

# TIMMEREN MET OUDE SPIJKERS EN ZONDER HOUT

Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen

Het gaat niet goed met het tekstbegrip van de Nederlandse middelbare scholier. Eén waarschijnlijke verklaring hiervoor is dat het Nederlandse leesonderwijs in het voortgezet onderwijs vanuit wetenschappelijk oogpunt nogal verouderd is. In dit eerste artikel van een tweeluik komt het meest prominente leesonderdeel van leergangen Nederlands aan de orde: de leesstrategieën. Want gebeurt er in de leergangen eigenlijk wel zoiets als strategie-instructie?

PATRICK ROOIJACKERS, GERDINEKE VAN SILFHOUT & HUUB VAN DEN BERGH

Het lijkt niet goed te gaan met het tekstbegrip van de Nederlandse scholier. De nogal dramatische resultaten in het internationale PISA-rapport voor Nederland haalden in december 2019 uitgebreid de media: een kwart van de Nederlandse 15-, 16-jarigen is potentieel laaggeletterd, en er is sprake van een sterke terugval in tekstbegrip. Hoe is het mogelijk dat Nederlandse leerlingen

nu zoveel minder teksten zijn gaan begrijpen dan enkele jaren terug?

Eén verklaring is nogal onderbelicht. Binnen onze eigen maatstaven lijken Nederlandse scholieren nog niet zozeer met minder begrip te zijn gaan lezen: ze scoorden de laatste jaren bijvoorbeeld niet minder op de centrale eindexamens of de eindtoets voor het basisonderwijs. Maar onze maatstaven lopen wel steeds minder gelijk met die van PISA. In Nederland oefenen en toetsen we graag telkens het begrip bij een enkele tekst, maar



Foto: Tom van Limpt

bij PISA moet een scholier vanaf 2015 bijvoorbeeld ook de bruikbaarheid van reacties op een internetbericht rangschikken en informatie integreren die over verschillende internetpagina's verspreid staat.

Nu kun je zeggen: gemeen van PISA dat ze de spelregels veranderen. Je kunt ook zeggen: wij spelen in Nederland inmiddels een verouderd spel in ons leesonderwijs. Als de leergangen Nederlands uit het voortgezet onderwijs (vo) redelijk weerspiegelen wat er in het klaslokaal Nederlands gebeurt, dan kun je wel stellen

dat het tijd wordt voor verandering. We hopen daar in twee artikelen wat over te zeggen. In dit eerste artikel richten we ons op het meest prominente leesonderdeel van vo-leergangen Nederlands: de leesstrategieën. Want gebeurt er eigenlijk wel zoiets als strategie-instructie?

## Strategie-instructie?

In de media hakt men de laatste tijd nogal graag met de bijl in op leesstrategie-instructie in de les Nederlands. Zo stelde hoogleraar vroegmoderne Nederlandse letter-

kunde Els Stronks in *De Groene Amsterdammer* van 4 maart vorig jaar: 'Cognitief psychologen kwamen erachter dat goede lezers een bepaalde leesstrategie hebben. Daar is een methode op gebaseerd, maar die blijkt voor begrip- en verstaand lezen niet te werken.' De vraag is of dit statement klopt. Uit een recente meta-analyse van 52 wetenschappelijke studies door Okkinga et al. (2018) blijkt bijvoorbeeld een genuanceerder verhaal: strategie-instructie verhoogt het strategisch leesvermogen aanzienlijk, maar als leerlingen daarbij vooraf geen duidelijk leesdoel hebben leren stellen (!), verbeter je hun tekstbegrip maar beperkt.\*

