

N° 12
JAARGANG 8
2017

Tijd schrijft Taal om

Kleuters leren wereldwoorden

Een goed boek is de beste interventie

Leren lezen wat er tussen de regels staat

voor opleiders en onderwijsadviseurs

Colofon

Het Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs is een samenwerkingsproject tussen LOPON², EDventure en SLO; het wordt uitgegeven door SLO. Het tijdschrift is bestemd voor opleiders van lerarenopleidingen basisonderwijs en taalspecialisten die als adviseur werkzaam zijn in het basisonderwijs.

Tijdschrift Taal ontvangen?

Wie het tijdschrift wenst te ontvangen en tot de doelgroep behoort, kan zich aanmelden door een mail te sturen naar nevenstaand adres met vermelding van naam, naam van de instelling en het adres. Het tijdschrift is gratis te downloaden op www.nederlands.slo.nl/tijdschrift-taal.

Redactieadres

SLO
t.a.v. Afdeling Taal, primair onderwijs
Postbus 2041
7500 CA Enschede
T 053 484 08 40
E redactie@tijdschrifttaal.nl

Ontwerp Hartebeest, Nijmegen

Druk Te Sligte-Olijdam, Enschede
ISSN 1879-4548

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

slo

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldsmaterialen, conferenties en rapporten.

www.slo.nl

LOPON²

LOPON² is een Vlaams/Nederlandse vereniging voor lectoren, opleidingsdocenten Nederlands en Nederlands als tweede taal van lerarenopleidingen primair onderwijs in Nederland en Vlaanderen.

LOPON² stelt zich tot doel een platform te creëren voor uitwisseling van deskundigheid tussen lerarenopleiders Nederlands voor het primair onderwijs; projecten en onderzoek te initiëren die de kwaliteit van het taalonderwijs en/of de opleidingsdidactiek voor taalonderwijs ten goede komen; gevraagd en ongevraagd advies te verstrekken m.b.t. de kwaliteit van het taalonderwijs en/of de opleidingsdidactiek voor taalonderwijs aan verantwoordelijken voor het onderwijsbeleid in Vlaanderen en Nederland.

www.lopon2.net

EDventure

vereniging van
onderwijs
adviesbureaus

EDventure is de vereniging van onderwijsadviesbureaus. Zij versterkt de positie van de bureaus en ondersteunt hen bij de realisatie van hun doelstelling. Deze doelstelling is integrale onderwijsadvisering en heeft betrekking op onderwijsontwikkeling, schoolontwikkeling, onderwijs aan kinderen met problemen, leermiddelenadvies en advies aan gemeenten en besturen.

EDventure heeft een aantal kerntaken. EDventure: behartigt de belangen inzake de wet- en regelgeving, infrastructuur en financiering van de educatieve dienstverlening; stimuleert de kwaliteit van de onderwijsadviesbureaus; draagt de bekendheid uit van educatieve dienstverlening als merknaam voor aanbieders van educatieve dienstverlening; versterkt de inhoudelijke krachtenbundeling en innovatieve kennisdeling.

www.edventure.nl

Inhoudsopgave

2	Colofon
5	Van de redactie
6	Kleuters leren wereldwoorden Helena Taelman
12	De taalontwikkeling van vluchtelingenkleuters Interview met Anke Feenstra
15	Van een <i>Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2</i> naar een <i>Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1-2</i> Maud van Druenen, Noor van der Windt, Femke Scheltinga en Cindy Teunissen
21	Inhoud en didactiek van begrijpend lezen Suzanne Bogaerds-Hazenberg, Jacqueline Evers-Vermeul en Huub van den Bergh
31	Hoe nuttig zijn grammaticalessen? Dolf Janson
35	Een goed boek is de beste interventie Kees Broekhof
40	Column: Een klasje in Palermo Marc van Oostendorp
42	De magie van het verhaal Jette van den Eijnden
48	Leren lezen wat er tussen de regels staat Menno van der Schoot, Stephanie Wassenburg, Lisanne Bos en Björn de Koning
54	Blikvangers
56	Agenda



Carla van Hengel - van Esch
(EDventure)



Mirjam Snel
(LOPON²),



Saskia Versloot
(EDventure),



Ingeborg Landuyt
(LOPON²)



Jantien Smit
(SLO)

Van de redactie

Voor u ligt de twaalfde editie van Tijdschrift Taal. Een tijdschrift dat gemaakt is in een periode waarin er veel gepraat is over de landelijke herijking van het curriculum en de toekomst daarvan. De oorspong van deze discussie ligt in wat vorig jaar is begonnen onder de vlag van Onderwijs2032. Inmiddels is er een vervolg onder de naam Curriculum.nu.

Met Curriculum.nu willen de initiatiefnemers (de Onderwijscoöperatie, PO-raad, VO-raad, AVS, LAKS en Ouders & Onderwijs) onder meer de samenhang in de onderwijsinhoud bevorderen, zorgen voor doorlopende leerlijnen en de overladenheid in het onderwijsprogramma terugdringen. Er moet duidelijkheid komen over de vraag: wat moeten alle leerlingen leren en hoeveel ruimte is er over voor eigen invulling? Komend jaar gaan 130 leraren en zo'n 20 schoolleiders die vraag beantwoorden voor het curriculum van alle leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs. Dat doen ze in negen verschillende ontwikkelteams, onder andere in het ontwikkelteam Nederlands. Het resultaat: bouwstenen die de kern bevatten van wat elke leerling moet kennen en kunnen per leergebied. Deze bouwstenen worden vervolgens gebruikt om geactualiseerde kerndoelen en eindtermen te formuleren. Een mooie uitdaging voor alle betrokkenen, ook voor opleiders en onderwijsadviseurs in het taalonderwijs!

Dit nieuwe nummer van Tijdschrift Taal biedt u de gelegenheid om – tegen de achtergrond van de ophanden zijnde curriculumherziening – na te denken over allerlei aspecten van het taalonderwijs. Naast een diversiteit aan artikelen over lezen en leesonderwijs vindt u in dit nummer een aantal andere actuele onderwerpen.

Preventie van leesproblemen begint al in groep 1/2, betogen Van Druenen en collega's. Het is zaak om te zorgen voor een goed onderwijsaanbod, waarin kleuters spelenderwijs de gesproken en geschreven taal ontdekken en verkennen, zo stellen de auteurs. Op die manier kunnen haperingen in de beginnende geletterdheid vroeg aan het licht komen, maar bovenal kan het leren lezen zo goed mogelijk worden voorbereid.

In het artikel van Bogaerds-Hazenberg en collega's staat de inhoud en didactiek van onderwijs in begrijpend lezen centraal. Zij bespreken daarbij verschillende typen kennis die bij begrijpend leren lezen een rol zouden moeten spelen. Daarnaast betogen ze dat bij begrijpend lezen meer aandacht nodig is voor tekststructuur, zodat leerlingen effectief met verschillende genres leren omgaan.

Van der Schoot en collega's doen verslag van een interventieonderzoek dat tot doel had om basisschoolleerlingen te leren 'tussen de regels' te lezen. Ze richten zich daarbij op 'situationele lezers': lezers die een tekst niet zozeer lezen als wel beleven, waarbij ze 'een filmpje in het hoofd' maken. Door zo'n filmische tekstrepresentatie wordt tekstinformatie dieper verwerkt en langer onthouden, leggen de auteurs aan de hand van hun onderzoek uit.

In het artikel van Kees Broekhof leest u hoe en waarom een goed boek de beste interventie vormt voor het bevorderen van begrijpend lezen. De integrale visie van Broekhof prikkelt tot nadenken over het taalonderwijs: zouden we niet meer dan nu het geval is moeten inzetten op leesmotivatie en leesplezier? Ook Jette van den Eijnden schrijft over de kracht – of liever gezegd 'de magie' – van het verhaal. Het artikel gaat in op de persoonlijke en sociale opbrengsten van lezen.

De column van Marc van Oostendorp stelt het actuele thema van nieuwkomers in het onderwijs centraal. Rond ditzelfde thema vertelt Anke Feenstra, die afgelopen jaar winnaar was van de LOPON2-scriptieprijs, in een interview over haar onderzoek naar het stimuleren van de taalontwikkeling van jonge vluchtelingenkinderen in het kleuteronderwijs.

Helena Taelman doet verslag van een woordenschatproject bij kleuters, waarbij gebruik is gemaakt van een alternatief didactisch denkkader. Dolf Janson, tot slot, laat een origineel geluid horen rond grammaticaonderwijs. Hij betoogt dat betekenissen en de variaties die daarmee mogelijk zijn centraal zouden moeten staan: niet de namen van zinsdelen, maar hun functie moeten leidend zijn. In algemenere zin vormt zijn verhaal een pleidooi voor het tegengaan van versnippering in het taalonderwijs – een streven dat ook binnen curriculum.nu aandacht zal krijgen.

Van de redactie - Jantien Smit

Kleuters leren wereldwoorden

Een alternatief didactisch denkkader voor woordenschatonderwijs bij kleuters

Auteur: *Helena Taelman*

Een groeiend aantal kleuters heeft een beperkte Nederlandse woordenschat, omdat ze een andere thuistaal hebben of omdat hun ouders laagopgeleid zijn. Woordenschatonderwijs in de kleuterklas is echter controversieel en complex. In dit artikel bespreken we de standpunten die we innamen in het wereldwoordenproject. We presenteren daarbij een alternatieve kapstok voor woordenschatdidactiek, en illustreren deze met de werkvormen uit het wereldwoordenproject.

Het succes en de vloek van woordenschatonderwijs

Met woordenschatonderwijs kunnen we de woordenschatontwikkeling van kleuters met succes versnellen, ook als het gaat om zogenaamde risicokleuters uit laagopgeleide gezinnen of kleuters met een andere thuistaal. In diverse internationale onderzoeksprojecten ontwikkelden risicokleuters een diepgaande kennis van de doelwoorden (zie Taelman, 2013, voor een overzicht). Langdurige en intensieve projecten hadden bovendien een positieve impact op gestandaardiseerde tests van receptieve en/of productieve woordenschat. Woordenschatgroei bleek verbonden met grammaticale ontwikkeling (Rogde, Melby-Lervåg, & Lervåg, 2016), en leidde tot een verdieping van de conceptuele kennis (Neuman, Kaefer, & Pinkham, 2016; Wright & Gotwals, 2017).

Desondanks heeft het woordenschatonderwijs in ons taalgebied niet altijd een goede naam. Leerkrachten en taalmethodes zouden vaak te eenvoudige woorden uitkiezen voor hun woordenschatonderwijs (Brouwer, 2014). De keuze voor eenvoudige woorden kan leiden tot een meer oppervlakkige uitwerking van het thema of het anker, aangezien leerkrachten deze woorden als leidraad nemen bij de uitwerking van speelhoeken en geleide activiteiten. Verder wordt er te vaak gebruikgemaakt van formele toetsen om opbrengsten te documenteren (Boland, 2015). We weten niet in hoeverre deze punten van kritiek terecht zijn. Wel is er groeiende evidentie dat het in kleuterklassen met meertalige of kansarme kleuters moeilijker is om een rijke taalomgeving te creëren. In Amerikaanse concentratiescholen bijvoorbeeld, blijkt het taalaanbod voor kleuters minder uitdagend, wordt er minder aandacht

geschonken aan woordenschatuitbreiding, en krijgen de kleuters minder uitdagende verhalen voorgeschoteld (Dickinson, 2011; Wright, 2012). In Vlaamse kleuterklassen krijgen kleuters met een andere thuistaal minder denkstimulerende, open vragen (Frijns, 2017).

Het wereldwoordenproject

Met het wereldwoordenproject ontwikkelden we een woordenschatdidactiek voor risicokleuters om hen ‘wereldwoorden’ bij te brengen, dat wil zeggen uitdagende woorden die de wereldkennis van de kleuters zouden verdiepen. Zes Vlaamse tweede kleuterklassen (groep 1) met een hoog aantal risicokleuters¹ testten deze didactiek gedurende tien themaweken. De kleuters hadden reeds één jaar ervaring in het Nederlandstalige onderwijs (in de eerste kleuterklas). De kleuterleerkrachten vulden tijdens het project een logboek in en achteraf een online anonieme enquête, wat aangevuld werd met een diepte-interview. In het project hielden we rekening met de kritiek op het bestaande woordenschatonderwijs.

Uitdagende wereldwoorden in plaats van basiswoordenschat

Omdat we de taalomgeving in de kleuterklas niet wilden verarmen, maar juist verrijken, focusten we bewust niet op basiswoorden, maar op uitdagende woorden die de conceptuele kennis van de kleuters over het weekthema zouden verdiepen. We noemden deze woorden ‘wereldwoorden’ om aan te geven dat de achterliggende concepten te koppelen waren aan doelen binnen wereldoriëntatie.

Selectiecriteria

- ☐ De woorden zijn nog niet bekend, en het is onwaarschijnlijk dat de kleuters ze spontaan zullen leren binnen het thema, of nadien gedurende dagelijks routines.
- ☐ De woorden zijn uitdagend en verdiepen de wereldkennis van de kleuters, maar de betekenis is bevatbaar.
- ☐ De woorden zijn nuttig voor het kind gedurende de verdere schoolloopbaan.
- ☐ De woorden passen bij elkaar en binnen het thema. Ze zijn echter ook weer niet zo verwant in betekenis dat ze automatisch in eenzelfde zin gebruikt worden.
- ☐ Je kunt de woorden afbeelden of uitbeelden.

Hoewel de kleuterleerkrachten de wereldwoorden vooraf te moeilijk vonden, oordeelden ze in de enquête achteraf unaniem dat de keuze voor uitdagende woorden erg bepalend was voor de effectiviteit van het project. Uit de testresultaten bleek dat de kleuters de wereldwoorden vooraf nauwelijks kenden, maar achteraf goed beheersten en dat kleuters met een andere thuistaal evenveel van het project hadden geprofiteerd als andere kleuters. De leerkrachten vertelden dat verschillende ouders verbaasd waren over de nieuwe woorden die hun kind thuis in de mond nam en dit resultaat beschouwden als een teken van goed onderwijs.

Een beperkt aantal woorden per week voor expliciete instructie

Per themaweek kwamen niet meer dan zes wereldwoorden expliciet en systematisch aan bod. Dit aantal was behapbaar voor de kleuterleerkrachten en de kleuters (zie ook Blamey & Beauchat, 2016). Kleuterleerkrachten herinnerden zich gemakkelijk

1. Over alle klassen heen hadden 46,3% van de kleuters een andere thuistaal. 17,5% van de kleuters had een moeder met een lage opleiding.

welke nieuwe en oude wereldwoorden reeds aan bod waren gekomen. Zowel kleuters als leerkrachten legden spontaan verbanden tussen de wereldwoorden en de activiteiten, zo bleek uit observaties en anekdotes.

Aan het einde van de week gebruiken de meeste kleuters actief de nieuwe woorden tijdens hun spel in de klas en met elkaar. Bijvoorbeeld, tijdens het bouwen met knex zeggen ze: "Kijk eens wat een grote stelling ik gebouwd heb." Ze leggen eveneens spontaan linken met andere boeken of prenten en verwoorden wat ze onderweg naar school gezien of ervaren hebben in verband met de magische woorden. (Citaat uit de wekelijkse enquête.)

Deze aanpak verschilt erg van de Nederlandse traditie om in beperkte tijd een groot aantal woorden expliciet en systematisch te willen aanleren, en daarbij zowel basiswoorden als uitdagende woorden aan te bieden. Hoewel de Nederlandse traditie lijkt te garanderen dat de woordenschatkloof wordt weggewerkt, is het mogelijk dat de nadruk op de aantallen leidt tot een minder kwalitatieve didactiek met minder aandacht voor herhaling en diepgaande woordkennis. Bovendien geven leerkrachten misschien onbewust prioriteit aan basiswoorden zonder ermee rekening te houden dat die ook zonder systematische, expliciete instructie verworven kunnen worden. In onze aanpak daarentegen vertrouwden we erop dat de wereldwoorden als vanzelf aanleiding zouden geven tot het gebruik van andere betekenisverwante woorden, zowel basiswoorden als uitdagende woorden. Een rijk taalaanbod en rijke spreekkansen zouden de kansen voor impliciete woordenschatverwerving verhogen. Tot dusver bestaat er geen wetenschappelijk onderzoek om uit te maken welke aanpak de beste is, en hoe de verdeling tussen impliciete en expliciete woordenschatinstructie het best gebeurt (Hindman, Wasik, & Snell, 2016).



Betekenisvolle context



De schijnwerper op woorden



Luisteren, spreken en ook denken



Verbanden leggen

Niet de viertakt, maar een alternatieve kapstok

De viertakt voorbereiden, semantiseren, consolideren, controleren (Van den Nulft & Verhallen, 2009) is de kapstok waaraan de meeste Nederlandstalige scholen hun woordenschatonderwijs ophangen. Alhoewel dit logische fases zijn van woordenschatonderwijs, geeft deze kapstok weinig prijs over de beste didactiek om woordenschatonderwijs te realiseren. Een slechte verstaander zou kunnen denken dat de vier fases in strikte volgorde uitgevoerd moeten worden, en dat hiertoe elke methode even goed is². Daarom bouwden we ons denkkader op rond de volgende vier onderzoeksgebaseerde didactische principes om uitdagende woorden expliciet te onderwijzen (Hindman et al., 2016). In wat volgt illustreren we elk principe met enkele werkvormen.

Een betekenisvolle context

Wanneer nieuwe woorden in een betekenisvolle context opduiken, kunnen kleuters die context gebruiken om woordbetekenissen af te leiden en te verbinden met hun voorkennis. Leerkrachten moeten niet alleen een betekenisvolle context aanreiken, maar kleuters ook ondersteunen om deze context nog beter te begrijpen.

We kozen voor aantrekkelijke en rijke prentenboeken als betekenisvolle context voor de wereldwoorden. In plaats van per themaweek één prentenboek diepgaand te behandelen, werden twee verschillende prentenboeken voorgelezen, een verhaal en een informatieboek, om op die manier de kans te verhogen dat de doelwoorden in verschillende contexten zouden terugkeren, wat resulteert in

2. Over alle klassen heen had 46,3% van de kleuters een andere thuistaal. 17,5% van de kleuters had een moeder met een lage opleiding.

een snellere verwerving (Zipoli, Coyne, & McCoach, 2011). Om het begrijpend luisteren te ondersteunen werd elk prentenboek herhaald interactief voorgelezen, afwisselend in een grote en in een kleine groep. Na de tweede voorleessessie was een diepgaand gesprek gepland om één of twee thema's uit het prentenboek uit te diepen. Omdat dit nagesprek vaak ingekort werd, bleek het noodzakelijk om de thema's uit het nagesprek al aan bod te brengen tijdens het lezen zelf.

Verder planden we bewust aanverwante thema's na elkaar om op die manier de voorkennis van de kleuters stelselmatig te vergroten. Bijvoorbeeld, voor het thema 'de boer' was er al een thema 'zaaien' en een thema 'de bakker'. Verschillende wereldwoorden uit deze laatste twee thema's doken opnieuw op in het thema 'de boer', om nog maar te zwijgen van de overlap aan woorden die impliciet in de laatste twee thema's voorkwamen. Hierdoor was het voor de kleuters gemakkelijker om de boeken uit het thema 'de boer' te begrijpen.

De schijnwerper op woorden

Doelwoorden moeten herhaaldelijk expliciete aandacht krijgen. Niet alleen aandacht voor de betekenis, maar ook aandacht voor de klankvorm kan het verwervingsproces ondersteunen (Christ & Wang, 2011).

We gebruikten post-it notes om de leerkrachten te helpen bij de realisatie van dit principe tijdens het voorlezen. Telkens wanneer de tekst of de prenten aanleiding vormden om aandacht te schenken aan het wereldwoord, stond er een post-it note in het boek met een kindvriendelijke omschrijving van het woord. De bedoe-

“Uit de testresultaten bleek dat de kleuters de wereldwoorden vooraf nauwelijks kenden, maar achteraf goed beheersten.”

ling was dat de leerkrachten niet alleen een kindvriendelijke omschrijving zouden geven, maar ook de prent zouden tonen, de tekst zouden herformuleren, en/of een vraag zouden stellen. Deze werkvorm bleek gemakkelijk implementeerbaar en was in de ogen van de leerkrachten ook uiterst effectief.

Aandacht schenken aan de doelwoorden net voor het lezen bleek eenvoudig, maar tegelijk toch vernieuwend en effectief volgens de leerkrachten. Voor de eerste voorleessessie gebruikten we een magische doos met foto's van de doelwoorden, die een voor een bondig besproken werden in dialoog met de kleuters. Daarbij konden de kleuters de klankvorm van het doelwoord even proeven. Voor de tweede voorleessessie kregen de kleuters bij bepaalde prenten de opdracht om te zoeken waar de wereldwoorden afgebeeld stonden, en om het verhaal te vertellen bij deze prenten.

Leerkrachten waren erg creatief om korte tussendoortjes of spelletjes te verzinnen om de woorden te herhalen. Daar bleef het echter niet bij.

Luisteren, spreken en ook denken

Woordenschatverwerving begint met luisteren. Maar vervolgens moeten kinderen kunnen spreken, liefst met volwassenen. Volwassenen moeten open vragen stellen

aan de kinderen op het moment dat hun productieve taalvaardigheid zich al aan het ontwikkelen is. In die open vragen moeten ze de doelwoorden verwerken, of de kinderen aanzetten om de doelwoorden te gebruiken in het antwoord. Ze moeten de opmerkingen van het kind herhalen en uitbreiden. Denkgesprekken over de woorden en de achterliggende concepten bevorderen de woordenschatverwerving, vanuit het algemene leerprincipe dat cognitieve energie zorgt voor een beter geheugenspoor (Willingham, 2009).

We ontwikkelden een denkstimulerend sorteerspel met foto's voor elk thema dat volgens de leerkrachten effectief en leuk was en vaak leidde tot rijke interactie (geïnspireerd door Pollard-Durodola et al., 2011). Bij dit spel vertrokken we vanuit de wereldwoorden uit het thema. De kleuters kregen een reeks foto's te zien en oordeelden voor elke foto of dit een goed voorbeeld was van het wereldwoord. Bijvoorbeeld, bij het wereldwoord 'motor' moesten ze oordelen of een fiets een motor had, of een bromfiets een motor had, een step, een vrachtwagen, een ijskast. Om de drempel tot spreken te verlagen, mochten de kleuters hun oordeel uitdrukken door hun duim omhoog of omlaag te doen. Vervolgens werden ze uitgedaagd om hun mening te verwoorden. De reeks foto's werd afgesloten met een ambigu voorbeeld als aanleiding om een rijk denkgesprek

op te starten. Bijvoorbeeld, een foto van een baby aan een gareel bij het wereldwoord ‘uitlaten’ in het thema ‘de hond’. Het spel deed de kleuters dieper nadenken over de betekenis van het woord in andere contexten (betekenis-onderhandeling). Misverstanden werden uit de weg geruimd (vb. een motor is geen motorkap). Bovendien leidden de vele spreek- en denkkansen in het spel tot een betere verankering van de wereldwoorden.

Tijdens andere activiteiten zetten we in op de interactiekwiteit, het werken in kleine groepen en het gebruik van de coöperatieve werkvorm duopraat. We leerden de leerkrachten om dezelfde vraag aan meer dan één kleuter te stellen omdat we dit in onze initiële observaties nauwelijks zagen gebeuren. De leerkrachten vonden dit principe weinig vernieuwend, maar toch effectief en niet lastig om uit te voeren. Ze hadden daarentegen meer moeite met het werken in een kleine groep en met de coöperatieve werkvorm duopraat. De leerkrachten zelf benadrukten de meerwaarde van de spelactiviteiten in de hoeken als manier om spreekkansen te genereren.

