

# GEEN TRUCJE MAAR EEN VAARDIGHEID

## Van toetsgerichte lezers naar zelfstandige, analytische lezers

Zowel bij Engels als bij Nederlands bestaat het centraal eindexamen al sinds jaar en dag uit een leestoets. Ook in niet-examenklassen lezen leerlingen vrijwel altijd teksten aan de hand van vaak door de methode opgestelde (toets)vragen. Leesvaardigheid binnen het (moeder)taalonderwijs is te toetsgericht, zo stellen Twan van de Wetering (docent Engels) en Ramon Groenendijk (docent Nederlands). In dit artikel verkennen zij mogelijkheden om de leerlingen zelfstandig te leren omgaan met langere en complexere teksten.

TWAN VAN DE WETERING & RAMON GROENENDIJK

*Lees eerst de vraag. Lees vervolgens de tekst tot je denkt dat je het antwoord gevonden hebt. Beantwoord de vraag.*

Deze instructie is bij leesvaardigheid Engels een terugkerend fenomeen. Van een leerling wordt verwacht dat hij de tekst gebruikt om een antwoord op een (toets)vraag te achterhalen.

Bij het vak Nederlands is de situatie vergelijkbaar. Hoewel er bij moedertaalonderwijs wel iets ‘inhoudelijker’ op een tekst moet worden ingegaan, beperkt het leesvaardigheidsonderwijs zich hier ook toch vaak tot toetsgericht een tekst lezen. Leerlingen lijken haast geprogrammeerd te worden een tekst te lezen om uiteindelijk te voorspellen vragen te beantwoorden.

Als summum van toetsgericht lezen bereiden we

onze leerlingen voor om bij Nederlands en de moderne vreemde talen (mvt) een eindexamen succesvol te maken: de leestoets der leestoetsen. Leren we de leerlingen ook daadwerkelijk een tekst goed analyseren als we hen africhten een tekst te lezen om uiteindelijk toetsvragen te beantwoorden?

Gaat u eens na: hoe vaak wordt een leerling gevraagd een tekst te lezen zonder dat hier ook schriftelijke (toetsachtige) vragen bij beantwoord moeten worden? Bij Nederlands bijvoorbeeld als voorbereiding op gedocumenteerd schrijven en als voorbereiding op spreekopdrachten. We zijn alleen niet geneigd om die leestaken te begeleiden of leerlingen hierin te onderwijzen. Daar waar leerlingen functioneel moeten lezen, lijken we ervan uit te gaan dat ze het gewoon kunnen – dat ze weten wat de hoofdzaken zijn, dat ze de teksten op hun merites kunnen beoordelen et cetera. En dat blijkt dan in het vervolgonderwijs niet het geval te zijn (omdat ze bij-



Foto: Anda van Riet

voorbeeld vooral heel goed zoekend hebben leren lezen, zoals uit PISA 2009 blijkt). Hoe zou dat nou komen?

Wij sluiten met dit artikel aan bij een lange traditie, die wat de mvt betreft al begonnen is met de introductie van de leesstrategieën in het vreemdetalenonderwijs door Westhoff (1981). De laatste jaren is er onder andere door Hoeflaak (2012), Kwakernaak (2009, 2012a, 2012b, 2013), Ravesloot & Van der Leeuw (2013) en Westhoff (2012) in LTM over dit probleem bij leesvaardigheid geschreven. Kwakernaak (2009) stelt in zijn didactiekboek ook een lees- en luistervaardigheidsdidactiek voor die duidelijk zoekend lezen onderscheidt van structurend lezen, en die kiest voor samenvatten als ultiem doel van structurend lezen.

### Analytisch en doelgericht

Wanneer een leerling aangeleerd wordt om een tekst te lezen met als hoofddoel een vast arsenaal aan vragen te

beantwoorden, zorgen we ervoor dat hij een weinig kritische lezer wordt die niet zelfstandig complexe teksten kan aanpakken zonder dat er vragen worden gesteld. Een hbo of universiteit verwacht juist wel een kritische houding bij studenten als ze met teksten worden geconfronteerd.