Leesstrategie-instructie schraagt momenteel gedeels de leerlijn leesvaardigheid in een aantal prominente leergangen Nederlands in het voortgezet onderwijs. Markt-leider *Nieuw Nederlands* ruimt van onder- tot bovenbouw plaats in voor het aanleren van zes leesstrategieën: oriënterend lezen, globaal lezen, intensief lezen, zoekend lezen, kritisch lezen en studerend lezen. Ook in leergangen zoals *Talent*, *Op niveau* en *Kern* is deze indeling in varianten terug te vinden. Deze 'manieren van lezen' (*Op niveau*) worden vaak uitgewerkt in middelen die lezers hiervoor moeten inzetten: wie een tekst 'globaal' leest, leest bijvoorbeeld titel en auteur, tussenkopjes, begin- en eindzinnen van een alinea. Deze indeling volgt waarschijnlijk uit een oud, tot 2006 vigerend kerndoel Nederlands voor leesvaardigheid: 'leerlingen kunnen globaal lezen, zoekend lezen, intensief lezen en studerend lezen'.

Waar komt deze indeling vandaan? Wie in recentere boeken zoals *Teaching Strategic Processes in Reading* van Almasi en Fullerton (2012) deze begrippen opzoekt, zal deze 'strategieën' niet meer vinden. Maar wel in oudere studies uit de jaren zestig en zeventig, zoals van psycholinguïsten Clarke en Silberstein, die vier van deze zes *reading skills* noemen. In Nederland lijkt deze indeling vooral het onderwijs in gebracht via het eens veelgebruikte boek *Taalbeheersing: Handboek voor taalhantering* van Drop en De Vries, waarin vijf ervan 'strategieën' heten. Na 1980 verdwijnen deze *reading skills* echter uit mainstream internationaal onderzoek. Als drieslag (oriënterend, glo-

baal, intensief lezen) duikt ze tegenwoordig nog weleens op sites op, vooral rondom snellezen.

### Standards of coherence?

Dat deze indeling steeds meer naar de onderzoeksmarge verdween, is niet zo vreemd, want ze is door problemen omgeven. Allereerst: heeft deze indeling wel betrekking op leesstrategieën? In 2008 definieerden leesonderzoekers Afflerbach, Pearson en Paris leesstrategieën als 'deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader's efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text' (p. 368). Die definitie lijkt maar moeilijk te rijmen met deze indeling. Neem de twee 'strategieën' 'kritisch' en 'studerend lezen'. Dit zijn geen 'bewuste', 'doelgerichte' middelen. Eerder duiden ze op een vaag algemeen leesdoel en op de leesintensiteit waarmee een lezer hiervoor de tekstuele informatie moet verwerken.

Bovendien suggereren ze een duidelijkheid die niet bestaat. De neerlandistieke zesslag neemt van alles niet mee: Hoe moet je dat nogal 'losse' leesproces typeren als je een laagdrempelig krantenartikel leest? Hoe verdisconteer je ermee dat je voor een samenvatting andere accenten op een tekst legt dan voor 'gedocumenteerd schrijven'? Hoe vang je ermee dat er minder vaardige lezers zijn die bij 'globaal lezen' nauwelijks enig begrip opbouwen? En, andersom, dat er heus lezers zijn die met één nauwelijks 'intensieve' leessessie al in staat zijn 'kritisch' een tekst te beoordelen?

Als 'manieren van lezen' schuren deze 'strategieën' aan tegen een begrip dat de Nederlandse leesonderzoeker Van den Broek met anderen in de jaren negentig muntte: *standards of coherence* (Van den Broek et al., 1996). Lezers zijn steeds erop uit samenhang aan te brengen in een tekst, maar vanuit hun leesdoel kunnen ze nogal wisselen in de mate van samenhang én de soort samenhang die ze aanbrengen in een tekst. Doel- en contextafhankelijk wisselen ze in leesintensiteit en leggen ze andere accenten in een tekst. Wie tijdens zijn ontbijt een krantenartikel tot zich neemt, bouwt doorgaans een oppervlakkiger, minder rijk en specifiek begrip op

Vanuit hun leesdoel kunnen lezers nogal wisselen in de mate van samenhang én de soort samenhang die ze aanbrengen in een tekst

## De 'leergangstrategieën' zijn geen leesstrategieën, maar onduidelijke algemene leesdoelen

dan wie datzelfde artikel voor een tentamen bestudeert.

