

Dertien discussies over begrijpend lezen; eigenlijk moet het toch nog anders

Paper naar aanleiding van de staat van het onderwijs in het leesbegrip (september-november, 2023)

Luc Koning

Citeren als: Koning, L.J. (2023) Dertien discussies over begrijpend lezen; eigenlijk moet het toch nog anders. Daarle, Pravoo. Via <https://www.pravoo.com/>

A. Samenvatting

A.1 Eerst even de begrippen

In navolging van Bosman, et al. (2020) wordt in het onderstaande onderscheid gemaakt tussen 'begrijpend lezen' en 'tekstbegrip'.

Met *begrijpend lezen* worden de didactische activiteiten bedoeld om tot tekstbegrip te komen. Begrijpend lezen is wat de leerkracht en de kinderen doen. Tekstbegrip is het resultaat van begrijpend lezen. Niet alle activiteiten in het kader van begrijpend lezen leiden tot tekstbegrip.

Daarnaast komen in dit artikel ook aan de orde *belevend lezen* en *reading for pleasure*. Bij belevend lezen/reading for pleasure gaat het niet zozeer om de cognitieve verwerking van een tekst, maar om het meeleven van de inhoud van de verhalende tekst. Veel uit dit paper heeft als bron het proefschrift Redzaamheidslezen (Koning, 2024). Reading for pleasure is de Engelse benaming in de literatuur met betrekking tot het belevend lezen (Yun-sun et al., 2023).

A.2 De aanleiding

Er is de laatste tien jaren veel te doen over de staat van het leesonderwijs en dan met name met betrekking tot het tekstbegrip. Het algemene beeld is dat de prestaties van de kinderen in de loop van de jaren verminderd zijn. Die achteruitgang is te zien in de resultaten van de Pirlsononderzoeken, maar ten aanzien van de beheersing van de referentieniveaus is er een verbetering vast te stellen. Het effect van diverse onderzoeken en de inspectierapportages is een overdaad aan (onderzoeks)artikelen in vakbladen, pamfletten (Bosman et al. 2022), aandacht vanuit de Tweede Kamer (Van den Broek et al., 2021), kranten, aandacht in nieuwsprogramma's en veel boeken over technisch lezen en tekstbegrip (Eskes, 2020, Van Dijk et al., 2022, Van Koeven en Smits, 2020, Jelier, 2017, Ros, et al. 2022, Vernooy, 2022). Er kwamen 'Tips and tricks' voor het begrijpend lezen op websites en brochures met lijsten met tips om het leesbegrip te verbeteren zoals: 'De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen' van Houtveen en Van Steensel (2022), de 'Kwaliteitswaaier

Effectief onderwijs in begrijpend lezen' (Snel, 2021) en 'Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie' van de Taalunie (Pereira & Nicolaas, 2019). Ook de Onderwijsinspectie kwam met 'Aanbevelingen van de praktijk voor de praktijk' (2023) en de 'Memo' van de Onderwijsinspectie van juni 2023 met alle aanbevelingen voor het verbeteren van de basisvaardigheden van de recente 5 jaar. Ook kwam de overheid met het 'Masterplan Basisvaardigheden'. Al die publicaties geven aanleiding tot deze paper. De vraag daarbij is of er niet ook op een andere manier naar het verwerven van tekstbegrip gekeken kan worden. In dit paper zullen in het kort 12 discussies worden weergegeven.

A.3 Moet het dan toch nog anders?

Ondanks de lawine aan publicaties moet het toch nog anders. In de vorm van 12 discussies zal aangetoond worden dat we er nog niet zijn. De twaalf punten laten zien dat er ook andere visies zijn met betrekking tot bepaalde aspecten van het begrijpend lezen en het leesbegrip en dienen ook beschouwd te worden als hulpmiddelen bij de eigen meningsvorming. Soms zal het gaan om bijschaafpunten en soms om een geheel andere dan de bestaande benadering.

A.3 Aan de orde komen

In het nu volgende worden in clusters de onderwerpen weergegeven:

1. Vijf wat-onderwerpen

- 1.1 Discussie: Met welke inhouden doen we het?
- 1.2 Discussie: Waarom doen we niet meer met mentale representaties?
- 1.3 Discussie: Waarom doen we niet meer met de inferenties?
- 1.4 Discussie: Wat is het uiteindelijke doel van het begrijpend leesonderwijs?
- 1.5 Discussie: Zijn de huidige kerndoelen wel opgebouwd vanuit de juiste focus?

2. Twee hoe-onderwerpen

2.1 Discussie: Hoe leren we de kinderen zelfstandig te denken?

2.2 Discussie: Waar gaat het bij close reading nou echt om?

3. Een evaluatie onderwerp

3.1 Discussie: Hoe toetsen we het tekstbegrip?

4. Nog vijf discussieonderwerpen

4.1 Discussie: Besteden we wel voldoende aandacht aan het begeleide belevend lezen en reading for pleasure?

4.2 Discussie: Moeten we nog langer meedoen met internationale onderzoeken?

4.3 Discussie: Moet je snel technisch kunnen lezen om goed begrijpend te kunnen lezen?

4.4 Discussie: Moet begrijpend lezen niet meer gekoppeld worden aan schrijven?

4.5 Discussie: Is begrijpend lezen wel geschikt voor de bevordering van de leesmotivatie?

1. De dertien discussies

Inleiding

Begrijpend lezen (als activiteit) wordt meestal gedefinieerd als het uit de tekst afleiden van betekenis (Van Koeven & Smits, 2020). Dat is een vage aanduiding, want wat is 'betekenis'? Het gaat er bij het betekenis afleiden om dat de lezer begrijpt wat de betekenis van gelezene is.

1. Die betekenis kan het bieden van informatie zijn, inzicht of een mening, maar ook een oproep, een oplossing, een waarschuwing, een ervaring, een uitleg of een voorstel. Dat betekent dat de lezer minimaal in staat moet zijn om die betekenis te kunnen achterhalen.

2. Als de algemene betekenis is achterhaald, is het nodig dat de *inhoud* van de betekenis achterhaald wordt. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om vragen als: om welke informatie of om welk inzicht gaat het? Het gaat dus bij het tekstbegrip om de (algemene) betekenis en de inhoud van de betekenis.

Die betekenissen ontstaan tijdens het lezen dat gericht moet zijn op het achterhalen van die twee betekenisaspecten. Die betekenisverlening kan automatisch plaatsvinden, maar ook met behulp van aangeleerde strategieën of technieken zoals close-reading, zoekend lezen, denkend lezen, begeleid lezen, vragend lezen of gebruikmaken van hersteltechnieken. Ook een tool van het type dat op p.6 is weergegeven kan behulpzaam zijn.

In het nu volgende zullen enkele discussies worden weergegeven die een rol moeten spelen bij de praktijk van het begrijpend lezen en die kunnen leiden tot tekstbegrip.

1.1 Discussie: Met welke inhoud doen we het?

- Het korte antwoord: met functionele kennisinhouden en aansprekende verhalen.

- Het probleem: hoe bepaal je welke teksten functioneel zijn? Een ander probleem is dat 'kennis' een heiligenstatus heeft van: -hoe-meer, hoe-beter. De vraag naar wat functionele kennis is, roept nog weerstand op.

Bij het lezen wordt er altijd 'iets' gelezen. Er zijn twee hoofdtypen leesstof, namelijk informatieve/non-fictie teksten en fictieve/verhalende teksten. (Ik laat even het lezen van poëzie, handleidingen, bijsluiters en de discussie over het lezen vanaf papier versus het lezen van het scherm achterwege.)

Het uiteindelijke doel van het begrijpend lezen met informatieve teksten is dat het doelgerichte tekstbegrip leidt tot **kennisontwikkeling** (Houtveen & Van Steensel, 2022). Daarbij wordt nieuwe kennis gekoppeld aan bestaande voorkennis. Het hoofddoel van het lezen van verhalende teksten is **de lees-beleving of reading for pleasure**. Er zijn steeds meer scholen die het doel van het begrijpend lezen en het werken aan tekstbegrip niet zien in het aanleren van generieke toepasbare technieken, maar zien in de kennisontwikkeling. Begrijpend lezen is een middel om te komen tot tekstbegrip en daardoor tot kennis. Daarmee komt er meteen een probleem het lezen binnen en dat is de vraag: welke kennis dan? Velen stellen dat het met de kennis bij de kinderen achteruit gaat. Dat is ook vastgesteld in een onderzoek van de inspectie. (Inspectie van het onderwijs, 2015). Kennis is echter een onbruikbaar begrip. Kennis is als 'rupsje-nooit-genoege', het is te omvangrijk om mee te dealen.

Functionele kennis

Een visie is dat kennis functioneel moet zijn, het moet betekenis hebben en anders gezegd: Je moet er wat aan hebben. Die functionaliteit kan te maken hebben met dat kennis bij kan dragen aan de kennis over jezelf en je lichamelijk functioneren, dat bepaalde kennis nodig is om je leefomgeving

(woonplaats/regio/land) en tijd te begrijpen. Die kennis kan een bijdrage leveren aan het beter begrijpen van de wereld waarin je leeft en de informatie uit de media.

Het tweede aspect van functionele kennis is dat het kennis is die met je interessegebieden of hobby's te maken hebben. Je kunt interesse hebben voor de pre-historie. Die kennis levert geen directe bijdrage aan het wereldburger zijn, maar kan je wel helpen nog meer te genieten van je hobby's. Alle andere kennis bestaat voor een groot deel uit 'nutteloze weetjes' waar het programma 'De slimste mens' ook vol mee zit (.....en wat weet u van Pierre Kartner?....).

