoticons avant la lettre.

McKenna en collega's wilden weten hoe leesattitudes zich ontwikkelen door de schooljaren heen, en of er een verband is met leesvaardigheid, sekse en etniciteit, en het gebruik van educatieve leesseries.

Een dalende lijn

De conclusies over de ontwikkeling door de schooljaren heen zijn luid en duidelijk: een gestage lijn omlaag. Dat geldt vooral voor de leesles, bij vrijetijdslezen is de curve iets minder steil. In groep 3 is de houding nog positief of neutraal, aan het eind van groep 8 staan leerlingen onverschillig of negatief tegenover lezen.

Leesvaardigheid telt een beetje

Of het nu om zwakke, gemiddelde of goede lezers gaat, bij schools lezen duikelt bij iedereen de lijn omlaag. In groep 8 zijn er in dit opzicht zelfs nauwelijks nog verschillen. Bij vrijetijdslezen heeft leesvaardigheid een grotere vinger in de pap en zie je de lijnen tussen de drie groepen lezers steeds meer uit elkaar lopen. Een gebrekkige leesvaardigheid levert telkens weer frustrerende leeservaringen op en dat komt een positieve leeshouding natuurlijk niet ten goede.

Meisjes lezen liever

Meisjes staan positiever tegenover lezen dan jongens. Als het gaat om vrijetijdslezen neemt dat verschil gedurende de schooltijd alleen maar toe. Komt dat omdat meisjes beter zijn in lezen? Nee, want zelfs als je die factor wegpoetst, blijven de verschillen bestaan. Dat heeft, zo stellen McKenna en collega's, vermoedelijk te maken met sociale normen: lezen heeft onder jongens een minder stoer imago, onder meisjes is het een geaccepteerder tijdverdrijf. Dat is in later onderzoek ook bevestigd. Bovendien hebben meisjes meer lezende rolmodellen. Wat op jongens dan weer een averechts effect heeft: als zij nooit lezende mannen zien, gaan ze lezen als een typisch vrouwelijke bezigheid beschouwen. In het onderzoek van McKenna en collega's zaten witte, Afro-Amerikaanse en Spaans-Amerikaanse leerlingen. Maar ethniciteit bleek nauwelijks van invloed op de leesattitude.

Leesseries hebben geen invloed

Vrijwel alle leraren in McKenna's onderzoek gebruikten in de klas speciaal voor school gemaakte leesseries. Dit zijn leesboekjes die weliswaar helemaal aansluiten bij wat leerlingen moeten leren, maar qua verhaal meestal minder om het lijf hebben. Lezen, zo is vaak de gedachte, wordt daardoor minder leuk. Toch zag McKenna geen invloed op de leesattitude.

Wel blijkt uit later onderzoek dat leesinstructie wel degelijk invloed heeft op de houding en motivatie van leerlingen (zie hoofdstuk 17, 'Thematisch lesonderwijs motiveert').

'Leesattitude is te beïnvloeden met positieve leeservaringen, rolmodellen en lesonderwijs'

McKenna en collega's hebben met hun survey inzicht gegeven in factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van leesattitudes. Daarmee bieden ze leraren en andere leesbevorderaars handvatten om attitudes positief te sturen. De beste manier om boekenhaters en -mijders te overtuigen, zo schrijven ze in hun artikel, is om hun telkens weer ervaringen te bezorgen die haaks staan op hun overtuigingen en verwachtingen: 'Ik heb een hekel aan lezen, maar ik moet nu toch toegeven dat dit best een leuk boek is.' Als dat maar vaak genoeg gebeurt, zullen ze hun houding aanpassen.

ATTITUDE EN INTENTIE

Een positieve leesattitude kan leiden tot de intentie te gaan lezen. Of dat ook echt gebeurt, hangt van een aantal voorwaarden af. Is er bijvoorbeeld een leuk boek voorhanden? Of iemand in de buurt die je een leuke leestip kan geven? Spreekt het onderwerp van het boek je aan? Heb je tijd om te lezen of moet je eigenlijk huiswerk maken of je kamer opruimen? Heb je een lekker rustige plek om te lezen of is het te rumoerig in de klas? Als leesbevorderaar kun je je leerlingen op al deze punten goede diensten bewijzen. Maak het die willige lezers dus gemakkelijk en trek ze over de streep.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het surveyonderzoek van McKenna en collega's stemt niet vrolijk: hoe langer leerlingen op school zitten, hoe negatiever hun leesattitude wordt. Je zou voor minder de handdoek in de ring gooien.

Tegelijkertijd is er ook een lichtpuntje: een leesattitude is niet van God of door genen gegeven, maar is te beïnvloeden. Bijvoorbeeld met positieve leeservaringen, aansprekende rolmodellen en inspirerend leesonderwijs. Een school die uitstraalt dat boeken bij het meubilair horen, waar leraren in de klas vertel-

len over welk leuk boek ze nu weer gelezen hebben (en daaruit voorlezen) en leerlingen laten ervaren dat lezen hun iets te bieden heeft, kan positieve invloed uitoefenen op de houding tegenover lezen. Dit onderzoek maakt ook duidelijk dat vroeg ingrijpen belangrijk is. In groep 3 staan de meeste leerlingen nog positief of neutraal tegenover lezen. Daarna gaat het bergafwaarts. Hoe ouder leerlingen zijn, hoe moeilijker het wordt om een negatieve leeshouding om te buigen.

in de
praktijk

LEZEN ALS UITJE

Vier jaar geleden begon ze met drie keer twintig minuten vrij lezen in de klas per week. Twintig minuten is lang genoeg om in een verhaal te komen en kort genoeg om de aandacht vast te houden, weet Ingrid Merckx inmiddels. De leestaalspecialist en leraar van groep 3/4 op basisschool Dr. Jan de Quay in Beers merkt dat leerlingen beter en met meer plezier lezen als ze zelf een boek mogen uitkiezen. Ook een eigen schoolbibliotheek helpt. Zo kan Merckx tijdig bijsturen. Eenmaal gekozen, checkt ze of het boek qua leesniveau bij de leerling past. Bij twijfel volgt er een kort gesprekje: welke leeftijdsindicatie en welk leesniveau staan er, kun je dit echt lezen? 'Als we samen concluderen dat het te moeilijk of te makkelijk is, gaan we terug naar de kast. Wat spreekt je aan in kaft, titel, onderwerp?' Soms geeft ze haar leerling het voordeel van de twijfel. Een zevenjarige die bijvoorbeeld per se *Het leven van een loser* (10+) wil lezen, mag dat proberen. 'Het is goed als kinderen zelf ervaren dat een boek niet "matcht", dat helpt hen de volgende keer beter kiezen.'

Om het goede voorbeeld te geven, leest Merckx tijdens het vrij lezen zelf ook een boek. 'Ik vertel de leerlingen wat ik lees, waarom – ontspanning of om iets te leren – en wat ik tot nu toe van het boek vind.' Na het leesmoment geeft ze drie à vier kinderen de beurt. Soms vraagt ze leerlingen vrij te vertellen, een volgende keer werkt ze met opdrachtkaartjes: vertel iets grappigs, iets verdrietigs, heb je zoiets zelf meegemaakt? 'En soms proberen we de afloop te voorspellen. Met dit soort verdiepingsvragen "controleer" ik of iedereen heeft gelezen en ontstaat er vaak een mooi gesprek.'

Om vrij lezen nóg leuker te maken, mogen leerlingen op de leesdagen iets meenemen en op een zelfgekozen plek gaan zitten: onder de tafel of op de kast, met een kussen, een knuffel of een zaklamp. 'Zo wordt lezen een soort uitje.'

Ingrids leestip

Superjuffie! (7+) van Janneke Schotveld. 'Een boek vol fantasie, humor en spanning. Het verhaal gaat nog meer leven als je er ook creatieve verwerkingsopdrachten bij doet.'

JOUW EIGEN KLAS

Het onderzoek van McKenna en collega's geeft je handvatten om de houding van je leerlingen tegenover lezen positief te beïnvloeden. Als je in groep 3 lesgeeft, rust er een zware taak op je schouders: je moet leerlingen niet alleen leren lezen, maar ook zorgen dat ze lezen leuk blijven vinden. Immers, in jouw klas staan de meesten nog positief tegenover lezen. Je kunt hen stimuleren door ze te blijven bestoken met leuke verhalen en te omringen met boeken. Blijf voorlezen, uit zoveel mogelijk verschillende boeken, van spannende verhalen tot informatieve boeken. Zo laat je leerlingen ervaren dat boeken iets te bieden hebben: heerlijke spanning, herkenning en

'Hoe langer leerlingen op school zitten, hoe negatiever hun leesattitude wordt'

interessante informatie. Juist met non-fictieboeken doe je ook de jongens in je klas plezier.

Ook in hogere groepen blijft aandacht voor verhalen, boeken en voorlezen belangrijk. En praat vooral ook veel samen over boeken en lezen. Daarmee laat je niet alleen zien dat lezen erbij hoort, maar ontdek je meteen hoe ieders houding tegenover lezen is. Misschien zeggen sommige leerlingen wel dat lezen stom is of saai of typisch iets voor meisjes. Daar kun je dan op inhaken.

Wees een lezend rolmodel voor je leerlingen. Nodig je weleens ouders of grootouders uit om voor te lezen in de klas, bijvoorbeeld tijdens de Nationale Voorleesdagen? Nodig dan vooral ook vaders en opa's uit: zo laat je jongens zien dat lezen er ook voor hen bij hoort.

OM IN TE LIJSTEN

- Gedurende de basisschool gaan leerlingen steeds negatiever denken over lezen.
- Een negatieve houding tegenover lezen is aangeleerd – en dus te veranderen!
- Een goede leesvaardigheid helpt bij een positieve leeshouding.
- Grijp vroeg in: een positieve houding behouden, is makkelijker dan een negatieve ombuigen.
- Geef jongens lezende mannen als rolmodellen.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, (30)4, 934-956.

Verder lezen

Op [lezen.nl](http://www.lezen.nl) kun je de publieksversie downloaden van het promotieonderzoek van Thijs Nielen naar onwillige lezers.

Nielen, T., & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Stichting Lezen Reeks dl. 26. Delft: Eburon.

https://www.lezen.nl/sites/default/files/onwillige%20lezers_0.pdf

Dit artikel op Didactiefonline.nl vat de bevindingen samen uit het promotieonderzoek van Thijs Nielen naar leesmotivatie en leesangst onder basisschoolleerlingen.

