

MET ZIJWIELTJES LEREN FIETSEN IN DE DORPSSTRAAT

Waarom de leestaken in de les Nederlands vaak inhoudelijk tekortschieten

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 tweede artikel van een tweeluik wordt de didactisch-inhoudelijke aanpak van leestaken in leergangen Nederlands geanalyseerd – een analyse die ook voor de leesles bij de moderne vreemde talen zeer relevant kan zijn. Moeten leerlingen niet eens wat anders doen dan steeds weer vragen beantwoorden bij één smakvolle tijdschrifttekst?

Foto: Anda van Riet



PATRICK ROOIJACKERS, GERDINEKE VAN SILFHOUT & HUUB VAN DEN BERGH

Het lijkt niet goed te gaan met het tekstbegrip van de Nederlandse scholier. De vrij dramatische Nederlandse resultaten in het internationale PISA-rapport voor Nederland haalden in december 2019 uitgebreid de kranten, met in september 2020 zelfs een uitvoerige bespreking in het bekende *Zondag met Lubach*: er is

sprake van een scherpe terugval in tekstbegrip. Wordt het niet eens tijd voor verandering in het leesonderwijs?

In een tweeluik richten we ons op de leesparagrafen in leergangen Nederlands voor het voortgezet onderwijs (vo). In het eerste artikel vroegen we ons af of de ‘leesstrategieën’ in leergangen wel echte strategieën zijn (Rooijackers et al., 2021). In dit tweede artikel richten we ons op de didactisch-inhoudelijke aanpak van leestaken

die, denken we, van een grotendeels achterhaalde visie op tekstbegrip blijf geven.

Jarentachtigopvattingen

Wie de twee populairste leergangen Nederlands voor het vo, *Nieuw Nederlands* en *Op niveau*, bekijkt, valt het op dat de taken in de leesparagrafen relatief eenvormig zijn. Neem de paragrafen zakelijk lezen van *Op niveau*.

Hierin dient een leerling doorgaans een tamelijk lange tekst uit een dagblad/tijdschrift te lezen. Daarna spreekt een serie vragen de leerling top-down aan op haar begrip van de tekst: ze krijgt eerst vragen die ze met een snelle tekstlezing kan beantwoorden, zoals vragen over het onderwerp, over tussenkopjes en de functie van de inleiding. De slotvragen boren dan het ‘diepere’ tekstbegrip aan. Daarvoor moet ze diepgaand de tekst doorneemen: ze moet bijvoorbeeld tekstdoel en hoofdgedachte

Het valt op dat de taken in de leesparagrafen van veel leergangen Nederlands doorgaans één tamelijk lange tekst centraal stellen. Maar waarom zo vaak maar één tekst?

van de tekst bepalen. Evalueren van en reflecteren op de tekstinhoud is bij deze slotvragen vaak beperkt en bestaat vooral uit argumentatiebeoordeling.

Met deze systematiek, die ook min of meer in het examen Nederlands havo/vwo is verankerd, lijken de leergangen vooral schatplichtig aan *Leesvaardigheid Nederlands: Omgaan met zakelijke teksten* van Hendrix en Hulshof (1994), de laatste algemene zelfstandige wetenschappelijke publicatie voor het leesonderwijs Nederlands. Een tekst vormt, zo is de idee, een samenhangende serie beweringen, en via intensieve training met tekst(on)afhankelijke bevragingstechnieken zou een leerling zelfstandig en ‘diep’ leren lezen. Hun systematiek kenmerkt zich door een gerichtheid op het begrijpen van één enkele tekst, een zekere voorkeur voor een top-downanalyse en een vaststaand generiek leesdoel: studierend lezen. Beoordeling van de tekst gebeurt vooral door de argumentatie kritisch te benaderen. Hendrix en Hulshof sluiten met deze ideeën grotendeels aan bij de opvattingen van de Utrechtse taalbeheerser Wim Drop (1983), die we ook al in ons vorige artikel tegenkwamen.