Twee voorbeelden

Bij de inleidende opmerkingen over de film van de Alan Turingschool uit Amsterdam tijdens de ResearchEd-dag in 2023 merkte een leerkracht van deze school op dat de les die we gingen zien over 'het Rampjaar 1672' in groep 6 voorheen pas in een hogere groep gegeven kon worden, maar nu al in groep 6 kon en ze deden dat dan ook '*gewoon omdat het kan*'. Of iets kan is geen onderwijskundige reden om iets te doen. Daar is nog wel iets meer voor nodig. Zo stelt Meester in het boek Wetenswaardig (p. 162-163) voor om kinderen te leren (aanleren, herhalen en checken) wat de rol van koning Willem I was in de overgang van huisnijverheid naar industrie. Wat weten kinderen die in groep 6 het rampjaar doornamen daar eind groep 8 nog van en hoe relevant is die kennis? En, om het in termen van de Slimste mens te formuleren:wat weet u van het rampjaar 1672?

De vraag hierbij is in hoeverre deze kennis voor kinderen functioneel is. Bovendien vergeten kinderen veel van wat ze op school geleerd hebben als het niet herhaald wordt. Daarnaast moet gesteld worden dat kennis zonder inzicht ook al minder zinvol is. Dan gaat het om losstaande weetjes. Bij kennis gaat het niet in de eerste plaats om kwantiteit, maar om kwaliteit.

Aanbevelingen

1. Er moeten voor de wereldoriëntatie minimumcanons komen met basiskennis **waarvan is aangegeven waarom die kennis functioneel is en welk inzicht ermee mogelijk is**. Voor curriculumontwikkelaars (scholen/uitgevers) is het belangrijk om bij een gekozen leerinhoud de functie aan te geven en aan te geven op welke manier die kennis tot inzicht kan leiden. Van de vragen in de 'Slimste mens' gaat het bij de kennis vrijwel nooit om inzicht.

Voor geschiedenis is er al zo'n canon, maar daarin wordt niet helemaal voldaan aan de keuze van de samenstellers voor 'less is more' (Commissie herijking canon van Nederland, 2020).

2. Een canon laat bijvoorbeeld op 1 A4'tje de basissystemen van het menselijk lichaam zien en dat schema wordt ingevuld en verdiept, maar het basischema wordt bij iedere aanvulling, verwerking of verdieping als vertrekpunt gekozen en dus herhaald. Bij geschiedenis kun je de historische perioden opeenvolgend behandelen, maar je kunt ook maximaal vijf historische fasen in een overzicht op een A4'tje zetten en dat schema steeds gebruiken als vertrekpunt voor verwerking, aanvullingen en verdiepingen. Zo'n canon kan dan groeien. Dat betekent dat een concentrische methode beter is dan bij de pre-historie te beginnen en dan door te werken tot de moderne geschiedenis en in groep 8 bij de oorlog in Oekraïne te eindigen. Geschiedenis moet in het teken staan van het begrijpen van je leefomgeving, het huidige Nederland en de wereld. Dat is het doel van de geschiedenis. Een volwassene moet ook in grote lijnen het nieuws kunnen volgen. Dat betekent dat dat ook kan zonder kennis van het rampjaar en zonder te weten wat de rol van koning Willem I is geweest. De nadruk moet dan komen te liggen op de geschiedenis van de afgelopen 200 jaar. Ook de geschiedenis van de eigen familie of de eigen plaats en regio moeten aandacht krijgen.

3. Op die manier gaat het niet om kennis in het algemeen, maar om basiskennis van..... met de mogelijkheid om dat uit te breiden in het kader van keuzewerk en interesses van kinderen. Het laatste is belangrijk voor de motivatie van de kinderen. Dus naast basiskennis zouden kinderen binnen een thema ook moeten kunnen kiezen uit deelthema's (Waar wil jij meer van weten?)

4. Het voorafgaande betekent geen **vermindering van de kennis, maar een herwaardering** waarbij naast feitenkennis vooral inzicht belangrijk is.

5. Een speciaal kennisdoel is kinderen al gauw het onderscheid te leren maken tussen facts en fictie of tussen echt nieuws en fakenieuws.

Centrale vragen

1. Hoe bieden we kennisinhouden aan? Moet dat volgens de directe instructie en het aan de hand van de leerkracht doornemen van teksten of moeten we dat combineren met het geleidelijk aan steeds meer leren nadenken over die inhouden zodat kinderen ook kritisch om kunnen gaan met die inhouden?

2. Wat vindt u als leerkracht dat kinderen minimaal moeten weten?

3. Laat u bij uw keuze ook de functionaliteit en de betekenis van die inhouden een rol spelen?

4. Hoe borgen we de aangeleerde kennis en inzichten?
5. Hoe differentiëren we zodat kinderen zich ook autonoom kunnen verdiepen in deelthema's die hen aanspreken?
6. Men stelt vaak dat er eerst kennis moet zijn om vaardigheden toe te kunnen passen. Is dat wel waar? Moet je eerst alle basiskennis hebben voordat je er iets mee kunt doen. Kun je (voor)kennis ook niet ontwikkelen **tijdens** het bezig zijn met wereldoriëntatieteksten? Is het niet handiger om met hyperlinks mogelijkheden te bieden om door te klikken naar informatie die handig is bij het lezen van wat volgt? Dan wordt de voorkennis, indien nodig, aangebracht/verworven.
7. Hoe laten we kinderen een basisattitude (komt in 1.4 aan de orde) verwerven om met informatieve teksten om te gaan?
8. Hoe leren we kinderen om met elkaar in gesprek te gaan over de verworven kennis? Dat zou (al eens eerder genoemd) meer moeten zijn dan 'een praatje achteraf'.

1.2 Discussie: Waarom doen we niet meer met **mentale representaties**?

- **Het korte antwoord: omdat het begrip mentale representatie nog niet gemeengoed is.**
- **Het probleem: hoe ontwikkelt een kind een mentale representatie?**

Verklanken is het omzetten van lettertekens in klanken, maar lezen is meer dan verklanken. Kenmerkend voor lezen is de betekenisgeving. Bij het lezen van een titel boven een tekst vinden er al diverse cognitieve processen van verwachting, onverschilligheid, herkenning, aversie en interesse plaats. De weergave van de tekst in het brein wordt aangeduid met 'mentale representatie' (lees weergaven in het brein). Tijdens het lezen ontstaan geleidelijk de mentale representaties van de tekst. (Helder et al., 2020). Daarbij gaat het om automatische, associatieve processen en om de inzet van strategische processen (Van den Broek & Helder, 2017). Aanvankelijk zijn die mentale representaties nog 'letterlijke' (gevisualiseerde of geverbaliseerde) weergaven van de tekst, maar steeds meer vinden er invullingen en afleidingen plaats die niet in de tekst voorkomen. Dit wordt ook het situatiemodel genoemd (Van der Schoot et al., 2017). De representaties van de tekst vormen de bases voor de tekstverwerkingsactiviteiten, maar zijn er ook door ont-

staan. Die representaties komen in drie vormen voor:

1. De mentaal verbale representaties (Helder et al., 2020; Van den Broek & Helder, 2017). Die ontstaan door tekstrelaties en verbanden en zijn in woorden weergegeven representaties.
2. Daarnaast zijn er de 'alsof gevisualiseerde representaties' waarbij een kind doet alsof het een film of foto aan de binnenkant van de ogen ziet (Van der Schoot et al., 2017).
3. En tenslotte is er de gevisualiseerde representatie in de vorm van een mindmap, tekening/schets of infographic.

Representaties kunnen groeien of vervangen worden door andere weergaven.

Aanbevelingen

Het is aan te bevelen dat in de leesmethoden of in de methodiek meer aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van de mentale representaties in de drie weergegeven typen. Dat kan in de vorm van het beantwoorden van de vraag over een gelezen alinea: wat heb je gelezen, of waar ging het over? Samenvattingen zorgen voor een basis van waaruit activiteiten met een tekst uitgevoerd kunnen worden. Het kan ook door kinderen te leren te visualiseren van wat ze gelezen hebben of het maken van een mindmap of een andere visualisering.

Op basis van deze representaties, gecombineerd met activiteiten met de tekst kan leesbegrip ontstaan.

1.3 Discussie: Waarom doen we niet meer met **de inferenties**?

- **Het korte antwoord: omdat het belang van inferenties niet voor iedereen duidelijk is.**
- **Het probleem: hoe oefen je de inferentiële vaardigheden?**

Een tekst bevat expliciete informatie (informatie die vermeld staat), maar ook impliciete informatie die afgeleid kan worden aan de hand van de context of de voorkennis. (CED, 2023). Die afleidingen worden inferenties genoemd (Houtveen & Van Steensel, 2022).

Belangrijk in dit proces is het bewust worden van (causale) verbanden tus-

sen de delen van de tekst. Kinderen met problemen op dit gebied komen vaak niet verder dan 'local bridging inference' (Singer et al., 1992; Van Veen, 2015). Ze kunnen wel aansluiten bij wat in de buurt te lezen is, maar kunnen geen verbanden leggen/inferenties maken over langere afstanden in de tekst (Koning, 2024). Singer et al. (1992, p. 546,) geven als voorbeeld: "Frank nam een aspirine. Zijn hoofdpijn ging weg." De lezer heeft enige voorkennis nodig om de tweede zin te verklaren vanuit de eerste zin.