Al in 2000 werd eindtermen en leergangen Nederlands aangaande leesstrategieën verweten 'vage theorie' te hanteren. Een kleine tien jaar later stelden Schuppert en Van den Bergh (2009) dat de strategieën in *Nieuw Nederlands* matig aansloten bij evidencebased leesstrategieën, en ze misten flexibiliteit in de toepassingsmogelijkheden. De kritiek kan echter scherper: de 'leergangstrategieën' zijn geen leesstrategieën, maar onduidelijke algemene leesdoelen die vooral een in intensiteit oplopende reeks *standards of coherence* illustreren.

### Evidencebased benadering

Hoe zien leesstrategieën er wel uit? In internationale onderzoeksliteratuur (bijvoorbeeld Pressley & Afflerbach, 1995) zijn er grote overzichtslijsten beschikbaar van alle mogelijke strategieën van expert-lezers. Hieruit zijn weer kortere lijstjes gedestilleerd, onder andere te vinden in wetenschappelijk onderbouwd materiaal voor de les Nederlands (bijvoorbeeld Moeken et al., 2015). Zie kader 1.

De vraag is of je deze 'echte' strategieën van expert-lezers zomaar het klaslokaal in moet lanceren. Zoals eerder gezegd: het leren stellen van een leesdoel blijkt als enige strategie aanmerkelijk het tekstbegrip te verhogen. De vraag is in hoeverre strategie-instructie zonder context zin heeft. Zonder doel worden strategieën al snel als hamers en spijkers zonder hout: zinloos. Je zult het vooral met leerlingen moeten hebben over de vraag hoe je een bepaalde tekst voor een bepaald doel, in een bepaalde context goed moet lezen.

Voorop dient dus het functioneel-pragmatische karakter van lezen gesteld te worden. Lezen wordt steeds bepaald door een persoonlijke of institutionele context: het scheelt nogal of je een tekst voor school of studie moet lezen, of voor jezelf. In institutionele contexten wordt lezen daarbij vrijwel steeds bepaald door een taak: je zult al lezend andere accenten in een tekst plaatsen als je hem voor het vak Nederlands moet samenvatten dan als je hem gebruikt voor een geschie-

- Evalueer steeds of de tekst en je begrip ervan optimaal aansluiten bij het doel dat je jezelf gesteld hebt.
- Monitor steeds je begrip van de tekst en pas je lezen aan wanneer nodig.
- Lees selectief: wat moet ik zorgvuldig lezen, wat snel; wat hoeft ik niet te lezen, wat moet ik herlezen?
- Maak tijdens lezen frequent voorspellingen over wat er zal komen.
- Probeer de betekenissen van onbekende woorden en concepten in de tekst te bepalen en los gaten of inconsequenties op waar nodig.
- Reviseer en bevraag de betekenissen die je tijdens het lezen construeert.
- Scan de tekst vóór het lezen; merk zaken op als de tekststructuur en selecteer de tekstdelen die het meest relevant zijn voor je leesdoel.
- Vergelijk en integreer je voorkennis met de uitspraken in de tekst.
- Verwerk de tekst niet alleen tijdens het lezen, maar ook tijdens korte leespauzes en ná het lezen.
- Vat bij het lezen van informatieve teksten frequent samen wat je hebt gelezen.
- Denk na over de auteur van de tekst en betrek diens stijl, denkbeelden, intenties, achtergrond enzovoort bij het lezen.
- Evalueer de kwaliteit en waarde van de tekst.
- Onderstreep voor je leesdoel relevante zaken en maak aantekeningen in de kantlijn.

Naar: Moeken et al. (2015).