Verbanden leggen

In het geheugen staan woorden in relatie tot elkaar in een betekenisnetwerk. Nieuwe woorden worden beter onthouden wanneer we ze in dit betekenisnetwerk kunnen vastknopen aan bekende woorden (en betekenissen) uit eerdere ervaringen. Maar wat als een kleuter nog maar weinig ervaringen heeft met het thema, of als hij het Nederlands onvoldoende beheerst om thuiservaringen te verwoorden en daarmee voorkennis te activeren? Om die reden vinden we het belangrijk dat de

“Hoewel de Nederlandse traditie lijkt te garanderen dat de woordenschatkloof wordt weggewerkt, is het mogelijk dat de nadruk op de aantallen leidt tot een minder kwalitatieve didactiek met minder aandacht voor herhaling en diepgaande woordkennis.”

kleuters samen met de leerkracht al heel snel nieuwe ervaringen binnen het thema opdoen, bijvoorbeeld tijdens exploraties, waarnemingen en fantasiespel.

Om de schat aan ervaringen ten volle te exploiteren, ontwierpen we activiteiten waarin leerkrachten en kleuters actief zouden reflecteren over verbanden met eerdere ervaringen. Zo werd het informatieboek gebruikt als aanleiding om te reflecteren over de voorbije klaservaringen (Pollard-Durodola et al., 2011). Mooi meegenomen was dat het informatieboek daarbij vaak nog verdiepende kennis aanbood, ingebed in een rijk taalaanbod. Leerkrachten moesten wennen aan het genre, en leren dat ze het informatieboek niet altijd van A tot Z moesten voorlezen, maar konden inspelen op de interesses van de kleuters. Desondanks vonden ze het gebruik van het informatieboek vernieuwend en effectief.

Het verhaal en het informatieboek werden op het einde van de week met elkaar vergeleken, met als doel het verhaalbegrip en de wereldkennis te verankeren en te verdiepen (Pollard-Durodola et al.,

2011). Vaak vergeleken de kleuters twee prenten, uit elk boek één, met gelijkwaardige situaties. Details op de prenten vormden een goede aanleiding om de wereldkennis van de kleuters te verdiepen. Soms kregen de kleuters een vraag over het verhaal dat enkel met de informatie uit het informatieboek beantwoord kon worden. Bijvoorbeeld, aan de hand van een informatieboek over de levensloop van honden dachten ze na over de leeftijd van het hondje Sammie in het boek Sammies eerste nacht.

Ten slotte werden elke week enkele oude wereldwoorden uit vorige thema's opgefrist met een spelletje. Daarbij werden de kleuters uitgedaagd om een verband te zoeken tussen het oude wereldwoord en het actuele verhaal. Bijvoorbeeld, het wereldwoord ‘gereedschap’ uit het thema ‘bouwen’ bleek ook relevant voor het informatieboek over de boer. Op deze wijze werd het betekenisnetwerk versterkt.

En wat met controleren en differentiëren?

Controleren hebben we bewust niet opgenomen in het denkkader om te vermijden dat leerkrachten kostbare onderwijstijd verspillen met formele evaluatievormen. Uiteraard lijkt het ons belangrijk dat leerkrachten door middel van gerichte observatie te weten komen welke kleuters sneller of trager woorden leren. Tragere woordleerders verdienen immers extra ondersteuning. Verder moeten ze activiteiten inbouwen waarbij ze bewust nagaan in hoeverre hun onderwijs impact heeft gehad op verschillende profielen van kleuters, om op die manier hun onderwijs bij te sturen. Het denkkader met de vier didactische principes vormt een goede leidraad om het woordenschatonderwijs te verbeteren en daarbij op een evenwichtige manier te investeren in wat werkt.

Dr. Helena Taelman is verbonden als taaldocent aan de bacheloropleiding voor kleuteronderwijs van de hogeschool ODISEE te Aalst, België. Ze blogt op www.kleutergewijs.be over taalonderwijs bij het jonge kind en is daarnaast betrokken bij diverse praktijkgerichte onderzoeksprojecten rond taal in het kleuteronderwijs.

Literatuur

- Blamey, K., & Beauchat, K. (2016). *Starting strong. Evidence-based Early Literacy Practices*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Boland, A. (2015). Annerieke Boland: 'Het nut van toetsen bij kleuters is discutabel.' Interview met A. Boland in DRS Magazine online: 14-17. Geraadpleegd op 18 augustus 2017 van <http://www.drs-online.nl/artikel.php?ID=1483>.
- Brouwer (2014). Parels, puzzels en praktijkvoorstellen. *JSW*, 99(1), 40-43.
- Christ, T., & Wang, X. C. (2011). Closing the Vocabulary Gap? A Review of Research on Early Childhood Vocabulary Practices. *Reading Psychology*, 32(5), 426-458.
- Dickinson, D. K., Freiberg, J. B., & Barnes, E. M. (2011). Why are so few interventions really effective? A call for a fine-grained research methodology. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 337-357). New York: Guilford.
- Frijns, C. (2017). *Als we 't de kinderen vragen. Het potentieel van productieve interactie voor tweedetaalverwerving vanaf het prille begin*. Dissertatie. KULeuven.
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Snell, E. K. (2016). Closing the 30 Million Word Gap: Next Steps in Designing Research to Inform Practice. *Child Development Perspectives*, 10(2), 134-139.
- Neuman, S. B., Kaefer, T., & Pinkham, A. M. (2016). Improving low-income preschoolers' word and world knowledge: The effects of content-rich instruction. *The Elementary School Journal*, 116(4), 652-674.
- Pollard-Durodola, S. D., Gonzalez, J. E., Simmons, D. C., Davis, M. J., Simmons, L., & Nawa-Walichowski, M. (2011a). Using Knowledge Networks to Develop Preschoolers' Content Vocabulary. *Reading Teacher*, 65(4), 265-274.
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 150-170.
- Taelman, H. (2013). De effectiviteit van woordenschatinterventies in de kleuterklas. In J. De Meyere, B. De Fraine, R. Frans, K. Van de Keere (Eds.), *P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek*. Leuven: P-reviews editorial board.
- Van den Nulft, D., & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer: praktijkboek voor het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. John Wiley & Sons.
- Wright, T. S. (2012). What classroom observations reveal about oral vocabulary instruction in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 353-355.
- Wright, T. S., & Gotwals, A. W. (2017). Supporting kindergartners' science talk in the context of an integrated science and disciplinary literacy curriculum. *The Elementary School Journal*, 117(3), 513-537.
- Zipoli, R. P., Jr., Coyne, M. D., & McCoach, D. B. (2011). Enhancing Vocabulary Intervention for Kindergarten Students: Strategic Integration of Semantically Related and Embedded Word Review. *Remedial and Special Education*, 32(2), 131-143.

De taalontwikkeling van vluchtelingen-kleuters

Interview met Anke Feenstra

Auteur: Jantien Smit

Anke Feenstra was in november 2016 de eersteprisiwinnaar van de onderzoeksprijs die jaarlijks uitgereikt wordt door Lopen². Deze prijs wordt uitgereikt aan een Nederlandse of Vlaamse student die in de afstudeerfase van de lerarenopleiding basisonderwijs een talig georiënteerd onderzoek heeft gedaan dat uitblinkt in onderzoeksvaardigheden, van betekenis is voor de praktijk, en een verfrissend en kritisch karakter heeft.

In haar onderzoeksverslag rapporteerde Anke Feenstra over een onderzoek naar het stimuleren van de taalontwikkeling van vluchtelingenkleuters. Ze voerde dit onderzoek uit aan de Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs van de Rijksuniversiteit Groningen en de Hanze Hogeschool.

De jury schreef over haar scriptie onder meer: "Anke Feenstra legt nadruk op een specifieke groep vluchtelingenkinderen waar tot nu toe minder aandacht voor en ervaring mee is." Ook prees de jury Ankes "beknopte maar heldere probleemanalyse" en haar "toegankelijke theoretische beschrijving van de bestaande inzichten en belangrijkste concepten". De resultaten werden, aldus de jury, nauwkeurig en indrukwekkend beschreven. Al met al een studie die het verdient om in dit nummer van Tijdschrift Taal onder de aandacht te worden gebracht. In het onderstaande interview is Anke Feenstra aan het woord over haar onderzoek.

Wat was de aanleiding voor je onderzoek?

Ik kon uit verschillende scriptieonderwerpen kiezen en dit onderwerp sprong eruit. Ik had al stage gelopen in een NT2-klas en NT2 was echt een onderwerp waarover ik meer wilde weten. Maar ik wilde het wel verder specificeren: waar was nu precies behoefte aan, waar was nog weinig onderzoek naar gedaan? Het kwam erop neer dat er vooral bij het kleuteronderwijs een vraag lag. Kleuters die binnenkomen in Nederland, hebben meestal nog niet op een andere plek dan op school het Nederlands kunnen leren. De vraag die ik in mijn onderzoek heb proberen te beantwoorden, was: hoe kan de taalontwikkeling van vluchtelingenkinderen in het kleuteronderwijs het best worden gestimuleerd?

“Leerkrachten worstelen met de inzet van de moedertaal van vluchtelingenkinderen, omdat zij die zelf niet spreken.”

Wat heb je in je literatuurstudie ontdekt en wat zag je in de praktijk?

In de literatuur kwam vooral naar voren dat de sociaal-emotionele ontwikkeling heel belangrijk is, en dit bleek overigens ook in de praktijk. Sommige kinderen hebben trauma's opgelopen voordat ze in Nederland komen. Het gaat in dit geval om heel jonge kinderen: ze komen net op school. En dan is het ook nog eens zo dat daar niet hun eigen taal wordt gesproken. Dat is voor deze kinderen extra intimiderend. Een belangrijk punt van aandacht.

Verder bleek uit de literatuur dat het belangrijk is om de moedertaal te betrekken in het onderwijs. Maar hoe dan – dat staat vaak niet beschreven. En dat is juist een vraag die leeft in de praktijk. Leerkrachten worstelen met de inzet van de moedertaal van vluchtelingenkinderen, omdat zij die zelf niet spreken. Ze zeggen: “Om te voorkomen dat de kinderen helemaal stilvallen in het onderwijs, wil ik wel ruimte maken voor de eigen taal. Maar die versta ik weer niet. Dat is wel een lastig punt.”

Een ander punt dat mij opviel tijdens mijn literatuurstudie: bij het leren van een tweede taal kan sprake zijn van een stille periode. Kinderen ontdekken dan dat ze zich in hun moedertaal niet kunnen uiten in de nieuwe klas. Ze wachten totdat ze genoeg talige bagage hebben om echt mee te kunnen praten. Het is belangrijk om je dat als leerkracht te realiseren: geef leerlingen de tijd om hun tweede taal te ontwikkelen.

Welke onderzoeksaanpak heb je gehanteerd?

Ik heb literatuuronderzoek gedaan en ik heb interviews afgenomen bij drie leerkrachten. Daarnaast heb ik een dag geobserveerd in een NT2-klas. In de interviews heb ik gevraagd naar de ervaringen rond het werken met vluchtelingenkinderen en de moeilijkheden daarbij. Ook heb ik gevraagd naar de manier waarop leerkrachten de taalontwikkeling van de tweedetaalleerders stimuleerden. Er zijn geen of weinig methodes voor het werken met NT2-kleuters, dus weinig handvatten voor het lesgeven. Dat maakt het voor

“Er zijn geen of weinig methodes voor het werken met NT2-kleuters, dus weinig handvatten voor het lesgeven.”

“Leerkrachten benoemen dat ze vluchtelingenkleuters veel ondersteuning bieden door handgebaren en mimiek te gebruiken. Het zou interessant zijn om te weten te komen hoeveel effect dit heeft op de taalontwikkeling.”

leerkrachten lastig om het onderwijs goed vorm te geven. Wel ontwikkelden ze zelf materiaal: bijvoorbeeld versimpelde prentenboeken, praatplaten en logo's.

Wat waren de bevindingen in je onderzoek?

De sociaal-emotionele ontwikkeling is de eerste voorwaarde voor goed onderwijs aan vluchtelingenkleuters. Ze moeten zich veilig voelen. Verder moet je je steeds afvragen: wat hebben de kinderen nodig om zich op school te kunnen redden? De woordenschat van de kinderen is dan heel belangrijk. Thematisch werken is een goede aanpak, maar begin dan wel met een thema dat dichtbij de leerlingen staat. Thema's als 'school' en 'het eigen lichaam' worden zowel in de literatuur als door leerkrachten benoemd als goede startthema's. Als ze rond deze thema's al dingen kunnen benoemen, kunnen ze in de klas meer duidelijk maken. En daardoor krijgen leerlingen een veiliger gevoel.

Verder is de inzet van de moedertaal belangrijk – dat is wel duidelijk. Maar de manier waarop is voor veel leerkrachten

een grote vraag. Iets wat ik in de literatuur weinig ben tegengekomen, maar wat juist door leerkrachten wordt genoemd, is non-verbale communicatie. Leerkrachten benoemen dat ze vluchtelingenkleuters veel ondersteuning bieden door handgebaren en mimiek te gebruiken. Het zou interessant zijn om te weten te komen hoeveel effect dit heeft op de taalontwikkeling.

Hoe kunnen we het taalonderwijs aan vluchtelingenkleuters verbeteren?

“Ik wil wel de taalontwikkeling stimuleren, maar hoe dan?!” Dat is een vraag die ik veel ben tegengekomen in mijn onderzoek. Op de pabo leer je bijvoorbeeld weinig over het stimuleren van de taalontwikkeling van jonge NT2-leerlingen. Maar dat is wel waar het hier om gaat. Voor leerkrachten die daarover tijdens hun opleiding niets geleerd hebben, is het te onduidelijk en te ingewikkeld om er in de dagelijkse praktijk invulling aan te geven. Kortom, willen we het onderwijs aan vluchtelingenkleuters naar een hoger niveau tillen, dan is het belangrijk om hier ook methodes voor te schrijven.

Van een *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2* naar een *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1-2*

Preventief ingrijpen beter dan achteraf repareren

Auteurs: Maud van Druenen,
Noor van der Windt, Femke Scheltinga,
Cindy Teunissen

Kun je bij kleuters al spreken over leesproblemen en is dyslexie vast te stellen? Nee, bij kleuters is er nog geen sprake van leesproblemen. Kleuters krijgen immers nog geen leesonderwijs. Ook het onderkennen van dyslexie is bij kleuters (nog) niet aan de orde: dyslexie kan pas aangetoond worden nadat is gebleken dat ondanks goed leesonderwijs en extra begeleiding de leesproblemen blijven bestaan. Het herziene *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2* verdient dan ook een nieuwe titel: *Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2* (Van Druenen, Scheltinga, Wentink, & Verhoeven, 2017).

“Juist ook aspecten van mondelinge taal, zoals bijvoorbeeld woordenschat en vertelvaardigheden, zijn van invloed op de leesontwikkeling en het schoolsucces op langere termijn.”

In dit artikel bespreken we het belang van geletterdheid én mondelinge taal voor de leesontwikkeling in groep 3 en gaan we in op risicofactoren die de kans op problemen met lezen vergroten. Net als in het protocol maken we onderscheid in de taaldomeinen ‘spreken en luisteren’, ‘verhaaloriëntatie en verhaalbegrip’, ‘woordenschat’, ‘functioneel schrijven en lezen’ en ‘taalbewustzijn en alfabetisch principe’ en geven we aan hoe deze vaardigheden bij kleuters gevolgd en gestimuleerd kunnen worden.

Een goed begin...

Tijdig aandacht besteden aan taal in brede zin draagt bij aan preventie van leesproblemen in groep 3. De leerkracht zorgt voor een beredeneerd aanbod waarbinnen kleuters spelenderwijs en vanuit een betekenisvolle context aspecten van gesproken en geschreven taal leren ontdekken en verkennen. Kleuters die moeite hebben met mondelinge taal en activiteiten gericht op beginnende geletterdheid, worden idealiter zo vroeg mogelijk opgemerkt en begeleid. We weten dat vooral het besef dat woorden uit klanken bestaan (fonemisch bewustzijn) die aan letters gekoppeld kunnen

worden (actieve letterkennis), belangrijk is voor het leren lezen. Ook het snel kunnen ophalen van informatie uit het langetermijngeheugen (benoemsnelheid) wordt gezien als sterke voorspeller van de leesontwikkeling. Door de sterke focus op deze factoren wordt nog wel eens vergeten dat juist ook aspecten van mondelinge taal, zoals bijvoorbeeld woordenschat en vertelvaardigheden, van invloed zijn op de leesontwikkeling en het schoolsucces op langere termijn. Kortom: aandacht voor alle taaldomeinen in de kleutergroepen is nodig, juist ook in het licht van een goede voorbereiding op het leren lezen in groep 3.

Mondelinge taalvaardigheid

Een grotere woordenschat draagt bij aan het verbeteren van het fonemisch bewustzijn (Silvén, Poskiparta, Niemi, & Voeten, 2007). Als er woorden worden geleerd die in klank op elkaar lijken, bijvoorbeeld ‘huis’, ‘muis’, ‘ruis’ en ‘huid’, moet een kind de klankopbouw van woorden goed hebben opgeslagen om te weten dat het verschillende woorden zijn. De leerkracht doet er dan ook goed aan om niet alleen aandacht te besteden aan woorden die inhoudelijk

bij elkaar horen (dieren: paard – koe), maar ook aan de minimale verschillen in klanken tussen woorden (paard – baard) (Janssen, 2015; Van Goch, 2016). Vertelvaardigheid is van belang omdat dit later ondersteuning biedt bij het lezen en begrijpen van teksten (Gardner-Neblett & Iruka, 2015). Als kinderen een verhaal vertellen, lijkt de taal die ze gebruiken al steeds meer op geschreven taal. Door te vertellen, te luisteren en zich te oriënteren op verhalen oefenen ze met verhaalstructuren. Dit helpt later om teksten beter te begrijpen.

Fonemisch bewustzijn en actieve letterkennis

Inzicht in de klankstructuur van woorden en het benoemen van letters is niet iets wat kleuters spontaan leren. Het is een inzicht dat zich ontwikkelt in een omgeving waar aandacht is voor klanken en letters. Fonemisch bewustzijn en letterkennis beïnvloeden elkaar wederzijds en kunnen doorgaans op de interesse van kleuters rekenen. Door klanken en letters in combinatie met elkaar aan te bieden worden beide vaardigheden versterkt (Huang, Tortorelli, & Invernizzi, 2014). De leerkracht stimuleert de kinderen daarbij ook om zelf te ‘schrijven’. Door de kinderen de ruimte te geven letters zélf op papier te zetten, leren ze de kenmerken van een letter steeds beter doorgronden (James & Engelhardt, 2012).

Benoemsnelheid

Het vlot kunnen benoemen en onthouden van willekeurige reeksen plaatjes hangt samen met latere leesvaardigheid (Van den Boer & De Jong, 2016; Van den Bos, Lutje Spelberg, & Eleveld, 2004). Problemen

“In tegenstelling tot andere vaardigheden is benoemsnelheid geen vaardigheid die je kunt trainen.”

met benoemsnelheid komen bij kleuters bijvoorbeeld tot uiting bij het onthouden van een versje of het snel benoemen van kleuren, terwijl ze de kleuren wel kennen. In tegenstelling tot andere vaardigheden is benoemsnelheid echter geen vaardigheid die je kunt trainen (De Jong & Oude Vrielink, 2004). Als een kleuter moeite heeft met snel benoemen kan het wel een aanwijzing zijn en is het belangrijk om hem goed in de gaten te houden en na te gaan hoe de verschillende taalaspecten zich ontwikkelen.

Risicofactoren

Het mag duidelijk zijn: we kunnen in de kleuterklas nog niet precies voorspellen welke kinderen later problemen met lezen zullen krijgen. Wel zijn er signalen aan te wijzen die op een verhoogd risico duiden. Een beperkte benoemsnelheid, een omgeving waarin beperkt (Nederlands) taalaanbod is, een taalontwikkelingsstoornis bij het kind, gehoorproblemen of een familielid met dyslexie zijn risicofactoren die de kans op moeite met het leren lezen vergroten. Met gehoorproblemen worden ook tijdelijke problemen met het gehoor, bijvoorbeeld als gevolg van een oorontsteking, bedoeld. Doordat kinderen een bepaalde periode meer moeite hebben gehad met het horen van details in de spraak, kan dit invloed hebben op hun taalontwikkeling. We weten uit onderzoek dat erfelijkheid bij dyslexie een belangrijke rol speelt (zie ook Van Bergen,

Van der Leij, & De Jong, 2014). Kinderen met een ouder die dyslexie heeft, hebben drie tot vier keer zo grote kans om het zelf ook te hebben (Snowling & Melby-Lervåg, 2016).

Volgen van de taalontwikkeling

Om te bepalen welke kleuters een risico lopen op latere leesproblemen en dus baat zouden hebben bij extra begeleiding, is het van belang de kleuters systematisch te volgen in hun taalontwikkeling. In het protocol zijn de *doelen voor het jonge kind* (SLO & UvA, 2009) aangevuld met belangrijke *tussendoelen mondelinge communicatie* (Verhoeven, Biemond, & Litjens, 2007) en *tussendoelen beginnende geletterdheid* (Verhoeven et al., 1999). We geven per taaldomein – ‘spreken en luisteren’, ‘verhaaloriëntatie en verhaalbegrip’, ‘woordenschat’, ‘functioneel schrijven en lezen’, ‘taalbewustzijn en alfabetisch principe’ – een overzicht naar welke (tussen)doelen eind groep 2 wordt gestreefd. Deze doelen helpen om de ontwikkeling goed in het vizier te houden. Om vast te stellen hoe een kleuter zich in een bepaald domein ontwikkelt, maakt de leerkracht gebruik van observaties, toetsen en/of taken en interpreteert deze resultaten. Het doel van zowel observeren, toetsen als het voorleggen van taken is altijd dat op basis daarvan het didactisch handelen zo nodig wordt aangepast en het kind een passend onderwijsaanbod krijgt.

Observeren

Om gericht en systematisch te observeren gebruiken veel leerkrachten een observatie-instrument. In de veelgebruikte observatie-instrumenten komen de taaldomeinen die in het protocol worden onderscheiden, terug. De mate waarin verschilt echter per instrument (zie ook jongekind.slo.nl voor een analyse waarin per instrument wordt weergegeven in hoeverre de doelen voor het jonge kind terugkomen). Als de leerkracht behoefte heeft om een bepaald taaldomein meer gedetailleerd te observeren, dan kan daarvoor gebruikgemaakt worden van de *Signaleringslijst voor Kleuters 2.0* uit het protocol (zie ook www.expertisecentrumnederlands.nl). Deze signaleringslijst bestaat uit sublijsten per taaldomein, die los van elkaar gebruikt kunnen worden.