Bij Nederlands (bij de mvt is dit zelfs de vraag) richten toetsvragen zich voornamelijk op kernpunten in een tekst en natuurlijk leren leerlingen op een meer gestructureerde manier naar een tekst kijken, maar daarmee zijn we er niet. Leesonderwijs biedt de lezer een veelvoud aan gereedschappen om een tekst te benaderen en te analyseren. Denk bijvoorbeeld aan hoe kernzinnen te vinden, het gebruikmaken van voorkeursplaatsen, signaal- en verbindingswoorden of het activeren van voorkennis. Deze gereedschappen worden vaak echter in een te beperkte en te schoolse context ingezet, namelijk hoe ze te gebruiken om antwoord te geven op (schriftelijke) toetsvragen.

## Leesvaardigheid reikt verder dan het taalonderwijs

Leesvaardigheid reikt verder dan het taalonderwijs. Leerlingen leren teksten te analyseren om uiteindelijk de gewenste informatie te verwerken binnen verschillende contexten. Andere vakken op school worden steeds taliger, leerlingen moeten met bronnen kunnen omgaan en doelgericht een tekst kunnen analyseren. Vervolgopleidingen vragen lezers die naast het hebben van een kritische houding tegelijkertijd ook pragmatisch teksten kunnen benaderen. Er wordt van een student verwacht dat hij een tekst kan analyseren zonder dat hierbij sturende vragen worden gesteld (bijvoorbeeld bij de verwerking van wetenschappelijke artikelen). Studenten moeten duidelijk een leesstrategie kunnen gebruiken om een zelf bepaald leesdoel te bereiken. Dit laatste noemen wij *doelgericht* lezen. Deze manier van lezen verschilt wezenlijk van *toetsgericht* lezen, waarbij het leesdoel al door de methodeschrijvers en toetsmakers is opgesteld.

Wij denken dat leesonderwijs dus vooral de nadruk moet leggen op het leren analyseren en het doelgerichte lezen van teksten.

### Vaardigheden, geen trucjes

Het eindexamen Engels bestaat uit een verzameling teksten van verschillende lengtes, waarbij vaak vergelijkbare meerkeuzevragen worden gesteld, die op een eenduidige manier opgelost kunnen worden. Het is bij het beantwoorden van deze vragen vaak niet nodig een tekst in zijn geheel te lezen. Leerlingen hebben feitelijk gezien beperkte tijd per vraag om een antwoord te kiezen. Iedere tekst volledig analyseren is daarom vrijwel onmogelijk. Leerlingen lezen dus tekstdelen geïsoleerd van het grotere geheel. Vaak is het mogelijk om enkele tienden in het cijfer te winnen door trucjes toe te passen, zoals het herkennen van signaalwoorden om een tekstverband te duiden. Op zich natuurlijk een heel bruikbare vaardigheid, maar het vaststellen van een tekstverband zonder de context van de tekst ertoe te betrekken blijft een nutteloze exercitie binnen de analyse van een tekst.

Bij Nederlands is het centraal examen ook een leestoets (waarbij voorheen ook een geleide samenvatting gemaakt diende te worden). Leerlingen moeten open vragen beantwoorden bij een betrekkelijk lange tekst. Hoewel er inhoudelijk dieper op de tekst wordt ingegaan, zijn het vooral de bekende vragen die gesteld

worden. Als we naar het examen van 2014 kijken, wordt leerlingen vooral gevraagd tekstdelen te onderscheiden, passages uit te leggen, en enkele meerkeuzevragen te beantwoorden over tekstbetekenis, tekstdoel en tekstverbanden. Het overzien van de tekst als geheel staat hier ook op de achtergrond. Het doel van de lezing blijft het maken van een grote leestoets. Een hoog scorende leerling op het eindexamen zal echter niet per definitie ook een goede lezer blijken bij een vervolgopleiding, tenzij die hoge score voortkomt uit gedegen leesonderwijs en grondig tekstanalytisch vermogen.