Kader 1. Strategieën van expert-lezers

## Zonder leesdoel worden strategieën al snel als hamers en spijkers zonder hout

denisproefwerk. Afhankelijk van context en taak zal een lezer sommige tekstdelen in zijn hoofd ‘benadrukken’ en andere tekstdelen ‘onderdrukken’, zal hij een andere ‘coherentiestandaard’ hanteren.

Leesstrategieën vormen binnen deze doelgerichte context een flexibel, sterk persoonlijk instrumentarium. Elke context, taak en tekst kan elke lezer dwingen tot een andere inzet van leesstrategieën, waarbij hem grofweg twee categorieën leesstrategieën ter beschikking staan (Van den Broek & Helder, 2017):

1. *reparatiestrategieën*: een lezer constateert dat hij onvoldoende samenhang tussen tekstdelen kan aanbrenge en probeert dit te repareren;
2. *begripsverhogende strategieën*: een lezer vindt het nodig zijn begrip aan te scherpen, zodat hij beter kan interpreteren, memoriseren, of kritischer kan reflecteren, en hij zet daartoe geëigende instrumenten in.

Veel van de strategieën in kader 1 zijn bij beide categorieën te plaatsen, en een expert-lezer zal bij een tekst andere strategieën inzetten dan een onervaren lezer. Maar wie een pittige tekst ‘diep’ wil lezen, gebruikt vrijwel automatisch een aantal van deze leesstrategieën.

### Implicaties voor de lespraktijk

Wat betekent dit nu voor de leesles Nederlands? Laten we vooropstellen: de vraag is of de meeste docenten Nederlands veel tijd besteden aan de ‘strategieën’ uit de leergangen. Onze ervaring is dat nogal wat docenten (en leerlingen!) ze ervaren als trucjes en ze onpraktisch en onbruikbaar vinden. Het wordt tijd dat leergangen Nederlands de nogal rigide, verouderde invulling van leesstrategie-instructie verlaten en vanuit een flexibele set evidencebased leesstrategieën vertrekken. In een ideale wereld kiezen ze daarbij dan voor een functioneel-pragmatische benadering: ze bieden concrete, realistische leesdoelen bij teksten aan, waarbij leerlingen zich moeten afvragen welk begrip ze daarvoor moeten opbouwen. En als hun begrip uiteindelijk onvoldoende is, wat kunnen ze dan doen om dat te repareren? De evidencebased leesstrategieën kunnen daarbij een flexibel, persoonlijk hulpmiddel zijn (Van Steensel &

Vraag je voordat je gaat lezen, het volgende af:

1. Met welk *doel* ga je deze tekst lezen?
2. Hoe diepgaand moet je de tekst daarvoor begrijpen? Welke accenten dus zul je tijdens het lezen vooral moeten leggen op de tekst?

Vraag je tijdens lezen het volgende af:

3. Ervaar je *begripsproblemen*? Zet actief leesstrategieën in om mankerend tekstbegrip te repareren.
4. Moet je de tekst *diep lezen*? Gebruik actief leesstrategieën om je tekstbegrip te verdiepen.

Vraag je na het lezen het volgende af:

5. *Controleer* voor jezelf of het opgebouwde begrip voldoet aan je eerder bij 1 en 2 opgestelde doel en voorwaarden. Niet in orde? Ga terug naar stap 3 en/of 4.

Kader 2. Vragen bij leesteksten

Houtveen, 2020). Zo’n benadering biedt ruimte voor persoonlijke verschillen tijdens lezen, evenals verschillen die ontstaan door context, taak en tekst.

Maar leergangen bieden docenten graag zelfstandige, individuele werkvormen aan: praktisch en handig immers voor de docent. De bal ligt uiteindelijk waarschijnlijk vooral bij de docent Nederlands zelf. Wat doet deze uiteindelijk met de teksten die de leergang aanreikt?

