

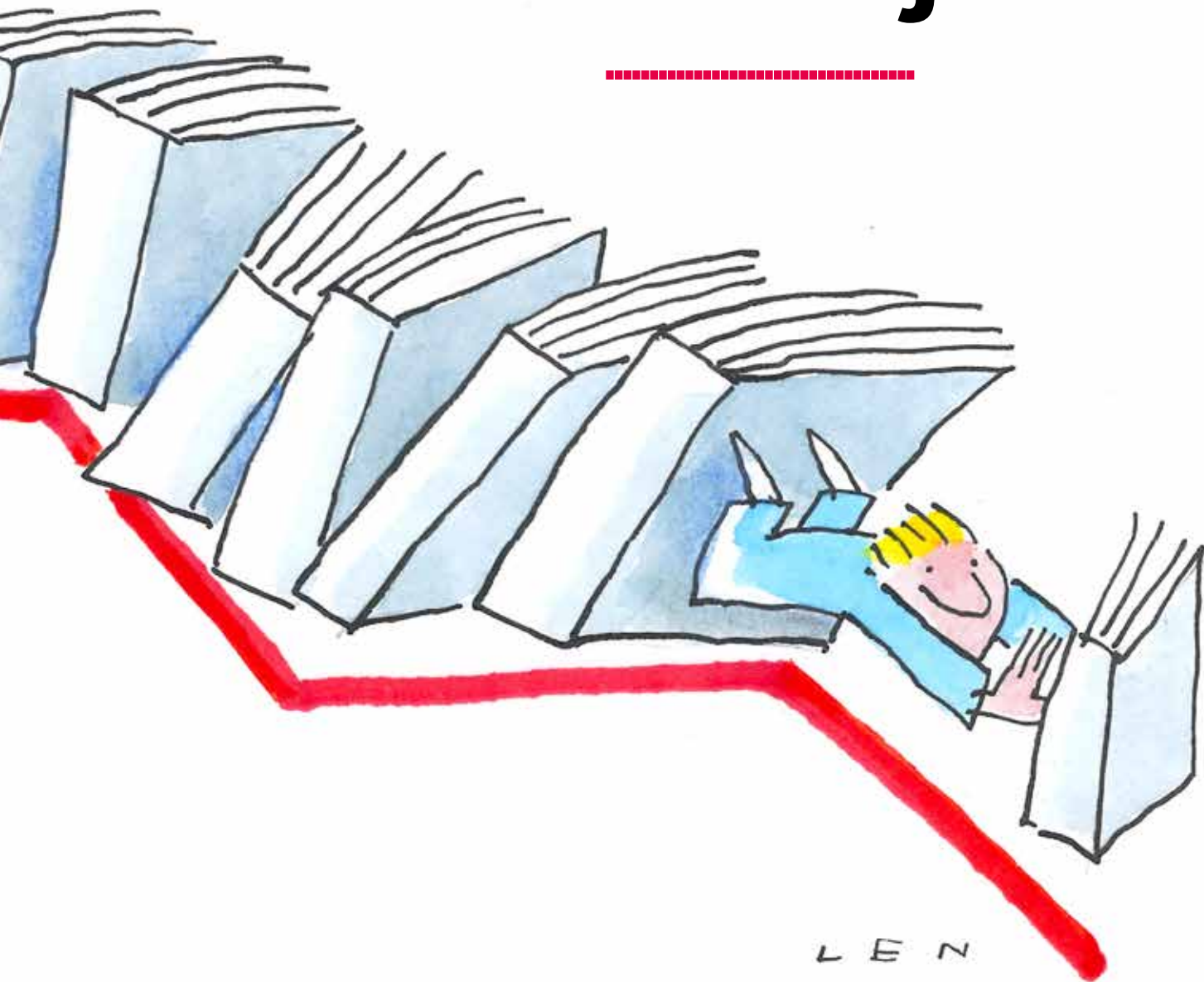


Waarom zijn de resultaten van het Nederlandse begripend leesonderwijs belabberd, terwijl we weten hoe het beter moet? Onvoldoende tijd voor het voorbereiden van lessen en foute boeken in de klas staan vooruitgang in de weg.