Ros, B. (2016). Help, ik ben bang voor boeken.

Didactief, 3 (maart).

<https://didactiefonline.nl/artikel/help-ik-ben-bang-voor-boeken>

In deze brochure vind je informatie over jongens en lezen.

Stichting Lezen (2016). *Leesverschillen tussen jongens en meisjes. Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten*. Kwestie van lezen deel 9. Amsterdam: Stichting Lezen.

<https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestie%20van%20lezen%209.pdf>

19. VERLEID ZE TOT VEEL LEZEN

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011).

To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.

INTRODUCTIE

Vroeger zeiden ouders weleens tegen hun kinderen: 'Zit je nou alweer te lezen? Je bederft je ogen nog!' De boodschap was duidelijk: ga buitenspelen of ruim je kamer op, maar doe iets nuttigs.

Tegenwoordig juichen de meeste ouders en leraren als kinderen uit zichzelf een boek pakken. Leesbevorderaars stimuleren lezen in de vrije tijd juist. Want dat lezen allesbehalve een nutteloze hobby is, werd uit allerlei onderzoeken steeds duidelijker. Maar wat het precies betekende voor de taalontwikkeling, hadden we nog niet scherp in beeld. Dankzij de grote overzichtsstudie van Suzanne Mol en Adriana Bus weten we nu precies wat lezen vermag. Bijzonder is bovendien dat ze dat in kaart hebben gebracht voor de peutertijd tot en met de studentenjaren. Hun conclusie bekrachtigt het belang van leesbevordering: lezen in de vrije tijd loont!

HET IDEE

Dat veel lezen goed is voor de taalvaardigheid, klinkt logisch. Maar Mol en Bus wilden graag ook harde bewijzen zien. Wat onderscheidt een veellezer qua taalontwikkeling van iemand die nauwelijks leest?

Ze wilden ook weten of de effecten van het vrijetijdslezen toe- of afnemen per leeftijdsfase. Zijn die bij een peuter die voorgelezen wordt anders dan bij een scholier of student die uit zichzelf een boek pakt? En hoe zit het precies met oorzaak en gevolg? Leidt lezen in de vrije tijd tot meer taalvaardigheid of lezen taalvaardige mensen gewoon meer? Mol en Bus vermoedden dat beide waar zijn, dus dat lezen en taalvaardigheid elkaar versterken.

Om antwoorden te vinden, analyseerden ze de inzichten uit 99 onderzoeken naar de effecten van lezen in de vrije tijd. Met alle stukjes samen wisten ze een overzichtelijke puzzel te leggen die de effecten van lezen in de vrije tijd duidelijk maakt.

DE INZICHTEN

Mol en Bus keken naar drie leeftijdsfasen: voor- en vroegschoolse periode (2-6 jaar), schoolse periode (6-17 jaar) en studententijd (18-22 jaar). Per leeftijdsfase hebben ze de relaties blootgelegd tussen vrijetijdslezen en woordenschat, tekstbegrip, (technische) basisleesvaardigheden en spelling.

Voor- en vroegschoolse periode

Jonge kinderen zijn voor vrijetijdslezen vooral afhankelijk van hun omgeving: van ouders (en later ook leraren) die voorlezen en boeken in huis hebben of halen. Uit eerdere meta-analyses was al bekend dat een rijke leesomgeving thuis de taal- en latere leesontwikkeling van kinderen voedt. Ze komen met een rijkere woordenschat de school binnen, en boeken en (voor)lezen horen al bij hun dagelijkse routine en bezigheden.

'Geef boeken een plek in je klas en maak van (voor)lezen een dagelijkse routine'

De analyse van Mol en Bus bevestigt dit. Hoe vaker kinderen voorgelezen worden, hoe groter hun woordenschat. Ze (her)kennen meer woorden en gebruiken meer woorden. Dat is een belangrijke basis voor tekstbegrip. Ze zijn bovendien beter in basisleesvaardigheden, zoals letterherkenning.

Dit onderzoek bevestigt ook de al eerder gesignaleerde relatie tussen lezende ouders en taalvaardiger kinderen. Ouders die zelf graag lezen, geven dat door aan hun kinderen en verschaffen hun daarmee een stevige start op school.

Schoolse periode

Ook voor de schoolse periode zagen Mol en Bus relaties tussen vrijetijdslezen en taalvaardigheid. Hoe vaker leerlingen lezen, hoe beter hun mondelinge

taalvaardigheid, technische leesvaardigheid, tekstbegrip, spelling en woordenschat.

Die relaties worden sterker naarmate leerlingen ouder worden. Met elk schooljaar lopen veellezers meer vooruit op leeftijdgenoten die niet of nauwelijks lezen in hun vrije tijd. De effecten tellen dus alleen maar op.

Bij zwakke lezers is de relatie met basisleesvaardigheden sterker dan bij gemiddelde of goede lezers en daarom is vrijetijdslezen voor hen extra profijtelijk. Ze gaan vloeiender lezen en struikelen minder over (nieuwe) woorden. Zo wordt lezen leuker en dat stimuleert weer om meer te lezen.

Studententijd

Helaas beschikten Mol en Bus niet over studies over alle jongeren van 18 tot 22 jaar, maar alleen over onderzoek onder hbo- en wo-studenten. Als iemand eenmaal een hbo- of universitaire opleiding volgt, zit

het met de leesvaardigheid wel goed, zou je denken. Toch vonden Mol en Bus ook onder studenten nog wel degelijk verschillen tussen mensen die in hun vrije tijd wel of juist niet veel (fictie) lezen.

Veellezers zijn gemiddeld iets beter in technisch lezen, spellen en tekstbegrip. En hun woordenschat is veel groter.

Leesspiraal

Er zijn dus duidelijke relaties tussen lezen in de vrije tijd en taalvaardigheid. Maar wat is oorzaak en wat gevolg? Het onderzoek van Mol en Bus ondersteunt het idee van wederkerigheid: beide zaken versterken elkaar. Leerlingen die voor hun plezier lezen, worden steeds beter in technische en basisleesvaardigheden, woordenschat, tekstbegrip en spelling. Zo voorspelt vrijetijdslezen in de vroegste periode 12 procent van de variatie in woordenschat tussen leerlingen, op de basisschool 13 procent, in het vo 19 procent, op het hbo 30 procent en op de universiteit 34 procent.

In een positief geval ontstaat een opwaartse leesspiraal. Voorlezen in de vroege jaren legt hiervoor een goede basis. Kinderen die opgroeien in een rijk leesmilieu krijgen het lezen sneller onder de knie, lezen daardoor vaker in hun vrije tijd, wat hun leesen taalvaardigheid verder versterkt.

Helaas is het tegenovergestelde ook waar: er kan ook een negatieve leesspiraal ontstaan. Kinderen die zonder rijke taalbagage de school binnenkomen, hebben meer kans leesachterstanden op te lopen. Hun gebrekkige leesvaardigheid kan hen ervan weerhouden in hun vrije tijd te lezen en daardoor lopen ze hun achterstanden niet in.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het onderzoek van Mol en Bus gaat over lezen in de vrije tijd, dus over wat leerlingen buiten schooltijd doen. Maar de bevindingen zijn wel degelijk belangrijk voor scholen. Leraren zijn, naast ouders, immers

RIJKE BOEKENTAAL

Boeken zijn goud voor woordenschatontwikkeling. Tijdens het (voor)lezen komen kinderen in aanraking met woorden die in de dagelijkse spreektaal nauwelijks voorkomen, zogeheten laagfrequente woorden. Uit onderzoek naar het taalaanbod in gezinnen blijkt dat kinderboeken drie keer zoveel laagfrequente woorden bevatten als televisieprogramma's of gesprekken tussen ouders en kinderen.

Het handige van boeken is bovendien dat je die woorden aangeboden krijgt via een spannend of aanstekelijk verhaal. De verhaalcontext helpt om onbekende woorden te begrijpen en te onthouden. En aangezien je leesvoer meegroeit met je leeftijd, blijf je door lezen je woordenschat uitbreiden, een leven lang.

belangrijke leesbevorderaars. Ze kunnen stimuleren dat leerlingen gaan lezen en daardoor taalvaardiger worden. Dat is vooral belangrijk voor leerlingen die lezen van huis uit niet of minder meekrijgen.

Dat vrijetijdslezen vooral bij zwakke lezers zoden aan de dijk zet, is een extra argument om leesplezier te stimuleren. Bij deze leerlingen betekent lezen in de vrije tijd een onmisbare aanvulling op de leesinstructie. Scholen kunnen de negatieve leesspiraal doorbreken door zwakke lezers te verleiden tot lezen. Dat kan bijvoorbeeld door in het rooster structureel tijd in te ruimen voor vrij lezen.

Mol en Bus pleiten ervoor dat (voor)lezen in elk gezin dagelijkse routine moet worden. Hun onderzoek biedt scholen belangrijke argumenten om ouders ervan te overtuigen hoe waardevol thuis (voor)lezen is. Veel ouderprogramma's zetten daar ook op in. Scholen kunnen dit ondersteunen (zie ook hoofdstuk 3, 'Laat ouders in hun waarde').

JOUW EIGEN KLAS

Als leraar ben je allereerst verantwoordelijk voor goed leesonderwijs. Maar je kunt nog meer doen om van je leerlingen vaardige lezers te maken, namelijk

in de
praktijk

HELP OUDERS OM THUIS SAMEN TE LEZEN

Op elke basisschool, maar zeker in het speciaal basisonderwijs, heb je de ouders hard nodig om leerlingen leeskilometers te laten maken. Leontine le Blanc is leesspecialist op sbo Michaëlschool in Amersfoort. Ze heeft in 2013 voor haar master SEN onderzocht hoe ouders hun kinderen thuis kunnen helpen met lezen. Van de toen opgedane kennis maakt ze nog steeds dankbaar gebruik. Elk jaar verzorgt ze er een ouderavond over. 'Ik laat dan een filmpje zien, waarin ik met een kind aan het lezen ben en verschillende werkvormen voor doe. Kinderen vinden het bijvoorbeeld leuk als je een fout maakt. Mijn tip is dan: maak een overdreven fout, dus zeg "stoel" in plaats van "tafel". Lees niet maar één letter verkeerd, want dan bestaat de kans dat ze het woordbeeld verkeerd inprenten.'

