



CLARY RAVESLOOT & BART VAN DER LEEUW

Scholengemeenschap De Thij in Oldenzaal vroeg ons om in het kader van het SLO-project *Versterking leesvaardigheid* samen hun leesvaardigheidsonderwijs in de onderbouw onder de loep te nemen. Het belangrijkste probleem dat ze signaleerden was dat leerlingen de vragen in de lesmethode prima kunnen maken, maar dat ze de teksten eigenlijk niet goed begrijpen. Leerlingen maken nogal wat vragen zonder de tekst te lezen. Ook noemden de betrokken docenten de woordenschat van de leerlingen beperkt. Ze gaven aan dat ze wilden dat hun leesonderwijs meer over de inhoud van de teksten zou gaan, maar tegelijk wilden ze de lesmethode blijven gebruiken, onder andere omdat die

structuur biedt. Hoe kun je leeslessen ‘uit het boek’ anders vormgeven, zodat ze afwisselender, activerend en effectiever worden?

### **De tekst met vragen**

De tekst met vragen, een variant die eigenlijk is afgeleid van de gangbare toetsvorm, is in ons land al decennia de dominante vorm in het leesvaardigheidsonderwijs, zowel in onder- als bovenbouw van het voortgezet onderwijs. In de onderbouw zijn drie trends te onderscheiden in de manier waarop de tekst met vragen in lesmethodes Nederlands aan bod komt. Allereerst zien we een sterke relatie tussen de vragen bij de teksten en de centrale eindexamens vmbo en havo/vwo. Veel vragen zijn gericht op het doorgron-

# VAN LEESLES NAAR COMPLETE TAALLES

## Leesdidactiek versterken door methodelessen te herontwerpen

Het leesvaardigheidsonderwijs mag zich de afgelopen jaren verheugen in een groeiende belangstelling van docenten Nederlands. Ze vragen zich af of leerlingen wel beter leren lezen door vragen bij teksten te beantwoorden. Waarom al in de onderbouw beginnen met examentraining als er voldoende didactisch beproefde alternatieven voorhanden zijn?

den van de structuur van de tekst (alineaverbanden en signaalwoorden herkennen, tussenkopjes geven), en niet op het interpreteren van de tekst. Daarbij zien we dat, net als in de centrale eindexamens, bij veel vragen wordt verklapt in welke alinea het antwoord staat en dat al vanaf klas 1 de meerkeuzevraag opvallend vaak voorkomt.

Een tweede trend in de lesmethodes voor de onderbouw is dat de gebruikte teksten veelal kort zijn. Een tekst beslaat doorgaans drie tot vijf, en af en toe hooguit zeven alinea's, en ook teksten van één alinea komen frequent voor. In combinatie met het type vraag erbij, leidt dat er nogal eens toe dat leerlingen het antwoord kunnen geven zonder de tekst te lezen. Ze 'hoppen' als het ware van alinea naar alinea, op

zoek naar het juiste signaalwoord of een duidelijk herkenbare kernzin. Uit het laatste PISA-onderzoek kwam onder andere naar voren dat Nederlandse leerlingen goed zijn in de strategie zoekend lezen, en het lijkt erop dat ons onderwijs daar in belangrijke mate aan bijdraagt. Nu is zoekend lezen een belangrijke strategie, maar begrijpend, interpreterend en kritisch lezen zijn dat nog veel meer.