Visualiseren is ook het samenstellen van inferenties. Het is meer dan het 100% visueel weergeven van wat er gedrukt is. Het is juist het invullen van wat niet gedrukt is en wat tussen de regels door te lezen is. Zie het voorbeeld van Spriet onderaan deze pagina. Afleidingen kunnen maken is essentieel om een tekst goed te kunnen begrijpen (Vernooy, 2012, p. 10), onder andere omdat de schrijver niet altijd alles expliciet in de tekst vermeldt'. Het visualiseren kan behulpzaam zijn bij het zien van wat niet gedrukt is. Dat geldt ook voor het naspelen van een verhaal met behulp van bijvoorbeeld poppetjes. De lezer maakt dan een voorstelling van wat het gelezen heeft en moet dan, om die voorstelling functioneel te maken, ook dingen bedenken die niet gedrukt zijn. Dat kan helpen bij het zich innerlijk voorstellen van de tekst (De Koning & Van der Schoot, 2012, p. 424). Uit een onderzoek van Bos (2016, en Bos et al., 2017) bleek dat als kinderen een film in hun hoofd maken ze beter tot tekstbegrip komen (gemeten met de Cito-toets begrijpend lezen). Het visualiseren maakt kinderen los van de tekst en zo ervaren en beleven ze die tekst uiteindelijk beter. Als uit onderzoek blijkt dat kinderen spontaan visualiseren is het nog niet duidelijk wat de kwaliteit is van die visualisaties. Kinderen kunnen dicht bij de tekst blijven (alleen maar visualiseren wat er gedrukt

staat) of ook tussen de regels door visualiseren. De mate van vrijheid bij het visualiseren hangt ook af van de soort tekst; informatief of verhalend.

Aanbevelingen

Het is niet zo dat het begrip referenties onbekend is. Je komt het wel regelmatig tegen, maar als leerdoel komt het nog te weinig expliciet aan de orde. Neem daarom tijdens het lezen van de tekst regelmatig een of twee zinnen en laat de kinderen zien dat om een zin te begrijpen je andere zinnen nodig hebt, je verbeelding of denkwerk moet verrichten om het verband tussen twee zinnen of een zin/woord met de rest van de tekst te zien. Kinderen moeten leren dat het lezen van zinnen onvoldoende is om een tekst te begrijpen. Het kan ook nodig zijn om een situatie te schetsen (zie Spriet). Soms helpen woorden als en, daarom, want, etc. om het verband aan te geven, maar het komt ook voor dat die woorden niet aanwezig zijn. Zie voor een lijst met signaalwoorden: <https://onzetaal.nl/taalloket/signaalwoorden-lijst>

Vaak is het ook bij een enkele zin al nodig om te infereren.

Voorbeelden van een of twee zinnen:

• *Als Sofie naar huis gaat, denkt ze steeds aan wat er die ochtend is gebeurd.*

Ze steekt de straat over en opeens ligt ze op de grond.

De (mogelijke causale) inferentie: ze heeft niet goed gekeken bij het oversteken en is misschien wel aangereden.

• *Die avond was het heel druk in het oogziekenhuis*

De inferentie: er is een grote kans dat het over oudejaarsavond gaat.

• *Jaap moest die middag ook nog bij zijn opa en oma langs.*

De inferentie; hij moest ook nog andere dingen doen, namelijk

In de Tjipcast van 21 augustus 2023 werd ook een mooi voorbeeld genoemd namelijk:

• *Er zitten drie kinderen op de achterbank (Tjipcast, 21-08-2023).*

LES 1



Spriet

schrik
spriet
stroop
straks

Op tafel staat een grote pot met stroop.
Er is niemand in de keuken.
Maar dat duurt niet lang.
Zoemmm...zoemmm, daar komt een vlieg.

Inferentie: Er is niemand in de keuken, maar er is wel een koelkast, een tafel, stoelen, een oven, een koffiezet-apparaat, een aanrecht, een kraan en een broodrooster. (Bron. Leeswerk, Malmberg)

1.4 Discussie: Wat is het uiteindelijke doel van het begrijpend lezen?

- **Korte antwoord: Dat is de basisattitude van het op eigen initiatief en zelfstandig aanpakken van informatieve teksten.**
- **Het probleem: hoe leer je die basisattitude aan?**

Tijdens de lessen begrijpend lezen, maar ook bij het begrijpend lezen ingebed in thematisch onderwijs, gaat het om schoolse kennis en schoolse doelstellingen (zie een deel van de doelen onderaan deze pagina). Vaak geeft de leerkracht het (kennis of vaardigheids)doel bij de aanvang van de les aan, wordt er instructie gegeven, doet de leerkracht voor, wordt de tekst doorgenomen, oefenen de kinderen en is er een nabespreking/evaluatie. Dat zijn schoolse activiteiten die binnen de school wel een functie kunnen hebben en die ook een rol kunnen spelen bij het studerend lezen, maar buiten de school zijn die doelen minder functioneel. Kenmerkend voor de begeleiding bij de lessen begrijpend lezen (losse lessen of geïntegreerd in thematisch onderwijs) is vaak dat de leerkracht het proces voor een groot deel stuurt door vragen te stellen en op bepaalde verbanden te wijzen. Dat is tot groep 6 nog wel acceptabel, maar geleidelijk moeten kinderen leren om dat zelfstandig te kunnen. Het uiteindelijke doel van het tekstbegrip is dat de school de kinderen begeleidt bij het ontwikkelen van onder andere (zie ook 1.5) een basisattitude met betrekking tot het omgaan met teksten. Die attitude betekent concreet dat als een kind een tekst in handen/voor zich krijgt dat het dan weet wat het moet doen en dan automatisch drie dingen doet:

1. Antwoord kan geven op de vraag: wat is je opgevallen bij het lezen van de tekst?
2. Aangeeft of het zelf nog vragen heeft.
3. Aangeeft wat het geleerd of ervaren heeft bij en na het lezen van de tekst.

Aanbevelingen

1. Voordat de kinderen de basisschool verlaten zouden ze eigenlijk deze basisattitude moeten bezitten. De drie onderdelen van de basisattitude zouden op een kaart moeten staan en zo vaak toegepast moeten worden dat een kind ze kan onthouden en ze zelf ook automatisch toepast. Uiteindelijk is dat het basisdoel van de redzaamheid. Meestal geeft men aan dat leesbegrip een middel is en dat kennisontwikkeling het doel is, maar eigenlijk is de eerder genoemde basisattitude het doel. Die basisattitude is nog wel uit de breiden,

maar laat ik het nu even beperken tot het minimumdoel. Dat kost al genoeg werk om dat aan te leren. Bij punt 1 moeten de kinderen de tekst kunnen lezen en aangeven of er een punt (hoofdgedachte, resultaat of conclusie) is opgevallen die ze niet verwacht hadden of die ze niet kenden. Bij punt 2 moeten ze aangegeven wat ze nog meer willen weten, wat ze niet begrijpen of wat ze graag willen weten ter bevestiging van wat ze al weten.

Tenslotte moeten kinderen bij informatieve teksten aangegeven wat ze geleerd hebben aan feiten en inzichten of wat ze ervaren hebben bij het lezen van verhalende teksten.

2. In artikel 2 is al aangegeven dat kennis in het algemeen een onbruikbaar begrip is omdat het te omvangrijk is. Het gaat immers om kennis van..... Ook zullen kinderen veel feiten en inzichten weer vergeten. Daarom het bij informatieve teksten belangrijk dat er met betrekking tot het onthouden twee dingen worden gedaan:

Begrijpend lezen

Referentieniveau Lezen: Zakelijke teksten - Taakuitvoering begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten

➤ 1F (minimumniveau eind groep 8)

Kan de letterlijke betekenis van een tekst begrijpen.
Kan leesstrategieën hanteren:
afhankelijk van het leesdoel
bijvoorbeeld globaal of selectief lezen.

Kan informatie en meningen interpreteren, voor zover deze dicht bij de leerlingen staan.

➤ 1S/2F (streefniveau eind groep 8)

Kan hoofdgedachte van een tekst weergeven.
Kan onderscheid maken tussen hoofden en bijzaken.
Kan relaties leggen tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten.
Ordent informatie (bijv. m.b.v. signaalwoorden) voor een beter begrip.
Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).
Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.
Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.
+ Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis.
Kan bedoeling van tekstdelen en/of specifieke formuleringen duiden.
Kan bedoeling van de schrijver verwoorden.

A. Het kind geeft aan wat het van de informatieve tekst aan kan geven wat het denkt dat belangrijk is **om te onthouden**. *(Wat denk je dat belangrijk is om te onthouden van deze tekst?)*

B. De leerkracht geeft ook in enkele zinnen aan wat er belangrijk is om te onthouden.

Bij de kennisvergroting is het belangrijk vast te leggen wat belangrijk is om te onthouden. Daarbij is het niet alleen belangrijk dat de leerkracht/methode-ontwikkelaar dat aangeeft, maar dat het kind dat ook doet. Het is aan te bevelen dat de kinderen die twee statements in een logboekje/portfolio weer geeft. Daarbij gaat het niet om een volledige samenvatting, maar een inhoudskern van enkele zinnen. Het is belangrijk dat die statements nog regelmatig worden gelezen om de kennis warm te houden. Belangrijk is dat het hierbij gaat om functionele kennis zoals dat beschreven is in het voorafgaande in dit artikel.

1.5 Discussie: Zijn de huidige **kerndoelen** wel opgebouwd vanuit de juiste focus?

• **Korte antwoord: Nee, de huidige doelen gaan niet uit van de proceskenmerken van het begrijpend lezen.**

• **Het probleem: er moet een omslag plaatsvinden naar functionele doelen gebaseerd op het proces van de tekstverwerking. Bovendien moeten we naar een andere referentieniveau-indeling. Ook de conceptdoelen van september 2023 gaan nog niet de juiste richting op!**

Bij begrijpend lezen, ingebed in een thema of wereldoriëntatie kiest men vaak een doelstelling. Bij een methode is die doelstelling vaak aangegeven. De ene keer leren kinderen verwijswoorden te interpreteren en de andere keer moeten ze een samenvatting maken.