Toetsen en taken

Om een meer objectief beeld van de taaldomeinen te krijgen, kunnen naast observaties ook toetsen of taken worden afgenomen en geanalyseerd. Taken hebben veelal ook een normering, maar naar deze normering is geen uitgebreid valideringsonderzoek gedaan. De kleutertaken voor groep 2 van Anneke Smits die bij de vorige uitgave van het protocol te vinden waren, worden ook bij het herziene protocol aangeboden (zie eveneens www.expertisecentrumnederlands.nl): auditieve analyse, auditieve synthese, letters benoemen, kleuren benoemen, spontane spelling. Wanneer op school genormeerde toetsen beschikbaar zijn adviseren we, gezien de normering, om deze af te nemen en samen met een collega-leerkracht of intern begeleider te analyseren. We weten dat vooral actieve letterkennis een sterke voorspeller is van

leren lezen. Bij de subtests binnen de genormeerde toetsen die nu op de markt zijn gaat het om passieve letterkennis. Daarom wordt geadviseerd om aanvullend op de genormeerde toetsen in ieder geval ook de taak *Letters benoemen* bij alle kleuters af te nemen. Taalspelletjes kunnen overigens ook prima worden ingezet om zicht te krijgen op de verschillende taaldomeinen. SLO ontwikkelde hiervoor *Praatjes peilen* (Langberg & Blockhuis, 2014), een publicatie met uitleg en materiaal om met de kinderen peilingsspelletjes te spelen (te downloaden van www.slo.nl). Het is in alle gevallen belangrijk om observaties en de resultaten op taken en toetsen goed te documenteren. In deze documentatie is vooral de professionele interpretatie van de resultaten onmisbaar, zowel voor de leerkrachten in de hogere groepen als voor dossiervorming. Wanneer er na een tijd van formeel leesonderwijs blijkt dat er daadwerkelijk sprake is van problemen bij het lezen, kan het vermoeden van dyslexie mede onderbouwd worden met een zorgvuldig opgebouwd dossier.

Stimuleren van de taalontwikkeling

Spreeken en luisteren

Onder dit domein valt onder andere het gestructureerd kunnen vertellen van een verhaal en goed kunnen luisteren. Deze vaardigheden helpen bij het begrijpen van verhalen en teksten. Voor een kleuter is het bijvoorbeeld een doel om *uitvoerig en samenhangend te kunnen vertellen over wat hij gedaan of meegemaakt heeft*. Kinderen leren vertellen door taal van anderen te horen, maar vooral door taal zelf te gebruiken en feedback te krijgen. Feedback is effectief, kinderen

“Het doel van zowel observeren, toetsen als het voorleggen van taken is altijd dat op basis daarvan het didactisch handelen zo nodig wordt aangepast en het kind een passend onderwijsaanbod krijgt.”

blijken namelijk onderscheid te kunnen maken tussen hun eigen uiting en de verbeterde versie van die uiting door een volwassene, en maken gebruik van deze informatie (Chouinard & Clark, 2003). Feedback kan expliciet op de inhoud (“dat is geen zand, maar aarde”) of impliciet op de vorm (“het ligt op het tafel” → “fijn dat je het op de tafel hebt gelegd”). Er kan ook gewerkt worden aan het doel *luistert naar de mening van een ander*. Kleuters die nog moeite hebben met (spreken en) luisteren kunnen profiteren van coöperatieve werkvormen, waardoor ze extra spreek- en luistertijd krijgen. Denk hierbij bij kleuters bijvoorbeeld aan Binnen – Buitenkring, Denken – Delen – Uitwisselen en Wandel – Wissel uit.

Verhaaloriëntatie en verhaalbegrip

Voorlezen is heel belangrijk voor de taal-, luister- en leesontwikkeling en leesmotivatie. Door middel van de veelgebruikte manier van voorlezen, interactief voorlezen, kan er goed gewerkt worden aan verschillende doelen, zoals *de leerling kan aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen*. Door het herhaald voorlezen van een verhaal kunnen kinderen zich

meer richten op de inhoud. Door binnen het interactief voorlezen ook de nadruk op belevend voorlezen te leggen, wordt er aan nog meer doelen gewerkt, waaronder *de leerling kan uitleggen hoe een personage zich voelt*. Deze manier van interactief voorlezen richt zich op de emoties van de personages in het boek. Aanwijzingen die tijdens het lezen worden gegeven helpen kinderen om vooral complexe emoties en gevoelens te herkennen en benoemen. Zie ook www.stichtinglezen.nl voor een overzicht van goede prentenboeken om het belevend voorlezen te stimuleren (Kwant, 2011) en een uitgewerkt voorbeeld ter inspiratie.

Woordenschat

Er is een sterke relatie tussen woordenschat en algemeen (taal)begrip. Daardoor is woordenschat ook belangrijk voor de algemene ontwikkeling van kinderen en het schoolsucces (Dickinson, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2010). Woorden worden impliciet en expliciet aangeleerd (zie ook Taelman, 2013). Wanneer nieuwe woorden worden aangeboden aan kleuters, kunnen fysieke grafische modellen ondersteuning bieden. Een voorbeeld hiervan is de woordentrap die gaat over

dieren in dierentuin. Het woordkaartje met het plaatje van het kleinste dier komt onderaan en het woordkaartje van het grootste dier bovenaan op een trap in de klas (Duerings, Van der Linden, Schuurs, & Strating, 2011).

Functioneel lezen en schrijven

Al jong komen veel kinderen in contact met geschreven taal. Ze leren spelen-derwijs dat geschreven taal betekenis heeft en je ermee kunt communiceren. Door woorden die opgeschreven worden hardop uit te spreken, worden geschreven en gesproken taal gecombineerd. Kleuters worden gestimuleerd om zelf met schrijven te experimenteren, bijvoorbeeld door aangemoedigd te worden om (een deel van) hun naam boven een werkje te schrijven. Voor kleuters wordt in zo'n concrete situatie de relatie tussen gesproken en geschreven taal inzichtelijk gemaakt.

Taalbewustzijn en alfabetisch principe

Wanneer kleuters doorhebben dat klanken aan letters zijn gekoppeld, begrijpen ze het alfabetisch principe. Het speels verkennen van klanken is voor kleuters van belang. Voor een optimale beheersing van de letters is het goed om zo veel mogelijk zintuigen te betrekken. Kleuters leren hierdoor letters herkennen en onderscheid te maken tussen verschillende letters. Door niet alleen letters te zien, maar ook te voelen wordt de koppeling tussen letters en klanken versterkt (Fredembach, Hilliairet de Boisferon, & Gentaz, 2009). Daarnaast draagt zeker ook het articulatoirisch verkennen van klanken bij aan de klank-letterkoppeling (Van den Broeck & Geudens, 2016): de leerkracht laat zien

“Er zijn vele manieren om de taalontwikkeling van kleuters spelenderwijs te stimuleren en tegelijkertijd doelbewust met de verschillende taaldomeinen bezig te zijn.”

hoe een klank uitgesproken wordt en laat de kinderen ervaren hoe dat voelt aan de mond, lippen of keel. Kleuters die bewust in aanraking komen met de klankstructuur van een taal en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur de betere lezers (Verhoeven, Van Leeuwe, Irausquin, & Segers, 2016).

Er zijn enkele methodieken waarvan de effectiviteit in de praktijk (*voorschotbenadering*, Smits & Braams, 2006) of uit onderzoek (*Bouw!*, Zijlstra, 2015) is gebleken en die kunnen worden ingezet bij kinderen bij wie in de kleutergroep al zeer duidelijk aanwijzingen zijn voor een risico op leesproblemen. Deze kinderen hebben veel moeite met het fonemisch bewustzijn en het oppikken van letters, eventueel in combinatie met problemen met benoemsnelijkheid en/of een erfelijk risico. Het doel van het inzetten van zo'n methodiek is om leesproblemen zo veel mogelijk te voorkomen en de kleuter meer zelfvertrouwen mee te geven voor de start in groep 3.

...is het halve werk!

De leerkracht speelt een belangrijke rol in het creëren van een betekenisvolle taalleeromgeving en een beredeneerd taalaanbod in de klas. Er zijn vele manieren om de taalontwikkeling van kleuters spelenderwijs te stimuleren en tegelijkertijd doelbewust met de verschillende taaldomeinen bezig te zijn. Door de taalontwikkeling zorgvuldig te monitoren kan er tijdig specifieke aandacht worden besteed aan taaldomeinen die achterblijven. Zo ontvangen kinderen in de kleutergroepen een zo goed mogelijke voorbereiding op het leren lezen in groep 3.

Het Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1 en 2 is te bestellen via www.expertisecentrumnederlands.nl

Maud van Druenen, Noor van der Windt en Cindy Teunissen zijn allen orthopedagoog en verbonden aan het Expertisecentrum Nederlands.

Femke Scheltinga is taalwetenschapper en verbonden aan het Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Amsterdam (ITTA UvA).

Literatuur

- Chouinard, M. M., & Clark, E. V. (2003). Adult reformulations of child errors as negative evidence. *Journal of Child Language*, 30(3), 637-669.
- De Jong, P. F., & Oude Vrielink, L. (2004). Rapid automatic naming: Easy to measure, hard to improve (quickly). *Annals of dyslexia*, 54(1), 65-88.
- Dickinson, D. K., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310.
- Duerings, J., Van der Linden, B., Schuurs, U., & Strating, H. (2011). *Op woordenjacht. Creatief en effectief werken aan woordenschatuitbreiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Fredembach, B., Hillairet de Boisferon, A., & Gentaz, E. (2009). Learning of arbitrary association between visual and auditory novel stimuli in adults: The "bond effect" of haptic exploration. *Plos One*, 4(3), 1-6.
- Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. U. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental psychology*, 51(7), 889-904.
- Huang, F. L., Tortorelli, L. S., & Invernizzi, M. A. (2014). An investigation of factors associated with letter-sound knowledge at kindergarten entry. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 182-192.
- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42.
- Janssen, C. (2015). *Foundations of vocabulary in first and second language learners* (Dissertatie). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Delft: Eburon. (zie voor een digitale versie www.stichtinglezen.nl)
- Langberg, M., & Blockhuis, C. (2014). *Praatjes peilen. Spelenderwijs peilen en stimuleren van mondelinge taalontwikkeling bij jonge kinderen*. Enschede: SLO. (zie voor een digitale versie www.slo.nl)
- Silvén, M., Poskiparta, E., Niemi, P., & Voeten, M. (2007). Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected language. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 516-531.
- SLO & UvA (2009). *Taalontwikkeling van het jonge kind: De doelen*. (zie voor een digitale versie www.slo.nl)
- Smits, A., & Braams, T. (2006). Dyslectische kinderen leren lezen. *Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545.
- Taelman, H. (2013). De effectiviteit van woordenschatinterventies in de kleuterklas. In J. de Meyere, B. den Fraine, R. Frans, & K. van de Keere (Eds.), *P-reviews: praktijkgerichte vakdidactische reviews van onderzoek*. Leuven: P-reviews editorial board. (zie voor een digitale versie: lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/413878/1/P-review4_boek_Helena+Taelman.pdf)
- Van Bergen, Van der Leij, A., & De Jong, P. F. (2014). The intergenerational multiple deficit model and the case of dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 346.
- Van den Boer, M., & De Jong, P. F. (2016). Meer en minder bekende oorzaken van dyslexie. In W. van den Broeck (Eds.), *Handboek dyslexieonderzoek. Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie* (pp. 71-86). Leuven: ACCO.
- Van den Bos, K. P., Lutje Spelberg, H. C., & Eleveld, M. A. (2004). Voorspelling van leessnelheid van leerlingen in groep 3 met tests afgenomen in groep 2 en 3. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 43, 312-324.
- Van den Broeck, W., & Geudens, A. (2016). De rol van alfabetische en woord-specifieke kennis in didactiek en interventie van technisch lezen. In W. van den Broeck (Eds.), *Handboek dyslexieonderzoek. Wetenschappelijke inzichten in diagnostiek, oorzaken, preventie en behandeling van dyslexie* (pp. 127-152). Leuven: ACCO.
- Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H., & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Goch, M. M. (2016). *Lexical specificity: The importance of rich phonological representations when learning to read* (Dissertatie). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Verhoeven, L., Biemond, H., & Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, C., De Blauw, A., Boland, T., Vernooy, K., & Van het Zandt, R. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., Irausquin, R., & Segers, E. (2016). The unique role of lexical accessibility in predicting kindergarten emergent literacy. *Reading and Writing*, 29(4), 591-608.
- Zijlstra, H. (2015). *Early Grade Learning. The role of Teacher-Child Interaction and Tutor-Assisted Intervention* (Dissertatie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Inhoud en didactiek van begrijpend lezen

*Auteurs: Suzanne Bogaerds-Hazenberg,
Jacqueline Evers-Vermeul en Huub van
den Bergh*

Begrijpend lezen vormt voor veel Nederlandse basisschoolleerlingen een struikelblok, terwijl wetenschappers de laatste decennia veel inzicht hebben verworven over effectief leesonderwijs. Tijd dus om de huidige praktijk van het begrijpendleesonderwijs te spiegelen aan enkele wetenschappelijke inzichten. We inventariseren welke informatie leerlingen in zeven lesmethodes aangereikt krijgen over tekststructuur en leesstrategieën en bekijken welke didactiek deze methodes voor begrijpend lezen voorschrijven. Daarnaast bespreken we hoe basisschoolleerkrachten deze inhoud en didactiek in de praktijk brengen en doen we enkele suggesties ter verbetering van de huidige praktijk.

Leesvaardigheid is essentieel voor succes in alle vakken op school, op het werk en zelfs in het sociale leven (Oakhill, Cain & Elbro, 2015). Het verwerven van een goede leesvaardigheid is dan ook een van de belangrijkste taken voor basisschoolleerlingen. Dit strekt verder dan de techniek van het lezen onder de knie krijgen: kinderen moeten begrijpen wat ze lezen, een positieve attitude ontwikkelen ten opzichte van lezen en de maatschappelijke functie van geletterdheid leren kennen (Ministerie OCW, 2006).

Als we naar de situatie rondom begrip- pend lezen in Nederland kijken, is deze niet slecht, maar ook zeker niet rooskleurig. Volgens de PIRLS zijn Nederlandse basisschoolleerlingen weinig gemotiveerd om te lezen en is het percentage excellente lezers volgens de laatste peilingen gestaag gedaald (Meelissen et al., 2012). Daarnaast blijkt uit gegevens uit leerlingvolgsystemen dat leerlingen in de middenbouw van de basisschool relatief weinig vooruitgang boeken in begrip- pend lezen (Keuning, Hilte & Weekers, 2014). Bovendien kunnen leerlingen in groep 8 nauwelijks effectieve leesstrategieën opnoemen (Moelands, Jongen, Van der Schoot & Hemker, 2007) en verlaat bijna een kwart van de leerlingen de basisschool met een forse leesachterstand (Bonset & Hoogeveen, 2012). Dit roept de vraag op of de wijze waarop begrip- pend lezen wordt onder- wezen wel effectief is.

Onderwijs in begrip- pend lezen

Een goede leesvaardigheid houdt in dat leerlingen kunnen omgaan met een grote variëteit aan tekstsoorten (Commissie- Meijerink, 2009). Leerlingen moeten bij

“Het is in de praktijk vaak de lesmethode, en niet de leerkracht, die de inhoud en didactiek van de begrip- pend leesles bepaalt.”

het leesonderwijs daarom voldoende feitelijke kennis opdoen over verschil- lende genres en leren hoe teksten zijn opgebouwd. Als leerlingen weten wat de structuur van een tekst is, zullen ze beter weten waar ze bepaalde informatie kunnen vinden en beter begrijpen en onthouden hoe verschillende onderdelen van de tekst met elkaar in verband staan (Meyer & Ray, 2011). Hiervoor is een rijk aanbod aan theorie en oefening nodig over onderwerpen zoals tekstopbouw, alineaopbouw en signaal- of verbindings- woorden. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld expliciet leren wat een vergelijkingsstruc- tuur is, aan welke signaalwoorden je zo’n structuur herkent (*zoals, bijvoorbeeld, daarentegen, ...*), welke vragen je daarbij aan jezelf kunt stellen (*bijvoorbeeld welke overeenkomsten worden er genoemd in de tekst?*) en hoe je zo’n structuur eenvoudig in een schema kunt samenvatten (Oakhill et al., 2015).

Daarnaast moeten leerlingen bij begrip- pend lezen voldoende vaardigheden opdoen om begripsproblemen te herkennen en op te lossen. Het aanleren van leesstrategieën zoals ‘herlezen’ en ‘tussentijds samenvatten’ is dan ook van groot belang in het leesonderwijs (Bimmel, 2001) en heeft ook bij jonge en zwakkere lezers positieve effecten op tekstbegrip (Palincsar & Brown, 1984). In Nederland wordt begrip- pend lezen veelal onderwezen met een lesmethode die door

de meeste leerkrachten nauwgezet wordt gevolgd (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker, 2007). Grootschalig internationaal onderzoek is echter niet heel positief over de impact van standaard- lesmethodes op leesvaardigheid (Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davies, 2009). Ook Nederlandse leesexperts bekritiseren de huidige lesmethodes, en dan met name de grote hoeveelheid strategieën die leerlingen moeten leren (Stoeldraijer & Vernooy, 2007) en de sterke nadruk op vragen bij de tekst beantwoorden (Berends, 2011). Desondanks staan de methodes voor begrip- pend lezen in de Nederlandse klas- lokalen nauwelijks ter discussie en is het in de praktijk vaak de lesmethode, en niet de leerkracht, die de inhoud en didactiek van de begrip- pend leesles bepaalt (Van der Hoeven & Bontje, 2013).

De commissie-Meijerink (2009) heeft in het *Referentiekader taal en rekenen* alleen de beheersingsdoelen vastgelegd. Hierdoor zijn methodemakers vrij om te kiezen welke kennis en vaardigheden ze precies aan bod laten komen en welke didactische aanpak ze hanteren om naar die doelen toe te werken. De keerzijde hiervan is dat het onvoldoende duidelijk is wat leerlingen precies leren aan de hand van de lesmethodes.

Het onderzoek

Via een materiaalanalyse hebben we voor zeven lesmethodes de inhoud en didactiek van begrijpend lezen in kaart gebracht. Hiertoe hebben we per lesmethode tien willekeurige lessen geselecteerd uit het materiaal voor groep 6 en 7 (Tabel 1) en analyseerden we informatie uit (docent)-handleidingen, brochures en leerlingmaterialen. Bij de inhoud keken we naar de opbouw van het curriculum, de lesdoelen, theorie en oefeningen, en de aandacht voor transfer. Daarbij is achterhaald in hoeverre de lesmethodes drie typen kennis overdragen, die we later in dit artikel zullen toelichten: declaratieve, procedurele en conditionele kennis (Paris, Lipson & Wixson, 1983). Om de methodes op didactisch vlak te vergelijken hebben we het model van de *Gradual Release of Responsibility* gebruikt (Fisher & Frey, 2008; Pearson & Gallagher, 1983). Hiermee is in kaart gebracht welke didactische fasering de lesmethodes voor schrijven en welke concrete handvatten leerkrachten daarbij krijgen.

De materiaalanalyse is aangevuld met een serie interviews om inzicht te verkrijgen in de wijze waarop leerkrachten deze methodes in de praktijk brengen en waarderen. Hiervoor hebben we 23 semigestructureerde interviews gehouden met leerkrachten uit groep 6 en 7 die een van de zeven lesmethodes gebruiken in hun klas (91% vrouw; Mleeftijd=39, Mervaring=16). Tabel 1 toont hoeveel leerkrachten per methode zijn geïnterviewd. De interviewvragen dekten dezelfde thema's als die in de materiaalanalyse. Voor elk thema kregen leerkrachten vragen over de concrete onderwijspraktijk (bijvoorbeeld: "Probeert u het vak begrijpend lezen in samenhang met andere vakken te onderwijzen? Op

Methode	Bronnen materiaalanalyse				Interviews
	Brochures, websites	Algemene handleiding	Docent-handleiding	Werkboeken, werkbladen	
<i>Bliksem</i> (Bazalt, HCO, Expertisecentrum NL, 2013)	✓	✓	✓	✓	4
<i>Grip op lezen</i> (Malmberg, 2012)	✓	✓	✓	✓	4
<i>Kidsweek in de klas</i> (Young & Connected, 2009)	✓		✓	✓	2
<i>Lezen in beeld</i> (Zwijsen, 2009)	✓		✓	✓	4
<i>Lezen = weten</i> (Bazalt, 2011)	✓	✓	✓	✓	1
<i>Nieuwsbegrip XL</i> (CED-groep, 2004)	✓	✓	✓	✓	4
<i>Tekst verwerken</i> (Noordhoff, 2006)	✓	✓	✓	✓	4

Tabel 1. Overzicht materiaalanalyse en aantal geïnterviewde leerkrachten per lesmethode

welke manier?") en over hun tevredenheid met het materiaal ("In hoeverre vindt u dat de lesmethode u ondersteunt om dit te doen?").

Inhoud onder de loep

Empirisch onderzoek suggereert dat leesonderwijs vooral effectief is wanneer in het curriculum declaratieve, procedurele en conditionele kennis vertegenwoordigd zijn (Kostons, Donker & Opdenakker, 2014; Winograd & Hare, 1988). Declaratieve kennis betreft parate kennis over tekststructuur en genreconventies en is nodig om de juiste doelen en aanpak te kiezen tijdens het lezen. Procedurele kennis

betreft weten hoe je een gevarieerd repertoire aan leesstrategieën kunt inzetten, maar ook *begrijpen* hoe een procedure werkt. Deze kennis kan worden ontwikkeld door expliciete instructie en uitgebreide oefening. Tot slot is conditionele kennis van belang voor het afstemmen van het leesgedrag: leerlingen moeten weten wanneer ze bepaalde leesstrategieën het beste kunnen inzetten en wat het effect hiervan is. Sommige leesstrategieën werken slechts bij een beperkt scala aan tekstsoorten of situaties: zo is de strategie skimmen handig bij een telefoongids, maar niet bij een gedicht (Paris et al., 1983). Hoe meer leerlingen weten over de manier waarop leesstrategieën werken in uiteenlopende situaties, des te zelfstandiger en bewuster

ze hun leesaanpak gaan afstemmen op de specifieke tekst (Winograd & Hare, 1988). In de volgende paragrafen bespreken we in hoeverre leerlingen via de verschillende lesmethodes en de onderwijspraktijk van hun leerkrachten in aanraking komen met de drie soorten kennis.

Declaratieve kennis

In de handleidingen en lesdoelen van de lesmethodes is relatief weinig aandacht voor declaratieve kennis. Slechts één methode noemt als doelstelling het vergroten van kennis van genres en tekststructuren en in de lesdoelen wordt relatief weinig benoemd welke feitelijke kennis leerlingen moeten leren.

Ook de theorie is op dit punt vaak summier: declaratieve kennis over genres en tekststructuur is in de mondelinge uitleg en tekstkaders meestal beperkt tot korte definities, zoals: “Dus is een signaalwoord van conclusie.” Maar ook in lesmethodes met uitgebreidere theorie blijft de declaratieve kennis onderbelicht en relatief abstract. Zo bespreken twee lesmethodes verschillende informatieve tekststructuren (oorzaak-gevolg-tekst, vroeger-nu-tekst) en wat een leerling in welk onderdeel van zo’n tekst kan verwachten. De andere methodes noemen alleen dat een tekst “een inleiding, een kern en een slot” heeft. Daarbij ontbreekt uitleg over *hoe* de leerling een slot of inleiding kan herkennen en *waarom* dat handig zou zijn. Ook leren leerlingen wat signaalwoorden zijn, maar niet in welke genres ze specifieke signaalwoorden kunnen verwachten en hoe die kennis helpt om een tekst beter te begrijpen. Met andere woorden: de declaratieve kennis wordt los van de procedurele en conditionele kennis aangeboden.