In het begin reageren ouders nog weleens met: lezen, daar is de school toch voor?! 'Het is belangrijk om ouders ervan bewust te maken hoe essentieel lezen is, niet alleen voor school, maar ook voor later in je werk en de samenleving. En ik leg uit hoe groot de invloed van ouders op leesgedrag kan zijn.'

Ouders vinden het moeilijk om hun kind te motiveren, hoort Le Blanc regelmatig. Ook dan heeft ze tips paraat: 'Ga niet thuis schooltje spelen, houd het gezellig. Elke dag tien minuten is voldoende. Een vaste tijd is belangrijk en geef er voorrang aan. Als je zegt "we slaan het lezen vandaag maar over", geef je kinderen als boodschap dat lezen onbelangrijk is.' Voor sommige ouders is voorlezen te veel gevraagd, bijvoorbeeld omdat ze zelf moeite hebben met lezen. Daarom werkt de school via de plaatselijke bibliotheek met de VoorleesExpress. 'Dan komen er vrijwilligers thuis om ouders te ondersteunen en hen te helpen om de stap naar de bibliotheek te zetten. En er is tegenwoordig een medewerker van de bibliotheek aanwezig op de ouderavond. Ook dat werkt drempelverlagend.'

Leontines leestip:

Robotoorlog (9+) van Rian Visser

'Er zit spanning en actie in het verhaal, de lay-out is rustig, de hoofdstukken zijn kort en de verhaallijn is duidelijk. Dat maakt het een topserie voor zwakke lezers.'

stimuleren dat ze veel boeken lezen. Dat geeft, zoals het onderzoek van Mol en Bus duidelijk maakt, een enorme slinger aan hun taalontwikkeling.

'Voorlezen in de vroege jaren legt een goede basis voor een opwaartse leesspiraal'

Leesplezier is hierbij een sleutelwoord. Door leerlingen te laten ervaren dat boeken lezen leuk is en hun wat te bieden heeft, is de kans groter dat ze in hun vrije tijd naar een boek grijpen. En dat zet de positieve leesspiraal in gang.

Geef boeken een plek in je klas en maak van (voor) lezen een routine. Ruim bij voorkeur dagelijks tijd in voor vrij lezen. Leerlingen mogen dan zelf kiezen wat ze lezen, of het nu een leesboek, strip of tijdschrift is. Zorg dus voor een rijk en gevarieerd aanbod. Leesplezier staat tijdens het vrij lezen voorop, dus koppel er bij voorkeur geen opdrachten aan. En geef het goede voorbeeld door zelf ook een boek te gaan lezen.

Vrij lezen of niet, sommige leerlingen zullen jouw hulp bij het kiezen van een leuk boek goed kunnen gebruiken. Vooral bij zwakke lezers is dat belangrijk. Geef hun een boek (leesboek of informatief) dat qua taalniveau haalbaar, maar ook een beetje uitdagend is en dat inhoudelijk aansluit bij hun interesses. Iemand die dol is op voetballen, verorbert zelfs een wat moeilijker tekst over zijn hobby. Vraag leerlingen hoever ze al gevorderd zijn in hun boek, complimenteer ze daarmee en moedig hen aan door te lezen.

Samen praten over boeken werkt ook stimulerend. Laat leerlingen elkaar vertellen van welke boeken ze genoten hebben. Of laat ze elkaar tips geven, bijvoorbeeld via post-its: 'Dit boek is echt iets voor X, omdat ...' En niet onbelangrijk: geef leerlingen ook ruimte om een boek dat minder leuk is dan

ze dachten, terzijde te leggen. Dat doen veellezers immers ook weleens. Zo leren leerlingen ontdekken wat ze wel en niet leuk vinden en krijgen ze steeds meer positieve leeservaringen.

OM IN TE LIJSTEN

- Lezen in de vrije tijd en de ontwikkeling van taalvaardigheid versterken elkaar.
- Veellezers zijn beter in tekstbegrip, spelling en technisch lezen en hebben een grotere woordenschat.
- De verschillen in vaardigheden tussen veellezers en andere leerlingen worden elk schooljaar groter.
- Verleid zwakke lezers tot lezen en doorbreek zo de negatieve leesspiraal.
- Ruim tijd in voor vrij lezen in de klas.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.

Verder lezen

In deze brochure vat Kees Broekhof bondig de effecten van lezen op de taalontwikkeling samen, met hierin ook aandacht voor het onderzoek van Mol en Bus.

Broekhof, K. (2017). Meer lezen, beter in taal. Effecten van lezen op taalontwikkeling. Amsterdam/Den Haag: Kunst van Lezen.
<https://sardes.nl/pathoimg.php?id=1786>

Op cbs De Wierde zijn leraren overtuigd van de kracht van echte boeken lezen. Lees meer over hun aanpak in dit artikel uit de *Didactief-special Lekker leren lezen*.

Marreveld, M. (2011). Plezier met echte boeken. *Didactief*, 9 (november).
<https://didactiefonline.nl/artikel/plezier-met-echte-boeken>

Je kunt ook de hele *Didactief-special Lekker leren lezen* downloaden.
https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/stories/Specials/LR8_DID11_0938_SPECIAL_nov_11.pdf

In deze magazines van de Bibliotheek op school vind je praktijkvoorbeelden van hoe scholen leerlingen stimuleren tot lezen: *Overall! De Bibliotheek op School* (2017).

<https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/marketing%20en%20communicatie/20170131%20-%20Magazine%20Overall%20de%20Bibliotheek%20op%20school.pdf>

Van BoekStartbaby tot leesbeest op school (2019).

<https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/marketing%20en%20communicatie/20190107-magazinevanboekstartbabytotleesbeestopschool.pdf>

In dit interview vertelt leesonderzoeker Stephen Krashen over zijn missie om leerlingen zoveel mogelijk vrij te laten lezen.

Terhell, A. (2014). Verliefd op lezen. *Lezen 1* (voorjaar).
<https://www.lezen.nl/nl/verliefd-op-lezen>

20. MOTIVEREN VRAAGT OM MAATWERK

Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany.

Journal of Research in Reading, 41(1), 176-196.

INTRODUCTIE

Wat was er eerder: de kip of het ei? Als je mensen helemaal gek wilt krijgen, moet je daarover gaan filosoferen. Niemand die eruit komt.

Intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid vormen ook lang zo'n kip-eivraagstuk. Gaan leerlingen beter lezen omdat ze intrinsiek gemotiveerd zijn? Of raken ze juist enthousiast voor lezen omdat ze het goed kunnen? Wetenschappers zijn het er inmiddels over eens dat beide waar zijn: het verhaal werkt dus beide kanten op.

Alles opgelost? Nou nee, want toen kwamen Ai Miyamoto, Maximilian Pfof en Cordula Artelt met hun onderzoek. Ze brachten een belangrijke nuance aan: niet bij alle leerlingen gaat die wederzijdse beïnvloeding op. Hun onderzoek maakt duidelijk dat maatwerk belangrijk is binnen leesbevordering. Leerlingen met een migratieachtergrond hebben wellicht een andere aanpak nodig.

HET IDEE

Uit onderzoek is al lang bekend dat er een relatie bestaat tussen intrinsieke motivatie en leesvaardigheid. Maar wat die relatie precies was, bleef lang onduidelijk. Sommige wetenschappers stelden dat motivatie leesvaardigheid voorspelt: hoe gemotiveerder leerlingen zijn, hoe beter ze gaan lezen. Anderen zagen juist het omgekeerde: hoe beter leerlingen lezen, hoe gemotiveerder ze worden. Kip of ei, ze werden het niet eens. Totdat duidelijk werd dat beide geldt: een goede leesmotivatie kan de start zijn, maar ook volgen op een betere leesvaardigheid. De twee zijn communicerende vaten die elkaar versterken.

Als je wilt weten hoe het in de praktijk werkt, zo was het idee van Miyamoto en collega's, dan moet je leerlingen langere tijd volgen. Daarnaast moet je rekening houden met andere zaken, zoals hoeveel tijd leerlingen aan lezen besteden. En dat is precies

wat de onderzoekers in hun studie gedaan hebben. Bovendien hebben ze de verschillen tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond nader onder de loep genomen, omdat juist kinderen van migranten vaak een taalachterstand hebben.

DE INZICHTEN

De steekproef van Miyamoto en collega's omvatte 4.619 leerlingen die ze drie jaar lang hebben gevolgd. Het ging om leerlingen van 10 tot 12 jaar, in klas 5 tot en met 7 van de Duitse *Sekundarstufe*. Daarvan kwamen 712 leerlingen uit een gezin waarvan één of beide ouders migrant waren of in het buitenland waren geboren; bijna de helft van deze leerlingen sprak thuis zelden of nooit Duits.

'Bij leesbevordering is niet één recept zaligmakend. Maatwerk is belangrijk'

In klas 5 en 7 toetsten de onderzoekers de vaardigheid in tekstbegrip en leesmotivatie van alle leerlingen. Dat laatste gebeurde met stellingen als 'ik vind boeken lezen leuk' en 'lezen is belangrijk om dingen goed te begrijpen'. Ook werd gevraagd hoeveel uur per dag ze aan lezen in hun vrije tijd besteedden (variërend van 'nooit' tot 'meer dan twee uur').

Geen wederzijdse beïnvloeding

Voor beide groepen leerlingen bleek leesvaardigheid op tienjarige leeftijd een goede voorspeller voor leesmotivatie twee jaar later: hoe beter ze lazten, hoe gemotiveerder ze waren. Voor leerlingen met Duits als moedertaal gold ook de omgekeerde relatie, maar anders dan verwacht bleek dat niet het geval voor leerlingen met een migratieachtergrond. Hoewel zij minstens zo gemotiveerd als of zelfs gemotiveerder dan hun autochtone leeftijdgenoten waren, bleven ze in leesvaardigheid achter. Voor hen gold dus niet: hoe gemotiveerder, hoe beter in lezen.

Helpt leesfrequentie dan?

Hoe gemotiveerder een leerling, hoe meer hij leest. Dat klinkt logisch en dat is ook wat Miyamoto en zijn collega's zagen bij beide groepen leerlingen. Je denkt er meteen achteraan: en hoe beter ze worden in lezen. Dat klopte ook voor leerlingen zonder migratieachtergrond. Maar bij de leerlingen met een migratieachter-

'Veel lezen is nuttig, maar reik wel voldoende uitdagend en gevarieerd leesmateriaal aan'

grond was dat effect kleiner dan verwacht: leerlingen die relatief veel lezen in de zesde klas, bleken een jaar later nauwelijks beter in tekstbegrip.