De vraag is of deze taakinrichting daarmee niet wetenschappelijk nogal gedateerd is. Waarom vaak die ene taak? En waarom vaak bij één al dan niet lange, gezaghebbende tekst? En waarom die relatief beperkte blik op het beoordelen van teksten? Bij deze drie zaken staan we in het vervolg stil.

De tekst met vragen

Ten eerste: de situatie waarbij de tekst met vragen sinds decennia alfa en omega in de doorsnee leesles Nederlands lijkt, is de afgelopen twintig jaar vele malen bekritiseerd door docenten, onderwijskundigen en lesonderzoekers. In 1998 stelden Hoogeveen en Bonset over de leeslessen Nederlands treffend: ‘Het onderwijs heeft precies dezelfde vorm als de toets die erop volgt: de klas-sikale tekst met vragen. (...) Het onderwijs is met andere woorden toetsgericht en niet ontwikkelingsgericht’ (p. 232). En zo zijn er heel wat meer bezwaren geuit: je moet in de leesles niet alles zozeer op één kaart zetten, je stimuleert ermee geen lees- maar taakvaardigheid et cetera.

Deze kritiek ligt zeker voor de hand. We weten dat het stellen van vragen leerlingen ertoe aanzet zich in een tekst te verdiepen (Rouet et al., 2001). Maar we weten ook hoezeer verwachtingen en vertrouwdheid bij een taak het leerproces sterk kunnen sturen (bijvoorbeeld Broekkamp, 2003): hoogfrequent gebruik van één taak veroorzaakt al snel óók taakvaardigheid. Bovendien bedden internationale studies tekstbegripstraining tegenwoordig vaak in in een sociale context: door de klas prikkelende, stimulerende vragen te stellen, laat een docent zijn klas een tekst met elkaar bespreken en doorgronden, terwijl in de gemiddelde leesles in Nederland een leerling een tekst met vragen vaak als individuele ‘stil-lezenopdracht’ maakt.

Empirische studies naar het functioneren van de tekst met vragen zijn zeldzaam. Wat er is, plaatst echter belangrijke vraagtekens. Dieper begrip lijkt je met een tekst met vragen maar matig te meten, zeker in vergelijking met gatenteksten en sorteertaken (een taak waarbij leerlingen kernbegrippen schematisch moeten ordenen), blijktens Kamalski (2007). En in een recent experiment onder 52 vwo-leerlingen, deels van onze hand (Rooijackers et al., 2020), bleek niet zozeer het goed vooraf bestuderen van een tekst maar vooral slim antwoordgedrag de score op de vragen te bepalen. Opvallend ook: 8 van de 52 deelnemers gaven ongevraagd (!) aan dat ze zich bij de vraagbeantwoording in eerste instantie volledig lieten leiden door taakconventies: ‘De tweede vraag zal wel over de tweede alinea gaan’. De kritiek dat leerlingen met deze taak vooral goed vragen leren te maken, lijkt dus niet (helemaal) onterecht.

Tekstkeuze, teksten beoordelen

Tweede punt: het valt op dat de taken in de leesparagrafen van veel leergangen Nederlands doorgaans één tamelijk lange tekst centraal stellen. Maar waarom zo vaak maar één tekst? Moeten leerlingen vandaag de dag niet óók goed leren omgaan met meerdere teksten over één onderwerp? De leergang *Talent* werkt dit trouwens wel in haar bovenbouw materiaal uitgebreid uit, maar de meeste niet of nauwelijks.

Derde punt, dat sterk samenhangt met het vorige

Chicken Forum Released Item #3

PISA 2018

Chicken Forum
Question 3/7

Refer to the Chicken Health Forum on the right. Click on the choices in the table to answer the question.

Some posts on a forum can be relevant to the topic while some posts are not. Click on either **Yes** or **No** to indicate whether the posts in the table below are relevant to Ivana_88's problem.