Ga er maar aan staan op je stageschool. Op de pabo heb je geleerd dat je moet werken met rijke teksten (zie kader) als je kinderen leert lezen. Om echt iets op te steken moeten jouw leerlingen over een onderwerp lezen uit meerdere gevarieerde bronnen. Niet hapsnap, maar bijvoorbeeld een paar weken lang, in een reeks van lessen waarin een onderwerp steeds verder wordt uitgediept. Lessen waarin niet het aanleren of toepassen van een leesstrategie als doel voorop staat, maar datgene wat jij en je leerlingen willen weten.

Mooi die wetenschappelijk bewezen aanpak, maar in Nederland bepalen niet de leraren – laat staan de stagiaires – maar methodemakers over het algemeen hoe lessen eruitzien. 'Op sommige scholen kunnen de kant-en-klare leesmethodes nogal overheersend zijn', concludeerde de Taalraad vorig jaar uit onderzoek naar begripend leesonderwijs op vijftien onderwijsopleidingen, waaronder negen Nederlandse pabo's. 'Al te vaak wordt van studenten dus verwacht de methode te volgen, ook als die niet gebaseerd is op de principes van effectieve didactiek.' ►

Voor goed leesonderwijs moeten andere lessen wijken





JEUGDBOEKEN

Wenckje Jongstra, docent aan de pabo van Hogeschool krz heeft gezien hoe lastig het is voor studenten tijdens stages en voor beginnende leraren om wat ze geleerd hebben, in praktijk te brengen. “Onze tweedejaarsstudenten kiezen voor hun lessen wereldoriëntatie zelf jeugdboeken, die ze gebruiken in zelfontwikkelde lessen voor hun stageklas. Leerlingen raken daardoor enthousiast. Stagecoördinatoren en mentoren ook, maar ze willen na zo’n les toch weer over tot de orde van de dag.” En dus komen de methodeboekjes weer uit de kast.

Om daar wat aan te doen zette krz rond Zwolle in 2019 een ‘lerend netwerk’ op, waarin basisschoolleerkrachten in de groepen 5 tot en met 8 samenwerken met pabodocenten en docenten geschiedenis om jeugdliteratuur in geschiedenislessen beter te benutten. Het initiatief maakt gebruik van de jongste inzichten in effectief en inspirerend onderwijs in begrijpend lezen. “Je laat ze niet droog strategieën oefenen”, zegt Jongstra. “Want zo werkt het niet met een normaal leesproces.” Niet het toepassen van een strategie staat voorop in deze lessen, maar het leren historisch redeneren. Het betekent dat leerlingen historische gebeurtenissen kunnen beschrijven en verklaren.

VERARMDE TEKSTEN

Aanvankelijk participeerden in het project vier scholen en 23 leraren in de groepen 5 tot en met 8. Intussen is het netwerk van deelnemende scholen gegroeid naar circa tien. Een uitgangspunt is dat deze scholen voor begrijpend lezen werken met teksten uit de jeugdliteratuur. “Die boeken brengen de tijd tot leven”, zegt Veronique Damoiseaux, hogeschooldocent taal aan de krz. “Zo kunnen kinderen zich beter inleven en identificeren met die tijd. In geschiedenismethoden is dat vaak lastiger. Er worden weinig beelden en voorbeelden gebruikt en de tekst maakt soms grote sprongen.”

De Taalraad noemt geen namen, maar in het algemeen werken methodemakers volgens beleidsadviseur Heleen Rijckaert met verarmde teksten. “Die bevatten heel korte zinnestels, in telegramstijl, en een heel hoge informatie-dichtheid. Verarmde teksten willen eenvoudiger zijn, maar zijn voor leerlingen veel moeilijker te begrijpen.”