Dat gold vooral voor leerlingen in lagere onderwijsniveaus (in Duitsland de beroepsgerichte stroom, vergelijkbaar met ons vmbo). De onderzoekers denken dat dit komt doordat zwakke lezers te weinig uitdagend leesmateriaal kiezen of krijgen: ze mogen dan wel gemotiveerd zijn om veel te lezen, maar als de teksten te eenvoudig zijn, blijven de leerlingen qua leesniveau steken. De conclusie van de onderzoekers: leesplezier (motivatie) leidt niet voor alle leerlingen vanzelf tot een betere leesvaardigheid.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Als het in Nederland gaat over leesbevordering, valt vaak het woord leesplezier: zorg dat leerlingen lol in lezen krijgen, dan wordt hun leesvaardigheid vanzelf beter. Dit onderzoek maakt duidelijk dat er meer touwtjes zijn om aan te trekken. Sterker, het is beter om aandacht te besteden aan intrinsieke leesmotivatie én aan leesvaardigheid, omdat het communicerende vaten zijn.

Dat geldt vooral voor zwakke lezers met een migratieachtergrond. Miyamoto en collega's hebben aangetoond dat bij deze leerlingen intrinsieke motivatie

niet per definitie resulteert in beter lezen.

Ook het bekende devies 'leeskilometers maken' heeft bij zwakke lezers nuancering. Ja, veel lezen is goed en nuttig, maar het is wel zaak om voldoende uitdagend en gevarieerd leesmateriaal aan te reiken (zie ook hoofdstuk 12, 'Strategieën van ervaren lezers'). Zeker bij leerlingen die thuis geen Nederlands spreken.

Kortom, ook bij leesbevordering is niet één recept zaligmakend. Maatwerk is ook hier belangrijk.

JOUW EIGEN KLAS

Leerlingen warm maken voor lezen en laten ervaren hoe leuk en informatief boeken zijn, is altijd goed. Maar zwakke lezers, zo maakt dit onderzoek duidelijk, hebben meer nodig om leesvaardig te worden. Let vooral op leerlingen met een andere moedertaal dan Nederlands. Ze zijn vaak gemotiveerd om te lezen en leren (zie ook kader hieronder). Maar ze hebben extra aandacht van jou nodig. Help hen om

OPTIMISME VAN MIGRANTEN

Een opvallend gegeven dat in meer onderzoeken naar voren komt, is dat leerlingen met een migratieachtergrond doorgaans gemotiveerd zijn om te leren. Hoewel hun taal- en leesvaardigheid vaak achterblijft bij die van andere leerlingen, zijn ze minstens zo gemotiveerd om te lezen. Onderzoekers spreken in dit geval van de ambitie-prestatieparadox: leerlingen willen meer dan ze op dat moment kunnen. Een mogelijke verklaring is het optimisme van migranten: ze hebben huis en haard achtergelaten op zoek naar een beter leven elders. Ze koesteren hoge verwachtingen van hun kind: dat zal het goed doen in het onderwijs en het daardoor beter krijgen dan zichzelf.

uitdagende teksten te kiezen: teksten die ze aankunnen, maar waar ze ook moeite voor moeten doen. Vooral spannende of herkenbare fictie en informatieve teksten over een onderwerp dat leerlingen interessant vinden, zijn daarvoor geschikt: de inhoud stimuleert om dóór te lezen en ook moeilijke woorden te verslinden. Zo kunnen ze zich met jouw hulp geleidelijk omhoog lezen.

Als leerlingen thuis een andere taal spreken, is het belangrijk hen aan te moedigen teksten in het Nederlands te lezen. Het is het makkelijkst en laagdrempeligst als ze boeken uit de schoolbibliotheek mee naar huis mogen nemen. Als dat op jouw school niet kan, stimuleer leerlingen dan om (gratis) lid te worden van de bibliotheek. Dat is voor alle leerlingen trouwens een goed idee. Laat ze met een klassenbezoek aan de lokale bibliotheek zien wat daar allemaal te halen is.

OM IN TE LIJSTEN

- Leesvaardigheid en leesmotivatie zijn communicerende vaten: ze versterken elkaar.
- Meer leesplezier leidt niet bij alle leerlingen tot een betere leesvaardigheid.
- Ook bij leesbevordering is maatwerk belangrijk.
- Richt je bij zwakke lezers met een migratieachtergrond vooral op het bijspijkeren van hun taalvaardigheid.
- Geef zwakke lezers uitdagende teksten: zo gaan ze beter lezen en raken ze (nog) gemotiveerder.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bron

Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196.

Verder lezen

Ook in Nederland is onderzoek gedaan naar motivatie en prestaties van leerlingen met een niet-westerse achtergrond. Dit artikel vat de bevindingen samen. Veen, I. van der et al (2014). Motivatie herkennen. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/motivatie-herkennen>

In dit interview vertelt taalwetenschapper Folkert Kuiken wat leerlingen met een andere moedertaal dan Nederlands nodig hebben in het leesonderwijs. Bal, E. (2017). Thuistaal staat los van schoolprestatie. *Didactief*, 1/2 (januari-februari).

<https://didactiefonline.nl/artikel/thuistaal-staat-los-van-schoolprestatie>

Als je meer weet van de moedertaal van je leerlingen, begrijp je hun taal- en leeshobbels beter. Dit artikel beschrijft dat voor enkele niet-westerse talen. Jelier, W. (2017). Moedertaal helpt een handje. *Didactief*, 4 (april).

<https://didactiefonline.nl/artikel/moedertaal-helpt-ee-handje>

o

V



DE MEERWAARDE VAN LEZEN

*'Huis van woorden
dak van taal, lees
maar lang en wees
gelukkig'*

(Hans & Monique Hagen,
Ik zoek een woord: 167 gedichten over taal)

In de voorgaande delen ging het over hoe je leerlingen leert lezen en laat lezen. Het is misschien wel de belangrijkste vaardigheid die je ze meegeeft. Want zonder lezen geen leren. In dit deel staan we expliciet stil bij de meerwaarde van lezen.

Lezen is nodig voor alle schoolvakken en alles wat je later nog wilt (of moet) leren, van autorijden tot belastingaangifte doen. Een goede leesvaardigheid maakt daarom levenslang het verschil.

Al lezend verwerven we een rijke woordenschat en worden we slimmer. Dat geldt niet alleen voor leerlingen, maar voor alle mensen, van welke leeftijd ook. Lezen bevordert bovendien de schrijfvaardigheid. Laat ze daarom zoveel mogelijk lezen, jouw leerlingen, want dat is een geschenk voor het leven.

21. WOORDEN VEROVEREN

Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985).

Learning words from context.

Reading Research Quarterly, 20(2), 233-253.

INTRODUCTIE

De Nederlandse taal telt, voorzichtig geschat, zo'n miljoen woorden (zie ook kader op pagina 124). Sommige woorden zijn echte winkeldochters, die komen nauwelijks de kast (meer) uit, zoals 'nooddruft' of 'wervelziek'. Over andere struikel je, hoe onooglijk ze ook zijn ('en', 'de', 'er').

Geen mens die al die woorden kent, laat staan gebruikt. Dat is ook helemaal niet nodig om je te redden in de samenleving, daarvoor kun je toe met enkele tienduizenden woorden. Maar dat is altijd nog fors meer dan de twee-, drieduizend woorden waarmee een kleuter, als het meezit, de basisschool binnenstapt.

'Directe instructie is de meest effectieve manier om de woordenschat te vergroten'

Dat gat valt onmogelijk te dichten met alleen maar woordenschatonderwijs, zelfs als dat het enige vak op het rooster zou zijn. Gelukkig hoeft dat ook niet, zo laten William Nagy, Patricia Herman en Richard Anderson met hun onderzoek zien. Ze leverden halverwege de jaren tachtig het bewijs dat leerlingen al lezend nieuwe woorden oppikken en zich deze met behulp van de context eigen maken.

HET IDEE

Vanaf het moment dat baby's ter wereld komen, begint hun brein taal te absorberen. Lang voordat ze zelf kunnen praten, bouwen ze zo al een voorraadje woorden op. Hoe meer taal ze om zich heen horen, hoe sneller hun woordenschat groeit.

Maar op een gegeven moment heeft spreektaal weinig nieuws meer te bieden (zie ook hoofdstuk 10, 'Werken aan woordenschat'). Om dan toch de woordenschat te vergroten, zijn er twee manieren. De meest effectieve manier is via directe instructie.

Je hebt dan controle over welke woorden iemand leert en of hij ze goed leert. Er is alleen één nadeel: het vraagt te veel tijd.

Lezen is de andere manier. Onderzoekers pijnigden zich lang het hoofd over hoe dat nou precies in zijn werk ging. Hoe vaak moet je bijvoorbeeld een woord zien voordat je het kent? Mooie hypothese, woorden leren door te lezen, maar zie het maar eens te bewijzen.

Nagy en zijn collega's hebben die handschoen opgepakt. Ze bedachten een experiment dat het natuurlijk lezen zoveel mogelijk evenaart. Dus geen schools lezen, waarbij leerlingen bijvoorbeeld onbekende woorden moeten onderstrepen en opzoeken, en ook geen educatieve teksten met definities van moeilijke woorden, maar teksten waarin leerlingen de betekenis zelf via de context kunnen achterhalen.

DE INZICHTEN

In totaal kregen 57 leerlingen uit *grade 8* (14 jaar) ofwel een informatieve tekst over rivieren ofwel een spionageverhaal te lezen, elk zo'n duizend woorden lang. Per tekst hadden de onderzoekers zelf de vijftien moeilijkste woorden geïnventariseerd. Om zeker te weten dat leerlingen die woorden niet al kenden, verstopten ze die dertig woorden in een lange lijst van zo'n tweehonderd woorden, waarvan leerlingen moesten aankruisen of ze die kenden of niet. Na het lezen was er een gesprek met elke leerling plus een multiplechoicetest over de betekenis van de dertig woorden (waarvan ze er dus maar vijftien in hun eigen tekst waren tegengekomen).

Context werkt echt

Wat de onderzoekers al verwachtten, bleek ook: leerlingen (her)kenden meestal wel de vijftien woorden uit de tekst die ze gelezen hadden, maar niet of nauwelijks die uit de andere tekst. En dat terwijl de

meeste van die woorden maar één keer in de tekst voorkwamen en leerlingen de tekst maar één keer gelezen hadden. Dankzij de context begrepen en onthielden ze de woorden.