Is the post relevant to Ivana_88's problem?	Yes	No
NellieB79's post	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monie's post	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avian_Deals's post	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bob's post	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frank's post	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

www.chickenhealth.com/forum/aspirin-chickens

Chicken Health
Your online resource for healthy chickens



Giving Aspirin to Chickens

Ivana_88 THREAD STARTER Posted 28 October 18:12

Hello everyone!
Is it okay to give aspirin to my hen? She is 2 years old and I think she hurt her leg. I can't get to the veterinarian until Monday, and the vet isn't answering the phone. My hen seems to be in a lot of pain. I'd like to give her something to make her feel better until I can go to the vet. Thank you for your help.

NellieB79 Posted 28 October 18:36

I don't know if aspirin is safe for hens or not. I always check with my vet before giving my birds medicine. I know that some drugs that are safe for humans can be very dangerous for birds.

Monie Posted 28 October 18:52

I gave an aspirin to one of my hens when she was hurt. There was no problem. The next day I went to the vet but she was already better. I think it might be dangerous if you give too much, so don't exceed the dose limits! I hope she feels better!

Avian_Deals Posted 28 October 19:07

Hi! Don't forget to check out my super low deals on all bird supplies. I'm having a great sale right now!

Bob Posted 28 October 19:15

Can someone please tell me how to know if a chicken is sick? Thanks.

Frank Posted 28 October 19:21

Hello Ivana,
I am a veterinarian, specializing in birds. It is okay to give injured chickens aspirin if they are showing signs that they are in pain. When prescribing aspirin to birds, I follow the guidelines published in *Clinical Avian Medicine*. Chickens should receive 5mg of aspirin per kg of body weight. You can give this 3-4 times per day until you can see your veterinarian. It is very important to follow up with your vet. Good luck!

Een voorbeeld uit de PISA-toets 2018

Een hedendaagse leerling moet ‘informatiegeletterd’ zijn.

Fake news, verkapte commerciële belangenbehartiging

en (un)gesundes Volksempfinden liggen overal op de loer

punt: de leergangen gebruiken vaak in hun leesparagrafen goede, gezaghebbende teksten, en de betrouwbaarheid, bruikbaarheid of kwaliteit van bronnen komt zo maar weinig aan bod. Aanzienlijk meer dan twintig jaar geleden moet een hedendaagse leerling echter ‘informatiegeletterd’ zijn. *Fake news*, verkapte commerciële belangenbehartiging en *(un)gesundes Volksempfinden* liggen in de chaotische, rijkgeschakeerde en multiperspectivistische informatiewereld van nu overal op de loer. Een leerling van nu moet daarom de informatie in bronnen over een onderwerp kunnen beoordelen, informatie uit meerdere bronnen en documentsoorten kunnen ordenen én tegenstrijdige uitspraken daarin kunnen detecteren, analyseren en verklaren.

Uit de gemiddelde leesparagraaf van de leergang Nederlands spreekt in dat opzicht nog een ordentelijke 20e-eeuwse wereld, waarin leerlingen een smaakvolle, gezaghebbende tekst leren savoureren. De groezeligere 21e-eeuwse werkelijkheid staat op afstand: een leerling wordt niet geconfronteerd met een kakofonie aan stemmen waarin hij doorwrocht van platvloers, relevant van irrelevant moet onderscheiden. Niet dat leergangen Nederlands helemaal aan dit laatste voorbijgaan: in paragrafen over gedocumenteerd schrijven wordt bijvoorbeeld volop aandacht besteed aan hoe je bronnen moet selecteren – maar waarom niet eens wat flink meer aandacht ervoor in de leesparagrafen zelf of meer de domeinen lezen en schrijven integreren?

Multiple document comprehension

Sinds de millenniumwisseling zijn leesonderzoekers steeds meer het klassieke paradigma van ‘lezer bestudeert gezaghebbende tekst’ gaan uitbreiden tot een paradigma dat wisselende leesdoelen, verschillende soorten lezers, uiteenlopende soorten teksten en documentsoorten verdisconteert (zie Fox & Alexander, 2017). *Multiple document comprehension* is daarin een bloeiende onderzoekstak die inmiddels krachtig doorwerkt in internationale leestoetsen zoals PISA 2018, zowel in de theoretische raamwerken als in de toetsopgaven zelf. Zie voor zo’n opgave het voorbeeld in het kader.