De huidige kerndoelen, die in 2023 gewijzigd worden (zie het eind van deze discussie), zijn algemene doelen van het type zoals weergegeven op de vorige pagina. De doelen zijn wel geconcretiseerd en uitgewerkt. Het zijn op zichzelf wel goede doelen, maar worden onvoldoende samenhangend aangeboden en dat betekent dat er een basistool nodig is die het proces volgt en die centraal moet staan in het leesbegripsonderwijs. Rechts op deze pagina is een voorbeeld van zo'n aanpaktool weergegeven. Het voordeel van de tool is dat de

specifieke vaardigheden steeds een onderdeel zijn van het totale proces van tekstverwerken. Er worden geen losstaande doelen geoefend. Die tool kan op den duur het houvast voor het kind worden.

Een andere referentieniveau-indeling

De huidige referentieniveaus zijn niet vanuit een aanpaktool opgebouwd.

Als er voor de basisschool twee referentieniveaus moeten zijn dan moet het in beide gevallen gaan om het beheersen van de totale aanpaktool en bij 1F moet het dan gaan om het letterlijke begrip van de tekst en in 2F om het maken van inferenties en hogere denkdoelstellingen zoals het denken in relaties als oorzaak-gevolg, middel-doel, etc. De moeilijkheid moet zitten in het benodigde denkwerk (moeilijkere tekst, maar ook moeilijker denkwerk).

De aanpaktool

1. Rustig lezen is een belangrijke startopdracht.
2. Het soort tekst, op p.2 'betekenis' genoemd.
3. Een toespitsing: bijvoorbeeld: Informatie over hoe een sluis werkt of: Een verhaal over een kanotocht in België.
Nu wordt er gewerkt aan de mentale representatie.
4. De vraag naar de voorkennis. Die vraag kan voor een deel voorkomen worden door pré-teaching.
5. Zie daarover discussie 2.2.
6. Voor het maken van een samenvatting zijn er allerlei technieken (kernwoorden, alineabeschrijvingen, etc. *
7. De hoofdgedachte.
8. Hier kan per les een deelvaardigheid of techniek worden gekozen die in deze les de speciale focus krijgt, zoals in de bestaande /nieuwe kerndoelen zijn aangegeven, waarbij vooral visualiseren belangrijk is.
9. Hier geven kinderen een algemeen oordeel of ze de tekst duidelijk, bruikbaar, geloofwaardig vinden, prettig om te lezen, er wel of niet mee eens zijn, etc. (de kritische reflectie op de tekst)
10. De eindevaluatie
11. Het is aan te bevelen dit proces af te sluiten met het herlezen van de tekst, omdat de tekst met alle uitgevoerde activiteiten anders gelezen zal kunnen worden.

1. Lees de tekst rustig
2. Bepaal de soort tekst (het is een verhaal, biedt informatie, geeft een mening, is een voorstel, een plan, kritiek, een oplossing, een verslag, of:.....)
3. Geef in het kort aan: de tekst gaat over.....)
4. Heb je voldoende kennis om de tekst te begrijpen? (wat mis je/weet je niet?.....)
5. Neem 3 zinnen en geef de woordbetekenis van de woorden aan.
6. Maak een samenvatting (kan ook later)*
7. Geef aan wat het belangrijkste is van deze tekst.
8. Voer speciale opdrachten uit.**
9. Geef aan wat je van de tekst vindt
10. Geef aan wat je geleerd of beleefd hebt.
11. Herlezen van de tekst
12. Heb je nu nog vragen?

Noot. * Het maken van een samenvatting is in deze tool geplaatst na de eerste activiteiten met de tekst, maar kan ook na punt 8. Die speciale opdrachten kunnen behulpzaam zijn bij het komen tot een samenvatting. ** De samenvatting kan ook hierna. Bepaal uw eigen aanpaktool.

Aanbevelingen

Hanteer bij alle activiteiten een basisaanpaktool. Dat komt neer op minder lessen/minder activiteiten, maar dat is beter dan het behandelen van losstaande doelstellingen. Het gaat uiteindelijk bij het begrijpend lezen om kinderen te leren **hoe ze een tekst aan moeten pakken** om achter de betekenis te komen. Het aanpakproces staat centraal en niet de losse doelstellingen. Maak eventueel uw eigen aanpaktool.

En de conceptkerndoelen Nederlands (en rekenen en wiskunde) dan?

In september 2023 verschenen de conceptkerndoelen Nederlands (en rekenen en wiskunde) SLO-uitgave (te downloaden vanaf de SLO-site). In de inleiding van deze uitgave is te lezen dat de huidige kerndoelen dateren vanaf 2006 en dat het tijd wordt voor nieuwe doelen omdat van de 2006-versie weinig houvast bieden. De 2023-versie moet meer houvast bieden. Men wil deze conceptdoelen een jaar uitproberen.

Wat is er mis met deze nieuwe doelen?

- 1. Onderwijsaanbod en onderwijsdoelen lopen door elkaar: vergelijk: *De school zorgt voor een rijke taal- en leesomgeving voor alle leerlingen*. Dat is een onderwijsaanbod en bovendien wat is –rijk? Dan volgen er onderwijskundige maatregelen van het type –in aanraking laten komen-, –aanbieden- en –stimuleren-. Een doel kan zijn: (het kunnen) vertellen van een persoonlijke anekdote. Kerndoel 1 wordt afgesloten met: *Te denken valt aan* van de categorie: tips. Het gaat in de conceptdoelen niet over leerdoelen voor de kinderen, maar voornamelijk over aanbodsactiviteiten.
- 2. Ook bij kerndoel 2 gaat het om aanbodsdoelen.
- 3. Ik zal niet al die doelen bespreken zoals punt 1 en 2. Gebruik het voorafgaande bij het lezen van de andere taalkerndoelen dan zult u zien dat dit een stijl is. Wat denkt u van doelen als: *Structuren van informatie over een onderwerp op basis van meerderde teksten over dat onderwerp*. Dat is aanbods-taal. Het zou zo beter zijn als er stond: *Het kind is in staat structuur aan te brengen in de informatie die u het uit verschillende teksten haalt*, maar dan nog is dat te vaag. Daar kun je nog alle kanten mee op.
- 4. Toppunt van vaagheid is: Tonen van begrip van de inhoud van een tekst met behulp van visualisaties die passen bij de tekststructuur. Daar kun je echt niets mee (hoewel ik een groot voorstander van visualiseren ben).

-5. Voor het technisch lezen is alleen aangegeven dat het kind vloeiend moet lezen. Dat is de meest vage aanduiding van de leesvaardigheid die er te bedenken is omdat er in de literatuur wel 5 concretiseringenvoorkomen van het begrip vloeiend lezen.

-6. Nergens wordt als doel de inhouden aangegeven zoals de uitgewerkte basisattitude of het proces/aanpakbenadering met behulp van concrete tools.

-7. Er is ook geen sprake van een basisvisie zoals bijvoorbeeld functionele redzaamheid of taalgebruikssituatie, of de proces/aanpakbenadering, taalgebruikssituaties, o.i.d.

-8. Kortom: lees het stuk met de conceptkerndoelen en ik hoor graag wat u ervan vindt. Ik kan er weinig tot niets mee.

2.1 Discussie: Hoe leren we de kinderen zelfstandig te denken?

- **Het korte antwoord: Door klassikale lessen systematisch af te wisselen met zelfstandige toepassingslessen,**
- **Het probleem: Nu worden kinderen te veel aan de hand genomen**

In het voorbeeld van de film over de les op de Alan Turingschool werden de kinderen de hele les aan de hand van de leerkracht begeleid. Dat is het les-type –denken-aan-de-hand-van-de-leerkracht-. Dat is voor het aanvankelijke begripsproces en het leren werken met de aanpaktool (zie 1.5) belangrijk, maar uiteindelijk is het de bedoeling dat kinderen zelfstandig leren denken. Dat is ook het algemene doel van het onderwijs, namelijk wat kinderen aanvankelijk onder begeleiding van de leerkracht doen, moeten ze op den duur zelfstandig kunnen. Daar moet het onderwijs ook op gericht zijn. Anders blijft het om schoolse vaardigheden gaan, waar je buiten die lesjes niets aan hebt. In die zin zijn veel lessen begrijpend lezen en of begrijpend leesactiviteiten in het kader van thematisch of wereldoriëntatie-onderwijs niet gericht op het zelfstandig leren denken. De laatste jaren is de functie van het begrijpend lezen verschoven van het begrijpend lezen als doel naar het begrijpend lezen als middel tot kennisvergaring. Dat is een prima verschuiving, maar heeft het gevaar dat het onderwijs te weinig gericht is op generieke, in allerlei situaties toepasbare, vaardigheden. In Trouw van 4 oktober meldde Kirschner dat het onzinnig was om kinderen te leren de hoofdgedachte van een tekst te formuleren. Dat waren maar trucjes. Activiteiten in het kader van tekstverwerking kennen naast de informatie- en inzichtvergaring ook het doel van het aanleren van een basisattitude zonder aan de hand genomen te worden door de leerkracht. In het voorafgaande is reeds aangegeven dat kinderen moeten

weten wat ze moeten doen als ze een tekst onder ogen krijgen. Dat is het uiteindelijke doel van het begrijpend lezen dat tot tekstbegrip moet leiden.