We mogen ervan uitgaan dat een leerling die goed heeft leren lezen, binnen een context die verder reikt dan leestoetsen, ook de leestoetsen en het eindexamen met succes kan afronden. Daarom denken wij dat het huidige leesvaardigheidsonderwijs bij Nederlands en Engels (en ook bij de overige mvt's) gebaat is bij een meer praktische en meer analytische aanpak.

### Een praktische insteek

Bij een praktische, doelgerichte insteek is het leesdoel dat de leerling heeft bij een tekst leidend. Leerlingen worden ook buiten het taalonderwijs en buiten de context van de middelbare school geconfronteerd met teksten (in het Nederlands, maar ook steeds meer in het Engels). Het goed kunnen maken van een leestoets is dan ineens een stuk minder belangrijk.

Groenendijk & Oudakker (2010) stellen dan ook dat

- SURVEY: Based on the title, introduction, headings and images, predict what the text is about.
- QUESTION: What do I already know about the subject? What more do I want to learn and where would I find it?
- READ: As you read the text, highlight where you found the answers to your questions, then rewrite those answers in your own words.
- RECITE: Briefly record the most important points made by the author.
- REVIEW: Outline what you have learned from the article. Be concise.

Kader 1. Voorbeeld toepassing SQ3R-model (opdracht: Twan van de Wetering)

leerlingen meer inzicht krijgen in het praktische nut van leesvaardigheid, als je ze confronteert met de toepasbaarheid bij andere vakken:

Waarom kunnen leerlingen niet bij Nederlands teksten die ze voor een ander vak, bijvoorbeeld geschiedenis of aardrijkskunde, moeten leren, gebruiken om studierend te leren lezen? (p. 7)

Ook een focus op het contextafhankelijk bepalen van het leesdoel wordt door Groenendijk en Oudakker benadrukt. Voordat een leerling begint met het lezen van een tekst, moet voor hem duidelijk zijn wat hij van de tekst wil weten of al weet van het onderwerp. Bij het maken van werkstukken, documenteren voor betogen of bij de bronverwerking bij bijvoorbeeld het profielwerkstuk kan dit van groot belang zijn. Zij noemen het SQ3R-model (survey, question, read, recite, review) met de nadruk op de S (survey) en de Q (question) om richting te bepalen, als belangrijk handvat hierbij. In de Engelse les zou bijvoorbeeld dit model op vrij eenvoudige manier tot opdracht verwerkt kunnen worden, zoals geïllustreerd in kader 1. Bij deze opdracht gaat het duidelijk niet om toetsvragen, maar ligt de regie bij het lezen in de handen van de leerling. Bij de bespreking van een dergelijke opdracht gaat het dus niet om goed-foutantwoorden, maar

#### KNOW

Before looking at the text, think of keywords, terms, or phrases about the topic.

#### WILL/WANT

Peruse the text's headings, pictures, charts et cetera. Outline what you want to learn from this article. Write this in the form of a question. Order these by importance. This will help you focus while reading.

#### LEARNED

1. As you read, compare what you wanted to learn with what you actually learned.
2. Write or create symbols to indicate main ideas.
3. Write or create symbols to indicate surprising ideas.
4. Write or create symbols to indicate questionable ideas (things you doubt).

#### HOW

Pose questions for the author to gain the information that you had wanted to learn but wasn't included in the text.

Kader 2. Voorbeeld toepassing KWL(H)-model (opdracht: Twan van de Wetering)

Leerlingen worden ook buiten de context van de middelbare school geconfronteerd met teksten. Het goed kunnen maken van een leestoets is dan ineens een stuk minder belangrijk

richt de docent zich op het al dan niet bereiken van het leesdoel dat door de leerling zelf, vooraf bepaald is.