Ook bijzonder was dat deze resultaten niets te maken hadden met de omvang van de woordenschat: ook leerlingen met een kleine woordenschat pikten de woorden al lezend op. Daarnaast maakte het niet uit of de leerlingen een verhalende of informatieve tekst gelezen hadden.

BOEKEN DICHTBIJ BRENGEN

Toen Mieke van Alkemade in 2016 directeur werd van De Plataan in Velsen-Noord, was de school door de inspectie net als zwak beoordeeld. Een van de acties die ze ondernam, was zich aanmelden voor de Bibliotheek op School (dBos). 'Velsen-Noord krijgt een behoorlijk subsidiebedrag voor voor- en voegschoolse educatie, dat zegt wel iets over onze leerlingpopulatie. Juist voor deze kinderen moet je boeken heel dichtbij brengen, zodat de drempel om te lezen laag wordt.'

Binnen dBos werkt de school, met ondersteuning vanuit de lokale openbare bibliotheek, aan een gevarieerde boekencollectie. 'Dat was hard nodig, want de boeken op school waren niet meer up-to-date en weinig aantrekkelijk.' De Plataan krijgt van de bibliotheek een leencollectie die jaarlijks wordt verversed en schaft daarnaast elk jaar zelf voor circa vijfduizend euro boeken aan. 'Samen met de leesconsulent van de bibliotheek kijken we aan welke boeken behoefte is. We vragen ook leerlingen om daarover mee te praten.'

Iedere ochtend van halfnegen tot kwart voor negen is het in elke klas vrij lezen. Leerlingen kunnen met hulp van een van de zes onderwijsassistenten een boek uitzoeken in de schoolbibliotheek. Daarnaast

Geleidelijk leerproces

Nu is het ook weer niet zo dat de leerlingen keurige definities oplepelden van de nieuw geleerde woorden. Ze hebben nog niet altijd meteen alle betekenisnuances te pakken, maar ze snappen wel zo ongeveer wat een woord betekent. Elke volgende keer dat ze het tegenkomen, zo stellen Nagy en zijn collega's, zal de betekenis vertrouwder en dieper worden.

in de
praktijk

komt de leesconsulent regelmatig in de klas om over boeken te vertellen en boekenactiviteiten te doen. 'Dat hebben onze leerlingen hard nodig, uit zichzelf pakken ze geen boek.'

Leesbevordering is de ene poot, goed lesonderwijs de andere. 'We hebben onze instructie verbeterd. Verder praten leraren veel meer samen met leerlingen over teksten. In het begin zag ik dat leerlingen tijdens de leesles in werkboekjes aan het schrijven waren. Wat ben je eigenlijk aan het doen, vroeg ik dan: lezen of schrijven? We kopen die werkboekjes tegenwoordig niet meer. Daardoor hebben we geld over om leesboeken aan te schaffen.'

De leerlingen op De Plataan zijn niet alleen méér, maar ook beter gaan lezen. 'We krijgen inmiddels alweer drie jaar een voldoende van de inspectie.'

Miekes leestip:

De jongen, de mol, de vos en het paard (9+) van Charlie Mackesy. 'Het boek en de mooie illustraties lenen zich goed om zelf te lezen en erover te mijmeren of om voor te lezen en met leerlingen in gesprek te gaan over de dialogen.'

Lezend maken leerlingen zich dus woorden eigen op een geleidelijke manier, een manier die dankzij de context bovendien natuurlijker is dan rijtjes losse woorden uit het hoofd leren.

Een schot hagel

Wie een tekst leest, komt meer onbekende woorden tegen dan hij zal onthouden. Nagy en zijn collega's schatten dat de oogst zo'n tien procent is. In die zin is op deze manier woorden leren eerder met hagel schieten dan scherpshutterij.

En toch is woorden leren via de context van een verhaal efficiënt. Immers, die woordenschatontwikkeling is pure bijvangst. Lezen is vooral een fijne

tijdsbesteding en een manier om je kennis van de wereld én je leesvaardigheid te vergroten. Vele vliegen in één klap dus.

Maar hoeveel moet iemand lezen om een substantieel aantal woorden te leren? In een vervolgstudie (1987) hebben de drie leesonderzoekers berekend dat als leerlingen dagelijks een kwartier vrij lezen, ze op jaarbasis gemiddeld duizend nieuwe woorden rijker zijn.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

De les van Nagy en zijn collega's is niet dat scholen hun woordenschatonderwijs overboord kunnen gooien. Directe instructie is en blijft een zeer effectieve manier om leerlingen woorden aan te leren. Omdat dit onhaalbaar (want te tijdrovend) is voor alle woorden, kunnen scholen hun woordenschatonderwijs het best richten op schooltaal, woorden die leerlingen nodig hebben om instructie en opdrachten te begrijpen. Denk aan woorden als 'argument', 'vaststellen', 'controleren' en 'fragment'.

'Veel aandacht voor vrij lezen is essentieel'

Wel maken de drie leesonderzoekers duidelijk dat directe instructie aanvulling behoeft van voorlezen en zelf lezen. Aangezien lang niet alle leerlingen thuis uit zichzelf een boek of tijdschrift pakken, is het belangrijk om dit op school te stimuleren. Veel scholen hebben daarom al vrij lezen op het rooster gezet: een paar keer per week of dagelijks zijn alle klassen een halfuur aan het lezen, de leraren inclusief.

JOUW EIGEN KLAS

Als leraar heb je enkele belangrijke instrumenten om de woordenschat van je leerlingen te vergroten. In de kleuterklas doe je dat bijvoorbeeld door veel voor

HOEVEEL WOORDEN TELT HET NEDERLANDS?

Ruim één miljoen Nederlandse woorden zijn er volgens de Taalunie in omloop. En dat is een voorzichtige schatting. Cornelis Kruskamp, hoofdredacteur van de dikke Van Dale van 1950 tot 1976, hield het op twee tot vijf miljoen gebruikte Nederlandstalige woorden door de tijden heen. De Taaldatabank van het Instituut voor de Nederlandse Taal, met alle gebruikte woorden van de twaalfde tot en met de 21e eeuw, telt zelfs meer dan zestig miljoen woorden. Toegegeven, elke vervoeging (lezen, las, gelezen) telt mee, maar dan nog.

En als we heel eerlijk zijn, is het aantal woorden oneindig. Want van bestaande woorden kun je telkens weer nieuwe samenstellingen en afleidingen maken, van boekenzoekidee tot en met lezerschap. Je zou daar in de klas een spel van kunnen maken: wie kan de meeste (nieuwe) woorden verzinnen met lezen of boek erin?

te lezen, veel te praten (over verhalen, maar ook over andere thema's) en veel taalspelletjes te doen. Je kunt leerlingen zo al op een speelse manier nieuwe woorden aanleren.

***'Dankzij de context begrijpen
en onthouden leerlingen
nieuwe woorden'***

In de midden- en bovenbouw leer je leerlingen tijdens het woordenschatonderwijs gericht nieuwe woorden aan. Zoals gezegd is het aan te raden hun dan vooral schooltaalwoorden aan te leren. Dit zijn de woorden die ze bij alle vakken weer tegenkomen en zich daardoor beter eigen maken. Wekelijks een rijtje losse woorden leren die ze daarna nauwelijks meer tegenkomen, heeft minder zin. Lees ook eens opdrachten in de methodes na op schooltaalwoorden: snappen leerlingen echt wat ze moeten doen als er staat 'motiveer je antwoord' of 'wat is het onderscheid tussen x en y'?

Veel aandacht voor vrij lezen is daarnaast essentieel. Het is geen luxe activiteit om alleen in verloren momenten te doen, maar iets om structureel in te roosteren. Liefst elke dag een kwartier tot een halfuur vrij lezen. Bespreek in je team hoe jullie dit schoolbreed kunnen regelen. Dompel leerlingen verder zoveel mogelijk onder in taal. Lees voor, voer discussies, luister naar boeken, gedichten of liederen, praat daar weer over, hang boekcovers op in de klas, zet ook boeken op je thematafels, enzovoort. Maak kortom van je klas een rijke taalomgeving.

OM IN TE LIJSTEN

- Met woordenschatonderwijs alleen leren leerlingen te weinig woorden.
- Vrij lezen is geen luxe activiteit, maar verdient een structurele plek op het rooster
- Met een kwartier vrij lezen per dag zijn leerlingen elk jaar gemiddeld duizend nieuwe woorden rijker.
- Maak van je klas een rijke taalomgeving.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Nagy, W. E., Herman, P. A. & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.

Nagy, W. E., Anderson, R. C. & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.

Verder lezen

In dit artikel legt leesonderzoeker Kees Broekhof uit hoe context in teksten leerlingen helpt om hun woordenschat te vergroten.

Broekhof, K. (2016). Zo boek je woordenwinst. Werken aan woordenschat zonder methode. *JSW*, 8 (april).
<https://sardes.nl/pathtoimg.php?id=1767>

In dit artikel kun je lezen hoe je in de klas aandacht kunt besteden aan schooltaal.

Broekhof, K. & Swart, S. de (2011). Als leerlingen niet begrijpen wat u zegt. *Didactief*, 10 (december).
<https://didactiefonline.nl/artikel/als-leerlingen-niet-begrijpen-wat-u-zegt>

Door het leesonderwijs te verbinden aan de zaakvakken maken leerlingen zich ook schooltaal eigen.

Lebouille, M. (2020). Talige zaakvakken. *Didactiefonline.nl*.
<https://didactiefonline.nl/artikel/talige-zaakvakken>

Leesonderzoekers Mia Stokmans en Peter Broeder keken naar geletterdheid in de multiculturele klas en zagen dat schooltaal voor alle leerlingen lastig was. Weijnenberg, A van de (2011). Schooltaal als struikelblok. *Didactiefonline.nl*.

<https://didactiefonline.nl/artikel/schooltaal-als-struikelblok>

Op de website van de Taalunie kun je meer feiten en cijfers over de Nederlandse taal lezen.

<http://taalunieversum.org/inhoud/feiten-en-cijfers>

22. VAN LEZEN GA JE BETER SCHRIJVEN

Graham, S., et al. (2018).

Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing.
Review of Educational Research, 88(2), 243-284

INTRODUCTIE

Een tip die schrijvers vaak aan mensen met schrijfambities geven is: lezen, lezen, lezen. Kijk de kunst af van de grote meesters en ontdek vervolgens je eigen stijl.