“De problemen die leerkrachten op dit vlak constateren, onderstrepen dat het aanbod aan declaratieve kennis in lesmethodes op dit moment niet toereikend is voor henzelf en voor hun leerlingen.”

Desondanks zijn er juist relatief veel oefeningen over tekststructuur (39%), bijvoorbeeld over het herkennen van tekstsoorten of over signaal- en verwijswaarden. Van leerlingen wordt verwacht dat ze deze oefeningen kunnen maken, terwijl ze daar nauwelijks theorie over gekregen hebben.

Verschillende leerkrachten geven aan dat zij zelf vaak moeite hebben met het behandelen van onderdelen die aan tekststructuur gerelateerd zijn, zoals signaalwoorden: “Signaalwoorden vind ik ook echt heel moeilijk om uit te leggen. Eigenlijk zelfs te moeilijk.” Ook geven sommige leerkrachten extra oefeningen mee over deze onderwerpen, omdat leerlingen vragen daarover vaak als moeilijk ervaren. De problemen die leerkrachten op dit vlak constateren, onderstrepen dat het aanbod aan declaratieve kennis in lesmethodes op dit moment niet toereikend is voor henzelf en voor hun leerlingen.

Procedurele kennis

In de lesmethodes is relatief veel aandacht voor procedurele kennis. Zo onderschrijven alle lesmethodes als belangrijkste doelstelling het aanleren van leesstrategieën. Deze leesstrategieën

bepalen in belangrijke mate de opbouw van het curriculum. De lesdoelen zijn dan ook voornamelijk gericht op procedurele kennis (“Na deze les kun je...”), en veel minder op declaratieve kennis (“Na deze les weet je...”). Relatief veel lesdoelen benadrukken de activiteit zelf: “Deze les maak je een pijlschema van de tekst.” Het lesdoel legt daarmee de focus op het uiteindelijke *product* en niet op de *vaardigheid* die leerlingen zouden moeten verwerven tijdens de les.

De meeste leerkrachten (65%) brengen geen veranderingen aan in de inhoud van het lesmateriaal en volgen de leerlijn in de methode, al zien ze die niet altijd even duidelijk: “Ik denk dat die leerlijn er wel in zit, maar een beetje verborgen.” De meeste leerkrachten vinden het belangrijk om het lesdoel te expliciteren aan hun leerlingen, ook als de methode dit niet duidelijk doet. Leerkrachten erkennen dat leesstrategieën het speerpunt van de lesmethode vormen en proberen de lessen methodegetrouw uit te voeren, al leggen ze soms andere accenten. Zo zijn veel leerkrachten sterk gericht op de inhoud van de tekst van die les. Deze tekstgerichtheid blijkt ook uit de onderwerpen die leerkrachten als belangrijk ervaren: ze besteden vaak veel tijd aan het activeren van voorkennis (sterk gerelateerd aan het thema van de tekst) en aan het

“Slechts 15% van de theorie expliciteert waarom of wanneer een leesstrategie van belang is.”

samen (herhaaldelijk) lezen van de tekst. Door deze inhoudsgerichtheid raakt het beoogde lesdoel mogelijk op de achtergrond: het samen begrijpen van de tekst staat zo centraal dat de ontwikkeling van effectieve leesstrategieën minder aandacht krijgt.

De meeste theorie in de lesmethodes (54%) betreft procedurele kennis over de manier waarop je een strategie gebruikt. De nadrukkelijke aandacht voor procedurele kennis blijkt tevens uit de grote hoeveelheid oefeningen per les ($M=9.9$, $SD=8.0$; $\max=31$), al bestaan er op dat vlak verschillen tussen de lesmethodes. De oefeningen zijn afwisselend in vraagstelling en onderwerpkeuze, maar hebben lang niet altijd betrekking op de leesstrategie die leerlingen volgens het lesdoel zouden moeten verwerven. Het is de vraag of leerlingen daarmee voldoende mogelijkheden hebben om zich de strategie eigen te maken en of leerkrachten voldoende handvatten hebben om te zien of hun leerlingen het lesdoel bereikt hebben.

Leerkrachten staan positief tegenover het bevorderen van procedurele kennis. Ze zijn tevreden over de oefeningen en vinden het belangrijk dat de leerlingen daar goed mee aan de slag kunnen. Enkele leerkrachten vinden echter dat er te veel oefeningen zijn en dat leerlingen daardoor geneigd zijn de antwoorden af te raffelen. Ook vinden verschillende leerkrachten de vraagstelling en teksten niet goed aansluiten op de Citotoetsen, waardoor zij zich soms genoodzaakt zien om hun leerlingen met oude Citotoetsen te laten oefenen.

Conditionele kennis

Het is belangrijk dat leerlingen het gebruik van leesstrategieën bewust leren plannen, reguleren en evalueren (Cross & Paris, 1988). Conditionele kennis wordt echter nauwelijks overgedragen in de lesmethodes: slechts 15% van de theorie expliciteert waarom of wanneer een leesstrategie van belang is. Vaak is deze informatie algemeen van aard, zoals: “Deze strategie helpt je om de tekst beter te begrijpen.” Vrijwel nooit wordt daarbij uitgelegd in welke situatie een leesstrategie doelmatig is, waardoor leerlingen onvoldoende toegerust zijn om te kunnen overwegen welke strategieën ze in bepaalde situaties kunnen inzetten.

Ook de oefeningen geven leerlingen weinig kans om zelf hun strategiegebruik te plannen, te reguleren of te evalueren. Aangezien lesmethodes vaak al precies voorschrijven welke leesstrategie leerlingen op welk punt moeten toepassen, is het de vraag of leerlingen voldoende kansen krijgen om conditionele kennis te verwerven. Leerlingen hebben bovendien nauwelijks keuzevrijheid omdat er per les vaak maar één strategie centraal staat. Soms is er een integratieles waarin leerlingen meerdere strategieën tegelijkertijd kunnen toepassen, maar ook in zulke lessen zijn de vragen zo opgesteld dat leerlingen vrijwel nooit zelfstandig hun strategie kunnen kiezen. Bovendien wordt er in de oefeningen zelden op aangestuurd dat leerlingen evalueren of hun strategiegebruik paste bij hun

lesdoel. Enkele leerkrachten zijn dan ook kritisch over de mate waarin leerlingen in de opdrachten leren reflecteren op hun leesgedrag: “Het is te veel vragen maken op een papiertje en te weinig echt nadenken.” De leerkrachten die *Bliksem* gebruiken zijn daarentegen wel enthousiast over de manier waarop deze lesmethode de metacognitieve vaardigheden van de leerlingen stimuleert: “De kinderen leren waarom het belangrijk is je eigen mening te verwoorden over een tekst en waarom je vragen zou moeten stellen bij de tekst. Dat maakt dat ze echt beter gaan nadenken.”

De kennis over teksten en vaardigheden die leerlingen opdoen bij begrijpend lezen zijn natuurlijk bruikbaar buiten de leesles, bijvoorbeeld om moeilijke zaakvakteksten te doorgronden of om bij het schrijven van een tekst een duidelijke structuur aan te brengen. Ook voor dergelijke transfer naar andere vakken of andere taalvaardigheden hebben leerlingen gedegen conditionele kennis nodig. Hoewel transfer in de meeste methodes een belangrijke doelstelling is, staat in de lesuitwerkingen de bevordering van transfer op de achtergrond. Zo bestaat in 53% van de geanalyseerde lessen de aandacht voor transfer uit een tip aan de leerkracht om een leesstrategie ook buiten de leesles terug te laten komen. In een derde van de lessen is een toepassingsopdracht aanwezig die vaak wordt gepresenteerd als optionele opdracht. In veel gevallen is de toepassingsopdracht niet gerelateerd aan het lesdoel, maar aan het thema. Zo mogen leerlingen bij een tekst over scheepvaart een kapitelslogboek schrijven, zonder uitleg over dat genre. Zonder directe koppeling met het lesdoel lijkt transfer een onwaarschijnlijke uitkomst.

Uit de interviews blijkt dat leerkrachten transfer belangrijk vinden. Vooral bij zaakvaklessen proberen leerkrachten terug te komen op leesstrategieën. Daarbij maken ze vaak geen gebruik van de tips in de handleiding, maar wijzen ze leerlingen vooral uit eigen initiatief op strategieën. De meeste leerkrachten zijn positief over het leggen van zulke verbanden: “Door met de leerlingen de koppeling te maken met bepaalde strategieën, kun je ook de teksten bij aardrijkskunde makkelijker maken.” Aan de transfer van lezen naar schrijven besteden leerkrachten echter nauwelijks aandacht: schrijven wordt op andere momenten in de (taal)les onderwezen en dus slaan ze schrijfopdrachten in de leesmethodes relatief vaak over. Doordat transfer meestal op eigen initiatief gebeurt, bespreken leerkrachten buiten de leesles eerder een ‘favoriete strategie’ dan wat centraal stond in het lesdoel van de afgelopen les. Bij relatief veel leerkrachten bestaat de transfer uit het benoemen van een strategie buiten de leesles, en niet zozeer uit een demonstratie ervan. Soms wordt er slechts in het algemeen een oproep gedaan dat kinderen goed moeten lezen: “Ik haal begrijpend lezen overal bij. Vanochtend hadden we verhaaltjessommen en dan zeg ik: ‘Wat is dit jongens?’ En dan roept mijn hele klas al: ‘Begrijpend lezen!’”

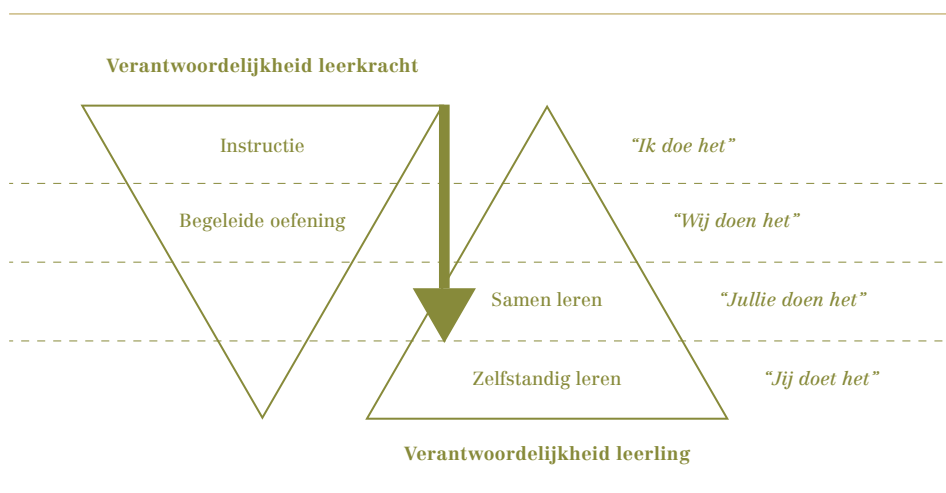
Didactiek voor begrijpend lezen

Om de lesmethodes op didactisch vlak te vergelijken is de *Gradual Release of Responsibility* gehanteerd. Dit instructiemodel wordt al sinds de vroege jaren tachtig gebruikt om de instructie bij begrijpend lezen adequaat te beschrijven en te interpreteren (zie Pearson &

Gallagher, 1983). In dit model zijn verschillende onderwijsactiviteiten zo geordend dat de verantwoordelijkheid voor het leerproces eerst bij de leerkracht ligt en langzamerhand wordt overgedragen aan de leerling (Figuur 1), zoals we hier zullen illustreren aan de hand van de strategie ‘kernzinnen opsporen’. Deze didactiek start het leerproces met expliciete instructie: de leerkracht legt uit wat kernzinnen zijn, waar ze meestal in een alinea te vinden zijn, en in welke situaties het handig is om ze op te kunnen opsporen. Dan laat de leerkracht hardopdenkend zien hoe je de leesstrategie toepast (modeling), door te verbaliseren hoe hij/zij zelf – gebruikmakend van de voorkeursplaatsen van kernzinnen – een of meerdere kernzinnen in een tekst opspoort. Doordat leerlingen zich hierbij minder druk hoeven te maken over de inhoud van de tekst zelf, is de cognitieve belasting van het werkgeheugen lager en krijgen zij maximaal de gelegenheid om te leren hoe de strategie precies werkt (Keehnen, Braaksma & Boer, 2015). Vervolgens kunnen leerlingen tijdens een expli-

ciet reflectiemoment benoemen wat ze hebben geobserveerd (Rijlaarsdam, 2005) en kunnen ze de leesstrategie ook zelf gaan uitproberen onder direct toezicht van de leerkracht (begeleide oefening). Daarna kunnen de leerlingen, voordat ze de strategie helemaal zelfstandig toepassen, groepsgewijs met een strategie aan de slag gaan (Duffy, Roehler, Meloth & Vavrus, 1986). Als werkvorm voor dit samenwerkend leren zouden leerlingen bijvoorbeeld beurtelings de rol van leerkracht of leerling op zich kunnen nemen: bij elk stukje van de tekst stelt de ‘leerkracht’ vragen en komt de ‘leerling’ (hardopdenkend) tot een antwoord (zie Palincsar & Brown, 1984).

Uit empirisch onderzoek blijkt dat veel van bovengenoemde activiteiten positieve resultaten opleveren bij begrijpendleesonderwijs. Zo zijn er herhaaldelijk positieve effecten gevonden van leesonderwijs waarbij de leerkracht tijdens het instructiemoment expliciete uitleg combineert met modeling (Collins & Pressley, 2002) of waarbij samenwerkend leren wordt ingezet (Puzio & Colby, 2013).



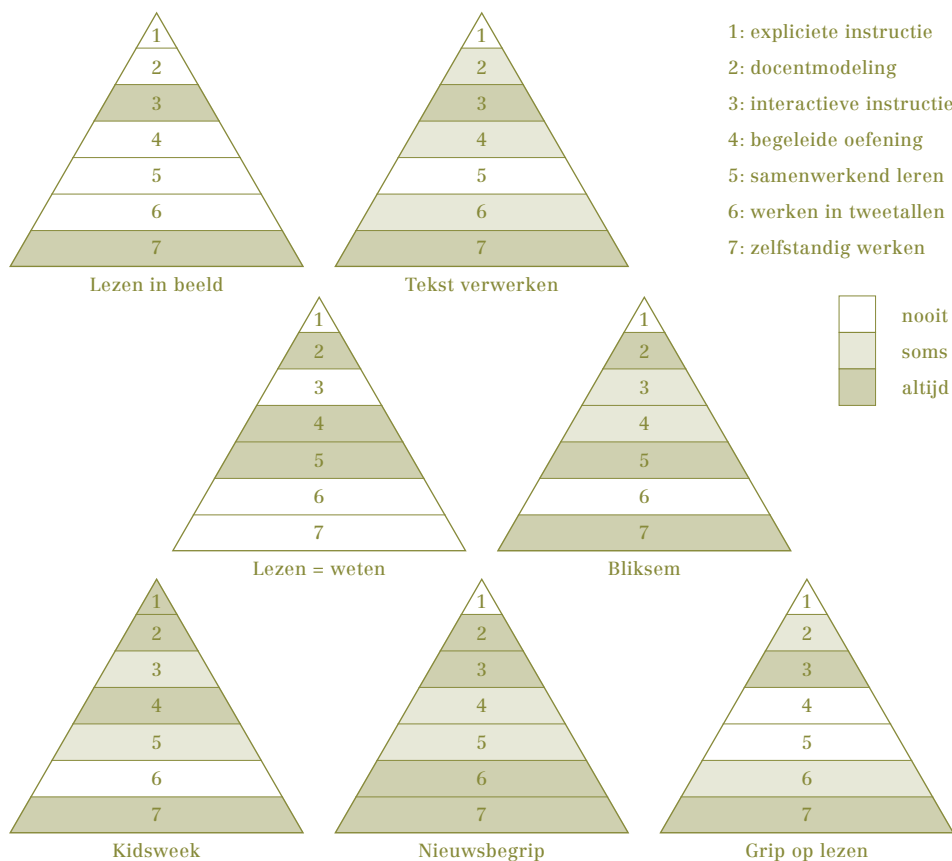
Figuur 1. Didactisch model volgens de *Gradual Release of Responsibility* (naar: Fisher & Frey, 2008)

Didactische fasering

Figuur 2 toont grote verschillen tussen de lesmethodes: sommige lesmethodes hebben een uitgebreide didactische fasering; andere methodes laten nauwelijks een geleidelijke overdracht van verantwoordelijkheid zien in de activiteiten. Slechts één methode biedt expliciete instructie aan; in de andere lesmethodes wordt verwacht dat leerlingen kennis en vaardigheden zelf ontwikkelen door goed op te letten bij het modelen of tijdens de interactieve instructie. Zelfstandig werken komt in vrijwel alle lesmethodes voor, maar slechts in twee methodes wordt structureel tijd ingeruimd voor begeleide oefening.

De methodes met een minder uitgebreide didactische fasering laten meer over aan de didactische inzichten van de leerkrachten zelf. Uit de interviews blijkt dat leerkrachten die deze methodes gebruiken inderdaad veel aanpassingen doen in de didactiek. Zo vertelt een van de leerkrachten die werken met *Lezen in Beeld* dat ze PowerPoints met expliciete instructie heeft ontwikkeld en bepaalde strategieën modelt. Inmiddels probeert ze leerlingen ook onderling te laten modelen als alternatieve activiteit naast het beantwoorden van vragen, zodat leerlingen ook van elkaars leesproces kunnen leren: “Ik probeer het modelen over te dragen aan de kinderen, zodat die gaan modelen alsof ze juf of meester zijn.”

Voor samenwerkend leren is in de meeste methodes beperkte tijd ingeruimd. In de meeste gevallen bestaat samenwerkend leren uit vragen maken in kleine groepjes: “Laat leerlingen in twee- of drietallen opdracht 1 tot en met 3 maken. Ze mogen zachtjes overleggen.” Het feit dat samenwerkend leren



Figuur 2. Didactische fasering in zeven lesmethodes voor begrijpend lezen

in de lesmethodes vaak zonder speciale coöperatieve werkvormen is opgezet, wordt door sommige leerkrachten gezien als een gemiste kans: zij constateren dat hun leerlingen bij dit samenwerken niet verder gaan dan elkaars antwoorden kopiëren. Andere leerkrachten zouden samenwerkend leren wel willen inzetten, maar kunnen dit niet aan vanwege de organisatorische uitdagingen in hun klas of omdat ze bang zijn dat leerlingen daarmee onvoldoende worden toegerust voor de Citotoetsen.

Didactische handreikingen

Sommige lesmethodes geven zeer summier aan wat de leerkracht moet modelen; andere methodes verstrekken complete scripts waarin letterlijk staat wat leerkrachten moeten zeggen bij het modelen. Hoewel deze scripts leerkrachten minder onzeker maken, hebben ze ook nadelen. Vanwege onzekerheid of een gebrek aan voorbereidingstijd, komt het voor dat leerkrachten de scripts voorlezen aan de klas. “Dan pak je de map en lees je gewoon wat er staat. Sommige kinderen zeggen dan wel: “Juf, leest u dat gewoon voor?” Daar-

“Het is van belang om in lesmethodes de balans tussen declaratieve, procedurele en conditionele kennis terug te brengen.”

naast bevatten de scripts vaak interactieve vragen voor tijdens het modelen, terwijl interactie in de model-fase op een te vroeg moment in het leerproces verantwoordelijkheid bij de leerlingen legt; in het geval van de kernzinnen zouden zij dan al kernzinnen moeten helpen opsporen voordat ze een keer hebben gezien hoe de leerkracht dit doet. Aangezien leerkrachten de scripts nauwgezet volgen, zijn ze geneigd om tijdens het modelen dus interactieve vragen te stellen. Slechts een kleine groep leerkrachten presenteert modeling expliciet als niet-interactief leermoment. “Op dat moment is het echt afgebakend: Ik doe nu voor hoe ik denk. Ik zet mijn denkhoofd op. Als je het niet snapt, kun je straks pas vragen stellen.”

Na het modelen is het van belang dat de leerlingen actief reflecteren op de stappen die de leerkracht heeft doorlopen en op het effect van de toegepaste strategieën. In lesmethodes wordt er echter niet gewezen op het belang van een expliciet reflectiemoment na het modelen en volgt meteen een volgende fase van de les. Aangezien de meeste leerkrachten methodetrouw werken, komt ook in de praktijk na het modelen nauwelijks een gesprek over de leesstrategieën op gang; slechts twee leerkrachten geven aan dat zij op eigen initiatief zorgen voor een expliciet reflectiemoment. Hoewel sommige lesmethodes speciale trainingsdagen organiseren en

nieuwsbrieven verspreiden om leerkrachten didactisch te ondersteunen, zeggen leerkrachten behoefte te hebben aan duidelijke en betere handreikingen.

Discussie

Dit onderzoek typeert de inhoud en didactiek van het huidige begrijpendlees-onderwijs op Nederlandse basisscholen. Hoewel er veel variatie bestaat tussen de lesmethodes en leerkrachten, is er over het algemeen een sterke gerichtheid op leesstrategieën, wat ook in eerder onderzoek is geconstateerd (Scheltinga, Van der Maas, Bontje & Van der Hoeven, 2013). Door leerlingen veel te laten oefenen met strategieën wordt beoogd om procedurele kennis te bevorderen. Hoewel deze aandacht voor leesstrategieën zeker waardevol is, lijken strategieën in de huidige lesmethodes meer een doel op zich dan een middel tot een doel; er wordt nauwelijks een basis van declaratieve kennis over de tekststructuur gelegd en de procedurele kennis wordt niet gekoppeld aan conditionele kennis over het moment waarop en de reden waartoe leesstrategieën ingezet kunnen worden. Hierdoor zien leerlingen onvoldoende in wanneer het zinvol is om bepaalde leesstrategieën te gebruiken en is het zeer de vraag of leerlingen wat ze leren bij begrijpend lezen ook spontaan zullen inzetten buiten

de leesles. In het licht hiervan verbaast het niet dat uit peilingsonderzoek blijkt dat Nederlandse leerlingen slecht presteren in het herkennen en benoemen van effectieve leesstrategieën (Moelands et al., 2007). Bovendien zijn leerlingen door de incomplete uitleg over tekststructuur mogelijk onvoldoende voorbereid om effectief met verschillende genres en tekststructuren om te gaan (Commissie Meijerink, 2009).

Het is van belang om in lesmethodes de balans tussen declaratieve, procedurele en conditionele kennis terug te brengen. Dit kan bijvoorbeeld door in de theorie uitbreider stil te staan bij kenmerken van verschillende tekststructuren en genres en door leerlingen niet alleen maar te laten oefenen, maar explicieter te zijn over de procedurele kennis die ze daarbij moeten opdoen. Door de procedurele kennis over leesstrategieën te koppelen aan dergelijke declaratieve kennis wordt het aanbod coherenter: als leerlingen weten hoe een tekst is opgebouwd, wordt het immers eenvoudiger om te voorspellen wat er in de tekst zal staan of om een samenvatting te maken. Daarnaast is het voor de bevordering van zelfregulatie en transfer aan te bevelen om in de theorie te expliciteren wanneer en waarom een leesstrategie werkt (Cross & Paris, 1988; Paris et al., 1983). Dit bevorderen van conditionele kennis heeft ook consequenties voor het aanbod aan oefeningen: leerlingen moeten niet langer alleen oefenen in contexten waarbij de strategiekeuze al op voorhand vastligt, maar moeten actief leren afwegen welke strategie in welke situatie het beste werkt. Met een grotere keuzevrijheid en meer aandacht voor de evaluatie van hun strategiegebruik zullen leerlingen meer zelfregulerende vaardigheden ontwikkelen en kunnen ze op termijn hun leesproces beter aansturen (Kostons et al., 2014).

