

## Nieuws over Nieuwsbegrip

### Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen

KEES DE GLOPPER

Op 2 februari 2018 verdedigde Mariska Okkinga aan de Universiteit Twente met succes haar proefschrift *Teaching reading strategies in classrooms. Does it work?* (Okkinga, 2018). Daarin doet zij verslag van een tweejarige experimentele studie naar de effecten van Nieuwsbegrip, de methode voor begrijpend lezen die ontwikkeld is door de CED-groep en vooral wordt gebruikt door basisscholen. De effectstudie van Okkinga is uitgevoerd op 10 vmbo-scholen. Per school namen twee vergelijkbare brugklassen basis/kader aan het onderzoek deel, een in de experimentele conditie en een in de controleconditie. Het onderzoek is zorgvuldig uitgevoerd en helder gerapporteerd. De uitkomsten ervan zijn echter teleurstellend, althans voor wie waarde hecht aan onderwijs in leesstrategieën: Nieuwsbegrip heeft na één en ook na twee jaar geen hoofdeffect op begrijpend lezen. Tussen de experimentele klassen en de controleklassen doen zich op de gebruikte toetsen gemiddeld genomen geen merkbare verschillen voor. Experimenten zonder effect raken gemakkelijk in de vergetelheid. Dat zou in dit geval jammer zijn, want het onderzoek van Mariska Okkinga geeft stof tot nadenken. Reden om het hier uitgebreid te bespreken en stil te staan bij de betekenis ervan voor het onderzoek naar en de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen.

#### Lezen volgens Nieuwsbegrip (en volgens de methode Nederlands)

Het experiment van Okkinga is uitgevoerd in de schooljaren 2011-2012 en 2012-2013. De inhoud en aanpak van lessen begrijpend lezen uit Nieuwsbegrip stammen dus uit die periode. Aan de basis van dit leesonderwijs ligt de methode van 'rolwisselend leren' (reciprocal teaching). Deze bestaat in dit onderzoek uit drie componenten: (i) directe klassikale instructie van verschillende leesstrategieën, (ii) modeling van leesstrategieën door de docent hardop te laten denken tijdens het lezen van een tekst, waarna deze activiteit wordt overgenomen door leerlingen en (iii) samenwerken aan tekstbegrip in kleine groepjes leerlingen.

Vijf leesstrategieën staan centraal: voorspellen van de tekstinhoud op basis van de titel, kopjes en afbeeldingen, samenvatten tijdens het lezen, vragen stellen tijdens het lezen, ophelderen van onduidelijkheden tijdens het lezen en verbanden leggen tussen zinnen en tekstdelen op basis van signaalwoorden.

Elke week wordt een nieuwe les behandeld, waarbij de teksten altijd een recent onderwerp uit het nieuws aan de orde stellen. In elke les staat een van de vijf genoem-

de strategieën centraal. De teksten en de lessen bevinden zich binnen het systeem van Nieuwsbegrip op niveau B: ze zijn geschikt voor vmbo leerlingen in leerjaar 1 en 2.

De lessen begrijpend lezen in de controlegroepen waren niet verbonden aan Nieuwsbegrip. De docenten maakten gebruik van drie verschillende (in het proefschrift niet nader aangeduide) methoden Nederlands. In ieder van die methoden werd ook ruim aandacht besteed aan leesstrategieën: voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden en verbanden leggen kwamen vaak aan de orde. Vragen stellen ontbrak echter en aan samenvatten werd alleen aandacht besteed als een activiteit die na het lezen van een tekst wordt uitgevoerd. Van modeling van strategieën was geen sprake en leerlingen werkten niet of nauwelijks in groepsverband aan tekstbegrip.

#### Opzet van het experiment

Het experiment is uitgevoerd in 10 vmbo-scholen die elk beschikten over twee vergelijkbare brugklassen. De klassen (N=20) zijn samen met hun docent Nederlands aselect toegewezen aan de experimentele conditie of de controleconditie. Docenten die aan de experimentele conditie waren toegewezen namen deel aan een trainings- en coachingsprogramma en gaven wekelijks een Nieuwsbegrip-les; hun collega's in de controleconditie maakten geen gebruik van Nieuwsbegrip en beperkten zich tot de lessen begrijpend lezen uit de gebruikte methode Nederlands.