Nu staat het schrijven van grootse literatuur niet in de kerndoelen, maar dat betekent niet dat deze tip voor het schrijfonderwijs nutteloos is. Sterker, Steve Graham geeft hetzelfde advies. Hij heeft jarenlang onderzoek gedaan naar de relaties tussen lezen en schrijven. Dit onderzoek uit 2018 is zo'n beetje de kroon op al dat werk. Hierin levert Graham het bewijs dat je ook door leesonderwijs de spelling en schrijfvaardigheid van leerlingen kunt verbeteren.

HET IDEE

Collega's van Graham hadden al laten zien dat lezers en schrijvers uit dezelfde kennisbronnen putten (zie ook kader op pagina 128). In eerder onderzoek heeft Graham gekeken wat dat betekent voor de vraag hoe je lezen en schrijven het best kunt onderwijzen. Is het bijvoorbeeld effectief om schrijf- en leesonderwijs te combineren? Ja, zo bleek uit zijn onderzoek. Bovendien heeft hij aangetoond dat schrijfinstructie niet alleen de schrijfvaardigheid, maar ook de leesvaardigheid en het tekstbegrip van leerlingen ten goede komt. Geldt het omgekeerde ook? Dat moet haast wel, denk je dan. Maar een wetenschapper als Graham wil bewijzen zien: gaan leerlingen door leesinstructie inderdaad ook beter schrijven? Hij heeft alle experimentele studies naar dit thema nauwkeurig en kritisch onder de loep genomen: zijn het deugdelijke studies, vergelijken ze geen appels met peren en zit er in de onderzochte leesinstructie niet stiekem toch nog wat schrijven? Uit een enorme stapel studies hield hij er negentig over (verschenen tussen 1984 en 2015) die de toets der kritiek konden doorstaan. Het ging om studies onder leerlingen van po en vo (*grade 1-12*), maar met po in de meerderheid.

Twee vragen staan centraal in deze grote metastudie: verbetert expliciete leesinstructie de schrijfvaardigheid en verbetert het stimuleren van lezen of het observeren van lezers die reageren op teksten de schrijfvaardigheid?

DE INZICHTEN

Expliciete leesinstructie

Van de negentig onderzochte studies gingen er 54 over leesinstructie. Het ging daarbij om fonologisch bewustzijn (39 procent), letter-klankkoppeling (28 procent), tekstbegrip (22 procent), woordenschat (2 procent), vloeiend lezen (2 procent) en combinaties (7 procent).

'Lezen en schrijven zijn elkaars spiegelbeeld en kunnen elkaar daarom versterken'

In vrijwel alle gevallen (94 procent) was er een positief effect op de schrijfvaardigheid. Aandacht tijdens de instructie voor fonologisch bewustzijn en letter-klankkoppeling zorgt ervoor dat leerlingen beter gaan spellen. Instructie in tekstbegrip zorgt voor betere schrijfproducten van leerlingen. Slechts elf van de 54 studies hebben ook gekeken naar langetermijneffecten. Daarover is Graham voorzichtig positief: in 70 procent bleken de effecten duurzaam.

Zelf lezen en zien lezen

Bij de 36 onderzochte studies die gebruikt zijn om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, ging het om leerlingen die woorden of een tekst te lezen krijgen en de invloed daarvan op spelling (38 procent), stimuleren tot meer lezen (23 procent), het observeren van hoe anderen een tekst interpreteren (20 procent), het lezen en analyseren

van teksten van bijvoorbeeld medeleerlingen (13 procent) en het lezen van goed geschreven voorbeeldteksten (8 procent).

Ook dit leidde vrijwel altijd (98 procent) tot een betere spelling of betere teksten. Wel blijven de langetermijneffecten onduidelijk, aangezien die nauwelijks gemeten zijn.

‘Ook door leesonderwijs kun je de spelling en schrijfvaardigheid verbeteren’

Leesinstructie en veel lezen komen dus de spelling en schrijfvaardigheid ten goede. Dat betekent niet, benadrukt Graham, dat je geen aparte schrijfstructie meer hoeft te geven. Directe instructie is altijd

zinnig. Maar de bijdrage van lezen en leesonderwijs is natuurlijk te mooi om niet te benutten. Graham concludeert dan ook dat lezen en leesinstructie deel zouden moeten uitmaken van het schrijfonderwijs.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Ons taalonderwijs is opgeknipt in afzonderlijke vaardigheden. Graham leert ons dat het goed is om juist de synergie tussen vaardigheden meer te benutten. Lezen en schrijven zijn elkaars spiegelbeeld en daarom kunnen ze elkaar versterken. Dat blijkt ook uit Grahams onderzoek: door leesinstructie en veel lezen, gingen leerlingen beter spellen en schrijven; schrijfstructie helpt op haar beurt bij lezen en tekstbegrip.

Waar lezen en schrijven aanvankelijk vaak nog hand in hand gaan, lijken ze in de hogere groepen steeds meer van elkaar weg te drijven. Alsof het vaardigheden zijn die niets met elkaar van doen hebben. Dat is een gemiste kans. Door lees- en schrijfonderwijs meer met elkaar te verbinden, kunnen scholen de kracht daarvan vergroten. Bovendien worden de lessen voor leerlingen aantrekkelijker (want natuurlijker) en benut je de schaarse tijd op het rooster beter. Niet voor niets werken steeds meer scholen met geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs.

JOUW EIGEN KLAS

Lezen en schrijven putten uit dezelfde bronnen. Hoe meer je dat in je lessen laat zien, hoe beter leerlingen in beide vaardigheden worden. Dat aandacht besteden aan letter-klankkoppeling leerlingen ook helpt bij spelling, vinden we allemaal nogal wiesdes. En de meeste leraren verbinden die twee vaardigheden ook met elkaar.

Maar hetzelfde geldt voor tekstbegrip en stellen. Als je leerlingen stimuleert om na te denken over hoe een tekst in elkaar zit en waarom de schrijver nou net dat woord of die vergelijking heeft geko-

TWEE VAARDIGHEDEN, DEZELFDE BRONNEN

Lezen en schrijven doen een beroep op dezelfde kennisbronnen. De leesonderzoekers Jill Fitzgerald en Timothy Shanahan (2000) hebben die bronnen precies beschreven. Zo heb je kennis van de wereld nodig: als lezer om een tekst te begrijpen en als schrijver om informatie over te kunnen dragen. Een ander belangrijk bestanddeel is kennis over doelen en functies van geschreven taal. Ook dit komt tekstbegrip ten goede en helpt om zelf een boodschap op papier te zetten. Als derde is procedurele kennis nodig, over hoe je informatie uit een tekst kunt halen door bijvoorbeeld vragen te stellen, voorspellingen te doen en samen te vatten. Wat de lezer eruit kan halen, moet een schrijver erin stoppen. Ten slotte hebben lezers en schrijvers ook kennis nodig over woorden, spelling en grammatica.

zen (zie ook hoofdstuk 14, 'Breek de tekst open met vragen'), worden ze zich er ook meer van bewust dat schrijven een proces is waarin je voortdurend keuzes maakt en rekening houdt met je lezers. Koppel daarom schrijfoopdrachten aan leesopdrachten en vice versa.

Om dezelfde reden werkt het heel goed om leerlingen elkaars teksten te laten becommentariëren. Het scheelt jou veel nakijkwerk, maar belangrijker: het leert leerlingen om kritisch naar teksten en tekstopbouw te kijken. Uitleggen waarom een tekst goed is of waar het beter kan, is leerzaam voor lezer én schrijver.

Bekijk ook je verwerkingsopdrachten bij leesboeken eens op deze manier. Met gerichte schrijfoopdrachten kun je de leeservaring verdiepen en tegelijk de schrijfvaardigheid vergroten.

OM IN TE LIJSTEN

- Lezen en schrijven putten uit dezelfde kennisbronnen.
- Leesinstructie kan de spelling en schrijfvaardigheid verbeteren.
- Leesonderwijs is geen vervanging voor schrijfonderwijs, dus blijf het allebei doen.
- Geïntegreerd lees-schrijfonderwijs bespaart je tijd én is effectiever.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Graham, S., et al. (2018). Reading for writing: A meta-analysis of the impact of reading interventions on writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243-284.

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.

Verder lezen

In dit artikel lees je meer over betekenisvol schrijfonderwijs in de bovenbouw.

Marreveld, M. (2014). Liever schrijven! In: *Didactief-special Goed taalonderwijs voor alle kinderen. Didactief*, 6 (september).

<https://didactiefonline.nl/artikel/liever-schrijven>

In het voortgezet onderwijs gaan steeds meer leraren aan de slag met geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. Hun tips zijn ook voor het basisonderwijs inspirerend.

Bloem, F. (2016). Lezen om te schrijven, schrijven om te lezen. In: *Didactief*, 6 (juni).

<https://didactiefonline.nl/artikel/lezen-om-te-schrijven-schrijven-om-te-lezen>

Op de website van SLO vind je meer achtergrondinformatie en tips over geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs.

<https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/geintegreerd-lees/>

Dit artikel gaat in op de plek van lees- en schrijfonderwijs op de basisschool en in hoeverre lezen en schrijven basisvaardigheden zijn.

Gelderden, A. van (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), 3-15.

<http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/136/133>

Dit artikel beschrijft een experiment waarbij leerlingen uit groep 8 commentaar op elkaars teksten gaven.

Hoogeveen, M. & Gelderden, A. van (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15-26.

<http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/viewFile/773/764>

Hoe kun je met lezen schrijven leuker maken en omgekeerd? In deze brochure vind je daarvoor tips.

Stichting Lezen (2017). *Lezen en creatief schrijven combineren op de basisschool Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten*. Kwestie van Lezen deel 13. Amsterdam: Stichting Lezen.

<https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestie%20van%20lezen%2013.pdf>

23. SLIMMER WORDEN VAN LEZEN

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998).

What reading does for the mind.

American Educator, (22)1-2, 8-15.

INTRODUCTIE

'Want wie heeft, zal nog meer krijgen en wel in overvloed, maar wie niets heeft, hem zal zelfs wat hij heeft, worden ontnomen.' Deze woorden uit het evangelie volgens Mattheüs zijn in de sociologie spreekwoordelijk geworden voor ongelijkheid in de samenleving: de rijken worden rijker en de armen armer.

