

Moet begrijpend lezen een vak zijn op de basisschool?

Betty van Dam is neerlandica en directeur op een basisschool in Rotterdam.

Zij vindt dat het oefenen en toetsen van begrijpend lezen zoals dit nu plaatsvindt, niet direct in dienst staat van tekstbegrip en al helemaal niet van het kerndoel.

Tekst: Betty van Dam

Hoe kwam het vak begrijpend lezen in het curriculum van de basisschool terecht? Naar aanleiding van het internationale rapport *How in the world do students read?* (1992), werd de alarmbel geluid over de staat van het leesonderwijs op Nederlandse basisscholen. Uit het rapport bleek dat Nederland van de dertig onderzochte landen op het gebied van lezen op de eenentwintigste plaats beland was. Een opmerkelijke uitslag, omdat op het gebied van het rekenonderwijs Nederland na Japan op de tweede plaats eindigde. Op basis van de analyses van deskundigen werden maatregelen genomen die nu al meer dan twee decennia een min of meer rampzalige invloed hebben op de kwaliteit van het onderwijs.

Oorsprong begrijpend lezen

In het tijdschrift *Tsijp Letteren* (1993) stond een interview met Cor Aarnoutse, toenmalig hoofddocent onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen die in 1982 was gepromoveerd met het proefschrift *Begrijpend Lezen*. Aarnoutse concludeerde het volgende: 'Het probleem bij begrijpend lezen is, dat we het doel ervan niet voldoende in de gaten houden. De bedoeling van de schrijver leren vatten, grijpen, begrijpen, dat is in feite een kwestie van het leggen van verbanden tussen onderdelen van de tekst. Daar schort het in het basisonderwijs aan. De zwakke en gemiddelde kinderen bereiken té laat prestaties op dit gebied. Dat komt omdat het onderwijs niet systematisch genoeg aandacht aan dit probleem besteedt. Men geeft te weinig instructie, is daar in de opleiding niet op voorbereid, en de gebruikte schoolboeken zijn te zwak in het aanbieden van dergelijke instructieve leesbegrip-strategieën. (.....) Een andere oorzaak is dat er te weinig wordt gelezen. De leescultuur is in ons land werkelijk laag. (.....) Het is natuurlijk veel beter geweest, maar ik hoef je de cijfers over onze leesgewoonten (van 4,5 uur per week in 1975 naar 2 uur in 1990) niet te noemen. Het ligt zeker ook aan externe factoren, maar met te meer klem bepleit ik dan nu een systematische aanpak om al die losse moleculen tot een geheel te maken.'

Deze uitspraken van Aarnoutse leidden tot een grootschalige inzet van, in feite, taalbeschouwelijke activiteiten op willekeurige teksten. Vanuit het idee dat kinderen een tekst niet begrijpen als zij geen verbanden kunnen leggen tussen onderdelen van de tekst, werd een systematische aanpak breed ingevoerd. Uitgeverijen stortten zich onmiddellijk op deze buitenkans en al snel kwamen er achter elkaar glossy methodes 'begrijpend lezen' op de markt. Scholen, door de inspectie dwingend aangespoord, maakten op het rooster ruimhartig

Al snel kwamen er glossy methodes 'begrijpend lezen' op de markt

plaats voor het nieuwe vak 'begrijpend lezen'. Om de voorde- ringen te kunnen monitoren kreeg het Cito, destijds nog van rijkswege aangestuurd, de opdracht toetsen te ontwerpen, gelijk aan het internationale model.

Geen samenhang tussen strategieën en begrip

De strategieën, die methodisch aangeboden dienden te worden, ontleende men aan de al of niet bewuste aanpak die de geoefende lezer toepast bij het lezen; waar zal deze tekst over gaan, wat wil ik weten, begrijp ik het nog, wat zijn de functie- woorden, waarnaar verwijst het woordje *dat* in dit tekstonder- deel, wat bedoelt de schrijver hier precies? Enzovoort. Op het hoogtepunt van het nieuwe vak waren er zelfs eenentwintig strategieën!

Dat het systematisch aanleren van dit soort strategieën geen enkele invloed heeft op het begrijpen van een tekst, toonden

Joop Stoeldraijer en Marieke Boers aan in hun publicatie uit 2009, *Begrijpend Lezen, anders, beter en leuker*. Daarin verwijzen zij naar een eerdere Periodieke Peiling van het Onderwijs in Nederland (PPON) naar leesstrategieën, die in 2005 werd uitgevoerd nadat begrijpend-lezenmethodes op grote schaal waren ingevoerd.