Bij de leerlingen uit de experimentele conditie (N=189) en de controleconditie (N=180) is op vier verschillende momenten een toets voor begrijpend lezen afgenomen: aan het begin en het einde van het eerste en het tweede onderzoeksjaar. Toetsen voor woordenschat zijn afgenomen aan het begin

en het einde van het eerste onderzoeksjaar. Aan het begin van het eerste onderzoeksjaar is het non-verbaal IQ van de leerlingen gemeten en aan het einde van dat jaar is hun metacognitieve kennis (over tekstenmerken, lees-en schrijfstrategieën) vastgesteld. Als laatste leerlingkenmerk is geslacht in de analyse meegenomen.

De inhoud en aanpak van het onderwijs in begrijpend lezen is onderzocht met behulp van observaties. In beide condities vonden die in alle klassen tweemaal per jaar plaats. Op basis van de observaties is vastgesteld of de leerkrachten de leesstrategieën klassikaal onderwezen, of er sprake was van modeling van strategieën door leerkrachten en leerlingen en of er sprake was van groepswerk. Ook de kwaliteit van de implementatie van het strategieonderwijs is bepaald.

Bij de analyses van de gegevens is verder rekening gehouden met personele wisselingen: 6 leerkrachten in de experimentele conditie en 3 in de controleconditie werden in de loop van het experiment vervangen, en 27 leerlingen in de experimentele conditie en 26 leerlingen in de controleconditie veranderden van school of klas of waren langdurig ziek.

#### Onderzoeksvragen, analyses en uitkomsten

Over de gegevens die in de loop van het tweejarige experiment zijn verzameld, doet Okkinga verslag in drie hoofdstukken, die ieder afzonderlijk voor publicatie als artikel in een wetenschappelijk tijdschrift zijn aangeboden.

In het eerste artikel (hoofdstuk 2) staan de gegevens uit alleen het eerste onderzoeksjaar centraal. De vraag is of het onderwijs in begrijpend lezen volgens Nieuwsbegrip na één jaar effect heeft gehad op het tekstbegrip van de leerlingen. Als tweede kwestie wordt aan

de orde gesteld of de kwaliteit van de implementatie van de drie componenten van het instructiemodel (directe klassikale instructie van strategieën, modeling en groepswork) de effecten van de aanpak heeft gemodereerd.

Van een hoofdeffect is geen sprake: er zijn geen statistisch significante verschillen tussen de toetsresultaten voor begrijpend lezen voor de leerlingen uit de experimentele conditie en voor die uit de controleconditie, ook niet wanneer rekening wordt gehouden met het geslacht van de leerlingen, met hun voortoetscores voor begrijpend lezen en woordenschat en met hun non-verbaal IQ. Binnen de experimentele conditie is wel sprake van een moderatoreffect: de verschillen tussen klassen in toetsresultaten voor begrijpend lezen hangen samen met de kwaliteit van de wijze waarop de docenten de strategieën instrueren. De kwaliteit van modeling en groepswork hangen binnen de experimentele conditie niet samen met verschillen in toetsresultaten. Binnen de controleconditie is van moderatoreffecten helemaal geen sprake.

In het tweede artikel (hoofdstuk 3) worden de gegevens uit beide onderzoeksjaren aan een analyse onderworpen. De vraag is nu of het onderwijs in begrijpend lezen volgens *Nieuwsbegrip* na twee jaar effect heeft gehad op het tekstbegrip van de leerlingen. En als tweede kwestie wordt opnieuw aan de orde gesteld of de kwaliteit van implementatie de effecten van de aanpak modereert.

Na twee jaar is opnieuw geen sprake van een hoofdeffect. Binnen de experimentele conditie is nu sprake van een moderatoreffect van modeling: de groei van begrijpend lezen blijkt afhankelijk van de kwaliteit waarmee de toepassing van de strategieën is voorgedaan (door zowel docenten als leerlingen).

In het derde artikel (hoofdstuk 4) worden de gegevens uit beide onderzoeksjaren opnieuw geanalyseerd, waarbij woorden-

schat de rol krijgt van moderatorvariabele. Daarmee wordt een antwoord gezocht op de vraag of de effecten van onderwijs in leesstrategieën afhangen van de hoeveelheid woordkennis van leerlingen. Leerlingen met een beperkte woordenschat zouden bij het leren toepassen van leesstrategieën wel eens hinder kunnen ondervinden van beperkingen in hun woordkennis.

De analyses laten zien dat dit het geval is. Met name in de experimentele conditie hangt de toename in de vaardigheid in begrijpend lezen af van de woordenschat van de leerlingen. Leerlingen met een lagere score op woordenschat lijken daar bij het leren toepassen van leesstrategieën hinder van te ondervinden; in ieder geval profiteren zij minder van het geboden strategieonderwijs dan de leerlingen met hogere toetscores voor woordkennis.