Een derde, positieve trend is dat alle lesmethodes aandacht besteden aan leesstrategieën, en dus ook aan nauwkeurig, studerend en kritisch lezen. Maar juist bij het leren lezen breekt het op dat een schoolboek van papier (of digitaal) is. De leesstrategieën worden in de theorie uitgelegd, en daarna staat boven de opdrachten vermeld welke strategie de leerling

# ‘Als je meer met de inhoud van een tekst bezig wilt zijn, dan moet je iets toevoegen aan het boek. Je hoeft echt niet iets heel nieuws te gaan doen’

moet toepassen: oriënterend, nauwkeurig, studerend, zoekend, kritisch. Maar wie controleert of de leerling dat doet? Die voert braaf de gevraagde opdracht uit: ‘Maak vraag 1 tot en met 11’. En meestal doet de leerling dat door bij de vraag te starten, een stukje tekst erbij te zoeken, het antwoord te identificeren en op naar de volgende vraag. Dat is wellicht een effectieve antwoordstrategie, maar van het bewust inzetten van een leesstrategie is geen sprake. Leesstrategieën leer je door ze toe te passen op teksten die daarvoor zowel qua inhoud en moeilijkheidsgraad als qua lengte geschikt voor zijn, aanvankelijk onder leiding van een docent die het leesproces hardop denkend voordoet, daarna steeds zelfstandiger.

Naast deze drie trends in de lesmethodes heeft de algemene drang in het onderwijs om leerlingen zo veel mogelijk zelfstandig te laten werken effect op de gangbare werkwijze bij leesvaardigheid. Die lijkt er als volgt uit te zien: leerlingen maken zelfstandig de vragen bij de tekst, gevolgd door klassikale bespreking of zelfstandig nakijken met een antwoordblad. Al met al een aanpak die niet erg motiverend is en die leerlingen ertoe verleidt snel het goede antwoord te vinden en de tekst niet of slechts gedeeltelijk te lezen.

## Herontwerpen

Met de docenten van De Thij ontwikkelden we een eenvoudig driefasemodel om leeslessen uit de methode te herontwerpen. Daarbij stonden drie criteria voorop: we wilden geen examentraining, we wilden dat de leerlingen de teksten écht gingen lezen en we wilden meer didactische variatie.

*Fase 1: Analyse van de leerstof in het hoofdstuk of de paragraaf*

Bekijk welke leerstof in het hoofdstuk of de paragraaf aan bod komt. Bepaal of die leerstof

relevant is: moeten leerlingen dit (nu) weten? Bepaal of die leerstof volledig is: moeten er leerstofelementen toegevoegd worden, moet ook andere belangrijke leerstof herhaald of ingeslepen worden? Beoordeel of de beoogde leerstof in voldoende mate wordt bevraagd in de opdrachten. Een hulpmiddel bij het bepalen van de relevantie en de vraag of de stof voldoende herhaald wordt, is het leerstofoverzicht dat voor of achter in elke methode is opgenomen. Door ook een blik op de leerstofoverzichten van het voorgaande en het volgende leerjaar te werpen, kan redelijk snel een scan worden gemaakt van de doorlopende leerlijn.

Resultaat fase 1: sterkte-zwakteanalyse van het hoofdstuk of de paragraaf.

*Fase 2: Bepalen van de bruikbaarheid van de opdrachten en teksten in het hoofdstuk of de paragraaf*

Bepaal welke opdrachten en teksten uit het hoofdstuk of de paragraaf bruikbaar zijn. Bepaal welke opdrachten en teksten overgeslagen dan wel vervangen moeten worden. Het oordeel over de bruikbaarheid van de opdrachten hangt af van de lesdoelen, de variatie aan werkvormen en de kwaliteit van de opdrachten.

Resultaat fase 2: globaal lesplan.

*Fase 3: Herontwerp*

Stel passende alternatieve opdrachten en werkvormen voor de les vast. Besteed bij de selectie van werkvormen aandacht aan het verband tussen het lesdoel en de opdrachten. Als bijvoorbeeld het oefenen van leesstrategieën het onderwerp van de les is, past de tekst met vragen zeker niet, maar *modellen* (voordoen) of sleutelvragen stellen wel.

Resultaat fase 3: een effectieve leesles.

# HERONTWERPMOGELIJKHEDEN

## 1. Stof overslaan

Niet elk stukje leerstof dat in het boek wordt genoemd, sluit aan bij de voorgenomen leerdoelen. Ook de beperking in de tijd kan maken dat niet alle leerstof en opdrachten aan de orde kunnen komen: liever een beperkt aantal doelen heel goed laten verwerken, dan heel veel zaken oppervlakkig.

