Een einde aan de worsteling met begrijpend lezen?

door René Berends

Veel leraren worstelen met hun onderwijs in begrijpend lezen. Het is onder leraren het minst favoriete taaldomein en ook leerlingen hebben er een hekel aan. En wat zeggen de scores op de Cito-toetsen eigenlijk? Wat de toets vraagt staat mijlenver af van het met plezier lezen van interessante teksten! Welke leesstrategieën moeten centraal staan en wanneer en hoe moeten ze aangeleerd worden? Het laten toepassen van strategieën bij de andere vakken (transfer) lijkt onbegonnen werk en de in de didactiek aangeprezen werkwijze van hardop voordoen hoe je als leerkracht denkt terwijl je leest – 'modelling' – doet onnatuurlijk aan. De kennis waarop de huidige aanpakken in het begrijpend leesonderwijs gebaseerd zijn, wordt in dit artikel tegen het licht gehouden. We weten nog niet precies waar we het over hebben; veronderstelde uitgangspunten blijken niet zo zeker als misschien gedacht en er is minder 'evidence' voor de 'evidence based' leesstrategieën dan velen ons willen doen geloven. Is het dan een en al narigheid? Nee, er is voor dit minst populaire taaldomein licht aan de horizon.

Begripsverwarring over begrijpend lezen

Het afgelopen jaar heeft Manon Schaap, leerkracht aan de Cees Wilkeshuisschool, haar master SEN-opleiding afgerond met een scriptie over begrijpend lezen. Ze haalde verschillende leerlingen voor de camera en vroeg hen wat begrijpend lezen is. Een aantal leerkrachten werd dezelfde vraag voorgelegd. De uitkomsten zullen niet verrassen. Gaf een enkele leerling een antwoord waar weinig tegenin te brengen is – begrijpend lezen is begrijpen wat je leest –, uit de meeste antwoorden was af te leiden dat leerlingen vaak een onjuist concept hanteren: begrijpend lezen is wat we in de les begrijpend lezen doen, ... is Goed Gelezen, ... is vragen bij teksten beantwoorden, ... is oefenen voor de Cito-toets Begrijpend Lezen.

Verrassend gaven leerkrachten ongeveer dezelfde antwoorden. Eén leerkracht had zijn middelbare schooltijd nog in gedachte. Hij antwoordde: "Begrijpend lezen is tekstverklaren."

De term is zo ingeburgerd, dat er niet meer over nagedacht wordt dat het maar een raar begrip is: begrijpend lezen, alsof er ook zoiets is als *on*begrijpend lezen. Begrijpend lezen is een pleonasme, zoiets als *groter groeien* of *naar beneden vallen*.

Dat de term toch algemeen gebruikt wordt, heeft misschien wel te maken met de behoefte om alles netjes in te delen, te schematiseren. We gebruiken methodes voor technisch lezen, begrijpend lezen, studerend lezen en sommige scholen hebben zelfs een methode voor waarderend lezen of leesplezier. Ook zijn er onderzoekers die zich (alleen) met technisch lezen bezighouden en van begrijpend lezen of leesplezier geen kaas gegeten hebben. Tot slot kennen we Stichting Lezen, die zich bezighoudt met leesplezier. Voor informatie over technisch of begrijpend lezen kun je bij hen niet terecht.

Maar door begrijpend lezen zo te scheiden van technisch lezen en van lezen voor je plezier wordt aan leerlingen de boodschap afgegeven alsof de ene keer een tekst voor het plezier gelezen wordt, een andere keer om hem te decoderen en een volgende keer om hem te begrijpen.

Van oud-hoogleraar Cor Aarnoutse is de uitspraak 'lezen is denken'. Dit statement klopt natuurlijk niet als je hem letterlijk neemt. Er kan net zo goed beweerd worden dat *leren* denken is of *voetballen* denken is! Maar de uitspraak geeft wel de goede richting aan. Begrijpend lezen is een informatieverwerkingsproces, dat vraagt om de inzet van veel verschillende cognitieve vaardigheden. En terwijl bij begrijpend *luisteren* de informatie binnenkomt via het auditieve kanaal, bij begrijpend *kijken* via het visuele kanaal, gebeurt dat bij begrijpend *lezen* via tekst.

Om een tekst te begrijpen moeten leerlingen niet alleen technisch kunnen decoderen, ze moeten ook beslissen welke cognitieve vaardigheden nodig zijn om de inhoud te verwerken. Dit vraagt om het 'monitoren' van het eigen leesproces: snap ik nog wat ik lees? Bij dit 'helicopteren' worden metacognitieve vaardigheden gevraagd. Het kind moet leren informatie te verwerken, maar gelijktijdig na te denken over of de informatiever-

lezen doen ze allemaal!