“Leerkrachten durven meer hun eigen accent te leggen in de didactiek dan in de inhoud, die ze zeer methodegetrouw uitvoeren.”

Leerkrachten en lesmethodes hechten veel waarde aan een gevarieerde didactiek. Modeling is in opkomst en ook wordt in steeds meer lesmethodes het belang ingezien van samenwerkend leren. Leerkrachten durven meer hun eigen accent te leggen in de didactiek dan in de inhoud, die ze zeer methodegetrouw uitvoeren. Het zou echter goed zijn om hen nog betere handreikingen te verstrekken: in plaats van interactieve vragen *tijdens* het modelen voor te schrijven, is het van belang dat er juist *na* het modelen tijd wordt ingeruimd voor een expliciet reflectiemoment. Tijdens deze reflectie kunnen leerkrachten met de leerlingen bespreken welke denkstappen de leerlingen hebben geobserveerd en evalueren hoe zinvol de uitvoering van de strategie was in de gegeven situatie (Rijlaarsdam, 2005). Tevens liggen er grote kansen als methodes concrete werkvormen voor samenwerkend leren zouden aanbieden. In plaats van precies dezelfde soort opdrachten als bij zelfstandig werken te geven, kan groeps- of werkgroepsovername zo ingericht worden dat leerlingen van elkaar kunnen leren, bijvoorbeeld via peermodeling en rolwisselend leren. Op deze wijze wordt beter tegemoetgekomen aan een geleidelijke overgang van de verantwoordelijkheid van de leerkracht naar die van de leerling, zoals die in de *Gradual Release of Responsibility* is beschreven. Al met al biedt dit stand-van-zakenonderzoek voldoende aanknopingspunten voor optimalisatie van het Nederlands onderwijs in begrijpend lezen.

Dankwoord

Met dank aan CED-groep voor het openstellen van haar documentatiecentrum, dr. Kees Vernooij voor zijn hulp bij de werving van leerkrachten, Aafke Ouwerkerk-Breedveld en Yvette van Damme voor hun hulp bij het interviewen en alle geïnterviewde leerkrachten.

Suzanne Bogaerds-Hazenberg (MA) werkt als promovenda aan de Universiteit Utrecht en doet onderzoek naar begrijpend lezen. E-mail: s.t.m.bogaerds-hazenberg@uu.nl.

Prof. dr. Huub van den Bergh is hoogleraar Toetsing en Didactiek van Taalvaardigheid aan de Universiteit Utrecht. E-mail: h.vandenbergh@uu.nl.

Dr. Jacqueline Evers-Vermeul werkt als universitair docent Nederlands aan de Universiteit Utrecht. E-mail: j.evers@uu.nl.

Literatuurlijst

- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: Zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.
- Bimmel, P. (2001). Effects of reading strategy instruction in secondary education – a review of intervention studies. *L1 Educational studies in Language and Literature*, 1(2), 273-298.
- Collins, C., & Pressley, M. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford Press.
- Commissie Meijerink (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- Duffy, G., Roehler, L., Meloth, M., & Vavrus, L. (1986). Conceptualizing instructional explanation. *Teaching and Teacher Education*, 2(3), 197-214.
- Heesters, K., Van Berkel, S., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. PPON-reeks 33. Arnhem: Cito.
- Keehnen, T., Braaksma, M., & Boer, M. D. (2015). Leren door zien lezen: Observerend leren bij leesvaardigheid in 3-vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(1), 34-41.
- Keuning, J., Hilde, M., & Weeker, A. (2014). Begrijpend leesprestaties onderzocht: een analyse op basis van Cito dataretour. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 53(1), 2-13.
- Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M. C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk: een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. Groningen: GION.

“Leerlingen moeten actief leren afwegen welke strategie in welke situatie het beste werkt.”

Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit en Enschede: Universiteit Twente.

Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.

Ministerie OCW (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Delta Hage.

Moelands, F., Jongen, I., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs*. PPON-reeks 35. Arnhem: Cito.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension: a handbook*. London: Routledge.

Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.

Puzio, K., & Colby, G. T. (2013). Cooperative learning and literacy: A meta-analytic review. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(4), 339-360.

Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: Ontwerpadvies uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), 10-28.

Scheltinga, F., Van der Maas, M., Bontje, J., & Van der Hoeven, J. (2013). *Leerlijn, leesmethoden en onderwijsaanbod: Begrijpend lezen onderzocht*. Den Bosch: KPC Groep.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466.

Stoeldraijer, J., & Vernooy, K. (2007). Geen begrijpend lezen in groep 4?! Analyse van vijf methoden. *Basisschool Management*, 21(2), 10-16.

Van der hoeven, J., & Bontje, J. (2013). *Basisvaardigheden taal en rekenen in het hart van het onderwijs: vier jaar praktijkgericht onderzoek*. Den Bosch: KPC Groep.

Winograd, P., & Hare, V. C. (1988). Direct instruction of reading comprehension strategies: The nature of teacher explanation. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment Instruction and Evaluation* (pp. 121-139). San Diego: Academic Press.

Hoe nuttig zijn grammaticalessen?

Hoe een andere grammatica-aanpak leidt tot activiteit, interactie en toepassing

Auteur: *Dolf Janson*

Binnen het taalonderwijs is het onderdeel grammatica op veel scholen het minst populair. Dat geldt voor veel leerlingen, maar zeker ook voor hun leraren. Velen vragen zich af wat het nut ervan is. Dat is een terechte vraag, als je ziet hoe dit aspect van taal wordt aangepakt. Gelukkig kan het ook heel anders.

Vertrouwde tradities

Taalonderwijs in basisscholen is meestal sterk verbonden met de taalmethode. Velen zullen denken dat dit zo hoort of niet anders kan. Toch is het goed om je te realiseren dat dit betekent dat de oefenopdrachten al zijn voorgedrukt en daardoor jaarlijks gelijk zijn, ongeacht de leerlingen. Dat leidt ertoe dat veel opdrachten een gesloten karakter hebben (Smits & Van Koeven, 2017). Het goede antwoord staat immers al in het antwoordenboek. “Is dit dan een probleem?” vroegen leraren zich hardop af, toen ik dit met hen besprak. Blijkbaar is dit al zo gewoon dat je je eerst weer bewust moet worden dat het om de leerprocessen van leerlingen gaat. Leerlingen, die op allerlei manieren van elkaar verschillen en daardoor opdrachten nodig hebben die aansluiten bij hun voorkennis en bij hun zone van naaste ontwikkeling. Bovendien is het juist bij een vak als ‘taal’ belangrijk om veel aandacht te geven aan argumenten en variatiemogelijkheden. Dat kan alleen als het mondelinge taalgebruik een grotere plaats inneemt en niet bij voorbaat slechts één antwoord juist is.

Van structuur naar betekenis

Meer aandacht voor de betekenis van taal in allerlei taalgebruikssituaties zou het gevoel voor (variatie in) woordkeuze en zinsbouw en de effecten daarvan bevorderen. Daarmee komt ook het nut van grammatica in beeld. Grammatica gaat immers over de ordening van taal, van woorden en zinsdelen in zinnen. Traditioneel is dit ingevuld met het leren benoemen van woordsoorten en zinsdelen, dus met de namen die bij de structuur horen. Maar wat heb je eraan dat je weet hoe een zinsdeel heet, als je met dat gegeven verder niets doet? Je kunt

leerlingen woorden laten onderstrepen of kleuren, je kunt ze namen laten invullen op stippelijntjes, maar wat dan?

Taal en taalgebruik gaan in de eerste plaats over betekenis, de semantiek. Als dit zo belangrijk is, welke invloed heeft de ordening van woorden en zinsdelen dan op die betekenis? Kunnen we leerlingen inzicht laten krijgen in dergelijke effecten, waardoor zij zelf beter in staat zijn hun taalgebruik af te stemmen op het doel dat ze daarmee hebben? Als dit lukt, kunnen ze daardoor ook beter begrijpen wat de betekenis is van het taalgebruik van anderen? Zo ontstond¹ een semantische benadering van grammaticaonderwijs, waarin niet de vorm maar de functie centraal staat. (Marinus & De Vuyst, 2014)

Peutertaal

Om leerlingen in de bovenbouw bewust te maken van de betekenis van een zin, blijkt de taal zoals veel peuters die hanteren, bruikbaar. Tweewoordzinnen als ‘poesje stout’ of ‘mama lezen’ zijn betekenisvolle vormen van taalgebruik. In feite vatten peuters zo de kern van de bedoelde betekenis samen. Dergelijke tweewoordzinnen zijn te ordenen. Dat kan op allerlei manieren, zo blijkt als je leerlingen dergelijke zinnestelsels geeft. Belangrijk is dan om het gehanteerde ordeningscriterium te laten verwoorden. Door die verschillende manieren van sorteren te laten vergelijken, komt al naar voren dat taal veel mogelijkheden biedt die niet zijn te vangen onder de kopjes ‘goed’ en ‘fout’.

Door aansluitend de kopjes ‘doen’ en ‘zijn’ te geven, als aanwijzing voor een bepaalde ordening, blijkt dat dergelijke zinnestelsels inderdaad zo zijn in te delen. Sommige zinnen vertellen wat iets of iemand doet,

terwijl andere zinnestelsels beschrijven hoe iets of iemand is (De Bruijn et al., 2016). Leerlingen worden uitgedaagd om zelf ook zulke tweewoordzinnen te bedenken onder die beide kopjes. Door samen met een maatje die zinnestelsels eerst even te bespreken voordat ze het op een kaartje schrijven, oefenen ze op een vanzelfsprekende manier de argumenten die hierbij gelden.

Onderzoekend leren

Dat roept natuurlijk de vraag op of dat verschil ook in ‘gewone’ zinnen voorkomt en of je dat dan kunt herkennen. Dit leidt tot onderzoek. Leerlingen luisteren naar elkaar, kijken in eigen teksten en in hun biebboek en bespreken in twee- of drietallen wat ze tegenkomen. Dan blijkt dit verschil tussen ‘doen’ en ‘zijn’ inderdaad in elke zin die ze gebruiken of lezen terug te vinden.

Een bijzondere ontdekking, zeker als je je realiseert dat peuters dit verschil al toepassen. Toch blijft de vraag, wat je hiermee kunt. Daarvoor is verder onderzoek door de leerlingen nodig. Een opdracht om daarachter te komen kan dan luiden: beschrijf eens in vijf zinnen wat je deed of meemaakte tussen het moment dat je de deur thuis dichttrok en het moment dat je het plein bij school opliep. Vervolgens gaan ze in tweetallen na wat voor zinnen er zijn gebruikt: doenzinnen of zijnzinnen. Dan kan blijken dat sommigen eenzelfde soort voorval als ‘doen’ beschrijven, terwijl anderen daar een zijnzin van maakten. Allebei kan, maar wat is het effect van dat verschil? En ook: zou je alle zinnen die je opschreef kunnen veranderen van doen naar zijn of omgekeerd? Heeft dat effect, als dat lukt? Is het duidelijker? Is het interessanter? Leest het prettiger?

1. Bij de vakgroep taaldidactiek van de Radboud Universiteit.

“Wat heb je eraan dat je weet hoe een zinsdeel heet, als je met dat gegeven verder niets doet? Je kunt leerlingen woorden laten onderstrepen of kleuren, je kunt ze namen laten invullen op stippellijntjes, maar wat dan?”

Verschil in benadering

Deze benadering lijkt niet op de traditionele ontleedlessen. De leerlingen zijn actiever, werken samen, gebruiken hun eigen taal, en besteden vooral aandacht aan variatiemogelijkheden en het effect daarvan. Zoals de leerlingen verschillen, zo mag ook de taal of de voorkeur van leerlingen verschillen. Maar dat betekent wel dat ze kritisch moeten zijn en zichzelf de vraag moeten stellen ‘Blijkt mijn bedoeling nu uit de manier waarop ik het in deze situatie zeg of schrijf?’

Vergelijk:

- *Voorlezen is leuk, want onze juf leest altijd heel spannend voor.*
- *Voorlezen is leuk, want dit boek is weer lekker spannend.*

Beide zinnen gaan over dezelfde situatie, maar ze verwijzen naar verschillende aspecten. De eerste uitspraak waardeert het voorlezen van de juf (haar ‘doen’), maar de tweede uitspraak waardeert de kwaliteit van het boek (als een manier van zijn). Beide zijn prima zinnen, maar of je de zijnvorm of de doenvorm kiest, hangt af van je bedoeling.

Door hiermee te experimenteren en die ervaringen te bespreken, ontwikkelen leerlingen gevoel hiervoor. Bovendien kunnen ze gaandeweg steeds beter onderbouwen wat maakt dat de ene of de andere vorm beter past bij de bedoelde boodschap, dus bij de betekenis die ze willen overbrengen.

Het grappige is dat sommige zinnen zowel doenzin, als zijnzin kunnen zijn. De context en de bedoeling van de gebruiker bepalen welke van de twee mogelijkheden van toepassing is. Zo kan de zin ‘De stoep is bedekt met sneeuw’ de nadruk leggen op het proces van sneeuwen. De zin beschrijft dan het resultaat van die handeling. Diezelfde zin kan ook een kenmerk van die stoep beschrijven. Dan is het een manier van zijn.

Uitbreiding

De oplettende lezer zal inmiddels hebben opgemerkt dat het hier ging over het verschil tussen een werkwoordelijk en een naamwoordelijk gezegde. Dat is juist. Het aardige is nu dat de betekenis van beide zinsdelen al op allerlei manieren bekeken en besproken is, zonder dat die

namen daarvoor nodig bleken. Dit typeert het verschil in benadering tussen wat we gewend waren en de hier geschetste aanpak. Gaat het bij ontleden vooral om het toekennen van namen, hier gaat het vooral om het herkennen van de betekenis en het effect binnen taalgebruik.

Natuurlijk stopt het niet met het kunnen onderscheiden van beide typen zinnen. Die peuterzin kan immers verder worden ‘aangekleed’. Een belangrijk onderdeel van elke zin, zijn degenen die een rol spelen daarin. Er is altijd iets of iemand die de hoofdrol speelt. Dat is degene die ‘doet’ of waarvan wordt verteld hoe die ‘is’. Vrijwel elke zin in een tekst heeft zo’n hoofdpersoon. Daarnaast kunnen er nog andere rollen zijn te verdelen, vooral in doenzinnen. Dat kan iets of iemand zijn waarmee die hoofdrolspeler iets doet en soms is er iets of iemand bij wie dat vervolgens terecht komt.

Of die rollen inderdaad in een zin kunnen voorkomen, blijkt af te hangen van het (hoofd)werkwoord dat het ‘doen’ benoemt. Ook dit is weer een prachtige onderzoeksopdracht voor de leerlingen.

‘Geeuwen’ beschrijft een handeling, die de hoofdrolspeler van de zin alleen zelf kan doen en waarvoor deze niets anders nodig heeft. ‘Geeuwen’ heeft dus maar plaats voor een rol, de hoofdrol.

‘Groeten’ beschrijft een handeling waarvoor altijd iets of iemand anders nodig is. ‘Groeten’ heeft dus plaats voor twee rollen.

‘Geven’ beschrijft een handeling waarvoor iets nodig is dat die handeling ondergaat (dat gegeven wordt) en iets of iemand bij wie die gift terecht komt. ‘Geven’ heeft daardoor plaats voor drie rollen.

Ook nu zijn die namen niet nodig om te kunnen herkennen welke betekenis hier speelt. Als de leerlingen die herkennen en kunnen toepassen in hun taalgebruik, is het nog vroeg genoeg om daaraan de namen onderwerp, lijdend voorwerp en meewerkend voorwerp toe te voegen (Van Rij, 2013). Dan zijn de leerlingen ook beter in staat om het vaak wat ironische karakter van die namen te herkennen. Lang niet elk 'lijdend voorwerp' lijdt en zeker niet elk 'meewerkend voorwerp' werkt mee. Het is goed om dergelijke termen steeds weer te beluisteren met de oren van wie ze voor het eerst hoort en mee te gniffelen bij zinnen als 'Ik bewonder jou' of 'De politieagent gaf hem een boete'. Op een basisschool hoeven de leerlingen immers niet taalkundige te worden, maar wel kundige taalgebruikers.

Nog meer...

Naast het gezegde en de verschillende rollen bevatten zinnen meer informatie. Die beschrijft de omstandigheden waarbinnen die hoofdrolspeler iets doet of is. Die omstandigheden zijn te onderscheiden in decor en drama. Het decor omvat de feitelijke gegevens: waar, wanneer, hoe lang, enzovoort. Bij drama is dat soms wat minder feitelijk. Daar gaat het om bedoelingen, effecten, emoties, invloeden, oorzakelijke verbanden. In de zin 'Hij zat al een uur tevergeefs bij de bushalte te wachten' zijn er twee stukken decor (hoe lang en waar) en één zinsdeel drama (effect) toegevoegd aan de hoofdrolspeler en het gezegde.

Met deze omstandigheden kunnen leerlingen nagaan of hun zinnen duidelijk genoeg zijn en of ze de juiste sfeer weergeven. Daarmee leren ze ook hoe ze

“Wie vertrouwd is met die vier onderdelen van een zin (gezegde, rollen, decor, drama) zal minder moeite hebben om die gelaagdheid te ontrafelen.”

zinnen in een eigen tekst kunnen variëren en toespitsen op zowel het doel als de doelgroep die ze voor ogen hebben. Omgekeerd helpt deze kennis van de betekenisvolle elementen van een zin, om de teksten van anderen beter te doorzien en begrijpen. Sommige teksten bevatten meerdere 'lagen', die ze door herhaald lezen (close reading) kunnen herkennen. Wie vertrouwd is met die vier onderdelen van een zin (gezegde, rollen, decor, drama) zal minder moeite hebben om die gelaagdheid te ontrafelen.

Ten slotte

Het centraal stellen van de betekenis en de vele variaties die daarmee mogelijk zijn, leidt tot een herwaardering van grammatica in het taalonderwijs. Niet de namen van zinsdelen, maar hun functie en mogelijkheden zijn dan leidend. Aansluiten bij de taal van de kinderen is dan mogelijk en zelfs een vereiste om een maximaal effect te bereiken. Zo kunnen we de versnippering van taalonderwijs tegengaan. Spreken en luisteren, schrijven en lezen, ze vloeien onder de paraplu van de taalbeschouwing moeiteloos in elkaar over. Een thematische inbedding buiten de taallessen is daarbij zeer helpend, doordat het onderzoeken en oefenen zo echt betekenisvol is.

Dolf Janson is onderwijsadviseur en -ontwikkelaar, daltonopleider en auteur. Van hem verscheen recent Uitdagend en functioneel taalonderwijs (uitg. Leuker.nu)

Literatuur

- De Bruijn, T., Coppen, P. A., Snel, B., Timmermans, M., Walinski, R., & Wassenberg, N. (2016). *Activerende Didactiek Grammatica*. Nijmegen: Radboud Docentenacademie.
- Marinus, M., & De Vuyst, A. (2014). Taalbeschouwing nieuwe stijl: materiaal prof. Coppen uitgetest in de klas. In *28e HSN-conferentie*, pp. 273-277.
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2017). Van taalarm naar taalrijk onderwijs – De toekomst van schoolmethodes. *MeerTaal* 4(3), 4-8.
- Van Rij, J. (2013). Effecten van semantisch georiënteerd grammaticaonderwijs op het redkundig ontleden van brugklasleerlingen. *Levende Talen Tijdschrift* 14(1), 28-36.

Een goed boek is de beste interventie

Auteur: *Kees Broekhof*

Luisteren naar prentenboeken en lezen voor het plezier kunnen een sterke impuls geven aan de ontwikkeling van begrijpend lezen. Dit artikel laat aan de hand van teksten uit prentenboeken en leesboeken zien hoe voorlezen en lezen voor het plezier bijdragen aan twee cruciale facetten van begrijpend lezen: de kennis van woorden en de vaardigheid om verbanden te kunnen leggen.

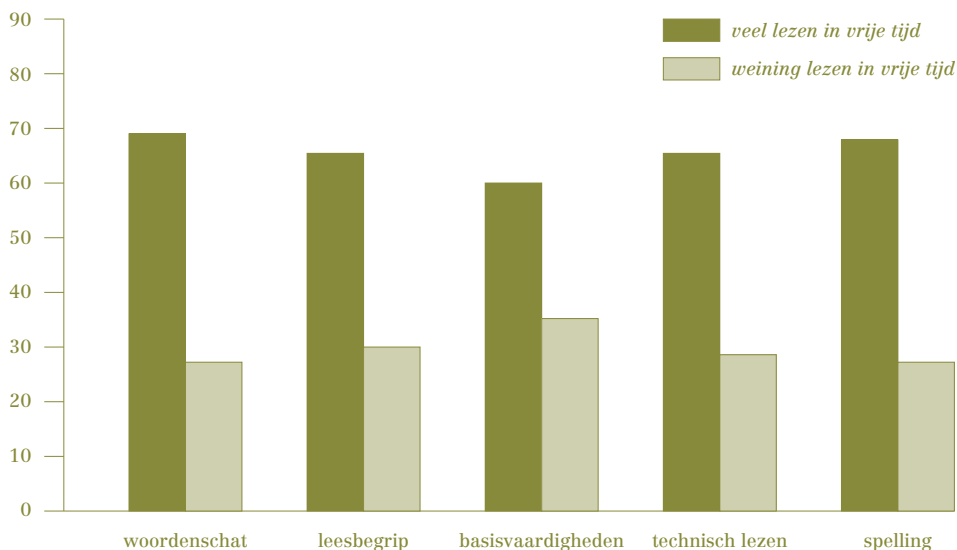
Een complexe vaardigheid

Goed begrijpend lezen is een complex proces dat vereist dat verschillende (deel)vaardigheden (zoals technisch lezen en het gebruikmaken van leesstrategieën) en kennisdomeinen (zoals woordenschat en kennis van de wereld) integraal worden ingezet. Op school wordt binnen verschillende lessen aandacht besteed aan deze deelvaardigheden. Niettemin blijven de resultaten nogal eens achter bij de verwachtingen. De gefragmenteerde instructie in deze deelvaardigheden verklaart mogelijk waarom de resultaten op de toetsen tegenvallen. Kinderen lijken te weinig gelegenheid te krijgen om het begrijpend lezen in al zijn complexiteit te oefenen.

De beste interventie

Wat kinderen nodig hebben, is oefening op een manier waarbij zij alle benodigde kennis en vaardigheden integraal kunnen inzetten (Broekhof, 2016). Dat betekent: luisteren naar verhalen en boeken lezen voor het plezier, passend bij de interesses en het luister-/leesniveau van het kind.

Lezen in de vrije tijd heeft een sterk positief effect op de taalontwikkeling, zo blijkt uit de meta-analyse van onderzoekers Suzanne Mol en Adriana Bus naar dit onderwerp (Mol & Bus, 2011). Figuur 1 laat zien dat kinderen die veel in hun vrije tijd lezen hoger scoren op taalvaardigheden (woordenschat, leesbegrip, basisvaardigheden, technisch lezen en spelling) dan hun leeftijdgenoten die weinig lezen. Ook voor het luisteren naar prentenboeken hebben de onderzoekers positieve effecten gevonden op de taalontwikkeling.