In het onderzoek werd gekeken in hoeverre de kennis van strategieën samenhangt met het begrip van een tekst. Wat bleek: er is nauwelijks samenhang tussen actieve kennis van leesstrategieën en begrijpen of interpreteren van geschreven teksten. Bovendien konden leerlingen maar weinig relevante leesstrategieën noemen. Ook de hoeveelheid tijd die besteed werd aan begrijpend lezen was niet van invloed op de resultaten. Stoeldraijer en Boers: 'En dat na jarenlang belaaagd te zijn met onderwijs in strategieën!'

Cito stelde in 2008 in haar rapportage *Eindtoets Basisonderwijs* dat de scores van de leerlingen op de toets 'begrijpend lezen' als indicator voor de intelligentie werden gebruikt. Maar in het rapport is ook nog een interessante constatering te lezen: 'Cito is van mening dat onderwijs in begrijpend lezen weinig invloed heeft op de bij de toetsen behaalde resultaten.' Stoeldraijer en Boers kwamen op basis hiervan tot de conclusie dat het dus anders moet en dat goede resultaten op de Cito-toets zijn toe te schrijven aan andere factoren, zoals: een vlotte leesteknik, kennis van de wereld, rust en concentratie en vooral vertrouwd zijn met de Cito-manier van vragen stellen! Hun belangrijkste boodschap is echter: begrijpend lezen moet leuk zijn. Uit het onderzoek dat Stoeldraijer en Boers zelf in 2009 onder 9000 leerlingen hebben uitgevoerd, blijkt dat kinderen maar weinig plezier beleven aan 'het vak' begrijpend lezen. In groep acht is er nog maar 25 procent van de leerlingen over die er enig plezier uit put.

Nieuwsbegrip

Dat het gebruik van begrijpend lezen-methodes en het toepassen van strategieën een negatieve werking hebben op het leesplezier en geen invloed hebben op het tekstbegrip, was in 2005 reeds duidelijk aangetoond. Toch ging men onverminderd door met het ontwikkelen en gebruiken van deze methodes, steeds met een wisselende samenstelling van strategieën. Opmerkelijk is dat de CED-groep in datzelfde jaar *Nieuwsbegrip* lanceerde. Het grote voordeel van deze methode is dat de teksten uitgaan van actualiteiten die vaak al via het *Jeugdjournaal* zijn behandeld. Wat dat betreft een prijzenswaardig initiatief. Echter, in de aanbevelingen staat te lezen: 'Daarnaast is er veel aandacht voor het aanleren van leesstrategieën. Niet te veel, alleen die strategieën die bewezen effectief zijn.' Dit, terwijl juist klip en klaar is bewezen dat strategieën helemaal niet bijdragen aan het leesbegrip en helemaal niet effectief zijn. Behalve het aangegeven 'ophelderende van onduidelijkheden' voegen de strategieën van *Nieuwsbegrip* inderdaad weinig toe aan het begrijpen van de tekst op zich. Zo kan je het 'samenvatten en visualiseren' van de tekst pas toepassen nadat de tekst begrepen is. 'Relaties en verwijswaarden kunnen aangeven' is een taalbeschouwelijke activiteit die in de taalmethode thuis hoort. 'Voorspellen waar de tekst over zal gaan' is op zich niet zo'n beschadigende activiteit, maar wel een zinloze in dit kader. Een lezer bepaalt op grond van verwachting of noodzaak of hij of zij het boek, de tekst, de handleiding of het krantenartikel wel of niet zal lezen. Lezen is leuk of interessant als het om de inhoud gaat en als die inhoud relevant is. Om dat te voorspellen



Weinig leerlingen beleven plezier aan begrijpend lezen

is leeservaring nodig. Bij een observatie van een les *Nieuwsbegrip* illustreerde een leerling het als volgt, op de vraag te voorspellen waar de tekst over zou gaan: 'Ik voorspel dat ik er geen reet aan vind en dat het mij geen ruk interesseert.' En dan mogen de betere lezers bij niveau D de diepte in, door 'vragen te stellen over woordkeus, argumentatie, intenties en conclusies.' Vreselijk jammer dat alleen niveau D-kinderen 'de diepte' in mogen. Ik zou zeggen dat dit de enige strategie is die hout kan snijden, want het gaat over de inhoud, notabene de belangrijkste en zo niet de enige reden om een tekst te lezen!