Multiple document comprehension gaat ervan uit dat een tekst niet alleen een serie beweringen is, maar vooral ook een sociale entiteit: een ‘boodschap’, gekenmerkt door situationele, retorische en communicatief-

pragmatische dimensies (Britt & Rouet, 2012). Britt en Rouet stellen dat een aandachtige lezer bij het lezen van meerdere documentsoorten over één onderwerp (teksten, grafieken, podcasts, video’s et cetera) in zijn hoofd een *intertekstmodel* opbouwt, een model dat per document de meer sociale dimensies achter beweringen meeneemt: achtergrond, gezag en motieven van de auteur, herkomst en leeftijd van de publicatie, genre, aangesproken publiek. Uiteindelijk kan deze zo over het onderwerp een geïntegreerd, passend *mentaal model* opbouwen, één logische, samenhangende representatie van de ‘gewogen’ informatie van alle documenten samen.

Maar meer dan bij het begrijpen van een enkele tekst, stelt dit een lezer voor aanzienlijke (meta)cognitieve uitdagingen. Voordat een minder vaardige lezer zo’n mentaal model gaat inrichten, doet hij goed eraan eerst taken te verrichten waarmee hij de inhoud van elke tekst afzonderlijk verwerkt, zoals samenvattingen (Gil et al., 2010). Ook een geoefende lezer heeft vaak behoefte aan begeleiding: hij doet er goed aan aantekeningen en schema’s te maken om informatie overzichtelijk te ordenen (Britt & Rouet, 2012).

Een andere uitdaging is het adequaat te reflecteren op intertekstmodelniveau. Wil een leerling het behandelde onderwerp rechtdoen, dan móét hij vooraf de kwaliteit van de bronnen hebben doorvorst en gewaardeerd. De Noorse onderzoeker Bråten liet leerlingen daarom een groot aantal uiteenlopende teksten over één onderwerp rangschikken op bruikbaarheid voor een werkstuk, waarna ze de criteria achter hun ranglijst moesten expliciteren. Of leerlingen moesten expliciet uitleggen wat ze waarom uit deze bronnen wilden gebruiken voor hun eigen tekst – zinnige taken om leerlingen te dwingen over de kwaliteit van teksten na te denken.

Varieer in leestaken!

Het moge duidelijk zijn: wij pleiten ervoor dat docenten en leergangen Nederlands in de leesles de tekst met vragen als begin- en sluitstuk achter zich laten en de deuren wijder openzetten. Wie sommige leesparagrafen van leergangen Nederlands doorneemt, bekruipt het gevoel dat leerlingen ermee misschien nog wel enigszins leren fietsen, maar dat ze met al die zijwieltjes niet snel zelfstandige weggebruikers zullen worden. En ze moeten

Leerlingen blijven maar oefenen op de vertrouwde

Dorpsstraat – terwijl ze allang in een door snelwegen

doorsneden verkeersmetropool wonen

blijven oefenen op de vertrouwde Dorpsstraat – terwijl leerlingen van nu allang in een door snelwegen doorsneden verkeersmetropool wonen. Het lijkt ons geen toeval dat Nederlandse leerlingen in de PISA-test specifiek onderuitzakken op het subdomein reflecteren en evalueren: we doen met dat laatste gewoon te weinig in het leesonderwijs.

Wat kun je in de les doen? Gebruik allereerst een veelheid aan leestaken en gebruik daarbij, zeker in de bovenbouw, vaak meerdere documenten over één onderwerp. Laat leerlingen niet alleen de inhoud en argumentatieve aanvaardbaarheid van één tekst bespreken maar ook diepgaand de inhoud en kwaliteit van bronnen vergelijken en evalueren. Laat ze nadenken over de criteria die ze daarbij gebruiken. En laat ze vervolgens samen de informatie uit meerdere documenten logisch en coherent ordenen, integreren. Je traint ermee vaardigheden die in een wereld vol multiperspectiviteit en *fake news* gedurig aan belang winnen.