### De meta-analyse van soortgelijk strategieonderwijs

Het klassikaal onderwijzen van leesstrategieën aan de hand van nieuwsbegrip lijkt blijkens het onderzoek van Okkinga nauwelijks vrucht af te werpen. Alleen de moderatoreffecten geven een beetje houvast voor de interpretatie dat het strategieonderwijs, mits goed en onder gunstige condities uitgevoerd, effectief is. De resultaten van haar onderzoek staan in schril contrast met de claims die heden ten dage op de website van nieuwsbegrip worden gemaakt (<https://www.nieuwsbegrip.nl/page/359/evidence-based>, geraadpleegd op 7 mei 2018): “Nieuwsbegrip hanteert voor begrijpend lezen vijf evidence based leesstrategieën. ‘Evidence based’ wil zeggen: gebaseerd op bewijs. Het gaat om strategieën waarvan via wetenschappelijk onderzoek is vastgesteld dat ze werkzaam zijn.”

Het ‘bewijs’ voor de werkzaamheid van

de leesstrategieën gaat terug op de originele studies naar het effect van reciprocal teaching waarin groepjes leerlingen uit de klas werden gehaald en zich de leesstrategieën eigen maakten onder begeleiding van een tutor. Klassikaal onderwijs van leesstrategieën door de eigen docent is kennelijk een heel ander verhaal, zo blijkt althans uit het onderzoek van Okkinga. Om meer licht te werpen op de wisselende effecten van rolwisselend leren van leesstrategieën heeft zij na afloop van haar experiment een meta-analyse uitgevoerd, waarvan zij verslag doet in haar vierde artikel (hoofdstuk 5). Deze analyse, een statistische samenvatting van 52 studies die 125 experimentele vergelijkingen bevatten, laat zien dat interventies die gericht zijn op het aanleren van leesstrategieën in hele klassen “bevorderlijk kunnen werken om het niveau van begrijpend lezen te verhogen” (Okkinga, 2018, p. 187). De effecten van strategie-instructie variëren echter sterk. Ze zijn groter voor toetsen die door onderzoekers zijn ontwikkeld, dan voor gestandaardiseerde toetsen van begrijpend lezen. Ook zijn de effecten groter voor studies waarin de leerlingen instructie krijgen van onderzoekers dan voor studies waarin het onderwijs wordt verzorgd door docenten.

De meta-analyse verschaft de resultaten van Okkinga zo een nuttig interpretatiekader: een kader waaruit blijkt dat strategieonderwijs voor begrijpend lezen geen wondermiddel is dat altijd en onder alle omstandigheden werkt. In haar eigen woorden, op p. 188: “De resultaten uit dit proefschrift laten zien dat het lastig is om positieve effecten op begrijpend lezen van interventies gericht op het aanleren van leesstrategie in reguliere klassen te vinden.” Okkinga gebruikt hier een subtiele, voorzichtige en toch optimistisch getoonzette formulering. Immers, wat lastig te vinden is, geeft zich niet zomaar prijs, maar bestaat wel en kan bij goed zoeken worden ontdekt. Zij lijkt daarmee niet

te twijfelen aan het nut van onderwijs in leesstrategieën. Daar wordt tegenwoordig ook wel anders over gedacht, getuige de tamelijk massieve kritiek op leesstrategieën die in Nederland de laatste jaren in en om het leesonderwijs valt te horen. Onderwijs in leesstrategieën is op papier prachtig, maar in de praktijk niet altijd winstgevend en ook niet gemakkelijk implementeerbaar. Het is een beetje als met het socialisme: de leer is mooier dan de reëel bestaande praktijk. Strategie-onderwijs lokt kunstjes uit, is saai en werpt maar weinig vruchten af.

### Alternatieve verklaringen voor het teleurstellende resultaat

Okkinga draagt een viertal alternatieve verklaringen aan voor het uitblijven van resultaten van het leesonderwijs met *Nieuwsbegrip*. Ik noem de verklaringen alternatief, omdat zij niet raken aan de centrale veronderstelling van het experiment: de intrinsieke werkzaamheid van het onderzochte strategieonderwijs in begrijpend lezen.

Rolwisselend onderwijzen van leesstrategieën is in een reguliere klassensituatie heel moeilijk te realiseren. Een tutor die met een klein groepje werkt heeft veel meer controle over en zicht op de leerlingen dan een docent die 4 tot 5 groepjes moet instrueren en begeleiden. De docenten uit de experimentele conditie ervoeren dan ook moeilijkheden bij de begeleiding van het groepswork. In interviews gaven zij aan dat zij op dit punt meer coaching hadden willen ontvangen.