Need to read

Het is ook erg jammer dat men, tegen beter weten in, nog steeds voortborduurde op slechts een van de drie conclusies van Aarnoutse, namelijk het leren verbanden te leggen tussen onderdelen van de tekst, met daarachter het idee dat een

geofende lezer daartoe strategieën gebruikt en dat deze zijn aan te leren via een methodiek. Door veel tijd te stoppen in het strategieënmodel, blijft er veel minder tijd over voor doelgericht lezen, om leeskilometers te maken en de inhoud van bestaande teksten functioneel in te zetten. Bovendien kan men zich afvragen of strategieën van geofende lezers wel aan te leren zijn; of deze niet gewoon door veel te lezen met plezier en concentratie vanzelf ontstaan. De meesten van voor het rampjaar 1993, hebben nooit een begrijpend lezen-methode onder ogen gehad en hebben toch aardig leren begrijpen wat er geschreven wordt. Lezen wordt leuk als men in het klaslokaal een *need to read* weet te creëren; nieuwsgierig weet te maken, interesse weet te wekken (wereldoriëntatie, actualiteiten enzovoort), interactief de inhoud behandelt, aanspoort om zelf op zoek te gaan naar informatie en het lezen te combineren met het zelf schrijven van verhalen en teksten. Dat zijn zaken die bijdragen aan het behalen van het kerndoel!

Conclusie

De huidige realiteit is dat de didactiek van interactief lesonderwijs voor een groot deel het veld heeft moeten ruimen voor methodiek. Begrijpend lezen en woordenschat zijn twee nieuwe vakken met landelijke toetsen, gebaseerd op een verdienmodel. Er is een schijnbehoefte gecreëerd met kwalijke gevolgen, namelijk een weerzin tegen lezen en verspilling van onderwijstijd.

Voorwaardelijke kennis over het gebruik en de verschijningsvormen van de taal kunnen beter in een degelijke leerlijn aangeboden en geoefend worden, onder de paraplu van het vak taalbeschouwing. Een groeiende kennis over de taal en een steeds uitgebreidere leeservaring, zullen de vermeende strategieën impliciet aanbrengen en onbewust in het leesbrein verankeren. In een later stadium, als er sprake is van steeds meer gevorderde geletterdheid, kan een lezer afstand nemen, objectiveren en reflecteren over de relatie tussen vorm en inhoud. Dus doe jezelf en de kinderen een groot plezier: weg met de strategieën en bijbehorende toetsen en terug naar het kerndoel!

Literatuur

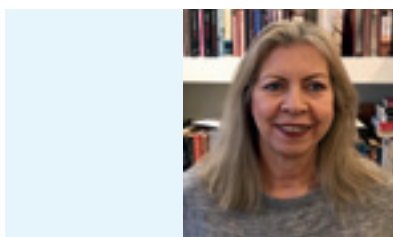
- Elley, B. W. (1992). *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. Den Haag: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Moor, de W.A.M. (1993) *Cor Aarnoutse: 'Show it, laat ze zien wat er gebeurt als je leest!' Tsjip Letteren*. Leidschendam: NBD/Biblion.
- Stoeldraijer, J. & Boers, M. (2009) *Begrijpend lezen anders, beter en leuker! Redax Magazine*. Ulvenhout: Edux Onderwijsadvies.
- PPON-reeks 35: Balans over leesstrategieën in het basisonderwijs. Cito (2007).
- Jaarlijkse Peiling van het Onderwijsniveau: De nulmeting. Cito (2008).



In de materialenbank op www.lbbo.nl vind je onder meer de volgende artikelen over leesonderwijs:

- Recensie 'Veelgestelde vragen over woordenschat-onderwijs' (februari 2012)
- Vier jaar 'Lezen tegen de zomerdip' (januari 2016)
- 'Wat zeg je?', de methode voor auditieve taalontwikkeling (maart 2010)

TIP



Betty van Dam is neerlandica en sinds 2004 directeur op een basisschool. Ze begon haar carrière als leraar in het basisonderwijs. Ook werkte ze als opleidingsdocent en docent Nederlands op de pabo van de Hogeschool Haarlem en de Ichthus Hogeschool te Rotterdam.

AUTEUR