Aanbevelingen

1. Het is aan te bevelen vanaf groep 6 steeds meer de instructielessen van de aanpaktool zelfstandig door tweetallen kinderen en later ook soms door kinderen alleen af te laten werken en gezamenlijk na te bespreken. Bij dat nabespreken gaat het onder andere om het opsporen van momenten waarop het zelfstandig denken moeilijkheden bij de kinderen opleverde. Die verzamelde punten kunnen besproken worden en weer meegenomen worden bij een volgende les. Scholen moeten dus niet alleen de vaardigheden van het begrijpend lezen bevorderen, en aan kennisvergroting werken, maar ze moeten vooral het zelfstandig verwerken van teksten als einddoel formuleren.
2. Met kinderen moet geoefend worden dat ze, als ze een tekst onder ogen krijgen, ze zelfstandig op zoek gaan naar **wat opvalt** in de tekst, welke **vragen** ze nog hebben en wat ze **geleerd of ervaren** hebben bij het lezen van die tekst. Pas als kinderen dat kunnen, is het onderwijs in het verwerven van tekstbegrip geslaagd.
3. Trouwens als er één ding belangrijk is ten aanzien van het leesbegrip dan is het het aangeven van de hoofdgedachte van de tekst. Die functie wordt nog duidelijker als de leesbegripsactiviteiten gekoppeld worden aan het schrijfvaardigheden, omdat daarbij vaak toegewerkt gaat worden naar een hoofdgedachte. Bovendien kent u het gebrek aan inzicht in de hoofdgedachte ook wel vanuit discussies, in de zin dat mensen vaak een reactie geven die weinig te maken heeft met het onderwerp waarover het gaat. Ze hebben dan onvoldoende zicht verworven op wat de bedoeling is van een tekst. Dan pik je er ook veel minder van op. Het is dus onzinnig om de belangrijke vaardigheid van het aan kunnen geven van de hoofdgedachte te relativiseren en met het badwater weg te gooien.

2.2 Discussie: Waar gaat het bij **close reading** nou echt om?

- **Het korte antwoord: Dat is het afleiden van de woordbetekenis vanuit de context van de tekst**
- **Het probleem: nu wordt teveel het begrip woordenschat gehanteerd en te weinig gedaan aan de ontwikkeling van het achterhalen van de woordbetekenis vanuit de tekst.**

Close reading komt in allerlei vormen voor, namelijk in de vorm van herhaald lezen van de tekst, voorgestelde vragen, maar lang niet altijd wordt de essentie van close reading uitgewerkt. De belangrijkste vaardigheid van close reading is het vinden van de woordbetekenissen. Dat is heel wat anders dan woordkennis of woordenschat. Bij woordenschat gaat het om de algemene geldende betekenis van een woord. Een fietspomp is zo'n algemeen geldend woord. Bij het begrijpend lezen gaat het niet altijd om de algemene betekenis van een woord, maar om de betekenis die een woord krijgt vanuit de context. Zie voor een voorbeeld hieronder:

Aanbevelingen

Het bespreken van de woordbetekenissen vraagt veel van de kinderen en kan ook niet met een hele tekst gedaan worden. Toch is het belangrijk om regelmatig enkele zinnen te kiezen en de betekenis van de woorden van een zin af te leiden uit de tekst zoals dat op de vorige pagina is gedaan. Op den duur zijn er kinderen die dat zelfstandig kunnen doen in tweetallen of alleen.

Woordbetekenis

We zagen de gebouwen van de stad in de verte.

We: kinderen moet aan kunnen geven wat **we** kan betekenen, namelijk dat de schrijver van deze zin ook tot **we** behoort. Het kan ook gaan over iemand die zich meldt bij de schrijver en dan vertelt dat **we** de gebouwen van de stad in de verte zagen. Tenslotte kan de vraag gesteld worden: Hoeveel personen er tot **we** behoren/behoorden. Voor al die vragen kan de lezer in de tekst zoeken naar de invulling van **we**.

Zagen: de lezer moet uit de inhoud van de tekst kunnen halen dat het niet om het zagen van hout gaat, maar om de verleden tijd van zien. Omdat het de verleden tijd van zien is, kan de vraag gesteld worden hoe lang dat geleden is.

3.1 Discussie: Hoe toetsen we het tekstbegrip?

- **Het korte antwoord: Het zou zo moeten zijn dat een kind in elk geval ook opdrachten uitvoert met een open karakter in tegenstelling tot de multiple choice-benadering**
- **Het probleem: het vraagt een omslag van de toetspraktijk en een oplossing voor de meer bewerkelijke evaluaties van het onderwijsaanbod.**

Een steeds minder, maar nog wel veel gebruikte leestoets is de toets Begrijpend lezen van het Cito of de nieuwe toets uit het nieuwe volgsysteem 'Leerling in beeld.'

De Cito-toets begrijpend lezen 3.0 voor bijvoorbeeld groep 6 heeft een tekstboek en een bijbehorend opgavenboekje. Over de teksten worden multiple choice-vragen gesteld. Cito is overigens niet de enige die met meerkeuzevragen werkt. De opdrachten bij het Cito zijn van het type:

- Welk woord of welke woorden passen het beste op deze plaats?
- Het bepalen waar de rest van de tekst over zou kunnen gaan.
- Zoekvragen (In welke landen woedden branden? Welke boeken las boer Frank?)
- Welke woorden geven het thema van deze stukjes het beste weer?
- Wat wil de schrijfster met dit stukje bereiken? (betekenis van de tekst)
- Waarom- en watvragen.
- Wat wordt in dit stukje duidelijk gemaakt?

De Cito-leesbegripstoets operationaliseert het tekstbegrip in diverse basisvormen van items. Veel voorkomend zijn items met waaromvragen en vragen als welk woord past het beste op deze plaats, waar gaat de rest van deze tekst over en wat doet de schrijver hier?

Een belangrijke vaardigheid als het maken van een samenvatting komt niet voor. Er is geen tekst waarvoor een kind een samenvatting moet maken, omdat dat niet realiseerbaar is bij de multiple choice toetsvorm. Er worden vanwege de multiple choicevorm wel keuzemogelijkheden weergegeven met de vraag: *Welke van die vier aangegeven mogelijkheden de juiste hoofdgedachte of samenvatting van een alinea weergeeft.*

De vraag waar een bepaalde alinea **vooral** overgaat, gaat wel over het aangeven van een hoofdgedachte van een alinea, maar de formulering daarvan komt niet uit het kind zelf, maar moet gekozen worden uit een van de vier keuze-items. Bovendien gaat het niet over de totale tekst, maar over een klein deel. Dat betekent dat het weergeven van de essentie van een alinea een be-

paalde toetsvorm heeft die van een andere aard is dan wanneer het kind zelf in eigen woorden moet beschrijven waar een alinea vooral over gaat.

Ook wordt er te weinig gecontroleerd of kinderen de juiste representaties kunnen maken (zie p. 1.2). Er wordt bijvoorbeeld niet gevraagd naar de inhoud van visualisaties om te bepalen of kinderen tussen de regels door kunnen lezen. Er worden in de Citotoets begrijpend lezen 3.0 wel vragen gesteld over welke woorden er op een bepaalde plaats het beste passen, maar er worden geen vragen gesteld over de woordbetekenis (zie 2.2). Er wordt ook niet gevraagd aan kinderen om in eigen woorden op te schrijven wat er in een tekst opvalt en ook niet welke vragen er mogelijk over een bepaalde tekst te stellen zijn. Wel wordt er gevraagd: Wat valt Dennis op aan..... maar niet wat het onderzochte kind zelf opvalt. Dat laatste kan van aanzienlijk meer belang zijn. Er komen wel inferentiële items voor, maar niet met betrekking tot de inferentie tussen twee zinnen.

Aanbevelingen

Hoewel meerkeuzevragen begrijpelijk zijn vanuit het standpunt van toetsgemak, kleven er veel nadelen aan deze manier van toetsen. Er moeten combinatievragen ontwikkeld worden die voor een deel ook bestaan uit items met een meer open karakter. Kinderen moeten in elk geval in staat zijn:

-een samenvatting te schrijven.

-de betekenis van een tekst te beschrijven.

-woordbetekenissen te beschrijven.

-inferenties te omschrijven.

-spontaan de basisattitude toe kunnen passen. (zie 1.14).

In juni 2023 meldde de inspectie van het Onderwijs (2023) in een memo:

- **Laat ook toetsen meer aansluiten op nieuwe inzichten**

Het is de vraag wat die woorden waard zijn en in hoeverre er echt ruimte is voor een nieuwe manier van toetsen.

Het wordt tijd dat er met behulp van de artificiële intelligentie betere vormen van evaluaties van het tekstbegrip ontwikkeld worden.

4.1 Discussie: Besteden we wel voldoende aandacht aan/bij belevend lezen en reading for pleasure?

- **Het korte antwoord:** Nee, we doen aan begrijpend en studerend lezen en aan vrij lezen, maar dat is wat anders dan de begeleiding van het belevend lezen.
- **Het probleem:** We besteden te weinig tijd aan het begeleid belevend lezen en het tweede probleem is hoe leer je kinderen belevend te lezen?

In het radioprogramma 'De Taalstaat' van 22 juli 2023 meldde Stronks (die de komende 8 jaar onderzoek doet naar het verbeteren van de leesvaardigheid) dat ze de vermindering van het leesplezier wijdt aan het feit dat er tijdens lessen te veel nadruk ligt op weten en herkennen en weinig op beleven en ervaren. Ze stelt: "Ik denk dat dat heel erg gescheiden is. Lezen voor het plezier kan thuis plaatsvinden, maar ook op school tijdens het stil- of vrij lezen. Merke et al. (2022) hebben de kwaliteit van het vrij lezen onderzocht en definiëren dat als kinderen op een vast moment een kwartier of een half uur per keer mogen lezen in een zelfgekozen boek. Uit het onderzoek van Merke et al. (2022) blijkt dat toevoegingen zoals hulp bij een afgebakende boekkeuze en boekbesprekingen aan het vrij lezen op korte termijn een positief effect kunnen hebben op vloeiend en begrijpend lezen. Vooral leerlingen die kans hebben op een taalachterstand kunnen veel aan het vrij lezen hebben. Door Sun et al., zijn er in 2023 de onderzoeksresultaten gepubliceerd onder meer dan 10.000 jong adolescenten. Uit dat onderzoek bleek dat als kinderen op jonge leeftijd beginnen met 'reading for pleasure' ze beter presteren op schoolse vaardigheden, cognitieve tests en een beter welbevinden hebben. Reading for pleasure blijkt dus een grote invloed te hebben op de ontwikkeling van kinderen.