Neem een aantal bijdragen rond een prikkelend actueel onderwerp op een internetforum en laat leerlingen samen nadenken over vragen als: wie van de auteurs in de bijdragen heeft gezag, wie zegt (ir)relevante zaken, hoe worden hun beweringen onderbouwd, wat doen deze beweringen met mijn eigen mening hierover? Of kies een maatschappelijk controversieel onderwerp (‘5G-telefoon veroorzaakt COVID-19’) en laat ze een ranglijst maken waarbij ze bronnen op kwaliteit en bruikbaarheid rangschikken en waarbij ze criteria moeten aanleggen en dit moeten presenteren. Geef taken waarmee leerlingen de relevante informatie leren ordenen, via samenvattingen, schema’s, synthese- en argumentatietaken. En ja natuurlijk, gebruik soms ook een tekst met vragen, alleen al omdat die toetsvorm nu eenmaal in het centraal examen zit; focus daarbij dan vooral op antwoordstrategieën en formuleertips, want vooral die lijken van belang om de vragen goed te maken.

We wezen er al in ons eerste artikel op: Angelsaksische publicaties zoals *Text Dependent Questions* van Fisher en Frey (2015) zien leren lezen vooral als een sociale activiteit. Doordat leerlingen samen lezen, praten en nadenken over teksten, bouwen ze kennis van de wereld op, wat nodig is om met teksten om te kunnen gaan. Ook leren leerlingen van elkaar en van de docent, leren ze strategieën toepassen, leren ze nadenken over inhoud,

leren ze complexe informatie op een intelligente manier te ordenen.

Uiteindelijk gaat het erom met elkaar na te denken over teksten en bronnen, vragen te stellen over tekstinhoud, tekstkwaliteit, tekstbetrouwbaarheid, tekstbruikbaarheid. Pas dan, denken we, leren we leerlingen op hun fietsje wat beter navigeren door de grootstedelijke informatiejungle. ■

Patrick Rooijackers is docent Nederlands aan het Sint-Janslyceum in 's-Hertogenbosch en promovendus (Dudoc-Alfabeurs) aan de Universiteit Utrecht. 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.

LITERATUUR

- Britt, M. A., & Rouet, J. F. (2012). Learning with multiple documents: Component skills and their acquisition. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Red.), *Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes* (p. 276–314). Cambridge University Press.
- Broekkamp, H. (2003). *Task demands and test expectations: Theory and empirical research on students' preparation for a teacher-made test* [Dissertatie, Universiteit van Amsterdam]. UvA-DARE. <https://hdl.handle.net/11245/1.223761>
- Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Text-dependent questions: Pathways to close and critical reading – Grades 6–12*. Corwin Literacy.
- Fox, E., & Alexander, P. A. (2017). Text and comprehension: A retrospective, perspective, and prospective. In S. E. Israel (Red.), *Handbook of research on reading comprehension* (p. 335–352). The Guilford Press.
- Gil, L., Bråten, I., Vidal-Abarca, E., & Strømsø, H. I. (2010). Understanding and integrating multiple science texts: Summary tasks are sometimes better than argument tasks. *Reading Psychology*, 31(1), 30–68.
- Hendrix, T., & Hulshof, H. (1994). *Leesvaardigheid Nederlands: Omgaan met zakelijke teksten*. Coutinho.
- Hoogeveen, M., & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Garant.
- Kamalski, J. (2007). *Coherence marking, comprehension and persuasion: On the processing and representation of discourse* [Dissertatie, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/22617>
- Rooijackers, P., Silfhout, G. van, & Bergh, H. van den. (2021). Timmeren met oude spijkers en zonder hout: Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen. *Levende Talen Magazine*, 108(1), 18–23.
- Rooijackers, P., Silfhout, G. van, Schuur, U., Mulders, I., & Bergh, H. van den. (2020). Lezen en antwoorden bij teksten met vragen: Een cross-sectionele eye-trackstudie onder vwo-leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 97(4), 281–308.
- Rouet, J. F., Vidal Abarca, E., Erbouw, A. B., & Millogo, V. (2001). Effects of information search tasks on the comprehension of instructional text. *Discourse Processes*, 31(2), 163–186.