IMPLICIET

In plaats van gekunstelde toegepaste leesstrategieën, gebruiken Jongstra en haar collega’s op de scholen in en rond Zwolle een impliciete aanpak om kinderen aan te zetten tot nadenken over een tekst en te komen tot ‘historisch besef’. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van zogenoemde schurende en naburige teksten; teksten die elkaar aanvullen of juist tegenspreken.

Jongstra koos voor een variatie op het uitgangspunt dat kinderen kennis en leesbegrip het best ontwikkelen door meerdere teksten over één onderwerp te lezen. Binnen een thema krijgt iedere leerling zijn eigen tekst. Leerlingen hebben elkaar nodig om te bepalen of teksten overeenstemmen of elkaar tegenspreken. Ze moeten dus met elkaar in gesprek. Met deze vorm van samenwerkend leren is differentiëren eenvoudig. Kinderen die minder ver zijn in hun leesontwikkeling krijgen niet een makkelijkere tekst – uitgangspunt is dat ze authentieke complexe teksten lezen en geen slappe afreksels – maar wel kortere teksten, zodat ze per zin langer de tijd hebben.

De vooruitgang in tekstbegrip van leerlingen heeft Jongstra nog niet gemeten. Wel bleek uit vragenlijsten die leraren hebben ingevuld dat zij in de klas mooie dingen zien gebeuren. “Leraren geven aan dat kinderen meer bij de lessen betrokken raken door de prikkelende teksten, de interactie en de wederzijdse afhankelijkheid”, aldus Jongstra.

DREMPEL

Het werken in thema’s die de methodevakken verbinden, is vaak een drempel voor effectief leesonderwijs. In zijn onderzoek naar begrijpend leesonderwijs bij pabo’s en lerarenopleidingen constateert de Taalraad dat leraren en docenten graag thematisch willen werken, maar dat het in de praktijk vaak niet lukt dat te organiseren. In het Zwolse netwerk gaat dat het best op de traditionele vernieuwingsscholen, zoals dalton, montessori en vrijescholen, want die zijn meer gewend om thematisch te werken. Ook de zogenoemde ipc-scholen (Internati-

onal Primary Curriculum) hebben projecten waarin de vakoverschrijdende werkwijze relatief makkelijk is in te passen. Voor andere scholen is de stap om de methode los te laten groter, legt Jongstra uit.

Om de verandering aan te jagen werkt de Kfz met *teacher leaders*, leraren met een voortrekkersrol binnen elke school, maar ook de schooldirecteur is belangrijk. “Je moet keuzes maken op schoolniveau”, zegt Jongstra. “Als je leesonderwijs echt belangrijk vindt, dan hebben andere zaken misschien minder aandacht.”

Zo ingewikkeld is het niet, vult Damoiseaux aan. “Maar er staat veel te veel op de agenda. Terwijl dit prioriteit zou moeten krijgen.”

Deze aanpak vraagt veel van leraren. Het idee is dat zij zelf boeken gaan lezen en lessen ontwerpen. “Dat vergt voorbereidingstijd en die is er vaak niet”, zegt Jongstra. “In vergelijking met andere Europese landen wordt in Nederland weinig tijd besteed aan plannen en voorbereiden van lessen en veel aan administratie.”

Wel kan een school meerdere vliegen in een klap slaan met een scherpe keuze voor effectief leesonderwijs. “Nu ben je als leraar in aparte lessen bezig met doelen als leesbevordering, leesbegrip en met historisch redeneren”, zegt Jongstra. “Met deze aanpak kan je een hoop losse methodelesjes vervangen die nu op het curriculum staan. Je wint dus ook tijd.”