Hoe ingewikkeld het proces van het begrijpen van tekst (en beeld) is, kan uitgelegd worden aan de hand van het volgende voorbeeld. Toon volwassenen het tekst-met-beeld-rijmpje en vraag hen vooraf zo snel mogelijk het rijmpje hardop te zeggen. Veel volwassenen zullen dat binnen een seconde kunnen. Zij hebben de poppetjes herkend als een koning, keizer en een admiraal en zullen de tekst gedecodeerd hebben. Ondertussen zal er ook aan toiletpapier gedacht zijn, omdat al meer dan twintig jaar geleden het merk Popla reclame maakte met de tekst: koning, keizer, admiraal, Popla kennen ze allemaal! Het is bewonderenswaardig hoe snel het geheugen en de vele cognitieve processen van tekst- en beeldherkenning, die nodig zijn, hier eendrachtig samenwerken.

werking nog optimaal verloopt. Gelijktijdig is er aandacht voor wat er geleerd wordt en hoe er gelezen wordt.
Het gaat erom dat de lezer, met een leesdoel in gedachte, de manier van decoderen aanstuurt door de mate van begrip: snel waar het kan, langzaam waar het moet en zo nodig teruglezen in de tekst.

Onderwijs in begrijpend lezen

Hieronder staat zo maar een tekstje uit zo maar een methode voor aanvankelijk lezen. De tekst is iets herschreven voor het hier beoogde doel.
Na een vluchtige scan zien we dat het over Sem gaat. Maar heeft Sem nu een beest in zijn buik?
Zelfs gevorderde lezertjes zullen niet direct de essentie van dit verhaaltje vatten. Sem zoekt een uitvlucht om niet naar zwemles te hoeven: hij heeft een beest in zijn buik.

Een beest in mijn buik

Sem moet naar zwemles
Maar hij wil niet.
"Mijn buik doet raar,"zegt Sem.
"Hij zoemt, hoor maar."
Mama legt haar oor op de buik van Sem.
Brrr, prrr, psss, hoort ze.
"Er zit een vlieg in je buik, Sem!"
"Niet,"zegt Sem.
Een mug dan?"
"Van een mug krijg je jeuk,"zegt Sem.
Mama denkt na.
"Dan is het een buik-beest,"zegt ze.
En weet je wat hij zegt?

"Nee, nee, nee.
Ik wil niet mee!
Brrr, brom!
Grrr, grom!
Zwemles vind ik
Stom, stom, stom.

Uit: Elle van Lieshout en Erik van Os, Veilig leren lezen, Tilburg: Zwijsen

In het begrijpend leesonderwijs stellen leerkrachten zich tot doel leerlingen te leren dit soort teksten te begrijpen. De vraag is echter of de didactiek daartoe toereikend is. Kunnen we wel voldoende invloed uitoefenen op het (leren) doorzien van de hoofdgedachte van dit soort tekstjes? Gaan kinderen door methodelessen, door het aanleren van leesstrategieën, door de leerkracht die model staat, door de inzet van vaardigheden voor, tijdens en na het lezen beter teksten begrijpen? Het beantwoorden van de vraag of we de goede dingen doen en de dingen goed doen is nodig als we willen streven naar hogere opbrengsten in ons begrijpend leesonderwijs. Uit een kritische beschouwing van een aantal aspecten van de huidige begrijpend leesdidactiek zal blijken dat er nog veel vragen onbeantwoord zijn.

Zijn goede lezers niet vooral autodidacten?

Pas in de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn de eerste methoden voor begrijpend leesonderwijs in het basisonderwijs geïntroduceerd. Voor die tijd leerden lezers de vaardigheid in het begrijpen van teksten toch vooral zichzelf. In wezen geldt dat nog steeds. De didactiek staat nog zo in de kinderschoenen dat de bewering niet te bewijzen valt, dat het de leerkrachten en/of de methodeboekjes zijn die leerlingen laten doorzien dat Sem een uitvlucht verzint om maar niet naar zwemles te hoeven. De benodigde cognitieve en metacognitieve vaardigheden zijn moeilijk in kaart te brengen en het is daarom ook lastig helder te krijgen hoe ze aangeleerd moeten worden. Tekstbegrip speelt zich in het hoofd van de lezer af. Op dat proces heeft de didactiek nog weinig vat.

Een leerlijn begrijpend lezen?