Figuur 1. Percentages leerlingen met gemiddelde tot hoge vorderingen in taal- en leesvaardigheid gerelateerd aan veel versus weinig lezende leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (Mol & Bus, 2011)

Geschreven teksten

— Abstracts van wetenschappelijke artikelen	128.0
— Kranten	68.3
— Populaire tijdschriften	65.7
— Boeken voor volwassenen	52.7
— Strips	53.5
— Jeugdboeken	30.9
— Prentenboeken	16.3

Televisieteksten

— Populaire shows voor volwassenen	22.7
— Populaire shows voor kinderen	20.2
— Tekenfilms	30.8
— Sesamstraat	2.0

Gesprekken met volwassenen

— Getuigenverklaringen	28.4
— Hooggeschoolden tegen vrienden en echtgenoten	17.3

Tabel 1. Laagfrequente woorden in verschillende bronnen (Cunningham & Stanovich, 1998)

Hieronder wordt beschreven hoe deze winst mogelijk totstandkomt. De focus ligt daarbij op twee cruciale facetten van begrip: woordenschatontwikkeling en het leggen van verbanden. Ter illustratie worden er tekstvoorbeelden gebruikt uit bekende prentenboeken en leesboeken.

Woordenschat

Kennis van woorden is nodig om teksten te begrijpen (Schmitt, Jiang, & Grabe, 2011), maar teksten bieden ook volop kansen om nieuwe woorden te verwerven (Reynolds, 2016). Als kinderen de basiswoordenschat van het Nederlands onder de knie hebben, breiden ze hun woordenschat verder uit met woorden die minder vaak voorkomen. Tabel 1 laat zien in welke bronnen deze zogenoemde laagfrequente woorden voorkomen. Kinderboeken en prentenboeken blijken behoorlijk wat laagfrequente woorden te bevatten, meer dan bijvoorbeeld gesprekken van volwassenen. Lezen is dus niet alleen nuttig, maar zelfs noodzakelijk om laagfrequente woorden te verwerven. En de opbrengst is aanzienlijk: kinderen die dagelijks een kwartier lezen, zo schatten onderzoekers in, kunnen in een jaar tijd 1000 nieuwe woorden verwerven (Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; Nagy, Anderson, & Herman, 1987). Bij kleuters blijkt voorlezen tot een toename van de woordenschat te leiden (Mol & Bus, 2011).

Hoe gaat de toename van de woordenschat in zijn werk? In boeken wordt de betekenis van woorden op verschillende manieren verduidelijkt: via definities (het woord wordt letterlijk omschreven), via de context (de betekenis wordt duidelijk uit de context) en via associatie (een deelaspect van het woord wordt duidelijk).

“Gefragmenteerde instructie in deze deelvaardigheden verklaart mogelijk waarom de resultaten op de toetsen tegenvallen.”

Definities

In prentenboeken wordt de betekenis van een woord vaak al duidelijk door de afbeeldingen, waardoor definities overbodig zijn. Het woord ‘balkon’ in *Een koning van niks* hoeft bijvoorbeeld niet uitgelegd te worden, omdat we de koning een aantal keren op zijn balkon zien staan.

In leesboeken komen definities geregeld voor. Zo lezen we in *Dummie de Mummie, De smaragd van de Nijl* de volgende dialoog: “Als het lukt krijg ik een bonus.” “Wat is bonus?” “Extra geld van mijn baas.”

Context

Veel vaker dan definities treffen we woorden aan die verduidelijkt worden door de context. Een sterke context helpt om het onbekende woord te begrijpen (Webb, 2008). Zo wordt in *Balotje op vakantie* het woord ‘file’ als volgt verduidelijkt: “Plotseling staat de auto stil. Alle auto’s staan stil. Er is een hele lange file.” In *Het leven van een loser* staat het woord ‘limiet’ in deze context: “Later in de middag kondigde de rector aan dat we nu per dag nog maar vijf velletjes wc-papier mee mogen nemen. ... Toen de rector vorige week die limiet van vijf velletjes instelde, had ik al zo’n twintig rollen in mijn locker liggen.”

Associatie

Vaak wordt de betekenis van woorden maar deels duidelijk en is er feitelijk alleen sprake van een associatie tussen woorden. In het prentenboek *Een monster te veel* wordt beschreven hoe een monster de oude Dora helpt: “Overdag lapt het [monster] de ramen.” Wat ‘ramen lappen’ precies betekent wordt niet uitgelegd, maar het is kennelijk iets wat je kunt doen met ramen. In het leesboek *Keverkoningin* lezen we: “... en pakte haar zonnebril van het dressoir.” Wie het woord ‘dressoir’ niet kent, weet nu dat het iets is in een kamer waar iets op kan liggen wat je er makkelijk vanaf kunt pakken. Het lijkt misschien alsof kinderen van dergelijke associaties weinig opsteken, maar er zijn aanwijzingen dat op deze wijze juist veel nieuwe woordkennis wordt verworven (Jager Adams, 2010).

Woordenschat consolideren en verdiepen

Natuurlijk verwerven kinderen de betekenis van nieuwe woorden niet in één keer. Ze moeten de woorden vaker tegenkomen om ze te onthouden (Reynolds, 2016). Er moet dus veel en gevarieerd gelezen worden. (Voor)lezen is in feite een grote consolideeroefening. Bovendien zorgen nieuwe contexten ervoor dat er nieuwe betekenis-elementen aan het woord worden toegevoegd. Op deze manier zorgt veel lezen ook voor verdieping van woordkennis.

Een kleuter zal bijvoorbeeld het woord ‘voorraad’ na het beluisteren van *De beer en het varkentje* associëren met ‘iets bewaren’, ‘winter’ en ‘hout’. Na het beluisteren van een informatieboekje over de supermarkt worden daar nieuwe associaties aan toegevoegd, bijvoorbeeld: ‘supermarkt’ en ‘magazijn’.

In *De school is weg!* verneemt de lezer dat meester Herbenis door zijn neus praat “omdat hij vaak verkouden is. Hij is allergisch voor van alles en nog wat.” In *Dagboek van een muts* verzucht de hoofdpersoon: “Na tien minuten zat er een flinke uitslag. Die heel erg kriebelde. Al snel had ik geconcludeerd dat die uitslag mama’s schuld was. Waarom had ze me nooit verteld dat ik zwaar allergisch ben voor zwarte hoogglansverf uit een spuitbus?” In het verhaal van *Mees Kees in de gloria* zit Jacky op een skippybal in plaats van op een stoel, “omdat ze allergisch is voor stilzitten”. Deze drie boeken geven een kind drie kansen om de kennis van het woord ‘allergisch’ te verdiepen.

De genoemde voorbeelden laten zien welke kansen (prenten)boeken bieden om kennis te maken met nieuwe woorden in rijke contexten en zo de woordenschat uit te breiden. Hieronder wordt beschreven hoe (voor)lezen bijdraagt aan die andere belangrijke pijler van begrijpend lezen: het kunnen leggen van verbanden.

Verbanden leggen

De essentie van begrijpend lezen is het leggen van betekenisvolle verbanden binnen de tekst en buiten de tekst (Van den Broek, 2009). Volgens onderzoekers helpen deze verbanden om een zogenoemd ‘situatiemodel’ te construeren. Een situatiemodel is een mentaal beeld dat de lezer zich vormt van de betekenis van de tekst. Om dit beeld op te bouwen gebruikt

“Prentenboeken en leesboeken bieden volop kansen om ervaring op te doen met het construeren van een situatiemodel, omdat ze door hun aard uitnodigen tot het vormen van mentale voorstellingen.”

de lezer informatie uit de tekst en zijn eigen kennis. Tijdens het lezen past hij het beeld continu aan door nieuwe tekstinformatie in verband te brengen met andere informatie uit de tekst en met zijn eigen kennis (Van den Broek & Espin, 2012).

Prentenboeken en leesboeken bieden volop kansen om ervaring op te doen met het construeren van een situatiemodel, omdat ze door hun aard uitnodigen tot het vormen van mentale voorstellingen. Een geoefende lezer realiseert zich dat hij zijn mentale beeld continu moet bijstellen, bijvoorbeeld als iets strijdig lijkt met eerder gelezen informatie (Van der Schoot, 2011). In *Superdetective Blomkwist* wordt een personage bijvoorbeeld als volgt geïntroduceerd: “Hij staarde door zijn vergrootglas naar de rode vlek. Daarna verschoof hij zijn pijp naar zijn andere mondhoek en slaakte een zucht.” De lezer heeft een beeld voor zich van een man die bezig is met detectiewerk. Op dezelfde bladzijde wordt echter duidelijk dat het gaat om een schooljongen die zich inbeeldt dat hij detective is. De lezer corrigeert zijn beeld, maar blijft zitten met het gegeven dat die jongen van een jaar of tien een pijp rookt! Iets later verneemt de lezer echter dat er geen tabak in de pijp zit. Hij brengt opnieuw een correctie aan in zijn situatiemodel, zodat de tegenstrijdigheid is opgelost. Het herkennen en oplossen van tegenstrijdigheden in een tekst is een belangrijke

vaardigheid van goede lezers en kan, zo blijkt uit recent onderzoek, aan kinderen worden geleerd (Wassenburg, 2016).

Lezen wat er niet staat

Het construeren van een situatiemodel is nodig om tot diep tekstbegrip te komen (Wassenburg, 2016). Dit houdt in dat de lezer verder leest dan de letterlijke tekst: hij interpreteert ook ‘wat er niet staat’. Auteurs laten soms bewust informatie achterwege en doen zo een beroep op deze vaardigheid. In het prentenboek *Het kartonnen kasteel* zien we twee jongetjes, dikke vrienden, die veel samen spelen. Dan komt een nieuw jongetje uit de buurt meespelen. Op een afbeelding zien we een van de twee vriendjes druk spelen met de nieuwe jongen, terwijl het andere kind wat apart zit. De tekst erbij luidt: “soms voelt het vreemd”. Nergens wordt genoemd wat vreemd voelt, waarom en voor wie, maar de luisterende kleuter beredeneert met behulp van tekst, beeld en eigen kennis dat deze situatie betekent dat een van de vriendjes zich buitengesloten voelt. In *S.O.S. Afz.* *Sofie* komt Sofie thuis aan, met haar vader. De moeder van Sofie doet open en zegt: “Dag, schat. Was het leuk?” Vader wordt anders begroet, lezen we: “Haar vader kreeg alleen maar een knikje.” De opletten lezer vermoedt al wat later verteld wordt: vader en moeder zijn gescheiden.

Het kunnen leggen van verbanden is cruciaal, maar niet de enige factor die bepalend is voor tekstbegrip. Ook tekstkenmerken en lezerskenmerken zijn van invloed (De Leeuw, Segers, & Verhoeven, 2016) en, zoals eerder betoogd, de woordenschat van de lezer. Maar een lezer die geen verbanden legt zal niet tot goed begrip komen. De voorbeelden laten zien hoe kinderen het leggen van verbanden als vanzelf oefenen tijdens het luisteren naar een prentenboek en het lezen voor het plezier.

Conclusie

Om een goede lezer te worden, hebben kinderen veel oefening nodig. Het onderwijsprogramma biedt daar helaas maar beperkte ruimte voor. Lezen in de vrije tijd biedt wel volop mogelijkheden om de kennis en vaardigheden die cruciaal zijn bij begrijpend lezen – woordenschat en het kunnen leggen van verbanden – te oefenen en uit te breiden. Deze stelling wordt ondersteund door het onderzoek en de voorbeelden die in dit artikel gepresenteerd zijn.

Betekent dit alles nu dat we de woordenschatinstructie en de lessen begrijpend lezen de deur uit kunnen doen? Zeker niet. Woordenschatinstructie is nuttig en nodig (National Reading Panel, 2000). Datzelfde geldt voor het aanleren van leesstrategieën, en dat hoeft niet eens veel tijd te kosten (Willingham, 2006). Maar daarnaast is sterk aan te raden om te investeren in leesplezier, want het is niet toevallig dat kinderen die veel zijn voorgelezen en veel zelf lezen over het algemeen ook de kinderen zijn die heel goed zijn in begrijpend lezen.

Kees Broekhof is werkzaam als taal-expert voor Sardes. Hij geeft scholingen aan pedagogisch medewerkers en teams van basisschoolleerkrachten. Als ontwikkelaar en auteur is hij betrokken (geweest) bij diverse landelijke taal- en leesbevorderingsprojecten, zoals de Taallijn, Taal100 en de Bibliotheek op school.

Literatuur

- Anderson, R., Wilson, P., & Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Broekhof, K. (2016). Vrijtijdslezen: een integrale stimulans voor de taalontwikkeling. In: Taal leren in authentieke contexten. *Sardes Special*, 18, 33-38.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- De Leeuw, L., Segers, E., & Verhoeven, L. (2016). The effect of student-related and text-related characteristics on student's reading behaviour and text comprehension: an eye movement study. *Scientific Studies of Reading*, 20(3), 248-263.
- Jager Adams, M. (2010). Advancing our students' language and literacy. *American Educator*, 3-12.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Nagy, W., Anderson, R., & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Reynolds, B. L. (2016). The effects of target words properties on the incidental acquisition of vocabulary through reading. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 20(3), 1-31.
- Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43.
- Van den Broek, P. W. (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing* (Oratie). Leiden: Universiteit Leiden.
- Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting theory and assessment: measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Van der Schoot, M. (2011). De vegetariër genoot van een hamburger. Begripscontrole bij goed en matig begrijpende lezers in het basisonderwijs. *De Psycholoog*, mei 2011, 38-47.
- Wassenburg, S. (2016). *Children's reading for meaning. A situation model perspective on deep text comprehension* (Proefschrift). Amsterdam: VU.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 232-245.
- Willingham (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, winter 2006-2007, 39-50.
- Zhao, A., Guo, Y., Biales, C., & Olszewski, A. (2016). Exploring learner factors in second language (L2) incidental vocabulary acquisition through reading. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 224-245.

Een klasje in Palermo

Column

Auteur: Marc van Oostendorp

Ik kom graag in Palermo. Niet alleen omdat het er zulk mooi weer is of vanwege het verrukkelijke Siciliaanse eten, maar ook omdat je er volgens mij kunt zien waar onze samenleving naartoe gaat. Want heel veel van de tienduizenden mensen die uit Afrika de oversteek wagen naar Europa komen in eerste instantie aan in Zuid-Italië. In Palermo zie je dan ook mensen van allerlei pluimage.

In Nederland, waar de immigratie op een veel lager peil staat, wordt de komst van kinderen van elders nog wel eens als een probleem ervaren: wat moet je met zoveel verschillende talen in de klas! Die kinderen moeten natuurlijk wel zoveel mogelijk Nederlands spreken, anders leren ze het nooit! De afgelopen jaren was het bijna taboe om die andere talen te gebruiken in de klas.

Gelukkig kwam er dit voorjaar verandering in toen de PO-Raad en OCW het boekje *Ruimte voor nieuwe talenten* publiceerden. Daarin werd duidelijk uitgelegd dat ‘onderdompeling’ in het Nederlands helemaal niet zo vreselijk belangrijk is. Sterker nog, kinderen voelen zich prettiger als ze bijvoorbeeld onderling af en toe ook hun eigen taal mogen gebruiken. En als ze zich prettiger voelen, leren ze alles beter. Ook het Nederlands.

Alzheimer

In de publiciteit rondom *Ruimte voor nieuwe talenten* werd af en toe gesuggereerd dat het hier ging om inzichten die verkregen werden in ‘recent wetenschappelijk onderzoek’, maar eigenlijk is hier onder taalkundigen al vele decennia vrijwel complete consensus over. De mens is van nature een meertalig wezen. Gedurende bijna alle perioden van de geschiedenis en op de meeste plaatsen van de wereld vinden mensen het heel gewoon om op de markt een andere taal te spreken dan in de huiskamer, bij de rechter een ander idioom te hanteren dan rondom de dorpsput.

Wie er vroeg genoeg mee begint, kan gemakkelijk drie talen aan, en daar ook moeiteloos tussen schakelen. Het is misschien wel een natuurlijker situatie dan de kunstmatige manier waarop Europese culturen in de afgelopen paar eeuwen hebben gestreefd naar een soort mensen dat overal en altijd één taal sprak – de officiële. Dat is een benauwende manier van denken, en in sommige opzichten zelfs aantoonbaar niet gezond. We weten bijvoorbeeld dat de kans op Alzheimer groter is bij mensen die slechts één taal spreken.

Trots

Op Sicilië weten ze dat allemaal al lang. Men heeft er ook ruime ervaring: al duizenden jaren komen van alle windstreken mensen naar het eiland. Het Siciliaanse ‘dialect’ verschilt meer van het Italiaans dan het Fries van het Nederlands, dus veel geboren Sicilianen spreken zelf ook meer dan één taal.

Ik mocht er onlangs een klas bezoeken op een schooltje in Palermo: 33 kinderen uit 17 verschillende landen. Het maakte niemand in de klas wat uit. De lessen werden gegeven in het Italiaans, op het schoolplein werd tikkertje gespeeld in het Siciliaans, en verder sprak iedereen de taal die hem of haar uitkwam. De leerkracht had bij de deur een bord gemaakt waarop ieder kind had kunnen aangeven welke talen hij of zij sprak. Fallou was de kampioen met vijf talen: Wolof, Fula (dat zijn allebei talen van Gambia), Engels, Italiaans en Siciliaans. Hij glom van trots toen ik hem daarnaar vroeg.

Hoofden

En zo moet het. Ook Nederlandse kinderen en nieuwkomers in Nederland zou je zulke trots gunnen. Dat hun ouders niet tijdens een ouderavond worden gewaarschuwd dat ze wel voldoende Nederlands moeten spreken, maar dat ze trots mogen uitkomen voor alle talen die ze spreken.

Want het belangrijkste is dat kinderen plezier hebben in taal. Dat ze hun nieuwsgierigheid ernaar ongeremd mogen bevredigen. Talen zitten elkaar heus niet in de weg in hun hoofden; je ene taal wordt er niet slechter van als je andere beter wordt. Wat dat betreft kunnen we dus nog best iets leren van Palermo. En dan heb ik het nog niet over de keuken.

Ik wil
omdat
het v
ook o
waar
wan

De magie van het verhaal

Hoe kinderen door lezen ruimdenkender, socialer en gelukkiger kunnen worden

Auteur: Jette van den Eijnden

(Voor)lezen stimuleert de taalontwikkeling van kinderen, zo blijkt herhaaldelijk uit onderzoek. Maar kan lezen nog meer voor hen betekenen? Empirisch onderzoek brengt steeds vaker ook de psychologische opbrengsten van lezen in kaart. Hoe beïnvloeden verhalen de manier waarop kinderen nadenken, hoe zij zich voelen, en hoe zij zich verhouden tot de wereld en henzelf? Dit artikel schetst een overzicht.

“Kinderen die tijdens het lezen in aanraking komen met personages die behoren tot een ‘andere’ culturele of sociale groep, gaan positiever over deze groep denken.”

Op 27 juni 2017 vierde *Harry Potter* zijn twintigjarig bestaan. In de internationale media werd volop aandacht besteed aan deze feestelijke gebeurtenis en ook op sociale media buitelden de Potter-fans over elkaar heen om hun liefde voor de boeken-serie te betuigen. Vooral de lezers die opgroeiden met de boeken van J.K. Rowling staken de loftrampet af. “*Harry Potter* heeft me de waarde en het belang van vriendschap bijgebracht”; “*Harry Potter* heeft me geleerd om op te komen voor mijn principes, om loyaal te zijn en niet bang te zijn om lief te hebben”; “*Harry Potter* [...] heeft me gemaakt tot wie ik ben”, zo luidden enkele van de reacties.

De overweldigende respons op het *Harry Potter*-jubileum getuigt van de kracht die kinderboeken kunnen hebben – ook lang nadat ze uitgelezen zijn. Kinderboeken kunnen ‘het leven magisch maken’, zoals één Potter-fan het uitdrukt. In dit artikel worden verschillende aspecten van de magie van verhalen uitgelicht. Allereerst zal de waarde van het lezen van verhalen voor het tegengaan van vooroordelen worden besproken. Daarna zal dieper worden ingegaan op de relatie tussen (voor)lezen en de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Vervolgens wordt gekeken naar hoe lezen kan bijdragen aan een gevoel van welzijn. Tot slot volgen enkele handvatten voor lezen in de klas.¹

De grootste toverkracht van verhalen: het tegengaan van vooroordelen

In 2015 voerde een groep Italiaanse wetenschappers een studie uit naar *Harry Potter*. Wat bleek? Het lezen van deze boekenreeks kan de vooroordelen van kinderen verminderen (Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza, & Trifiletti, 2015). Het onderzoek liet zien dat wanneer basisschoolleerlingen passages uit *Harry Potter* lazen over de gevolgen van discriminatie, en hier met elkaar over discussieerden, zij naderhand positiever dachten over minderheden.

Het onderzoek van Vezzali en zijn collega's staat niet op zichzelf. Ook andere studies tonen aan dat lezen de vooroordelen van basisschoolkinderen kan tegengaan. Kinderen die tijdens het lezen in aanraking komen met personages die behoren tot een ‘andere’ culturele of sociale groep, gaan positiever over deze groep denken: zij schrijven positievere eigenschappen aan deze groep toe en staan meer open voor contact met deze groep (Cameron, Rutland, Hossain, & Petley, 2011; Vezzali, Stathi, & Giovannini, 2012; Aronson et al., 2016). Ook wanneer kinderen verhalen lezen over personages met bijvoorbeeld een leerbeperking, een lichamelijke beperking

of overgewicht, nemen hun stereotype opvattingen over deze groepen af (Cameron & Rutland, 2006; Wadian, Barnett, & Sonnentag, 2017).

Enkel het lezen over een vriendschap tussen iemand uit de ‘eigen’ groep en iemand uit een ‘andere’ groep kan al tot meer genuanceerde opvattingen leiden. Met name wanneer kinderen in het dagelijks leven weinig in contact komen met kinderen uit andere groepen, biedt lezen uitkomst (Cameron et al., 2011). Waar direct contact met individuen uit andere groepen gepaard kan gaan met angst (Pettigrew & Tropp, 2000; Stephan & Stephan, 1985), is indirect contact meestal gevrijwaard van deze emotie (Cameron, Rutland, Brown, & Douch, 2006). Zo bekeken is het aangaan van een papieren vriendschap in sommige gevallen zelfs te prefereren boven echt contact. Lezen kan zelfs een manier zijn om de angst voor direct contact met andere groepen te bezweren: juist onder mensen die aangeven angstig te zijn voor contact met ‘buitenstaanders’, neemt deze angst door hierover te lezen af (Johnson, Jasper, Griffin, & Huffman, 2013).

Volgens Hakemulder (2000) fungeren boeken als een ‘moreel laboratorium’; zij bieden een veilige, gecontroleerde omgeving waarin lezers nieuwe ideeën kunnen ‘uitproberen’. Lezers geven zich over aan een gedachte-experiment: hoe zou ik me voelen, wat zou ik denken, en hoe zou ik handelen als ik in de schoenen van één van de personages zou staan? Doordat de personages en situaties uit boeken niet echt zijn, kunnen lezers zich hier zonder persoonlijk risico aan overgeven. Lezen kan kinderen (en volwassenen) zo ontvankelijk maken voor nieuwe inzichten en opvattingen.