De meeste scholen zien wel het belang in van het vrij lezen, maar dat vrij lezen en reading for pleasure lukt niet bij alle kinderen. Want ook voor het belevend lezen moet het kind enkel competenties bezitten zoals:

- kan de verwickelingen blijven volgen en de draad niet kwijtraken.
- kan de hoofpersonen en hun verhoudingen tot elkaar onderscheiden en onthouden.
- kan zich de situatie(s) waarin het verhaal zich afspeelt voorstellen.
- kan zijn gevoelens of meningen met betrekking tot het verhaal weergeven.
- kan zichzelf aanzetten tot het verbeteren van de betrokkenheid als het zich bewust is dat het niet meer echt aan het lezen is en alleen maar decodeert. Dit is de zelfmonitorfunctie van de lezer.

Tellegen en Frankhuizen (2002, p. 25) stellen dat het een voorwaarde is voor deze vorm van lezen dat kinderen weten dat belevend lezen een erkende en legitieme wijze van lezen is. Daar komt nog bij dat het bij het lezen in de vrije tijd voor kinderen, maar ook voor volwassenen vaak om belevend lezen gaat. Het belevend lezen is optimaal als er voldoende voorkennis is, de woordenschat toereikend is, het kind voldoende gemotiveerd is en de technische leesvaardigheid toereikend is. Veel kinderen met problemen op het gebied van het belevend lezen, hebben bij het lezen van een boek steeds moeite om weer in het verhaal te komen als ze een tijdje niet in het boek gelezen hebben. Voor die kinderen is het belangrijk om met hulpkaarten te werken. Op de volgende pagina is een hulpkaart weergegeven.

Aanbevelingen

Sommige kinderen hebben ook bij het tot stand komen van een optimale vorm van belevend lezen begeleiding nodig. Zomaar wat vrij laten lezen is voor veel kinderen onvoldoende. Die begeleiding bestaat uit drie onderdelen:

1. Tijdens het lezen betreft de leerkracht het kind steeds bij de inhoud en maakt het het kind bewust van wat er gelezen wordt: *we hebben gelezen dat ze in het bos niet meer op de paden gingen lopen, maar zomaar in het bos gingen rennen, denk je niet dat ze nu een keer weer naar huis moeten, nu het al zo donker aan het worden is, ik had niet gedacht dat er al zo snel ruzie in de auto zou zijn, nu gaan ze natuurlijk het kasteel wel afbreken, nu snap ik het: Tom is de broer van Kees, etc.* Door dit soort opmerkingen kunnen kinderen de betrokkenheid bij het verhaal blijven houden. Een leuk boek lezen levert niet bij alle kinderen belevend lezen op.
2. Het geheel vrij lezen, zonder enige bemoeienis van de leerkracht is de basis van het belevend lezen.
3. Het tussen de kinderen onderling bespreken van leeservaringen is belangrijk voor hun expressiemogelijkheden en kan ook stimulerend werken bij de boekkeuze.
4. Visualiseren is belangrijk omdat dat ook behulpzaam kan zijn bij het betrokken blijven bij de inhoud.
5. Het werken met hulpkaarten. Het is belangrijk dat u voor een groot aantal boeken hulpkaarten kunt inzetten. Zie rechts bovenaan deze pagina.

Opzet Hulpkaart

De hulpkaart bevat:

1. Een afbeelding van de buitenkant van het boek.
2. Woordenschatuitleg met betrekking tot enkele woorden waarvan ingeschat wordt dat niet alle kinderen die woorden kennen.
3. Een korte samenvatting van het verhaal zonder de clou te verklappen.
4. Een korte schets van de situatie waarin het verhaal zich afspeelt, of schetsen van enkele situaties.
5. De afbeelding van de hoofdpersonen en eventueel hun relatie tot anderen.

Bron: Leeshelden

Bijlage 1 Hulpkaart

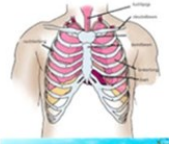
Boek



De gevaarlijke rots

Woorden

Ribben
Ribben zijn beenderen die je borstkas vormen. Het is een lang gebogen bot. In de borstkas zitten je longen en je hart. Je hebt 24 ribben. Kijk maar eens of je ze kunt voelen.



Zeewier
Zeewier lijkt op een waterplant.



Strandwacht
Een strandwacht is iemand die de mensen in de gaten houdt die op het strand zijn. De strandwacht waarschuwt voor gevaar en kan ook mensen redden.



Hier gaat het over
Bob logeert bij zijn oom. Zijn oom woont in de buurt van zee. Op een dag ziet Rob in zee Kees die een flauwe grap maak. Bob krijgt zwemles van lange Jan. Bob is wel een beetje bang voor het water. Hij houdt een zwemwedstrijd met Koos van Dijk. Koos pest Bob. Dan beleeft Bob een spannend avontuur met Koos. Het gaat bijna mis.

Hier speelt het verhaal zich af

- Op het strand en in de buurt van het strand.
- In de zee.

Hoofdpersonen



Bob de hoofdpersoon Lange Jan De strandwacht



De oom van Bob.



Bob komt Koos van Dijk tegen op het strand. Koos houdt van grappen die niet leuk zijn.

4.2 Discussie: Moeten we nog langer meedoen met internationale onderzoeken?

- **Korte antwoord: Neen, daar moeten we mee stoppen.**
- **Het probleem: Het gaat er steeds meer op lijken dat de toetsen het curriculum bepalen en niet andersom.**

In 2022 verscheen een rapport van het Centraal Planbureau (Verstraten et al., 2022) over de vraag in hoeverre deze internationale vergelijkingsonderzoeken een goede graadmeter zijn voor de onderwijsprestaties. Daaruit bleek

dat er nog wel wat haken en ogen zijn ten aanzien van deze internationale vergelijkingen zoals de verschillen tussen het curriculum dat de nationale toetsen testen en dat van de internationale toetsen. Het verschuiven van de toetscontent naar het kritisch evalueren, waar het Nederlands onderwijs nog weinig aandacht aan besteedde en waar Nederland dan ook zwak op presteert, heeft de ranking beïnvloed. Daarnaast hebben steeds minder scholen zich opgegeven om mee te doen, hetgeen de representativiteit beïnvloed kan hebben.

Een nadeel van de gevraagde vaardigheden die in Pirls aan de orde komen, is dat ze niet geheel overeenstemmen met de kerndoelen die Nederland hanteert en gaat hanteren vanaf 2025. Toen onlangs bekend werd dat de prestatie op de Pirlstoets waren tegengevallen, meldden zich diverse mensen om aan te geven waar dat aan zou liggen. Zo noemden Aarssen en Brink (2023) de inferentiële vaardigheden als tekort in het onderwijsaanbod. Als reactie werd dan ook geopperd om dat in Nederland in het onderwijsaanbod mee te nemen. Dat betekent concreet dat de toets het onderwijs bepaalt. Teaching for the test. Dat is de omgekeerde weg. Het moet zo zijn dat de visie de toets bepaalt. Gezien de discussie in het voorafgaande en het pleidooi voor de benadering vanuit het proces, is het gewenst om andere toetsen te hanteren, die in elk geval het leesproces evalueren en met meer open vragen werken. Opvallend is dat in 2023 is gebleken dat de beheersing van de referentieniveaus enorm verbeterd is en de ambitieniveaus ruim werden behaald.

Aanbevelingen

Nederland moet eigen doelen formuleren, een eigen koers varen en op basis van de eigen visie en de beheersing daarvan met de bijbehorende ambities het leesonderwijs uitvoeren en **evalueren**. Daarbij moet het zo zijn dat er eerst een visie is en dan de aansluitende toetsen.

Nu is het daar een mooi moment voor omdat we vanaf 2025 met nieuwe kerndoelen gaan werken die ook weer andere vaardigheden vragen dan de huidige kerndoelen. Met nieuwe kerndoelen varen we een eigen koers die ook niet geheel synchroon (ook wel alignment genoemd) loopt met wat Prils vraagt. Ik ga er vanuit dat de toetsaanbieders t.z.t. met nieuwe toetscontent komen. Dan kunnen we vanaf 2025 die toetsen gebruiken om een uitspraak te doen over de prestaties van de kinderen en de internationale toetsen weglaten. Als we dat niet doen en er dus geen synchroniteit is tussen wat het onderwijs aanbiedt en wat er getoetst wordt, dan is er een grote kans dat we het op die internationale toetsen zwak blijven doen. Dat geeft dan weer veel op-

hef en dramatiseren van de onderwijskwaliteit.

De open vragen

Als in een toets de meerkeuze-opzet zit, gaan de scholen ook oefenen met het beantwoorden van multiple choicevragen. Die weg is ook zichtbaar bij het bij het technisch lezen. Als er een toets is die gericht is op de vraag hoe snel kinderen kunnen lezen, gaan de methoden ook het racelezen opnemen. De weg moet andersom zijn, namelijk eerst de visie en dan de aansluitende toetsen. In veel onderwijssituaties ontstaan er nu gescheiden werelden van het uitvoeren van activiteiten in het kader van het verwerven van leesbegrip en de wereld van het toetsen waarin andere dingen worden gevraagd dan die belangrijk zijn vanuit een bepaalde visie.