Een variant op de SQ3R-methode die Van de Wetering in zijn lessen gebruikt, is de KWL(H)-leesmethode (know, will/want, learned & how). Via deze aanpak komt het leesdoel dat de leerling zelf heeft, helemaal op de voorgrond te staan en krijgt ook voorkennis een belangrijke rol. Voor een voorbeeld van een opdracht die deze leesmethode volgt, zie kader 2.

### Mindmappen

Grondige tekstanalyse komt volgens ons neer op het nagaan van en inzicht krijgen in de beslissingen die een schrijver heeft gemaakt om via zijn tekst een boodschap over te brengen. Om leerlingen hiertoe te brengen, denken wij dat het maken van vragen bij een tekst in eerste instantie losgelaten moet worden.

Robben (2012) beschrijft een opdracht waarin hij leerlingen als examentraining een mindmap laat maken van een examentekst (zie kader 3). De examenvragen die bij deze tekst horen, blijven op de achtergrond en

#### HOE MAAK JE EEN MINDMAP?

- Pak een groot vel blanco papier.
- Begin met het thema in het midden en gebruik daarbij een gekleurd beeld.
- Maak associaties met nieuwe onderwerpen en structureer deze door lijnen te trekken vanuit dit centrale thema (gebruik vloeiende, organische lijnen).
- Zet per lijn één sleutelwoord of symbool.
- Gebruik daarbij beelden, kleuren, symbolen, dimensies.
- Werk deze nieuwe onderwerpen verder uit door nieuwe associaties.

Kader 3. Instructie bij het maken van een mindmap (Robben, 2012)

## Grondige tekstanalyse komt neer op het nagaan van en inzicht krijgen in de beslissingen die een schrijver heeft gemaakt om via zijn tekst een boodschap over te brengen

het nagaan en visueel weergeven van de manier waarop de schrijver zijn boodschap bij de lezer aanbiedt, krijgt duidelijk de nadruk. Met een opdracht als deze leren leerlingen daadwerkelijk na te denken over een tekst in zijn geheel. Ze worden impliciet verplicht tekstverbanden tussen tekstdelen, functiewoorden en dergelijke te plaatsen binnen de hele context van wat de schrijver uiteindelijk met zijn tekst wil overdragen.

### Met de pen in de hand

Een methode die ook wel in literatuuronderwijs wordt gebruikt, is de inzet van leesclubjes. Binnen het zakelijklezenonderwijs ligt de focus binnen een dergelijk leesclubje op het nagaan van de stappen die een schrijver van een zakelijke tekst zet. Groenendijk heeft wekelijks met een aantal eindexamenleerlingen een leesclub in een tussenuur. In dit tussenuur bespreekt een groep van ongeveer vijf leerlingen een tekst uit een dagblad. Om de week neemt een andere leerling een artikel mee. De enige eisen die gesteld worden aan de tekst zijn:

- een lengte van minimaal één pagina;
  - afkomstig uit een kwaliteitskrant;
  - een informatief, betogend of beschouwend schrijfdoel.
- Alleen al de selectie van een tekst is voor de leerling een training in leesstrategieën; hij moet al voordat de club de tekst gaat bespreken een idee hebben wat voor tekst hij heeft gekozen.

Tijdens het lezen eist Groenendijk dat de leerlingen een pen in de hand hebben en tijdens het (hardop) lezen meteen tekstverbanden, kernzinnen, tekstdelen et cetera in de tekst op een eigen gekozen manier aangeven.

Na iedere alinea stellen de leerlingen elkaar vragen over de tekst – van tekstinhoudelijke aard, van structurele aard maar ook vragen die zich op de context van een krantenartikel richten. Het doel van deze manier van lezen is om leerlingen duidelijk te maken dat lezen geen passief proces is: analytisch lezen is schrijven, markeren, verbinden tijdens de lezing. Tegelijkertijd zorgt het lezen van actuele krantenartikelen ervoor dat leerlingen weten wat er speelt in de maatschappij. In eindexamens Nederlands wordt ook steeds vaker aan actuele maat-

schappelijke onderwerpen geraakt.