1. Dit artikel komt voort uit een eerdere onderzoeksinventarisatie van Stichting Lezen naar de opbrengsten van lezen, onder zowel kinderen als volwassenen. Voor een uitgebreider overzicht van de bevindingen, zie de publicaties *Leesmonitor Magazine – Wat beweegt het boek?* (auteur: Emy Koopman) en *Wat doet het boek?* (auteur: Jette van den Eijnden).

“Belangrijker nog dan de sociale inhoud van kinderboeken zijn de interacties die ouders en kinderen rondom deze boeken aangaan.”

Betekent dit dan dat lezen een wondermiddel is tegen onverdraagzaamheid? Dat kunnen we helaas niet concluderen. De meeste van de hierboven genoemde onderzoeken brachten alleen een kortetermijneffect van het lezen van verhalen op de vooroordelen van kinderen in kaart. Hierdoor kan niet met zekerheid worden vastgesteld of lezen kinderen en jongeren ook op de lange termijn ruimdenkender maakt.

Wat echter wel voorzichtig voor dit idee pleit: lezen hangt positief samen met de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Zeker op jonge leeftijd. Door kinderen van jongs af aan kennis te laten nemen van wat er in het hoofd van andere mensen omgaat, kunnen kinderboeken wellicht een steentje bijdragen aan meer wederzijds begrip. In de paragraaf hieronder zal dieper op dit idee worden ingegaan.

‘Oma, waarom heeft u zulke grote oren?’ De relatie tussen (voor)lezen en Theory of Mind

“Oma, waarom heeft u zulke grote oren?”, vraagt Roodkapje aan de Grote Boze Wolf die, vermomd met slaapmuts, in het bed van haar zieke grootmoeder ligt. “PAS OP!”, zou je op dit moment het liefste tegen haar willen roepen. Althans, als je

begrijpt dat Roodkapje – in tegenstelling tot de lezer – niet weet dat de wolf het op haar gemunt heeft. Voor jonge kinderen is dit inzicht niet vanzelfsprekend. Pas wanneer kinderen zo rond de 4 à 5 jaar oud zijn, beginnen zij onderscheid te maken tussen hun eigen perspectief en dat van een ander, en leren zij zich te verplaatsen in dat andere perspectief. Het vermogen om je een voorstelling te kunnen maken van de gedachten en gevoelens van een ander wordt ook wel *Theory of Mind* (ToM) genoemd. *Theory of Mind* komt tot ontwikkeling in de peuter-/kleuterfase en wordt naarmate kinderen ouder worden steeds complexer. (Voor)lezen lijkt aan deze ontwikkeling bij te dragen: hoe vaker kinderen met boeken in aanraking komen, hoe beter hun *Theory of Mind* (Adrian, Clemente, Villanueva, & Rieffe, 2005; Mar, Tackett, & Moore, 2010; Boerma, Mol, & Jolles, 2017).

Hoe komt het dat (voor)lezen samenhangt met inlevingsvermogen? Allereerst stellen boeken mensen in staat om ‘in het hoofd van iemand anders te kruipen’. Veel sterker nog dan bijvoorbeeld films, series of games bieden fictieboeken deze mogelijkheid. In een consumentenonderzoek van GfK/SMB (2016) gaf 64% van de ondervraagden aan in het hoofd van een ander te zijn gekropen tijdens hun laatste leeservaring, versus 41% bij de laatste keer film of serie kijken of de laatste keer gamen. Al in boeken voor de allerjongsten komt deze eigenschap tot uiting: In

zowel boeken voor drie- tot vierjarigen als boeken voor vijf- tot zesjarigen komt gemiddeld in iedere drie zinnen een woord voor dat verwijst naar wat een personage denkt, voelt, wenst of vindt (Dyer, Shatz, & Wellman, 2000).

Belangrijker nog dan de sociale inhoud van kinderboeken zijn de interacties die ouders en kinderen rondom deze boeken aangaan. Tijdens het voorlezen wordt vaker verwezen naar wat er in het hoofd van iemand anders omgaat dan tijdens normale ouder-kindinteracties (Sabbagh & Callanan, 1998). Voorlezen biedt ouders bijvoorbeeld de mogelijkheid om sociale vragen te stellen (“Waarom is het jongetje verdrietig, denk je?”) of om contrasten aan te brengen tussen verschillende perspectieven (“Hij is bang voor honden. Jij vindt honden helemaal niet eng he?”). Ongeveer een derde van alle opmerkingen die ouders maken tijdens het voorlezen hebben betrekking op gevoelens en gedachten van de personages, van het kind of van de ouder zelf (Symons, Peterson, Slaughter, Roche, & Doyle, 2005).

Hoe vaker ouders dit soort gesprekken met hun kinderen voeren tijdens het voorlezen, hoe beter hun *Theory of Mind* (Symons et al., 2005; Adrian, Clemente, & Villanueva, 2007).² En ook leerkrachten lijken een steentje te kunnen bijdragen: in een studie van Kwant (2011) ging het begrip dat kleuters hadden van complexe emoties zoals jaloezie en verlegenheid vooruit wanneer hun leerkrachten tijdens het voorlezen bewust sociaal-emotionele thema’s aanstipten (wanneer zij kinderen bijvoorbeeld vragen stelden over de emoties van personages).

2. Een kanttekening: de meeste studies tonen een correlatie aan tussen (voor)lezen en Theory of Mind, geen causaal verband. We weten dus niet helemaal zeker of lezen leidt tot een betere Theory of Mind, of dat een betere Theory of Mind (ook) meer leesgedrag uitlokt. Meer onderzoek is nodig om de richting van het verband met zekerheid te kunnen vaststellen. Een handvol experimentele studies uitgevoerd onder volwassenen (Black & Barnes, 2015; Hakemulder, 2000; Kidd & Castano, 2013; Pino & Mazza, 2016; Koopman, 2016; maar niet Panero et al., 2016) laat wel een positief effect van het lezen van verhalen op Theory of Mind/empathie zien.

De gelukkige lezer: waarom het loont om een bibliofiel te zijn

(Voor)lezen kan vermoedelijk bijdragen aan het creëren van meer inzicht in en begrip voor andere mensen. Maar: dit verklaart natuurlijk nog niet waaróm kinderen lezen. In de eerste plaats is lezen voor veel kinderen ‘gewoon’ plezierig. Op de basisschool vinden verreweg de meeste leerlingen lezen leuk (56%) of heel erg leuk (26%). Op de middelbare school neemt dit percentage sterk af, maar kan ook nog altijd de helft van de kinderen van lezen genieten (41% vindt lezen leuk, 10% vindt lezen heel erg leuk) (DUO, 2017).

Wanneer gekeken wordt naar de achterliggende leesmotivaties van kinderen, vallen nog meer dingen op. Nederlandse kinderen en jongeren lezen voornamelijk uit *nieuwsgierigheid*: omdat ze geïnteresseerd zijn in een bepaald onderwerp en hier meer over willen leren. Lezen voorziet dus in een behoefte aan kennis. Ook de wens om *op te gaan in een verhaal* is een belangrijke motiverende factor: kinderen en jongeren lezen relatief vaak omdat zij door te lezen gaan fantaseren, zo avonturen kunnen beleven in hun hoofd en zich graag verplaatsen in de hoofdpersoon van een verhaal (DUO, 2017).

Lezen is plezierig, leerzaam, fantasieprikkelend, ontspannend en afleidend. Met andere woorden: het is prettig vertoeven in een boek. Echter, ook op een serieuzere manier kunnen kinderboeken het leven van kinderen raken. Een interview met een Potter-fan in *The Guardian* (Buist, 2017, 24 juni) illustreert dit goed. “[Eén van mijn favoriete personages was] Perka-mentus,” vertelt de 27-jarige Nina, “omdat hij een soort vaderfiguur representeert en ik geen echte relatie had met mijn eigen

“Dit gevoel een sociale band aan te gaan met verhaalpersonages, en hier troost uit te halen, is voor veel kinderen en volwassenen herkenbaar.”

vader. Mijn ouders gingen scheiden en [mijn vader] was niet echt aanwezig. Als je jonger bent en je leest over zo’n soort personage, één waarvan je het gevoel hebt dat hij je zou kunnen beschermen, is dat geruststellend.”

Dit gevoel een sociale band aan te gaan met verhaalpersonages, en hier troost uit te halen, is voor veel kinderen en volwassenen herkenbaar. Boeken kunnen optreden als een ‘sociaal surrogaat’: zij kunnen lezers een gevoel van verbondenheid en geborgenheid geven, ook al is er niemand anders van vlees en bloed aanwezig (Gabriel, Valenti, & Young, 2016). Gabriel en Young (2011) onderzochten dit fenomeen. Respondenten die in hun onderzoek *Harry Potter* te lezen kregen, identificeerden zich naderhand met tovenaars, terwijl *Twilight*-lezers zich juist gingen identificeren met vampiers. Hoe sterker zij zich verbonden voelden met de groep uit het boek, hoe beter het gemoed van de lezers. En ook bij jonge kinderen levert lezen emotionele steun. Peuters en kleuters gebruiken hun favoriete boeken (waar zij herhaaldelijk uit willen worden voorgelezen) voor het reguleren van hun emoties: om troost te zoeken, hun angsten te bezweren of juist om vrolijkheid op te roepen (Alexander, Miller, & Hengst, 2001).

Tot slot: het belang van lezen in de klas

Er zit een rijkdom in boeken, zo laten bovengenoemde studies zien. Door te lezen kunnen kinderen in potentie ruimdenkender, socialer en gelukkiger worden. Maar: dit gebeurt natuurlijk niet vanzelf. Net zoals Harry Potter zijn toverkrachten pas ontdekt wanneer hij wordt toegelaten op Zweinstein, zo ondervinden kinderen de magie van verhalen pas écht wanneer zij daarbij worden begeleid door hun ouders en docenten. Lezen moet je leren, en daarvoor is meer nodig dan alleen technische leesvaardigheid en leesbegrip.

Leerkrachten kunnen leerlingen helpen om de volledige potentie van boeken te ontsluiten. Wanneer kinderen van jongs af aan worden voorgelezen en de kans krijgen om zelf vrij te lezen, nemen hun leesplezier en leesvaardigheid toe (Mol & Bus, 2011). Zeker wanneer zij geregeld in aanraking komen met boeken die hen aanspreken, doen kinderen positieve leeservaringen en -gewoontes op. Hiervoor is het belangrijk dat er een groot boekenaanbod op school aanwezig is en kinderen begeleid worden bij het kiezen van het juiste boek. Identificatie met de personages of herkenning van de beschreven situaties kan motiverend werken, maar daarnaast is het ook van belang dat de boeken die kinderen lezen

voldoende uitdagend zijn (Leesmonitor Magazine, 2017). Ook het creëren van rustige leesplekken en leesmomen-ten in de klas zijn belangrijke randvoorwaarden voor leesplezier. Hoe sterker kinderen zich tijdens het lezen onderdompelen in het verhaal, hoe fijner zij de leeservaring waarschijnlijk vinden, en hoe sneller zij ook persoonlijke en sociale opbrengsten van lezen zullen ervaren. Tot slot kan ook het voeren van boekgesprekken kinderen helpen om met meer plezier en diepgang te lezen. Wanneer verhaalthema's verder worden uitgediept in een gesprek, helpt dit kinderen om echt over het verhaal na te denken. Praten over een boek kan soms net zo invloedrijk en magisch zijn als lezen zelf.

Voor meer onderzoeksgegevens over lezen en meer tips voor leesbevorderaars, zie Leesmonitor Magazine (2017) en de website www.leesmonitor.nu

Jette van den Eijnden is werkzaam als onderzoeksmedewerker bij Stichting Lezen.

“Praten over een boek kan soms net zo invloedrijk en magisch zijn als lezen zelf.”

Literatuur

- Adrian, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: A longitudinal study. *Child Development*, 78(4), 1052-1067.
- Adrian, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mothers' mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, 32(3), 673-686.
- Alexander, K. J., Miller, P. J., & Hengst, J. A. (2001). Young children's emotional attachments to stories. *Social Development*, 10(3), 374-398.
- Aronson, K. M., Stefanile, C., Matera, C., Nerini, A., Grisolaghi, J., Romani, G., Massai, F., . . . Brown, R. (2016). Telling tales in school: Extended contact interventions in the classroom. *Journal of Applied Social Psychology*, 46, 229-241.
- Black, J. E., & Barnes, J. L. (2015). The effects of reading material on social and nonsocial cognition. *Poetics*, 52, 32-43.
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2017). The role of home literacy environment, mentalizing, expressive verbal ability, and print exposure in third and fourth graders' reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 21(3), 179-193.
- Buist, E. (2017). 'I got Gryffindor pyjamas for my 27th birthday': fans on 20 years of Harry Potter. From academics to school sweethearts, superfans raise a broom to the boy wizard. *The Guardian*. Geraadpleegd op 24 juni 2017, van <https://www.theguardian.com/books/2017/jun/24/20-years-harry-potter-jk-rowling-gryffindor-pyjamas-birthday>
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice toward the disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469-488.
- Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing children's intergroup attitudes toward refugees: Testing different models of extended contact. *Child Development*, 77(5), 1208-1219.
- Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R., & Petley, R. (2011). When and why does extended contact work? The role of high quality direct contact and group norms in the development of positive ethnic intergroup attitudes amongst children. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(2), 193-206.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Dyer, J. R., Shatz, M., & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development*, 15, 17-37.
- Gabriel, S., Valenti, J., & Young, A. F. (2016). Social Surrogates, Social Motivations, and Everyday Activities: The Case for a Strong, Subtle, and Sneaky Social Self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 53, 189-243.
- Gabriel, S., & Young, A. F. (2011). Becoming a vampire without being bitten: The narrative collective-assimilation hypothesis. *Psychological Science*, 22(8), 990-994.
- GfK/SMB (2016). *Rapportage Boekenbranche meting 34b. 2e themameting van 2015, naar de opbrengsten van lezen*. Amstelveen: GfK.

- Hakemulder, J. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Johnson, D. R., Jasper, D. M., Griffin, S., & Huffman, B. L. (2013). Reading narrative fiction reduces Arab-Muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social Cognition*, 31(5), 578-598.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377-380.
- Koopman, E. M. (2016). Effects of “literariness” on emotions and on empathy and reflection after reading. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 82-98.
- Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Stichting Lezen Reeks 18. Delft: Eburon.
- Leesmonitor – Het Magazine (2017). *Wat beweegt het boek? Over de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25, 69-78.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Panero, M. E., Weisberg, D. S., Black, J., Goldstein, T. R., Barnes, J. L., Brownell, H., & Winner, E. (2016). Does reading a single passage of literary fiction really improve theory of mind? *An attempt at replication*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), e46.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2000). Does inter-group contact reduce prejudice: Recent meta-analytic findings. S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination. ‘The Claremont Symposium on Applied Social Psychology’* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pino, M. C., & Mazza, M. (2016). The use of “literary fiction” to promote mentalizing ability. *PLoS One*, 11(8): e0160254.
- Sabbagh, M. A., & Callanan, M. A. (1998). Metarepresentation in action: 3-, 4-, and 5-year-olds’ developing Theories of Mind in parent-child conversations. *Developmental Psychology*, 34(3), 491-502.
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (1985). Inter-group anxiety. *Journal of Social Issues*, 41, 157-175.
- Stichting Lezen (2016). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45, 105-121.
- Vezzali, L., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Indirect contact through book reading: Improving adolescents’ attitudes and behavioral intentions toward immigrants. *Psychology in the Schools*, 49(2), 148-162.
- Wadian, T. W., Barnett, M. A., & Sonnentag, T. L. (2017). Destigmatization by association: Improving Children’s reactions to an obese storybook character. *The Journal of General Psychology*, 144(2), 130-139.

Leren lezen wat er tussen de regels staat

Auteurs: *Menno van der Schoot,
Stephanie Wassenburg, Lianne Bos
en Björn de Koning*

“Bart hoorde de kinderen zingen. Hij vroeg zich af wat zijn zusje zou krijgen.” Een goede begrijpende lezer zal hieruit waarschijnlijk concluderen dat Barts zusje jarig is, ook al staat dat er niet. Een tekst is bijna nooit allesomvattend, boeken zouden oneindig dik worden. Het is daarom aan de lezer om verder te denken dan de letterlijke tekst en op basis van tekstuele aanwijzingen en voorkennis een coherente voorstelling van de beschreven situatie te maken. Maar hoe leert een lezer eigenlijk dit soort gevolgtrekkingen, ofwel ‘inferenties’, te maken? Dit artikel bespreekt een grootschalig interventieonderzoek dat tot doel heeft basisschoolleerlingen te leren om ‘tussen de regels’ te lezen.

Filmpje in je hoofd

Het begrijpen van een verhalende tekst is een actief en complex proces waarbij een tekst in het gunstigste geval wordt verwerkt tot een coherente mentale voorstelling. Volgens de gangbare wetenschappelijke theorie (Kintsch, 1998) zijn er drie niveaus waarop een tekst mentaal gerepresenteerd kan worden. De twee laagste niveaus, de oppervlakte- en textbase-representatie, beperken zich tot de (platte) tekst zelf. Dit geldt niet voor het hoogste niveau van tekstrepresentatie, het situatiemodel.

Lezers die een situatiemodel vormen, monteren de tekst tot een ‘filmpje in hun hoofd’. Dit doen zij door tekstinformatie te verbinden met hun voorkennis én hun eigen zintuiglijke, motorische en emotionele ervaringen. Zo’n filmische tekstrepresentatie lijkt uiteindelijk op de representatie zoals die zou zijn gevormd als de beschreven situatie werkelijk was beleefd. Lezers maken dus niet langer een talige voorstelling van wat er stáát, maar een niet-talige, audiovisuele voorstelling van waar het verhaal over gaat. Zij komen zo los van de letterlijke tekst. Het gevolg is dat de tekstinformatie dieper wordt verwerkt en langer wordt onthouden (Zwaan & Radvansky, 1998). Daarnaast maakt het het lezen een stuk leuker. Gezegd kan worden dat ‘situationele lezers’ een tekst niet zozeer lezen als wel beleven.

Grootschalig toegepast interventieonderzoek

Er zijn drie leesstrategieën essentieel voor zo’n situatiemodel: het maken van een visueel-ruimtelijke mentale voorstelling (mentaal simuleren), het controleren van het begrip (begripsmonitoring), en gevolgtrekkingen maken en verbanden leggen tussen verhaalelementen (infe-

ties maken) (Bos, De Koning, Wassenburg, & Van der Schoot, 2016a). Ondanks erkenning van het belang van deze situatiemodelstrategieën blijft er een kloof bestaan tussen wetenschappelijke bevindingen en de gangbare begrijpend-leesmethoden (De Koning & Van der Schoot, 2014). Als gevolg neemt de leesmotivatie van veel kinderen in het basisonderwijs af en presteren zij zwak bij begrijpend lezen. Het is alarmerend dat slechts de helft van de leerlingen aan het einde van de basisschool een voldoende scoort op het kunnen interpreteren van geschreven teksten (PPON/Cito, 2014).

Om een brug te slaan tussen onderzoek en onderwijs hebben wij een training ontworpen voor elk van de strategieën en onder 300 basisschoolleerlingen onderzocht of deze het tekstbegrip bevorderden. De bespreking van de leesstrategietrainingen ‘mentaal simuleren’ en ‘begripsmonitoring’ hebben we elders gepubliceerd (De Koning, Bos, Wassenburg, & Van der Schoot, 2017a, 2017b; Wassenburg, Bos, De Koning, & Van der Schoot, 2015, 2017). In dit artikel presenteren we de doelen, inhoud en uitkomsten van de ‘inferenties maken’-training (zie ook Bos et al., 2016b).

Inferenties maken

De grootste uitdaging voor lezers is om in hun hoofd een coherent geheel te maken van een tekst. Dit komt omdat situaties slechts zelden in hun volledige samenhang en lineariteit worden beschreven. Veel van de informatie is impliciet of vaag. Zo zijn woorden dikwijls ambigu en bevatten teksten vaak sprongen en gaten in voor het verhaal belangrijke dimensies zoals tijd, plaats en causaliteit. Toch komt de narratieve boodschap van een tekst vaker wel dan niet over. Dit komt doordat lezers de onbeschreven verhaalelementen zelf kunnen

invullen. Preciezer gezegd: zij kunnen hun situatiemodel aanvullen met inferenties.

Door conclusies te trekken over wat er ‘tussen de regels’ staat, stelt een lezer zichzelf in staat om, bijvoorbeeld, uit de zin “De crimineel stak het slachtoffer met zijn wapen” af te leiden dat er waarschijnlijk een mes in het spel was. En alleen door boven de tekst uit te stijgen kan uit de zin “Hij keek nog eens goed naar de tafels voordat hij begon met de toets” worden opgemaakt dat ‘tafels’ vermoedelijk niet betrekking heeft op meubilair maar op rekentabellen. Een actieve, strategische lezer leidt dus voortdurend informatie af die niet expliciet in de tekst staat, maar die wel nodig of nuttig is voor een goed begrip daarvan.

Vanzelfsprekend is niet elke leerling een actieve, strategische lezer. Beginnende of zwakke begrijpend lezers schieten tekort in hun kennis van leesstrategieën, of weten (nog) niet hoe ze deze kennis effectief kunnen toepassen (Van der Schoot, Vasbinder, Horsley, & Van Lieshout, 2007). Van hen mogen we aannemen dat ze ook niet, of onvoldoende, in staat zijn om zelfstandig tussen de regels te lezen. Voor basisschoolleerlingen uit de groepen 5 en 6 hebben we daarom een inferenties maken-training ontwikkeld. Doel was om leerlingen te leren waarom het maken van inferenties belangrijk is en hoe ze deze leesstrategie het best kunnen omzetten in concrete leesactiviteiten.

Inhoud van de training

De inhoud van de training is gebaseerd op de wetenschappelijke literatuur op het gebied van begrijpend lezen en situatiemodellen (Graesser, Singer, & Trabasso, 1994; Kintsch & Rawson, 2005), en centreert zich rond de volgende vier aspecten van inferenties maken: de bron, de noodzaak, de diepte, en het soort zoekstrategie.

“Als de inbreuk op het begrip klein is, en een inferentie niet noodzakelijk, zal de motivatie om een inferentie te maken meer uit de lezers zelf komen.”

(1) De bron van een inferentie

Er zijn twee typen inferenties mogelijk, afhankelijk van de bron van de gevolgtrekking: kennisgebaseerde en tekstgebaseerde inferenties. In het eerste geval leidt de lezer impliciete informatie af op grond van reeds aanwezige kennis van de wereld (voorkennis). Een bijvoorbeeld is de volgende tekstpassage:

“Het kampvuur sloeg wild om zich heen. [...] Fiene vulde een emmer water.”

Om van beide zinnen een coherent geheel te maken zal de lezer de laatste zin moeten relateren aan de eerste, door te bedenken dat Fiene het vuur wilde blussen. En dat is alleen mogelijk als hij vanuit zijn bestaande kennis de *missing link* ‘water dooft vuur’ activeert.

Bij het maken van het tweede type inferentie wordt impliciete informatie afgeleid op grond van aanwijzingen die wél in de tekst staan. De lezer zoekt naar contextuele informatie om een conclusie te trekken over iets wat níet in de tekst staat maar wat hem wél helpt deze beter te begrijpen. Zo kunnen lezers alleen een coherente mentale voorstelling maken van de zin “Isa sloeg Jaap met zijn tennisracket” als zij uit de zin opmaken dat het gebruikte slagwapen van Jaap was. Hiertoe dienen zij twee aanwijzingen te

combineren: de namen van de ruziema-kers (kennelijk een man en een vrouw) en het voornaamwoord ‘zijn’¹.