Leesonderzoeker Keith Stanovich heeft in 1986 aangetoond dat dit zogeheten Mattheüs-effect ook een risico vormt in het leesonderwijs: goede lezers worden steeds beter en lezers die moeite hebben de code te kraken, raken steeds verder achterop.

In het artikel dat hij twaalf jaar later met Anne Cunningham schreef, zet hij op een rijtje wat lezen allemaal vermag. Hun conclusie laat aan duidelijkheid niets te wensen over: lezen maakt mensen slimmer.

HET IDEE

In de voorgaande hoofdstukken kwam het al een paar keer ter sprake: wie meer leest, wordt beter in lezen en wie goed kan lezen, leest meer. Omgekeerd geldt: wie minder snel het geheim van letters en klanken weet te doorgronden, leest minder snel en vloeiend, gaat door deze negatieve leeservaringen minder lezen en raakt daardoor steeds verder achterop. Die opwaartse en neerwaartse leespiralen hebben alles te maken met het door Stanovich aangetoonde Mattheüs-effect.

'De beste lezers komen jaarlijks twee miljoen woorden tegen, de zwakste lezers slechts achtduizend'

Maar misschien leidt veel lezen nog wel tot meer dan alleen een goede leesvaardigheid. Stanovich en Cunningham hebben veel onderzoek gedaan naar het verband tussen leesvolume en leerprestaties. Ze hebben de *Title Recognition Test* (letterlijk: de titelherkenningslijst) ontwikkeld om te bepalen hoeveel

iemand leest. Deze lijst met bestaande en verzonnen boektitels omzeilt het risico van sociaal wenselijke antwoorden op de vraag 'hoeveel lees je'. In hun artikel vatten ze samen wat ze te weten zijn gekomen over de cognitieve effecten van veel lezen.

DE INZICHTEN

Woordenschat

Veel lezen vergroot allereerst je woordenschat. De beste lezers komen jaarlijks twee miljoen woorden tegen, de zwakste lezers slechts achtduizend. Zoals je in hoofdstuk 19 ('Verleid ze tot veel lezen') al kon lezen, komt dat omdat boeken veel woorden bevatten die niet in de alledaagse spreektaal voorkomen. Dan hebben we het niet alleen over superingewikkelde boeken voor volwassenen, maar ook over kinderboeken. Vergeleken met bijvoorbeeld tv-programma's en gesprekken tussen volwassenen bevatten kinderboeken een rijkere, gevarieerdere woordenschat en meer laagfrequente woorden.

Nou zou je kunnen denken: wat moet je in het dagelijks leven met die boekentaal? Heel veel! Want het is juist die boekentaal die we nodig hebben om de wereld om ons heen te kunnen doorgronden. Heel belangrijk dus voor het leren.

Kennis van de wereld

Al dat leesvoer vergroot bovendien je kennis van de wereld. Precies datgene wat je nodig hebt om ... inderdaad, teksten te begrijpen (zie hoofdstuk 11, 'Investeer in kennis van de wereld'). Hoe meer een leerling in groep 5 leest, hoe beter zijn tekstbegrip twee jaar later.

Ook bij studenten van de universiteit zagen Stanovich en Cunningham een verband tussen leesvolume en scores op kennistesten. Sterker, de veellezers scoren niet alleen beter op klassieke kennistesten (zoals de SAT-toelatingstest voor Amerikaanse universiteiten),

maar ook op een test die praktische kennis meet (met vragen als: wat doet een carburateur in je auto en welke vitamine zit in citrusvruchten).

Bestand tegen nepnieuws

Veel lezen blijkt verder een goede remedie tegen nepnieuws of misvattingen. Stanovich en Cunningham vroegen Amerikaanse studenten welk percentage van de wereldbevolking joods of moslim is. Bijna 70 procent dacht ten onrechte dat er veel meer joden dan moslims zijn, omdat ze in de VS veel

meer joden zagen. Opvallend daarbij was: studenten die veel (amusements-)tv keken, hadden het vaker mis en studenten die veel lazen, waren accurater in hun schattingen. Ook bij andere thema's (zoals de Tweede Wereldoorlog, talen en regeringsbudgetten) kwam dezelfde conclusie eruit: lezen maakt slimmer. En dat geldt een leven lang. Ook bij senioren zagen Stanovich en Cunningham dat veellezers een grotere woordenschat en meer algemene kennis hebben dan leeftijdgenoten die minder lezen.

in de
praktijk

VOICE OF BOOKS

De beste leesbevorderaar is iemand die zelf van lezen houdt. Dat is helaas bij lang niet elke aanstaande leraar het geval, weet Anne van Buul, docent Nederlands op Pabo De Kempel in Helmond. 'Veel studenten is het leesplezier al lang geleden vergaan.'

En dus probeert ze hun twee dingen bij te brengen: wat het belang van lezen is voor de leesvaardigheid van leerlingen en hoe leraren een rolmodel kunnen zijn. 'Er is nog winst te behalen om echt tot studenten door te laten dringen dat lezen bij hun werk hoort. Op stage krijgen ze bijvoorbeeld te horen dat ze tijdens het vrij lezen zelf andere klusjes kunnen doen. Nee, zeggen wij, jij moet het goede voorbeeld geven.'

Van Buul zorgt dat haar studenten repertoire opbouwen, zodat ze straks het juiste boek bij de juiste leerling kunnen brengen. 'We werken niet met een verplichte boekenlijst, maar laten studenten stiekem heel veel lezen.' Telkens is het tweeledige doel: studenten krijgen zelf plezier in lezen én leren hoe ze dit leerlingen bijbrengen. Studenten leren bijvoorbeeld hoe je interactief voorleest, een leesgesprek voert en de Voice of books speelt

(jij leest voor en als leerlingen het leuk vinden en meer willen horen, draaien ze zich om).

Studenten houden een portfolio bij met boeken die ze gelezen hebben en lesideeën daarbij. 'Ze moeten blijven lezen om onze opdrachten te kunnen maken. In de module over leestechniek moeten ze bijvoorbeeld kinderboeken selecteren bij leesvaardigheidslessen. Geen AVI-boekje, maar rijke teksten.'

Studenten tippen elkaar: door de hele school hangen boekomslagen met QR-codes, die leiden naar een concrete boekpromotie en op de Facebook- en Instagramaccounts 'De Kempel Leest' staan posts met leestips. Het rookhok op de campus is omgedoopt tot leeshok en er is een zwerfboekenkast. Kortom, Van Buul voert haar eigen leesoffensief en ziet dat veel van haar studenten weer lezen en er het nut van inzien.

Annes leestip:

Bob Popcorn (7+) van Maranke Rinck en Martijn van der Linden. 'Een grappig en spannend boek uit de serie Tijgerlezen, vol leuke illustraties. Heel geschikt voor beginnende lezers van 6 tot 9 jaar.'

Goede start is het hele werk

Beide leesonderzoekers volgden 56 leerlingen van hun zesde (*grade 1*) tot en met hun zestiende (*grade 11*). Ze zagen dat de mate van woordherkenning, decodeervaardigheden en tekstbegrip van de zesjarige het leesvolume van de zestienjarige bepalen. IQ daarentegen blijkt dit niet of nauwelijks te voorspellen.

Veel en goed lezen is de basis voor een soepele schoolloopbaan. Met een goede start kunnen leerlingen zich dus 'omhooglezen'. Of, zoals Stanovich en Cunningham het formuleren: lezen brengt iedereen iets positiefs, niet alleen de slimmeriken.

IMPLICATIES VOOR ONDERWIJS

Het onderzoek van Stanovich en Cunningham benadrukt wederom hoe essentieel een goede start in het leesonderwijs is. Dat mag inmiddels een bekende boodschap zijn, maar desondanks eentje die niet vaak genoeg herhaald kan worden. Concreet betekent het dat je als school de vinger aan de pols moet houden. Dus tijdig ingrijpen bij leerlingen die

bijvoorbeeld achterblijven in klank- en letterbewustzijn of die moeite blijven houden met vloeiend lezen. Maak de vorderingen van leerlingen leidend voor wat er in de klas gebeurt. Alleen zo valt het Mattheüs-effect in de kiem te smoren. Iedere leerling kan leren lezen als het de tijd, de steun en het vertrouwen van leraren krijgt. Daarbij hebben juist de minder goede leerlingen veel positieve leerervaringen nodig. Scholen kunnen lezers maken, en leerlingen zo onmisbare bagage voor leren en leven meegeven. Want zoals Stanovich en Cunningham ons leren: het is het lezen dat leerlingen slimmer maakt.

JOUW EIGEN KLAS

De rijken worden rijker en de armen worden armer. Hoe oneerlijk is dat?! Gelukkig kun jij als leraar elke leerling de kans geven om een goede lezer te worden. Dat doe je door wie arm begint, juist extra tijd en aandacht te geven.

Hoe eerder je ingrijpt bij leesachterstanden, hoe beter. In de kleuterklas merk je al welke leerlingen moeite hebben met klanken en letters of wie geen oor voor rijm heeft. Met extra taalspelletjes kun je dat verhelpen. In groep 3 en 4 is het zaak leerlingen die moeite hebben met decoderen, snel in het vizier te krijgen. Hoe vloeiender ze lezen, hoe meer aandacht ze hebben voor tekstbegrip. Let ook op voor de beruchte leesdip in groep 6 (zie hoofdstuk 10, 'Werken aan woordenschat'). In deel II en III vind je diverse tips om zwakke lezers bij te spijkeren, met als rode draad: oefenen, oefenen, oefenen.

Naast al het oefenen, is aandacht voor leesplezier belangrijk. Omring leerlingen met mooie verhalen, duw ze boeken in handen die bij hun interesse en leesniveau passen en blijf voorlezen. Laat zien dat lezen de wereld voor hen opent en dat ze er slimmer van worden. Dat geldt niet alleen voor de leerling die al slim de kleuterklas instapt, maar voor alle leerlingen.

MAAKT LEZEN OOK SOCIALER?

Als je fictie leest, beleef je gebeurtenissen en emoties door de ogen van een hoofdpersoon. Dit vergroot je inlevingsvermogen (empathie) en sociaal begrip: je herkent en begrijpt ook in het echte leven emoties van anderen beter. Bij het lezen van non-fictie geldt dit niet.

Dit verband tussen fictie lezen en inlevingsvermogen is in diverse onderzoeken aangetoond. Maar helemaal spijkerhard lijkt het bewijs nog niet. Het aantonen van inlevingsvermogen is niet eenvoudig en wetenschappers kibbelen nog over de vraag of dat in de bewuste onderzoeken wel goed gebeurd is.