Groenendijk leest met zijn leesclubje buiten de lessen om; de leerlingen komen vrijwillig iedere week een uur lezen. Deze clubjes zijn natuurlijk ook heel goed in een klaslokaal binnen een taalles in te zetten.

### Slot

We mogen ervan uitgaan dat het eindexamen Nederlands en Engels (en de andere mvt's) voorlopig nog zal bestaan uit leesvaardigheid. Een grondige voorbereiding van onze leerlingen op dit examen is een van onze kerntaken als taaldocent. De kern is volgens ons echter dat wij als taaldocent ons ook blijven realiseren dat taalonderwijs verder moet reiken dan het eindexamen. Leerlingen moeten met een praktische en analytische taalvaardigheid uit de voeten kunnen op een hbo of universiteit. Op het gebied van leesvaardigheid is het voorbereiden op de ultieme leestoets daarom niet voldoende.

Leesonderwijs moet zich volgens ons voornamelijk richten op het analyseren van teksten, niet op het maken van leestoetsen. Tegelijkertijd mag je hopen dat het goed leren analyseren van teksten uiteindelijk ook zal leiden tot het beter presenteren bij leestoetsen.

Kortom: het is zonde als leerlingen op de universiteit of het hbo opnieuw moet leren lezen, terwijl wij, als taaldocent, de mogelijkheid en de verantwoordelijkheid hebben hen hierop voor te bereiden. ■

### LITERATUUR

- Groenendijk, R., & Oudakker, M. (2010). Praktisch Nederlands: Hoe docenten Nederlands kunnen profiteren van de bevindingen van taaltrainers. *Levende Talen Magazine*, 97(2), 4–8.
- Hoeflaak, A. (2012). Hoe transparant zijn de examens leesvaardigheid? Een reactie op 'Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs'. *Levende Talen Magazine*, 99(3), 18–22.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2012a). Opvattingen over leesvaardigheid: Kwakernaak reageert op Hoeflaak. *Levende Talen Magazine*, 99(3), 23–26.
- Kwakernaak, E. (2012b). Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 99(2), 16–21.
- Kwakernaak, E. (2013). Gaat het vreemdetalenonderwijs ergens over? Vorm en inhoud in het vto. *Levende Talen Magazine*, 100(4), 18–22.
- Ravesloot, C., & Leeuw, B. van der. (2013). Van leesles naar complete taalles: Leesdidactiek versterken door methodelessen te herontwerpen. *Levende Talen Magazine*, 100(8), 8–20.
- Robben, T. (2012). Vrolijk lezen met meer hersens: De mindmap als didactisch instrument voor de ontwikkeling van leesvaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 99(4), 4–8.
- Westhoff, G. (1981). *Voorspellend lezen: Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het vreemde-talenonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Westhoff, G. (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining: Leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen. *Levende Talen Magazine*, 99(4), 16–20.

## Formatieve toetsing onderbelicht

Leraren zouden met formatieve toetsen beter zicht kunnen krijgen op wat leerlingen nodig hebben om goed te kunnen leren, zo blijkt uit een literatuurstudie van het Expertisecentrum Nederlands en het Cito. Deze toetsen laten niet alleen zien wat een leerling kan, maar ook hoe deze leert en op welke manier dit leerproces te beïnvloeden is.