Het speuren naar aanwijzingen in een tekst of bestaand kennisschema helpt dus bij het zelf invullen van wat een schrijver, bewust of onbewust, impliciet of open heeft gelaten in zijn verhaal. Sterker nog, het is een essentiële voorwaarde voor situatiemodelvorming. Vandaar dat de training aan de kinderen werd gepresenteerd als een ‘detectivetraining’ die hen opleidt tot ‘lezende speurneuzen’.

(2) De noodzaak van een inferentie

Inferenties verschillen ook in hun noodzakelijkheid. Zo kunnen lezers in het geval van feitelijke hiaten in de temporele, spatiële, intentionele of causale verhaalstructuur alléén coherentie in hun situatiemodel tot stand brengen als ze een gevolgtrekking maken. Ter illustratie twee voorbeelden, één voor ‘plaats’ en één voor ‘causaliteit’:

“Thijs stapte bijna op het stadhuis. [...] Hij had zich al tijden verheugd op het schoolreisje.”

“De bejaarde man liep op het drukke kruispunt door rood. [...] De ambulance wurmde zich door al het verkeer.”

Zonder de inferenties ‘Thijs is in Madurodam’ en ‘de bejaarde man is aangereden’ is het moeilijk om van deze tekstpassages een coherent geheel te maken.

In meer algemene zin kan worden gezegd dat een lezer een inferentie móet maken als de relaties tussen verschillende verhaalelementen zó onduidelijk of impliciet zijn dat ze leiden tot een coherentiebreuk. In die gevallen moet de lezer de verhaalelementen zelf met elkaar verbinden. Veelal komt dit neer op het bepalen van de juiste referent (datgene waarnaar verwezen wordt) van een refererende expressie. Het is bijvoorbeeld alleen mogelijk een samenhangend situatiemodel te maken van de zinnen “Tess liet de picknicktas achter in de auto. De cola was te warm om te drinken”, als wordt afgeleid dat cola verwijst naar de *proviand* in de picknicktas.

Het maken van een inferentie is dus vereist voor het lijmen van een coherentiebreuk in een verhaal. Maar impliciete informatie hoeft niet noodzakelijkerwijs meteen tot een fatale hapering in het begrip te leiden. Denk aan de eerder genoemde wapen-zin. Ook lezers die niet onmiddellijk aan een mes denken kunnen zonder noemenswaardige begripsproblemen verder lezen, en eventuele latere informatie over het steekwapen - een mes of toch een zwaard of schroevendraaier? - alsnog aan hun situatiemodel toevoegen.

Noodzakelijke en niet-noodzakelijke inferenties verschillen dus in de mate waarin impliciete informatie leidt tot een werkelijke inbreuk op het begrip. Als de inbreuk groot is, zullen lezers zich extern (door de tekst) gemotiveerd voelen om een inferentie te maken. Deze inferentie kan dan de brug vormen tussen de niet-expliciet gekoppelde informatie en daarmee de coherentie in het situatiemodel herstellen (‘er zat blijkbaar

1. Beide voorbeelden zijn ontleend aan Bowyer-Crane & Snowling (2005).

cola in de picknicktas'). Als de inbreuk op het begrip klein is, en een inferentie niet noodzakelijk, zal de motivatie om een inferentie te maken meer uit de lezers zelf komen. Zij bepalen of het wenselijk is om boven de tekst uit te stijgen en hun situatiemodel te verrijken met bestaande kennis of een voorspelling over hoe het verhaal verder gaat. Zo kunnen zij zich na het lezen van de zin "De stewardess schonk wijn toen er plotseling hevige turbulentie ontstond" zonder al te veel risico wagen aan de voorspelling dat de stewardess wijn zal morsen. En hoewel er geen dwingende reden is voor zo'n inferentie, kan de aan het situatiemodel toegevoegde informatie lezers wel helpen bij het begrijpen van latere zinnen ("De passagier kreeg de rode vlek niet meer uit zijn overhemd"). In de training leerden kinderen het hier beschreven verschil tussen noodzakelijke en verrijkende inferenties.

(3) De diepte van een inferentie

Het volgende onderscheid in inferenties is gebaseerd op de diepte ervan, dat wil zeggen dat een lezer een enkelvoudige inferentie kan maken of verschillende inferenties met elkaar kan combineren. Dit deel van de training begon met het aanleren van enkelvoudige inferenties. Daartoe werd gebruikt gemaakt van woorden die aanwijzingen bevatten over de *story setting*. Uit het woord 'menu' in de zin "Minutenlang zaten Jules en Fleur tegenover elkaar, hun jassen nog aan, met grote ogen starend naar het vuistdikke menu op tafel" kan bijvoorbeeld worden opgemaakt dat het verhaal zich waarschijnlijk in een restaurant afspeelt. Aan leerlingen werd gevraagd om in deze en andere tekstpassages de sleutelwoorden aan te kruisen om vervolgens te reflecteren op de vraag wat deze woorden verklappen over de beschreven situatie.

Maar vaak is er meer nodig dan het maken van een enkelvoudige inferentie. Om een compleet, coherent beeld te vormen van de ware toedracht van een verhaal zullen ook, op woord- of zinsniveau, inferenties gecombineerd moeten. Zo kan de verhaalsetting die is afgeleid uit het ene woord ("golven" → strand) worden gebruikt om een gevolgtrekking te maken uit een ander woord ("kasteel" → zandkasteel). Ook kunnen uit een aantal voorlopige conclusies die worden getrokken uit de ene zin ("Bart vroeg zich af wat zijn zusje zou krijgen" → verjaardag/Sinterklaas/Kerstmis) de meest waarschijnlijke woorden geselecteerd op grond van informatie uit een andere zin ("Hij zette de taart met kaarsjes op tafel" → verjaardag). Naarmate de training vorderde, werden leerlingen in toenemende mate uitgedaagd om inferenties te combineren teneinde een coherent situatiemodel te vormen. Leerlingen moesten steeds aangeven op welke combinaties van woorden en/of zinsdelen zij zich daarbij baseerden.

(4) Het soort zoekstrategie: achterwaarts of voorwaarts

In de training werd stilgestaan bij het feit dat er op twee manieren kan worden gezocht naar tekstuele aanwijzingen. Het is mogelijk terug te lezen in de tekst in de hoop daar aanwijzingen te vinden die kunnen helpen bij het trekken van een conclusie over wat er later in de tekst 'tussen de regels' staat. De andere mogelijkheid is om vast vooruit te kijken in de tekst en op zoek te gaan naar latere aanwijzingen die kunnen helpen bij het opvullen van huidige gaten of onduidelijkheden. Vooral na het lezen van zinnen waar op het eerste gezicht geen touw aan vast te knopen is ("Willem keek naar zijn nieuwe gezicht"), doen lezers er goed aan actief de tekst af te speuren naar coherentie-herstellers ("Het brandwonden-

centrum was om de hoek"), ongeacht of die nu eerder of later in de tekst te vinden zijn.

De (deel)vaardigheden die in de training centraal stonden, zijn ontleend aan de hierboven beschreven typologische indeling van inferenties. Vanwege hun even logische als onvermijdelijke overlap in inhoud en gebruik werden de verschillende (deel)vaardigheden geïntegreerd aangeleerd en geoefend.

Opbouw van de training

Uit bovenstaande beschrijving van het 'wat' van de training volgt de vraag naar het 'hoe'. Hoe werd kinderen geleerd om te lezen wat er tussen de regels staat?

De inferenties maken-training duurde 4 weken en bestond uit 8 lessen (2 per week) van elk 30-45 minuten. Het programma was gestructureerd in een sequentie van elkaar afwisselende instructielessen (les 1-3-5-7) en computerlessen (les 2-4-6-8). In de instructielessen werd kinderen geleerd waarom tussen de regels lezen belangrijk is en hoe de benodigde deelvaardigheden kunnen worden toegepast. De lessen werden in groepjes van 5-6 leerlingen gegeven. Daarbij was de opbouw altijd hetzelfde: (1) expliciete instructie, (2) modeling, (3) onder begeleiding opdrachten doen, en (4) zelfstandig oefenen. Tijdens de instructies en oefeningen (pen-en-papier) werd gebruik gemaakt van een grote hoeveelheid tekstvoorbeelden (waaronder alle in dit artikel genoemde voorbeelden). Deze werden zodanig geconstrueerd dat zij aansloten bij het niveau en de beleevingswereld van de leerlingen.

In de computerlessen maakten leerlingen individueel computergestuurde oefeningen die speciaal waren ontwikkeld om de inferentievvaardigheden uit te lokken

die in de voorafgaande instructieles(sen) waren aangeleerd. Een voorbeeld betreft de Cloze-test, waarin lezers ontbrekende woorden in een tekst zelf moesten toevoegen ("Lieve gaat bij oma logeren. Ze legt haar kleding op stapeltjes en pakt haar ... van onder het bed."). Om de gaten te kunnen invullen was het van belang dat zij woorden/zinsneden/zinnen begrepen in relatie tot de tekst waarin deze voorkwamen. De moeilijkheid van de teksten waar de oefeningen zich op richtten nam toe in de loop van de training, van simpele teksten voor beginners (2 zinnen per tekst; lessen 2 en 4) tot moeilijkere teksten voor gevorderden (5 à 11 zinnen per tekst; lessen 6 en 8). In elke computerles werden drie fasen doorlopen: (1) een korte recapitulatie van de vorige instructieles, (2) de fase van begeleide in-oefening en (3) de fase van zelfstandige verwerking.

Zowel de instructielessen als de computerlessen werden afgesloten met een discussie waarin de leerlingen, samen met de trainer/leerkracht, reflecteerden op het 'wat', 'waarom' en 'hoe' van de zojuist geleerde strategische leesactiviteiten.

Leren tussen de regels te lezen

Om de effectiviteit van de training te evalueren maakten we gebruik van het voormeting-nameting controlegroep-design (met random toewijzing van klassen aan condities). De leerlingen in de controlegroep volgden de door de school gebruikte begrijpend leesmethode maar deden wel mee met de voor- en nameting. De verschillen tussen het experimentele en gewone onderwijs bleven beperkt tot de onderwijsinhoud. Ten aanzien van de onderwijsvorm (duur, didactiek, etc.) weken zij niet of enkel op ondergeschikte punten van elkaar af. Evenmin verschilden

“De leerlingen die de experimentele inferenties maken-training deden, boekten meer vooruitgang op de Cito-toets begrijpend lezen dan kinderen uit de controlegroep.”

de groepen op voor de interventie relevante kindvariabelen (leeftijd, intelligentie, technische leesvaardigheid, woordenschat, sociaaleconomische status, etc.) en klasvariabelen (klassengrootte, verhouding jongens/meisjes, etc.).

De taak die we in de voor- en nameting gebruikten was de probe-verificatietaak. In deze (variant op een) klassieke taak uit het wetenschappelijk begrijpend leesonderzoek moet de lezer aangeven of een bepaald statement (probe) wel of niet als titel kan dienen voor een zojuist gelezen korte tekst. Soms volstaat daartoe een oppervlakte- of textbase-representatie van de tekst, soms is een met inferenties aangevuld situatiemodel vereist. Een voorbeeld van de laatste conditie is het statement 'lekkie band' na een verhaal over een kwajongen die spijkers strooit op een fietspad (maar waarin expliciet noch impliciet wordt gesproken over lekrijden).

In lijn met onze verwachtingen kon op basis van de data-analyse de conclusie worden getrokken dat onze experimentele training leidde tot significant meer en beter gebruik van de geoefende inferentiestrategieën. Leerlingen in de controlegroep lieten geen verbeterd strategiegebruik zien.

Verhoogd leesbegrip en toegenomen leesmotivatie

Behalve het effect op leesstrategiegebruik onderzochten we ook of de training een positief effect had op algemeen leesbegrip en leesmotivatie.

Leesbegrip. De leerlingen die de experimentele inferenties maken-training deden, boekten meer vooruitgang op de Cito-toets begrijpend lezen (waarmee we algemeen leesbegrip maten) dan kinderen uit de controlegroep. Ze gingen gemiddeld zo'n zes punten vooruit ($\pm 16\%$); de controlegroep niet meer dan twee punten. De significante stijging van de Cito-toetsscores suggereert sterk dat er in de hoofden van de kinderen uit de experimentele groep een transfer heeft plaatsgevonden van de getrainde inferentievervaardigheden naar meer algemene leesbegripsvaardigheden.

Deze transfer is niet moeilijk te begrijpen. Inferenties vormen de ruggengraat van situatiemodellen die, op hun beurt, aan de basis liggen van werkelijk, diepgaand tekstbegrip. Het is deze keten van beïnvloeding die door de (vooral situationele vragen uit de) Cito-toets begrijpend lezen werd blootgelegd. De reden waarom de leereffecten generaliseerden naar ander-soortige teksten dan die speciaal voor onze onderzoeksdoeleinden waren ontwikkeld, heeft vermoedelijk ook te maken

met de grote tekstvariatie. In zowel de instructie- als computerlessen varieerden de gebruikte tekstpassages sterk in lengte, moeilijkheidsgraad en typen inferenties die zij ontlokten.

Leesmotivatie. Behalve op leesbegrip had de inferenties maken-training ook een positief effect op leesmotivatie (gemeten op een 4-punts Likert-schaal). De leerlingen in de experimentele groep waren ná de training gemotiveerder om te lezen dan vóór de training. Ze gaven aan begrijpend lezen aanzienlijk leuker te vinden na het doorlopen van alle ‘detectivelessen’. Of, zoals een van de leerlingen opmerkte: “Het was grappig om te leren hoe je iets kunt lezen wat er eigenlijk niet staat.” In de controlegroep werd geen significante verhoging van leesmotivatie gevonden.

Kennisbenutting

Concluderend kan worden gesteld dat het zinvol is om een ‘detectivetraining’ te ontwikkelen die van leerlingen ‘lezende speurneuzen’ maakt. Na de training waren leerlingen in staat om op effectieve wijze de gaten in het plot van hun mentale film op te vullen op grond van informatie uit de tekst of hun voor-kennis. De leerlingen hebben, met andere woorden, geleerd om te lezen wat er tussen de regels staat. Een leesaanpak die hen geen windeieren heeft gelegd, getuige de impact hiervan op hun tekstbegrip en leesmotivatie. En dat brengt ons bij de belangrijkste tip voor het onderwijs: spoor leerlingen aan om tijdens het lezen actief op zoek te gaan naar informatie uit de tekst, of naar voorkennis die verradt wat in een tekst wordt bedoeld maar er niet letterlijk staat.

Menno van der Schoot: Universitair hoofddocent — Faculteit der Gedrags- en Bewegingswetenschappen, Afdeling Pedagogische- en Onderwijswetenschappen, Sectie Onderwijswetenschappen

Stephanie Wassenburg: postdoc — Erasmus University Rotterdam, Erasmus School of Social and Behavioral Sciences, Department of Psychology, Education, and Child Studies

Lisanne Bos: Stichting Lezen & Schrijven

Bjorn de Koning: Universitair docent — Erasmus University Rotterdam, Erasmus School of Social and Behavioral Sciences, Department of Psychology, Education, and Child Studies

Literatuur

Bos, L. T., De Koning, B. B., Wassenburg, S. I., & Van der Schoot, M. (2016a). Stel je eens voor.... *Didactief, oktober 2016*, 50-51.

Bos, L. T., Wassenburg, S. I., De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2016b). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology: Educational Psychology*, (7)116, 1-13.

Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189-201.

De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2014). Hoe zie jij het voor je? Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 422-430.

De Koning, B. B., Bos, L. T., Wassenburg, S. I., & Van der Schoot, M. (2017a). The effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school children. *Educational Psychology Review*. In druk.

De Koning, B. B., Bos, L. T., Wassenburg, S. I., & Van der Schoot, M. (2017b). Popcorn proeven terwijl je leest. *Didactief, mei 2017*, 21.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). “Comprehension”, in *The Science of Reading: A Handbook*, eds M. J. Snowling and C. Hulme (Malden, MA: Blackwell Publishing), 211-226.

Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Van Berkel, S., & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2*. PPON-reeks 54. Cito: Arnhem.

Van der Schoot, M., Vasbinder, A. L., Horsley, T. M., & Van Lieshout, E. C. D. M. (2007). *Leesstrategiegebruik bij goede en zwakke begrijpende lezers: Onderzoek met oogfixatiemetingen*. In A. Vyt, M.A.G. van Aken, J. Bijstra, P.P.M. Leseman, & B. Maes (Eds.), *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, Orthopedagogiek en Kinderpsychiatrie* (pp. 61-80). Bohn Stafleu van Loghum.

Wassenburg, S. I., Bos, L. T., De Koning, B. B. & Van der Schoot, M. (2015). Effects of an inconsistency-detection training aimed at improving comprehension monitoring in primary school children. *Discourse Processes*, 52, 463-488.

Wassenburg, S. I., Bos, L. T., De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2017). Leesbegrip: wat klopt er niet? *JSW-Jeugd in School en Wereld*, 6, 6-9.

Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

Blikvangers

Met enige regelmaat verschijnen er publicaties die (mede) geschreven zijn door medewerkers van EDventure, LOPON² of SLO. Deze publicaties zijn - tenzij anders vermeld - gratis te downloaden.



Schrijfvaardigheid in het basisonderwijs
Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek

Door: M. Hoogeveen

Uitgave: Enschede, SLO (2017)

Om te weten wat kinderen in Nederland op school leren worden sinds 1987 periodieke peilingsonderzoeken gehouden in het primair onderwijs. De onderzoeken worden gedaan op basis van een zogenaamde domeinbeschrijving. In een domeinbeschrijving wordt beschreven wat de wettelijke eisen zijn voor de inhoud van het specifieke domein en hoe deze inhoudelijke eisen kunnen worden vertaald naar de praktijk van het onderwijs. In 2019 voert de inspectie een peiling uit naar het onderwijsleerproces en de leerresultaten van het domein schrijfvaardigheid binnen het taalonderwijs op de basisschool en in het sbo. Deze domeinbeschrijving vormt daarvoor een basis.



Curriculumspiegel 2017

Door: E. Folmer, A. Koopmans-van Noorel, W. Kuiper (red.)

Uitgave: Enschede, SLO (2017)

De Curriculumspiegel 2017 biedt een overzicht van en inzicht in de belangrijkste curriculaire ontwikkelingen, knelpunten en uitdagingen rond vakken en generieke inhoudelijke thema's. Deze tweede editie verschijnt op een moment dat een inhoudelijke herijking van het curriculum in het primair en voortgezet (speciaal) onderwijs in het middelpunt van de belangstelling staat. De inhoud van deze Curriculumspiegel kan inspireren en ondersteunen bij de complexe curriculaire knopen die daarbij moeten worden doorgehakt.



Nederlands

Vakspecifieke trendanalyse 2017

Door: B. van der Leeuw, Th. Meestringa, G. van Silfhout, J. Smit, M. Hoogeveen, J. Prenger, M. Langberg, N. Jansma

Uitgave: Enschede, SLO (2017)

De trendanalyse Nederlands beschrijft en documenteert voor een aantal onderwijssectoren de stand van zaken op het gebied van het taalonderwijs Nederlands, beschreven aan de hand van een BUG-analyse (beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd curriculum). De publicatie sluit af met een aantal curriculaire uitdagingen voor de komende jaren: meertaligheid en culturele diversiteit, een evenwichtig en samenhangend curriculum, productieve vaardigheden, kennis over taal, literatuur, toetsing en taal in andere vakken.



Mondeling op Maat

Uitgave: Enschede, SLO (2017)

Mondelinge taalvaardigheid van leerlingen ligt aan de basis van lezen en schrijven, is belangrijk voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en noodzakelijk om je te kunnen redden in de maatschappij. Ook in het speciaal (basis)onderwijs speelt juist dit aspect een rol bij het bepalen of een uitstroombestemming wel of niet haalbaar is. Je wilt de mondelinge taalvaardigheid van elke leerling dan ook goed in beeld kunnen brengen. Dat kan met Mondeling op Maat, beschikbaar in de leerlijnenmodule van ParnasSys.

Het observatie-instrument Mondeling op Maat bestaat uit vier verschillende onderdelen: Luisteren, Gesprekken, Spreken en Taalbouwstenen. De leerlijn is opgedeeld in vijf verschillende fasen. Voor vier verschillende uitstroombestemmingen is aangegeven wanneer de leerlingen de doelen in een bepaalde fase zouden moeten beheersen. Zo kun je eenvoudig je aanbod plannen en de ontwikkeling van de leerlingen volgen. Wil je een compact overzicht met daarin alle kernpunten die beheerst moeten worden, dan is Mondeling op Maat, ontwikkeld door SLO, een prachtig instrument!

Zie <http://passendeperspectieven.slo.nl/po-sbo/mondeling-op-maat>

Agenda

Actuele informatie

www.LOPON2.net
www.edventure.nl
www.slo.nl

5 april 2018

*Netwerkdag voor
taalcoördinatoren*

Thema: Lezen!

Op deze netwerkdag staat het thema centraal dat het meest door leden van het Landelijk Netwerk Taal (LNT) genoemd wordt als thema waarover ze graag meer over horen en over doorpraten: lezen!

We hebben verschillende sprekers uitgenodigd die actuele inzichten met ons willen delen en met ons in gesprek gaan over het leesonderwijs op de basisschool. Zo staan er in ieder geval bijdragen gepland over:

- motivatie in het leesonderwijs (door Roel van Steensel, bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de VU in Amsterdam);
- het verdiepend lezen van moeilijke (zaakvak)teksten (door Karin van de Mortel, senior consultant bij CPS);
- een motiverende aanpak voor (voortgezet) technisch lezen (door Audrey Machielsens, senior innovatie- en organisatieadviseur bij de CED-groep);
- het organiseren van effectief begrip- pend leesonderwijs in je eigen klas (door Heleen Buhrs, leerkracht aan de Alan Turlingschool in Amsterdam).

Kijk voor meer informatie op
[http://nederlands.slo.nl/themas/
netwerken-taal-in-het-basisonderwijs](http://nederlands.slo.nl/themas/netwerken-taal-in-het-basisonderwijs)

12 april 2018

*Netwerkdag voor
taalspecialisten*

Thema: In interactie!

Netwerkdag gericht op taalspecialisten met als thema In interactie! Met presentaties over actueel afgerond en lopend onderzoek naar verschillende aspecten van interactie in het (taal)onderwijs op de basisschool. Met bijdragen van:

- Jan 't Sas over zijn project Sprekend Leren, waarin de leereffecten van exploratieve gesprekken tijdens groepswork zijn onderzocht;
- Maaïke Pulles over haar onderzoek naar dialogisch lezen bij onderzoekend leren;
- Annerose Willemsen over haar onderzoek naar interactie in de klas;
- Aniek Geelen over de resultaten van de peiling door Peil.Onderwijs naar mondelinge taalvaardigheid van leerlingen in groep 8 (onder voorbehoud).

Kijk voor meer informatie op
[http://nederlands.slo.nl/themas/
netwerken-taal-in-het-basisonderwijs](http://nederlands.slo.nl/themas/netwerken-taal-in-het-basisonderwijs)

s alvee
chreven
je schoo
ge eeuw
kinderen
ts verwi