OM IN TE LIJSTEN

- Wie veel leest, wordt slimmer.
- Geef het Mattheüs-effect geen kans en voorkom dat zwakke lezers steeds meer achterop raken.
- Grijp tijdig in bij leesachterstanden en laat zwakke lezers veel oefenen.
- Een goede start in het leesonderwijs is een geschenk voor het leven.

LITERATUUR

Gebruikte wetenschappelijke bronnen

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, (22)1-2, 8-15.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Verder lezen

Dit onderzoek zet alle opbrengsten van het lezen van boeken op een rijtje.

Stichting Lezen (2017). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

<https://www.lezen.nl/sites/default/files/Wat%20doet%20het%20boek.pdf>

Op Leesmonitor.nu vind je meer achtergrondinformatie over het verband tussen fictie lezen en inlevingsvermogen.

<https://www.leesmonitor.nu/nl/opbrengsten>

Op cbs De Wierde zijn leraren overtuigd van de kracht van echte boeken lezen. Lees meer over hun aanpak in dit artikel uit de *Didactief*-special Lekker leren lezen. Marreveld, M. (2011). Plezier met echte boeken. *Didactief*, 9 (november).

<https://didactiefonline.nl/artikel/plezier-met-echte-boeken>

Je kunt ook de hele *Didactief*-special Lekker leren lezen downloaden.

https://newsroom.didactiefonline.nl/bundles/newsroom/legacy/images/stories/Specials/LR8_DID11_0938_SPECIAL_nov_11.pdf

In deze magazines van de Bibliotheek op school vind je praktijkvoorbeelden van hoe scholen leerlingen stimuleren tot lezen: *Overall! De Bibliotheek op School* (2017).

<https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/marketing%20en%20communicatie/20170131%20-%20Magazine%20Overall%20de%20Bibliotheek%20op%20school.pdf>

Van BoekStartbaby tot leesbeest op school (2019).

<https://pro.debibliotheekopschool.nl/dam/marketing%20en%20communicatie/20190107-magazinevanboekstartbabytotleesbeestopschool.pdf>

OVER DE MAKERS

REDACTIE



Amos van Gelderen is lector taalverwerving en taalontwikkeling bij de lerarenopleiding van Hogeschool Rotterdam. Daarnaast is hij senior onderzoeker bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Hij begeleidt onderzoekers en lerarenopleiders bij (promotie)onderzoek naar de rol van lees- en schrijfvaardigheid in basis-, voortgezet en hoger onderwijs en naar de rol van ouders bij de taalontwikkeling van jonge kinderen.



Kees de Gloppe is sinds 2001 hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderzoek en onderwijs betreffen de ontwikkeling van, het onderwijs in en het gebruik en de consequenties van geletterdheid. Hij promoveerde op het proefschrift *Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs*. Van 1980 tot 2001 werkte hij bij de opleiding onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam.



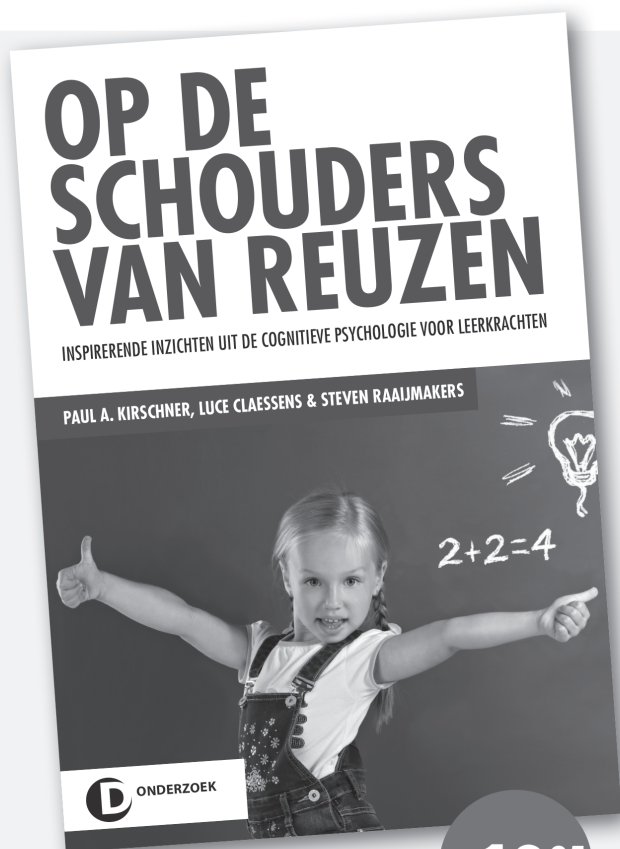
Roel van Steensel is namens Stichting Lezen bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit en universitair docent onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij doet onderzoek naar leesontwikkeling, leesmotivatie en de rol van onderwijs en gezin daarbij. Zijn onderzoek gaat over jonge kinderen (ontluikende geletterdheid) en leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs, met een focus op leerlingen in achterstandssituaties.

AUTEUR



Bea Ros is neerlandica en zelfstandig (onderwijs)journalist. Ze is wetenschapsredacteur bij onderwijsvakblad *Didactief* en publiceert daarnaast over leesbevordering, (jeugd)literatuur en cultuureducatie. Ze schreef samen met Peter Zunneberg *Schoolvoorbeelden. 100 jaar onderwijsdiversiteit in 10 portretten* (2017), was eindredacteur van *Op de schouders van reuzen* (2018) en coauteur van *Werk maken van gelijke kansen* (2020). Ze doet als buitenpromovenda aan de Radboud Universiteit onderzoek naar de naoorlogse jeugdliteraire kritiek.

Op de schouders van Reuzen



€18,⁹⁵

Paul A. Kirschner, Luce Claessens en Steven Raaijmakers
162 pagina's, softcover
ISBN 978 907 786 6504
Bestellen: www.tenbrinkuitgevers.nl

Hoe zorg je dat je het werkgeheugen van leerlingen niet overbelast? Hoe laat je nieuwe kennis goed landen? En hoe geef je goede feedback? De hersenen op de beste manier aanspreken is voor leerkrachten dagelijks werk. Dit boek helpt hen om dat nog beter te doen. Paul A. Kirschner, Universiteitshoogleraar aan de Open Universiteit en bekend onderwijs blogger, selecteerde uit de schatkamer van het onderwijsonderzoek 24 pioniers binnen de cognitieve psychologie. Samen met coauteurs Luce Claessens en Steven Raaijmakers (beiden Universiteit Utrecht) beschrijft hij hoe deze 24 reuzen onze blik op onderwijzen en leren hebben verhelderd. Geschreven in een aantekelijke, heldere stijl en met ruim aandacht voor praktische tips. Een inspirerend boek voor alle leerkrachten in het basisonderwijs om, staand op de schouders van reuzen, hun prachtige vak verder vorm te geven.

Inhoudsopgave

1. Onze hersenen en het leren.
2. Wat leerlingen doet leren.
3. Hoe de sociale (leer)omgeving het leren beïnvloedt.
4. Welke leeractiviteiten leren ondersteunen.
5. Hoe de leerkracht leren kan ondersteunen.

www.tenbrinkuitgevers.nl

Werk maken van gelijke kansen



Auteurs: Linda van den Bergh, Eddie Denessen, Monique Volman, Bea Ros en Monique Marreveld
Boek: 124 pagina's, softcover
ISBN: 978 907 786 6580

Als leraar wil je het beste voor je leerlingen. Hoe zorg je ervoor dat je daadwerkelijk iedereen gelijke kansen geeft? En dat je jongens en meisjes op hun talenten - en niet op bijvoorbeeld hun afkomst of taal - beoordeelt? Dit boek geeft inzicht in hoe verwachtingen van leraren tot stand komen en welke invloed dat heeft op de prestaties van leerlingen. Het helpt je om bewuster werk te maken van gelijke kansen.

Lector Linda van den Bergh (Fontys) en hoogleraren Eddie Denessen (Radboud Universiteit/Universiteit Leiden) en Monique Volman (Universiteit van Amsterdam) selecteerden uit de schatkamer van het internationale onderwijsonderzoek twintig kernpublicaties.

Onderwijsjournalisten Bea Ros en Monique Marreveld beschrijven in een aanstekelijke en heldere stijl de kerninzichten, met ruim aandacht voor praktische tips. Een inspirerend boek voor alle leraren die hun leerlingen het beste willen bieden.

www.tenbrinkuitgevers.nl

Gun jezelf een maandelijkse dosis vakkennis, inzicht in onderwijsonderzoek én inspiratie



- ✓ Het laatste onderwijsonderzoek vertaald naar de klassenpraktijk
- ✓ Meer inzicht in gedrag en interesses van leerlingen
- ✓ Praktische tips & ideeën voor nóg betere lessen
- ✓ Én nu al 50 jaar ervaring in het onderwijs(onderzoek)

U ontvangt:

- 10 nummers van *Didactief*
- toegang tot het online archief
- Welkomstcadeau bij afsluiten abonnement

www.didactiefonline.nl/aanbieding

Lezen is misschien wel het belangrijkste schoolvak. Immers, zonder goede leesvaardigheid ben je nergens, op school noch in de samenleving. Dit boek ondersteunt leraren en schoolleiders uit het basisonderwijs bij het verzorgen van goed leesonderwijs. Het bestrijkt het hele palet van ontlukende geletterdheid tot en met tekstbegrip en geeft uitsluitel over het belang van onder meer leesmotivatie, leesstrategieën en thematisch leesonderwijs.

Leesonderzoekers Amos van Gelderen, Kees de Gloppe en Roel van Steensel selecteerden uit de schatkamer van het internationale onderzoek 23 kernpublicaties. Onderwijsjournalist Bea Ros beschrijft in een aanstekelijke en heldere stijl de inzichten over wat lezen is, wat je ervoor nodig hebt, hoe je het onderwijst en wat het brengt. Daarbij is er ruim aandacht voor praktische tips. Een inspirerend boek voor alle leraren die hun leerlingen leesvaardig de wereld in willen sturen.

Bestel meer boeken in deze serie, zoals *Werk maken van gelijke kansen*, *Op de schouders van reuzen*, *Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten* en *Alles op een rij... Praktische handreikingen uit onderzoek voor het basisonderwijs*, op www.didactiefonline.nl.