Formatieve toetsen kunnen meer zeggen over de leerstrategieën en het leerpotentieel van de leerling dan standaardtoetsen, die alleen laten zien of de leerling de stof beheerst. Dat is de voorzichtige conclusie uit een literatuurstudie naar formatief toetsgebruik in het taal- en leesonderwijs in verschillende onderwijssectoren. Op basis van resultaten van leerlingen op formatieve toetsen kunnen leraren het leerstofaanbod en de instructie dan ook beter afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Twee voorbeelden van formatieve toetsen zijn dynamische toetsen en diagnostische toetsen. Bij dynamische toetsen wordt tijdens de toetsafname feedback gegeven zodat leraren zien wat leerlingen in het vervolg maximaal kunnen bereiken, en hoeveel en welke instructie daarvoor nodig is. Diagnostische toetsen kijken niet vooruit, maar laten zien waar de leerling de fout in gaat en wat zijn sterke en zwakke punten zijn. Daar kan dan in het onderwijs rekening mee worden gehouden.

Leerkrachten kijken al voortdurend wat leerlingen kunnen, en of ze begrijpen wat ze moeten doen en wat ze hebben geleerd, om zo hun onderwijs daarop aan te passen. Dit doen ze met behulp van stapsgewijze ondersteuning ('scaffolding'), feedback, het geven van hints en aangepaste instructie. Dat zijn ook elementen die in formatieve toetsing voorkomen. Maar leerkrachten gebruiken deze nog niet op een systematische en gestandaardiseerde manier met als doel het leerproces en het leerpotentieel van leerlingen te toetsen.

Er zijn nog geen formatieve toetsen beschikbaar waarvan het effect bewezen is. Bovendien is uit het literatuuronderzoek gebleken dat er nog weinig onderzoek gedaan is naar de effectiviteit, betrouwbaarheid en validiteit van formatieve toetsen op het gebied van taal- en leesonderwijs. NRO



## Onderzoekend leren

Onderzoekend leren loont de moeite. Leraren hebben daarbij verschillende mogelijkheden tot hun beschikking wat betreft de mate en de aard van sturing die ze leerlingen geven. Recent NRO-onderzoek geeft aanbevelingen voor het begeleiden van onderzoek door leraren in primair en voortgezet onderwijs.

Het onderzoek werd uitgevoerd door Marjolein Dobber (Vrije Universiteit Amsterdam), Marijn Tanis (VU), Rosanne Zwart (VU/UU) en Bert van Oers (VU). Zij analyseerden 185 eerder uitgevoerde onderzoeken, beschreven in de onderzoeksliteratuur van de afgelopen tien jaar.

Voorop staat dat leerlingen enige invloed hebben op het onderzoeksproces, zodat ze leren van de keuzes die ze maken. Dit kan de leraar bevorderen door te variëren in de mate van sturing: hij of zij moet als het ware kunnen schuiven op een continuüm van docent- naar leerlinggestuurd onderzoek.

Daarnaast kan de leraar ook op gepaste momenten variëren in de aard van de sturing. Als het gaat om de aard van sturing door de leraar worden er drie vormen onderscheiden: metacognitieve, conceptuele en sociale begeleiding. Een belangrijk element is metacognitieve begeleiding, waarbij de leerlingen worden geholpen om na te denken over het eigen leren. Bij onderzoekend leren bestaat die metacognitieve begeleiding vooral uit: (1) het creëren van een goede onderzoekscultuur in de klas; (2) het bevorderen van goede gesprekken over onderzoek; (3) het stimuleren van het denken over wat onderzoek is.

In de samenwerking tussen leerlingen kan de leraar zijn begeleiding bijvoorbeeld richten op de interactieprocessen in de groepjes (sociale begeleiding). Verder heeft de leraar invloed op de kwaliteit van het geleerde door de kennis die in gesprekken naar voren komt, expliciet te maken (conceptuele begeleiding). De onderzoekers reiken daarvoor diverse gespreksactiviteiten aan zoals herhalen, herformuleren, uitwerken en debatteren.

Het NRO heeft een brochure gemaakt over onderzoekend leren van leerlingen. Deze is te downloaden via <<http://tiny.cc/ltn-ol>>. NRO