Veel methoden praten over een *leerlijn* begrijpend lezen. De vraag doet zich echter voor wat er bedoeld wordt en of er bij het begrijpend lezen wel over zo'n leerlijn gesproken kan worden.
Een leerlijn biedt een sequentie van een aantal noodzakelijk uit elkaar voortvloeiende leerstappen. Stap 2 dient voorafgegaan te worden door stap 1, omdat in stap 1 iets geleerd wordt dat in stap 2 nodig is. Het mag duidelijk zijn dat wanneer er over begrijpend lezen gesproken wordt aan deze eis niet voldaan wordt. Deze zienswijze heeft consequenties voor het onderwijs. Het taaldomein begrijpend lezen kan niet analytisch gefileerd en uiteengerafeld worden in taken en subtaken die in een logische sequentie op een lijn geplaatst kunnen worden. Er is geen lineaire lijn die een kind van A naar B brengt, van een beginsituatie naar een doel, van niet-lezer naar een vaardige lezer. Er is geen volgorde van in de didactiek te nemen stappen, zoals die er voor het technisch lezen deels wel is.
Toch zijn voor de vele methoden die er op de markt zijn wel zulke leerlijnen ontwikkeld. Het gevolg is dat leerlingen het gevaar lopen in methodelessen in oefeningen verzeild te raken waarin het grotere verband zoek is. Een opdracht om kopjes te bedenken bij alinea's of om kernwoorden te zoeken heeft dan niets meer van doen met het begrijpen van de tekst als geheel.
De Amerikaanse onderzoeker John Guthrie wijst in zijn 'engagement'-theorie op het motivatieprobleem die dit kan veroorzaken: 'strategies are boring when used in isolation'.
Misschien is een concentrisch model met aspecten van het begrijpend lezen die op en met elkaar interacteren een betere representatie van de werkelijkheid dan de leerlijn. Al is er wellicht nog eerder sprake van het ontwikkelen van de vaardigheid door een onderdompeling van de leerling in een veelheid van activiteiten met veel verschillende soorten teksten. Dat zou tot de conclusie leiden dat methodelesjes die focussen op 'losse' aspecten van het proces weinig effect sorteren.

Wat methoden als leerlijnen aangeven zijn veeleer leerstofbeschrijvingen. Om een tekst te begrijpen dient een lezer in principe alle factoren, die bij begrijpend lezen van belang zijn, paraat te hebben. Het zijn uiteindelijk het leesdoel, de kennis en ervaring van de lezer en de aard en inhoud van de tekst, die bepalen welke aspecten in die ene leessituatie nodig zijn. Soms moet dan op tekstkenmerken gelet worden en kernwoorden worden gezocht, op andere momenten dient er gelet te worden op de betekenistoevoeging van illustraties en het effect van signaalwoorden.
De druk om begrijpend lezen in hokjes, lijnen en schema's vast te leggen is er zeker. Ontwikkelaars hebben een methodestructuur voor hun series lessen nodig, toetsontwikkelaars hebben een systematiek nodig om in kaart te kunnen brengen wat leerlingen al wel en nog niet beheersen en inspecteurs zullen makkelijker een oordeel over de kwaliteit kunnen geven als er een kader is. Maar helaas (of gelukkig!) is de praktijk ingewikkelder en laat begrijpend lezen zich niet goed in sequenties van te leren (sub) vaardigheden en strategieën beschrijven.

Is er een methode nodig om aan de kerndoelen te voldoen?

slo nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

In de Gids voor Onderwijsmethoden heeft SLO verslag gedaan van hun onderzoek naar de meest gebruikte taal- en leesmethoden. Op een enkele uitzondering na blijken taalmethoden te voldoen aan alle kerndoelen. In haar oordeel of scholen voldoen aan de kerndoelen baseert de inspectie zich ook op deze analyses. Wordt er een methode gebruikt die aan de kerndoelen voldoet, dan voldoet daarmee voor de inspectie ook het aanbod van de school aan de kerndoelen.
Dat zoveel methoden voldoen aan alle kerndoelen taal is opmerkelijk. Want zelfs als taalmethoden expliciet aangeven dat er *geen* aandacht geschonken wordt aan leesonderwijs en er geadviseerd wordt om een aparte leesmethode te hanteren, dan voldoen deze methoden toch aan de kerndoelen, ook aan de kerndoelen 4, 6, 8 en 10, die over het domein lezen gaan. Dat heeft te maken met het feit dat in het onderzoek voor de Gids alleen kwantitatief gescoord is of bepaalde aspecten in methoden te vinden zijn. Er is niet gekeken naar de kwaliteit van het aanbod.
Strikt genomen betekent dit dat scholen *geen* methode voor begrijpend lezen hoeven te gebruiken om aan de kerndoelen te voldoen. De inspectie beaamt dit volmondig. Uiteraard dient dan wel een beredeneerd aanbod voor begrijpend lezen geformuleerd te zijn, waarmee verantwoord kan worden wat er wel gedaan wordt.