En toch blijft er spanning

In dit paper pleit ik bij het technisch lezen voor het **redzaamheidslezen** als basisvisie en daar horen dan toetsen bij die voldoen aan dat format. Bij het begrijpend lezen, dat tot tekstbegrip moet leiden, moeten het **leesproces** en het **aanpakken van een tekst** centraal staan. Er zal ook vastgesteld moeten worden of het zelfstandig aanpakken van een tekst **leidt tot kennis- en inzicht**vergroting. Dat betekent ook dat er toetsen moeten zijn die dat proces evalueren en niet zoals nu toetsen gericht op de beheersing van de losse deelvaardigheden en technieken. Ook moet de basisattitude (zie 1.4) getoetst worden.

Dat betekent dat dat ik pleit voor formatief evalueren waarbij de school een visie heeft en bij de ontwikkelingen van de kinderen toetsen wat is aangeboden. Dan wordt het mogelijk om de visie als uitgangspunt te nemen en de toetsing daar synchroon mee te laten lopen. Voor de doorstroomtoets levert dat spanning op omdat centraal verplichte ankeritems in alle toetsen moeten worden opgenomen om de toetsuitslagen van de verschillende aanbieders met elkaar te kunnen vergelijken. Daar ontkomen we er niet aan om de wettelijk verplichte kerndoelen in de toetsen op te nemen. Maar ook dan is het een Nederlands gebeuren en kunnen we internationale rankingsdansen achterwege laten.

Is dit niet laf?

Men zou tegen kunnen werpen dat het niet meedoen met de internationale onderzoeken laf is. Durven we die vergelijking niet aan en is het niet belangrijk om te zien waar het Nederlandse onderwijs staat? Er zijn vier redenen

om ermee te stoppen:

1. De bedenkingen zoals geformuleerd in het rapport van het planbureau.
2. De toetsinhoud moet synchroon lopen met wat we in het onderwijs aanbieden.
3. Het gemak waarmee buitenstaanders op basis van de rankings de Nederlandse onderwijskwaliteit dramatiseren.
4. Het gevaar dat toetsen de onderwijsinhouden bepalen.

Laten we in Nederland de visie leidend laten zijn. Voor de visieontwikkelingen verwijs ik ook naar de link over de opmerkingen bij de nieuwe kerndoelen. Daar wordt ook een aanvullende visie op de SLO-voorstellen weergegeven

4.3 Discussie: Moet je **snel** kunnen lezen om goed begrijpend te kunnen lezen?

- **Het korte antwoord: Nee**
- **Het probleem: hoe stoppen we met het racelezen?**

Zelfs in het laatste boek van Eskes (2023) wordt aangegeven dat het voor het begrijpend lezen belangrijk is dat kinderen vloeiend kunnen lezen en als één van de aspecten van vloeiend lezen wordt het *vlot* lezen genoemd (p. 127). Omdat vlot lezen meestal bepaald wordt met een toets waarbij kinderen de opdracht krijgen vlug of snel te lezen, komt vlot lezen neer op –snel– lezen. Vlot lezen als voorwaarde voor het begrijpend lezen heeft geleid tot de vele race-oefeningen in een veel gebruikte leesmethode als Estafette. In die methode komen bijvoorbeeld voor de eerste helft van groep 4 maar liefst 130 race-oefeningen voor van het type:

 Lees met de zandloper de woorden goed en vlot.
Zet een streep tot waar je komt.

Oefen de rijtjes nu een paar keer.

 Lees dan weer goed en vlot met de zandloper.
Zet een streep tot waar je nu komt.

De kinderen worden aangespoord om iedere keer sneller te lezen dan ze al kunnen. In Estafette heeft men zelfs voor de A-lezers nog 80 oefeningen opgenomen voor de eerste helft van groep 4.

Er is geen enkele evidentie beschikbaar dat snel kunnen lezen noodzakelijk is voor het begrijpend lezen. Gelukkig is dat ook niet in de referentieniveaus opgenomen. Daar worden termen gebruikt als dat het technisch lezen het begrijpend lezen niet in de weg mag staan.

Er is dus sprake van een mythe ten aanzien van de noodzaak vlot of snel te kunnen lezen. Opvallend in de literatuur is dat bijna nooit concreet is aangegeven wat dan voldoende vlot is. Daarmee is de term –vlot– een nutteloze aanduiding.

Argumenten tegen de snelheidsmythe

1. Amerikaans onderzoek.

Vanuit Amerikaans onderzoek in 2002 en 2010 is al bekend dat een tempo van 1 woord per seconde voldoende is, zodat het begrijpend lezen niet belemmerd wordt door de technische leesvaardigheid. (Zie Burns en Good, in literatuurlijst in de pdf-versie van dit artikel)

2. Aanwijzingen vanuit de literatuur

Van Koeven en Smits geven in 2020 bij de bespreking van het begrijpend lezen als tip: *Ga langzamer lezen* en zelfs Eskes spreekt zichzelf tegen dat bij het bij het vragenstellen het vertraagd (dus niet vlot) lezen is aan te bevelen.

3. Concrete operationalisering vanuit de literatuur

In mijn proefschrift over het redzaamheidslezen (Koning, 2024) som ik een groot aantal deskundigen op die 1 woord per seconde voldoende snel vinden.

4. Vanuit de fenomenologie

Als je kijkt naar wat er gevraagd wordt bij het begrijpend lezen dan is het nooit zo dat een kind een tekst heel snel moet lezen, die tekst weg moet leggen en dan uit het hoofd vragen moet beantwoorden of opdrachten uit moet voeren. De kinderen mogen altijd in de tekst op zoek naar de antwoorden en dat hoeft niet snel. Kinderen gaan op en neer en heen en weer in de tekst om tot leesbegrip te komen. Daar mogen ze tijd voor nemen.

5. Vanuit het redzaamheidsonderzoek

Voor de Nederlandse situatie zijn in de periode van 2018-2022 ruim 1200 kinderen gevolgd en vanuit de statische (regressie)analyse bleek dat op de drie gebruikte toetskaarten een score van 178 (in 3 minuten) voldoende was om het begrijpend lezen niet te belemmeren.

Eind groep 6 bleek bijvoorbeeld dat kinderen gemiddelde 221 woorden lezen op die toets (Redzaamheidsversie van de DMT) en dat die 178 dus een score is ruim onder het gemiddelde. Ook bleek dat 24,7% van de technische E-lezers een A of B scoorden bij het begrijpend lezen en dat iets minder dan de helft van de kinderen die bij het technisch lezen een A scoren geen A scoren bij het begrijpend lezen. Om maar even aan te geven dat de generaliserende opmerkingen dat vlot (lees: snel) kunnen lezen noodzakelijk is voor het begrijpend lezen genuanceerd moeten worden.

Het achterwege laten van de snelheidsaanspoerende onderwijsactiviteiten wordt 'redzaamheidslezen' genoemd. Daarbij gaat het niet om wat kinderen maximaal kunnen ten aanzien van de leessnelheid, maar gaat het erom wat minimaal nodig is, zodat het begrijpend lezen niet belemmerd wordt.

Aanbevelingen

Het is daarom aan te bevelen om te stoppen met het racelezen. Voor geen enkel kind is het nodig om aangespoord te worden snel (of vlot) te lezen. Ook bij de toetsafname is het niet nodig te zeggen dat er snel of vlug gelezen moet worden.

Dat betekent dat het een denkfout is om kinderen met stopwatches en zandlopers aan te sporen sneller te lezen dan ze al kunnen. De meeste kinderen (blijkt uit onderzoek, Koning, 2024) leren zichzelf lezen met behulp van de vele taalrijke leesboeken die er in Nederland voorhanden zijn. Er zijn normen beschikbaar voor iedere subgroep waaruit afgeleid kan worden welke kinderen systematische leesinstructie nodig hebben. Voor de kinderen die het risico lopen midden groep 6 niet het gewenste eindcriterium (bij redzaamheidslezen is dat op drie toetskaarten van de aangepaste DMT 178 woorden) te behalen en is er het programma Leeshelden ontwikkeld. Voor de invoering van het redzaamheidslezen is er een **Invoeringsprogramma** beschikbaar (Koning, 2022)

4.4 Discussie: Moet begrijpend lezen niet meer gekoppeld worden aan schrijven?

- **Het korte antwoord: Ja, dat moet structureler gebeuren**
- **Het probleem: Schrijfvaardigheid is van belang, maar kan soms spanning opleveren met betrekking tot de functionaliteit**

Er zijn twee redenen om te investeren in het schrijfonderwijs. Ten eerste is het zo dat aan het eind van het basisonderwijs slechts 73% van de leerlingen het fundamentele niveau 1F voor schrijfvaardigheid haalt. Dat is lager dan het ambitieniveau van 85%. 28% haalt referentieniveau 1S/2F, terwijl het ambitieniveau daarvan 65% is (Inspectie van het onderwijs, (2018-2019).

Ten tweede is schrijfvaardigheid belangrijk omdat het de mogelijkheden biedt je gedachten te ordenen en te uiten en om te communiceren met anderen (Van der Lee & Stoep, 2022). De koppeling met het begrijpend lezen is aan te bevelen omdat ze elkaar kunnen ondersteunen. Het bepalen van de structuur van de leestekst in bijvoorbeeld inleiding-kern-slot, kan ook weer gebruikt worden bij het schrijven. Het vinden van een hoofdgedachte in een tekst kan ook helpen om te leren zelf een hoofdgedachte te formuleren voordat er een tekst geschreven gaat worden. Dat zicht op die hoofdgedachte of bedoeling van een tekst kan helpen om een transparante tekst te schrijven.