Een goede leesles draait natuurlijk niet om leesstrategie-instructie; ze draait om inhoud, én hoe je door diepgaand en strategisch te lezen die inhoud je eigen kunt maken. In hun bekende tekstbegripsmethode *Text-Dependent Questions* (2015) werken Fisher en Frey praktisch, onderbouwd uit hoe een goede tekstbegripsdidactiek moet worden opgezet. Ze gebruiken complexe teksten die ze klassikaal geheel of deels (her)lezen, vanuit een leesdoel. Ze laten leerlingen aantekeningen maken tijdens lezen en beschouwen lezen als een sociale activiteit: ze praten over teksten, stellen vragen erover en stimuleren analyse en discussie. Daarmee sturen ze leesprocessen en triggeren dieper tekstbegrip. Zo stel je als docent inhoud centraal.

Strategie-instructie kan dan worden vervangen door ‘observerend te leren lezen’. Lees als docent een lastige tekst hardop voor de klas, met veel inzet van strategieën: *model*, reflecteer op expert-niveau op het leesproces. Op *peer*-niveau kan dat evenzeer. Geef een duidelijk leesdoel vooraf, en laat dan een leerling voor de klas de tekst lezen, waarbij deze zich afvraagt of ze de tekst snapt en hoe ze ontoereikend tekstbegrip kan repareren. Of laat duo’s een pittige tekst lezen en elkaars leesproces bespreken (zie Rooijackers, 2020). Dan heeft praten over leesstrategieën met de klas écht zin. Een les strategisch lezen is dan: met elkaar in gesprek gaan over vragen zoals ondergebracht in kader 2.

Want waarom laten we leerlingen toch zo vaak één lange tekst lezen en daarna individueel vragen erover beantwoorden? Kan dat niet eens anders? Daarbij hopen we in een tweede artikel stil te staan. ■

Patrick Rooijackers is docent Nederlands aan het Sint-Janslyceum in 's-Hertogenbosch en promovendus aan de Universiteit Utrecht (Dudoc-Alfabeurs). Gerdineke van Silfhout is als leerplanontwikkelaar Nederlands en expert toetsing werkzaam bij de afdeling voortgezet onderwijs van SLO. Huub van den Bergh is hoogleraar Vakdidactiek Nederlands aan de Universiteit Utrecht.

NOOT

\* Overigens, Okkinga et al. (2018) vindt maar beperkte effecten; andere meta-analyses zoals Donker et al. (2014) en Davis (2010) vinden heel behoorlijke effecten voor strategie-instructie.

LITERATUUR

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.
- Almasi, J. F., & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching strategic processes in reading*. Guilford.
- Broek, P. van den, & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360–372.
- Broek, P. van den, Ridsen, K., & Husebye-Hartmann, E. (1995). The role of readers’ standards for coherence in the generation of inferences during reading. In R. F. Lorch, Jr. & E. J. O’Brien (Red.), *Sources of coherence in reading* (p. 353–373). Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students* [Proefschrift, Vanderbilt University]. Vanderbilt University Institutional Repository. <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/12592>
- Donker, A. S., Boer, H. de, Koston, D., Dignath van Ewijk, C. C., Werf, M. P. C. van der. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 11, 1–26.
- Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Text-dependent questions: Pathways to close and critical reading – Grades 6–12*. Corwin Literacy.
- Moeken, N., Kuiken, F., & Welie, C. (2015). *Salvo: Samenwerkend lezen in het voortgezet onderwijs*. UvA.
- Okkinga, M., Steensel, R. van, Gelderen, A. J. van, Schooten, E. van, Slegers, P. J., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215–1239.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rooijackers, P. (2020). *Observerend leren (strategisch) te lezen*. Didactiek Nederlands. <https://didactieknederlands.nl/zokanhetook>
- Schuppert, L., & Bergh, H. van den. (2017). Leesstrategieën: Evidence-based of Nieuw Nederlands? Een experimentele studie in 4 vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(1), 14–23.
- Steensel, R. van, & Houtveen, T. (2020). De vele kanten van leesbegrip: Verslag van een literatuurstudie naar kernelementen van effectief onderwijs in begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 21(3), 3–12.