“Ons vak wordt verknijpt in kleine domeintjes”, zegt taal-docent Damoiseaux. “Dat is raar, want taal is de hele dag door een middel om andere doelen te bereiken. Je leest omdat je meer wilt weten over een onderwerp; omdat je ergens over wilt praten, of gewoon omdat je lol wilt heb-

ben.” Door taal te verbinden met vakgebieden, komen dat soort bovenliggende doelen vanzelf uit de verf.

CADEAUS

Jongstra erkent dat het voor leraren een opgave is om op de hoogte te zijn van het voor leerlingen beschikbare boekenaanbod. “Met alle administratieve besommeringen en de vele uren voor de klas hebben leraren nu vaak niet de tijd om zich hierin te verdiepen. Maar leraren spelen als *influencer* een cruciale rol in de leesbevordering.”

Damoiseaux wijst erop dat leraren niet alles over jeugdliteratuur zelf hoeven te weten. “Als je goed contact hebt met de bibliotheek dan kunnen zij je ondersteunen in de boekenkeuze.”

Om leraren over de streep te trekken, gaf Jongstra jeugdboeken die in de klas gebruikt werden voor de eerste fase van haar project, aan leerkrachten cadeau. “We hebben gekozen voor auteurs van door vakjury’s bekroonde boeken. Het gaat om rijke, prikkelende teksten.” Het onderwijs beschikt volgens Jongstra en Damoiseaux met zijn schat aan jeugdliteratuur over een bron die nog lang niet genoeg wordt benut. “Het is raar dat leraren geen gratis toegang hebben tot jeugdliteratuur, want het is enorm belangrijk dat al die mooie boeken in de klas aanwezig zijn en dat de leerkracht ze aan leerlingen kan uitlenen.” ■

‘De krant staat vol rijke teksten’

‘Rijke’ en ‘arme’ teksten, wat zijn dat nu eigenlijk? Taalonderzoekers Erna van Koeven en Anneke Smits, auteurs van het boek *Rijke taal*, hebben geprobeerd beide begrippen te verhelderen.

Wat taalarme, of verarmde teksten zijn, is het eenvoudigst uit te leggen. Leesonderzoekers gebruiken die termen voor teksten die zijn aangepast, bijvoorbeeld omdat de zinnen niet te lang mogen zijn volgens de normen van de zogenoemde avi-toetsen voor leesniveau.

Korte zinnen gebruiken lijkt makkelijk, maar zo werkt het in de praktijk niet altijd. Promotieonderzoek aan de Universiteit Utrecht van Jentine Land, toonde in 2009 aan dat leerlingen gefragmen-

teerde teksten die uitgevers gebruikten in vmbo-methodeboeken minder goed begrijpen dan ogenschijnlijk ingewikkelde teksten met samengestelde zinnen. In het *Onderwijsblad* legde Land destijds uit dat opgeknipte teksten vaak moeilijker te begrijpen zijn, omdat voegwoorden ontbreken. Zo is de samengestelde zin ‘Er liepen overal luizen en vlooiën rond omdat mensen zich nooit wasten’ volgens haar makkelijker te begrijpen dan ‘Overal liepen luizen en vlooiën. De mensen wasten zich nooit’.

Naast teksten met dit soort ‘vereenvoudigingen’ zijn volgens de auteurs teksten ook verarmd als ze bijvoorbeeld speciaal geschreven zijn omdat ze lastige woorden moeten bevatten,

leesstrategieën uitlokken of om een bepaald leerdoel te halen.

Rijke teksten definiëren is lastiger, maar volgens Van Koeven en Smits staan de kranten er vol mee. Omdat de teksten authentiek zijn, geschreven met een inhoudelijk doel om lezers te informeren, een stelling te beargumenteren of zelfs om uit te leggen hoe je een gerecht maakt. De teksten kenmerken zich volgens de auteurs door het gebruik van langere zinnen met verbindingswoorden, soms een verhaalstructuur, een gevarieerde woordenschat en voldoende samenhang.