Een probleem kan het vinden van geschikte opdrachten zijn. Met betrekking tot VMBO hoorden we van een schrijfopdracht waarbij kinderen een stuk moesten schrijven voor een buurtkrant. Het is de vraag in hoeverre dat met redzaamheid te maken heeft. Bij het schrijven van non-fictie is dat geen probleem, maar bij het schrijven van functionele teksten is het belangrijk ook de redzaamheidsgedachte als uitgangspunt te nemen en steeds te proberen functionele opdrachten te geven.

Aanbevelingen

Eigenlijk zouden alle doelstellingen die bij het begrijpend lezen de revue passeren ook omgezet moeten worden in een schrijfopdracht. Daarbij kan het handig zijn dat daar ook een tool beschikbaar is van het type aanpaktool van blz. 7. Zo moeten begrijpend lezen en schrijven samen oplopen.

Bronnen

- Aarssen, J. & Brink, M. (2023, 22 mei). Lezen wat er (niet) staat. Geraadpleegd 24 mei 2023 via <https://www.cps.nl/blog/2023/05/22/Lezen-wat-er-niet-staat>
- Bos, L.T. (2016). Moving beyond words: Supporting Text Processing using a Situation Mod-el Approach © L. T. Bos, Amsterdam.
- Bosman, A.M.G.T., Cihangir, S., & Bootsma, M. (2022) Dalende leesvaardigheid; een herinterpretatie. Geraadpleegd 23-12-2022 via <https://redhetonderwijs.com/wp-content/uploads/Bosman-et-al-2022.pdf>
- Burns, M. K., Kwoka, H., Lim, B., Crone, M., Haegele, K., Parker, D. C., & Scholin, S. E. (2011). Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. *Psychology in the Schools*, 48(2), 124–132.
- Burns, M. K., Tucker, J. A., Hauser, A., Thelen, R. L., Holmes, K. J., & White, K. (2002). Minimum Reading Fluency Rate Necessary for Comprehension: A Potential Criterion for Curriculum-Based Assessments. *Assessment for Effective Intervention*, 28(1), 1–7.
- CED. (2023) Nieuwe toetsen; inferentietoetsen. <https://www.nieuwsbegrip.nl/page/2570/nieuwe-toetsen-inferentietoetsen>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared tot screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, (42)2, 288-325.
- Commissie herijking Canon van Nederland (2020). Canon van Nederland. Utrecht, Stichting en toen.nu.
- De Koning, B. B. & Schoot, M. van der (2013). Becoming Part of the Story! Refueling the Interest in Visualization Strategies for Reading Comprehension. *Educational Psychology Review* volume 25, pages 261–287 (2013).
- De Koning, B. B. & Schoot, M. van der (2014). "Hoe zie je dat voor je?" Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van het begrijpend lezen. *Pedagogische studie n*, 2014 (91)422-430.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackermanc, R., & Salmero n, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review* 25, 23-38.
- Eskes, M. (2023) Begrijpend lezen in een doorlopende lijn. Huizen, Pica.
- Filipiak, P. (2022) Leesstrategieën en leesdoelen, wat werkt: geraadpleegd op 24-7-2023 via <https://wijleren.nl/hardopdenkend-leren-lezen-wat-werkt.php>
- Good, R. H., Simmons, D., Kame'enui, E. J., Kaminski, R. A., & Wallin, J. (2002). Summary of decision rules for intensive, strategic, and benchmark instructional recommendations in kindergarten through third grade. (Technical Report No. 11). Eugene, OR.
- Halamish, V. & Elbaz, E. (2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, Volume 145, October 2019, Article Number 103737
- Helder, A., Van den Broek, P., Van Moort, M., Van den Bosch, L., & De Bruijne (2020). A Cognitive processen bij begrijpend lezen. *Didactiek Nederlands – Handboek*. Geraadpleegd 21-06-2023 via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/cognitieve-processen-bij-begrijpend-lezen-deel-2/>.
- Houtveen, A.A.M., Steensel, R.C.M. (2022). De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen. Stichting lezen Deel 35. Utrecht, Eburon.
- Inspectie van het onderwijs. (2015). Wereldoriëntatie. De stand van zaken in het basisonderwijs. Utrecht, inspectie onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2018-2019) Geraadpleegd via: <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/schrijfvaardigheid-einde-sbo>
- Inspectie van het onderwijs.(2023). De staat van het onderwijs. Utrecht, inspectie onderwijs.
- Inspectie van het onderwijs (2023) Memo. Geraadpleegd op 1-07-2023 via: https://elbd.sites.uu.nl/wp-content/uploads/sites/108/2023/06/Memo_basisvaardigheden_1686488173.pdf
- Inspectie van het onderwijs (z.d.) Podcast: Leesonderwijs: hoe staat het ervoor en wat kan beter? Geraadpleegd op 25-8-2023 via: <https://app.springcast.fm/14959/leesonderwijs-hoe-staat-het-ervoor-en-wat-kan-er-beter>
- Koning, L.J. (2022) Leeshelden. Berkel-Enschot, Brightskills.
- Koning, L.J. (2022) Invoeringsprogramma redzaamheidslezen. Daarle, Pravoo.

- Koning, L.J. (2024) Redzaamheidslezen. Proefschrift in voorbereiding. Daarle, Pravoo.
- Meester, E. (2021). Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs. Huizen, Pica.
- Merke, S., Ganushchak, L. & Steensel, R. van. (2022). Verrijkt vrij lezen: Een meta-analyse van de effecten van toevoegingen aan vrij lezen. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Singer, M., Andrusiak, P., Reisdorf, P. & Black, N. L. (1992). Individual differences in bridg-ing inference processes University of Manitoba, Manitoba, Winnipeg, Canada Copy-right 1992 Psychonomic Society, Inc.
- Snel, M. (2022) Kwaliteitswaaier Effectief onderwijs in Begrijpend lezen, Geraadpleegd op 24-05-2023 via; <https://www.platformsamenerzoeken.nl/wp-content/uploads/2023/01/Kwaliteitswaaier-Effectief-Onderwijs-in-Begrijpend-Lezen.pdf>
- Sun, Y-J, Sahakian, B.J., Langley, C., Yang, A., Jiang, Y., Kang, J., Zhao, X., Li, C., Cheng, W., Feng, J. (2023). Early-Initiated Childhood Reading for Pleasure: Associations with Better Cognitive Performance, Mental Well-being and Brain Structure in Young Ad-olescence. *Psychological Medicine*; 28 June 2023; DOI: S0033291723001381
- Tellegen, S. & Frankhuizen, J. (2002). Waarom is lezen plezierig? Utrecht, Eburon.
- Van den Broek, P. & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372.
- Tjipcast (2023) Hoe kan een school samen aan effectief leesonderwijs werken?Geraadpleegd op 21-8-2023 via; <https://www.youtube.com/watch?v=wsadC-TKoR0>
- Van der Lee, A. & Stoep, J. (2022) Wie schrijft die blijft. Geraadpleegd op 15-04-2023 via <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/wie-schrijft-die-blijft>
- Van der Schoot, M, Wassenbrueg, S., Bos, L. & Koning, B. de (2017). Leren lezen wat er tussen de regels staat. *Tijdschrift Taal*, jrg. 8. nr. 12.
- Van Koeven, E. & Smits. A. (2020). Rijke taal. Taaldidactiek voor het basisonderwijs. Amsterdam E. van Koeven en A. Smits uitgevers.
- Vernooy, K. (2012). Nog een weg te gaan. Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken. Hengelo, Edith Stein.
- Verstraten, P., Lemmens, A. & Non, M. (2022). Een blik op de Nederlandse positie in inter-nationale onderwijs-rankings. Den Haag, Centraal Planbureau.
- Wierda, T. (red) (2023) Conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde. Amersfoort, SLO.

Bijlage 1 Beoordelingstool voor het begrijpend lezen op weg naar functioneel tekstbegrip

De onderstaande tool kunt u gebruiken om uw eigen lessen, methodiek of methode begrijpend lezen te beoordelen.

(de vragen zijn opgenomen tot aan de inhoud van het laatste artikel. Er komen dus iedere keer vagen bij.

Wat

1. Is de kennis die we de kinderen aanleren/laten verwerven wel functioneel? Ja/nee/ten dele
2. Is er voor de kinderen ruimte om kennis te vergaren vanuit hun eigen interesse? Ja/nee/ten dele
3. Wordt er gewerkt aan het ontstaan van een mentale representatie? Ja/nee/ten dele
4. Wordt het visualiseren wel als techniek aangeleerd? Ja/nee/ten dele
5. Worden inferentiële vaardigheden expliciete aangeleerd? Ja/nee/ten dele
6. Wordt er gewerkt aan het uiteindelijke doel van het begrijpend lezen, namelijk het realiseren van een basisattitude? Ja /nee/ten dele
7. Zijn de doelen voldoende gericht op het leesproces en het aanpakgedrag? Ja/nee/ten dele.

Hoe

8. Is het uiteindelijke doel van de leesbegripsactiviteiten in ons onderwijs het zelfstandig denken en handelen van de kinderen? Ja/nee/ten dele
9. Behandelen we ook regelmatig woorden in zinnen zodat kinderen weten wat een woordbetekenis is en hoe ze die af kunnen leiden uit de rest van de tekst? Ja/nee/ten dele
10. Probeert u ook andere vormen van evaluatie van het tekstbegrip te ontwikkelen zoals het gebruik van open vragen? Ja/nee/ten dele?
11. Is bij u het vrij lezen meer dan het -zo-maar-wat-laten-lezen? Ja/nee/ten dele?
12. Welke mening hebt u over het meedoen met de internationale rankingsonderzoeken? Mijn mening is
13. Bent u gestopt met het racelezen? Ja/nee/ten dele.
14. Koppelt u het begrijpend lezen ook aan het schrijven? Ja/nee/ten dele