## 2. Voorkennis activeren

Voorkennis activeren kan op veel manieren: met een filmpje, met een klassengesprek of met een richtinggevende vraag bij de tekst.

## 3. Modeling

*Modeling* is een instructiemethodiek waarbij de docent hardop denkend voordoet hoe een ervaren lezer betekenis geeft aan een tekst. De docent laat horen welke denkstappen gezet worden om leesproblemen het hoofd te bieden. Vooral voor zwakke lezers is *modeling* een krachtige aanpak, omdat ze de stappen die de docent heeft voorgedaan als het ware kunnen kopiëren.

## 4. Sleutelvragen

Door in een onderwijsleergesprek sleutelvragen bij de tekst te stellen kan de docent leerlingen stimuleren om na te denken over de betekenis van de tekst.

## 5. Woordenschatuitbreiding

Onderwijsleergesprekken over moeilijke woorden en het *modellen* van strategieën om woordbetekenissen vast te stellen, helpen om leerlingen bewust te laten bouwen aan hun woordenschat.

## 6. Experts per alinea

De activerende didactiek is een inspiratiebron voor opdrachten waarbij leerlingen in gezamenlijke verantwoordelijkheid aan de slag gaan met lezen. Bij een wat langere tekst kunnen leerlingen elk een alinea toegewezen krijgen en een bijbehorende leesopdracht. De uitkomsten worden na afloop bij elkaar gelegd en besproken.

## 7. Duolezen of triolezen

Samen praten over de tekst helpt om er betekenis aan te geven. De werkvorm duo- of triolezen kan gemakkelijk aan veel verschillende leesopdrachten worden gekoppeld.

## 8. Schema's maken

Schematiseren is een belangrijke studievaardigheid. Als leerlingen teksten lezen ter voorbereiding op een productieve opdracht, is het maken van schema's een belangrijke voorbereidende activiteit. Ook om grip te krijgen op een (lastige) tekst, kan het handig zijn om de informatie te ordenen in een schema.

## 9. Teksten bewerken

Om leerlingen te leren studierend te lezen, is het eigenlijk noodzakelijk dat een zo 'echt' mogelijke studeersituatie wordt gecreëerd. Het liefst werkt u met teksten die leerlingen ook daadwerkelijk moeten leren of bestuderen.

## 10. Teksten vergelijken

Teksten kunnen om verschillende redenen worden vergeleken: bijvoorbeeld om kenmerken van tekstvormen te illustreren, om tekstdoelen te leren kennen, ter voorbereiding op een productieve opdracht.

## 11. Leerlingen kiezen teksten

Om de leesmotivatie te verhogen helpt het om leerlingen van tijd tot tijd zelf teksten te laten kiezen, waarbij ze zichzelf echte leesdoelen kunnen stellen. Docenten kunnen de keuze van teksten wat meer in banen leiden, bijvoorbeeld door leerlingen te laten kiezen uit een vooraf samengesteld corpus.

## 12. Productieve opdrachten

Het lezen van een of meerdere teksten kan goed gevolgd worden door productieve opdrachten: leerlingen kunnen naar aanleiding van het gelezene in discussie of debat gaan, een (korte) mondelinge presentatie geven of een tekst schrijven.

Op <http://basistaal.slo.nl/Lezen/Tips/leeslessen> vindt u een uitgebreide toelichting op de bovenstaande herontwerpmogelijkheden.