Verder zou de lange duur van de interventie een negatief effect hebben gehad op de motivatie van de leerlingen. In de experimentele conditie moesten de docenten de leerlingen twee schooljaren lang aan het werk houden met *Nieuwsbegrip*. Daarbij liepen ze aan tegen problemen met de te gebruiken

teksten: die werden bij de overgang van niveau B naar C te lang en te moeilijk qua woordenschat. Ook het vaste format van de methode (het “tamelijk rigide” karakter volgens Okkinga op p. 189) met steeds opnieuw nieuwsteksten en met de vaste cyclus van iedere week één van de vijf leesstrategieën zou de motivatie van de leerlingen geen goed hebben gedaan.

Een volgende verklaring vindt Okkinga in het lage woordenschatniveau van de leerlingen. Leerlingen met een beperkte woordenschat waren in de interventieconditie slechter af dan in de controleconditie, terwijl een relatief ruime woordenschat geen voordelen bood bij het volgen van het experimentele onderwijs. Dit zou erop kunnen wijzen dat de gebruikte versie van *Nieuwsbegrip* niet goed was afgestemd op het niveau van de woordkennis van de onderzochte vmbo-leerlingen.

De vierde en laatste verklaring plaatst vraagtekens bij de gebruikte toets voor begrijpend lezen. Deze was niet speciaal op de interventie afgestemd, was niet gericht op de toepassing van de geleerde strategieën en bevatte teksten van een ander genre dan de teksten uit *Nieuwsbegrip*. Het heeft daarom wellicht (mede) aan de toets gelegen dat er geen positieve effecten van het experimentele onderwijs zijn gevonden.

### Kanttekeningen bij de alternatieve verklaringen

Bij ieder van de geleverde alternatieve verklaringen kunnen kanttekeningen worden geplaatst. Om met de gebruikte toets te beginnen: deze keuze is wel de minst gelukkige in de onderzoeksopzet van Okkinga, een opzet die in tal van opzichten voorbeeldig is. Leesstrategieën zijn een middel en geen doel en daarom was het beter geweest (ook) een toets te gebruiken die de inzet van

de aangeleerde middelen nodig maakte. Dat dat niet is gebeurd, is een gemiste kans.

De mate van afstemming van *Nieuwsbegrip* op het niveau van de woordenschat van de vmbo-leerlingen is niet nader onderzocht. Zonder een analyse van de teksten en van de concrete moeilijkheden die leerlingen bij het toepassen van de strategieën ondervinden, valt over deze verklaring weinig te zeggen.

Voor de bedenkingen bij de mogelijke effecten van *Nieuwsbegrip* op de motivatie van leerlingen geldt hetzelfde: het ontbreekt jammer genoeg aan gegevens over de motivatie van leerlingen. Wel wekken de opmerkingen van Okkinga twijfel aan de uitgangspunten van de methode. Wekelijks leeslessen op basis van de actualiteit zouden garant moeten staan voor de betrokkenheid van leerlingen. De ontwikkelaars van *Nieuwsbegrip* hebben dit concept uitgewerkt in een aanpak die veel meer dan twee jaren bestrijkt; de methode is inmiddels beschikbaar vanaf groep 4 van het basisonderwijs tot en met het 4e leerjaar voortgezet onderwijs. Als leerlingen al na twee jaar uitgekeken dreigen te raken op een aanpak die zo'n acht jaar lang kan worden ingezet, lijkt er iets goed mis.

Dan de complexiteit van de aanpak. In weerwil van de training en coaching die aan de docenten in de experimentele conditie werd geboden, bleek het voor docenten erg lastig om de aanpak goed te implementeren. Dit speelde vooral op bij het begeleiden van het groepswork van de leerlingen. Okkinga bepleit meer aandacht voor onderwijs in leesstrategieën in de opleiding van docenten, maar zij maakt niet duidelijk hoe zo'n maatregel de praktische bruikbaarheid van deze aanpak ten goede zou kunnen komen. Een eenvoudiger en voor docenten meer werkbare vormgeving van het onderwijs in begrijpend lezen lijkt meer voor de hand te liggen.

### Lezen over een andere boeg

De Nederlandse samenvatting van haar proefschrift sluit Okkinga op p. 191 als volgt af: “Concluderend zijn de resultaten van dit proefschrift positief voor het onderwijs in leesstrategieën. Enerzijds zijn er duidelijke indicaties hoe de implementatiekwaliteit van dit type onderwijs kan worden verbeterd. Anderzijds zijn er duidelijke indicaties dat leesstrategie-onderwijs leidt tot beter tekstbegrip. Dit is een bemoedigend gegeven voor de toekomst van begrijpend leesonderwijs voor vmbo (basis/kader) leerlingen”.

Mijn conclusie is veel voorzichtiger. Voor wie waarde hecht aan onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen moeten de resultaten van het experiment veel eerder teleurstellend dan bemoedigend worden genoemd. Geen hoofdeffecten, enkel een paar moderatoreffecten, alternatieve verklaringen die twijfel zaaien over de gevolgde aanpak en dat allemaal tegen de achtergrond van de actuele kritiek op strategie-onderwijs. In plaats van voort te gaan op de ingeslagen weg lijkt bezinning op de aanpak en inhoud van het onderwijs in begrijpend lezen geboden. Voor die bezinning zijn de laatste jaren allerlei aanzetten geformuleerd waarvan ik er hieronder enkele de revue laat passeren.

Geen vaardigheden zonder kennis, is een veelgehoorde vermaning aan het adres van vaardighedenonderwijs. In het *Manifest Nederlands op school* (<https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>) dat in 2016 het licht zag, wordt gepleit voor *bewuste taalvaardigheid* en tegen het aanbieden van vaardigheden zonder kennis. Leesstrategieën hebben het gevaar in zich dat zij verworden tot het laatste: algemeen inzetbare hulpmiddelen die bij ongemotiveerd gebruik neerkomen op inhoudsloze trucjes. Wat hebben

leerlingen aan strategieën zonder kennis? Zonder kennis van tekstgenres, van de doelen die schrijvers kunnen hebben en van de middelen die zij kunnen inzetten om conform hun doel iets bij hun lezers teweeg te brengen, lijken leesstrategieën loze instrumenten.

Vaardigheden moeten passen, aansluiten bij voor de leerling relevante taken. In het verlengde van aandacht voor genres ligt aandacht voor leesdoelen, voor je belangen en belangstelling als lezer. Lezen kan vele vormen aannemen; teksten kunnen op uiteenlopende manieren worden gelezen. Zonder kennis van vormen van lezen en zonder taken en motieven die specifieke vormen van doelgericht (of wanneer dat past doelloos) lezen uitlokken, boeten leesstrategieën in aan betekenis. Hoe je een tekst kunt of moet benaderen hangt af van je taak, van de taak die je is opgelegd of die je zelf hebt gekozen. Lezen met begrip van wat er in een tekst staat, lezen tussen de regels, lezen achter en om de tekst, lezen omwille van specifieke informatie: het maakt nogal uit voor je aanpak. Algemeen inzetbare strategieën kun je wel onderwijzen, maar of je er in betekenisvol leesonderwijs veel aan hebt, is zeer de vraag.

Motivatie wordt in tijden van ontleding niet zonder reden gezien als het alfa en omega van het leesonderwijs. Over leesmotivatie is inmiddels heel wat theorievorming beschikbaar. Die wijst onder andere op het belang van positieve zelfevaluatie en op het belang van aandacht voor motieven voor lezen. Actualiteit van teksten lijkt een belangrijke bouwsteen voor motiverend leesonderwijs, maar zeker niet de enige en al helemaal niet wanneer daarmee één bepaald type tekst het leesonderwijs gaat domineren.

Natuurlijk zijn er nog tal van andere factoren van belang voor de vormgeving van onderwijs. Tekstmoeilijkheid is er een

van. Leerlingen zouden in aanraking komen met teksten die uitdagend zijn, maar niet te uitdagend. Formatieve evaluatie is een andere: voor de inzet en de volharding van leerlingen is het belangrijk dat zij zicht krijgen en houden op de doelen waar zij naar toe werken en op hun vorderingen op weg daarnaartoe.

Een pasklare en overtuigende mix van ingrediënten als de bovenstaande is niet meteen voorhanden. Werk aan het ontwerp daarvan is hard nodig, misschien wel harder dan voortgezette arbeid aan strategisch leesonderwijs.

#### LITERATUUR

Okkinga, M. (2018). *Teaching reading strategies in classrooms. Does it work?* Academisch proefschrift. Enschede: University Twente.

KEES DE GLOPPER (1956) is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderzoek en onderwijs hebben betrekking op de ontwikkeling van, het onderwijs in, en het gebruik en de consequenties van geletterdheid. E-mail: [c.m.de.glopper@rug.nl](mailto:c.m.de.glopper@rug.nl)