## COMPLETE TAALLES

De docenten hebben in dit project veel gewerkt met varianten van *modellen*. Maar ze hebben ook geprobeerd om de teksten in het boek voor leerlingen relevanter te maken. Zo heeft een docente een tekst over een verbod op chattaal op scholen gebruikt om eerst in een onderwijsleergesprek de argumentatie in de tekst te doorgronden, waarna de leerlingen een reactie op het artikel mochten schrijven in de vorm van een ingezonden stuk. In deze les werden bovendien de moeilijke woorden in de betreffende tekst besproken en werd eerder behandelde theorie over inleidingen bij teksten herhaald. Van de vragen in het boek werd er niet één gemaakt, maar uit de schrijfproducten van de leerlingen bleek dat ze de inhoud van de tekst prima hadden verwerkt.

Van deze complete taalles staat een beschrijving op <<http://basistaal.slo.nl>>, voorzien van enkele videofragmenten (zie <<http://basistaal.slo.nl/Lezen/Lesvoorbeelden/verrijkte>>).

## Lesideeën

Het herontwerpen van methodelessen lezen staat of valt met de keuze van werkvormen in de laatste fase. Om betrekkelijk snel afwisselende en effectieve lessen te ontwerpen, dient de docent te beschikken over een repertoire didactische werkvormen. Dergelijke varianten zijn bijvoorbeeld beschreven in *Activerende lees- en schrijflessen* (Ekens, 2008). Met de docenten van De Thij ontwikkelden we gaandeweg een lijst herontwerpmogelijkheden die het goed deden in de lessen (zie het kader op pagina 19). Zowel docenten als leerlingen konden vooral de werkvormen waarderen waarbij sprake was van interactie tussen de docent en de klas

(varianten op *modellen*) en verschillende werkvormen waarbij de leerling actief aan de slag moest met de tekst (markeren of aantekeningen maken op kopieën van de tekst, zelf voorbeelden zoeken in tijdschriften en de eigen gedachten formuleren naar aanleiding van de tekst).

Een van de deelnemende docenten vat de output van het project samen: 'Als je meer met de inhoud van een tekst bezig wilt zijn, dan moet je iets toevoegen aan het boek. Je hoeft echt niet iets heel nieuws te gaan doen. Het moet alleen net wat doordachter en gevarieerder. Niet meer zomaar de tekst met vragen uit het boek de klas ingooien en tegen de leerlingen zeggen: ga er maar mee aan de slag. Je moet er meer omhéeen doen.'

## Conclusie

Goed leesvaardigheidsonderwijs uit een lesmethode is zeker mogelijk door een pas op de plaats te maken bij de variant die nu *en vogue* is. Natuurlijk moeten we leerlingen leren om toetsvragen te beantwoorden. Maar het is niet nodig en zelfs onwenselijk om leerlingen vier, vijf of zelfs zes jaar examentraining te geven. Leerlingen lijken dan vooral strategieën te ontwikkelen om het juiste antwoord op de vraag zo snel mogelijk te vinden. Daarbij lezen ze niet alleen over moeilijke woorden heen, maar ze ontwikkelen ook geen vaardigheid in het doorgronden van lastige passages. Vragen bij teksten zijn vaak zo geformuleerd dat maar één antwoord mogelijk is, misschien wel omdat dergelijke vraagtypen goed passen bij zelfstandig werken. Maar voor zo'n solitaire bezigheid als lezen blijkt het in de praktijk effectiever te zijn om met anderen te praten over de tekst. En als we willen dat ons onderwijs opleidt tot kritische, maar goed geïnformeerde leerlingen, dan moeten we ze niet vragen om vooral meerkeuzevragen te beantwoorden en signaalwoorden aan te wijzen. We kunnen ze beter vragen zelf een gedachte te formuleren over wat ze gelezen hebben. ■

## LITERATUUR EN MEER INFORMATIE

- Ekens, T. (2008). *Activerende lees- en schrijflessen*. Enschede: SLO.
- Leverink, R. (2012, december). Versterking leesvaardigheid: Beter lezen door betere lessen. *SLO Context* 10, 7.
- Kuiper, W., Hoeven, M. van der, Folmer, E., Graft, M. van, & Akker, J. van den. (2010). *Leerplankundige analyse van PISA-trends*. Enschede: SLO.