Evidence-based leesstrategieën?

De problemen die zich bij het onderwijs in begrijpend lezen voordoen en de noodzaak om effectief te werken zorgt voor een groeiende wens om de praktijk meer op wetenschappelijk onderzoek te baseren.
De laatste tijd is er daarom veel belangstelling voor het idee om 'brain-based' te werken. Dit modieuze begrip wordt al flink 'vermarkt', ook als het gaat om het onderwijs in begrijpend lezen. Een belangrijke Nederlandse expert op dit terrein is Paul van den Broek. Hij doet in Leiden onderzoek naar de cognitieve en neurologische processen die een rol spelen bij het begrijpend lezen en naar de implicaties van deze kennis voor het onderwijs. Al heeft zijn onderzoek al een aantal interessante inzichten opgeleverd, toch stelt Van den Broek uitdrukkelijk dat brain-based begrijpend leesonderwijs nog jaren een illusie is.
Ook op andere terreinen wordt er flink gezocht naar mogelijkheden om de onderwijspraktijk op wetenschappelijke inzichten te baseren. Kees Vernooy is daarbij een belangrijk strijder tegen de overladenheid en diversiteit van leesprogramma's op basisscholen, met de losse vaardigheidslesjes, het leren omgaan met tekstkenmerken en het aanleren van leesstrategieën. Vernooy haalt onderzoek aan waaruit blijkt dat ervaren lezers van een beperkt aantal strategieën gebruik maken. Hij pleit dan ook voor het schrappen in de veelheid van strategieën en vaardigheden, ook al heerst er onduidelijkheid in de definiëring van beide begrippen. Scholen dienen, volgens Vernooy, te focussen op een beperkt aantal 'evidence-based' strategieën. En omdat voor het toepassen van die strategieën de technische leesvaardigheid op orde moet zijn, stelt hij voor pas in groep 5 te beginnen met begrijpend leesonderwijs. Deze 'Vernooy-aanpak' is terug te vinden in de aanpak van de taalpilots die op veel scholen in het land als leidraad voor vernieuwing van het leesonderwijs gehanteerd wordt.
Het idee van Vernooy om te focussen op de strategieën die ervaren lezers gebruiken is gebaseerd op de hypothese dat deze strategieën ook te instrueren zijn en dat is natuurlijk maar de vraag. Het zou ook maar zo kunnen dat lezers strategievaardigheid ontwikkelen door veel te lezen en veel achtergrondkennis op te bouwen.
Veel evidentie is er dan ook niet voor dit 'evidence-based' begrijpend leesonderwijs. Zelfs Cito (2007) zet vraagtekens bij de samenhang tussen leesstrategieën en begrijpend lezen. Uit het eigen PPON-onderzoek blijkt dat er nauwelijks sprake is van enige samenhang tussen actieve kennis van leesstrategieën van leerlingen en het begrijpen of interpreteren van geschreven teksten. De overall conclusie herhaalt Cito in een voetnoot van de brief waarmee het PPON-rapport is aangeboden: er is geen aantoonbaar effect van leesstrategieënonderwijs.
In het verslag over de eindtoets basisonderwijs merkt Cito (2006) op dat de score voor begrijpend lezen door weinig onderwijsvariabelen beïnvloed wordt. De vermoede reden is dat onder de vaardigheid begrijpend lezen de factor intelligentie zit. Slimme kinderen denken beter en begrijpend lezen vraagt om veel denkvaardigheid. Vanwege dit verband en omdat er in het PPON-onderzoek geen intelligentieonderzoek gedaan wordt,

oppert Cito zelfs om de toets Begrijpend Lezen als meetlat voor intelligentie te hanteren.
De conclusie moet dus wel zijn dat leerkrachten voorzichtig moeten zijn met leesaanpakken die beweren zich op wetenschappelijke inzichten te baseren, 'brain-based' dan wel 'evidence-based'.

Het motivatieprobleem

Uit het verslag van het periodiek uitgevoerde internationale Pirls-onderzoek uit 2001 blijkt dat in slechts drie andere landen leerlingen een even negatieve houding hebben ten opzichte van het lezen. Dat beeld is in het onderzoek uit 2006 zelfs slechter. Slechts 39% van de Nederlandse leerlingen scoort dat jaar een positieve leesattitude, een significante 5% lager dan in 2001.
Het belang van leesmotivatie hoeft leraren niet uitgelegd te worden, al staat de aandacht voor leesmotivatie onder druk vanwege de nadruk die het ministerie en de inspectie leggen op de beter meetbare aspecten van het lezen.

Om de grote inspanningen te kunnen leveren die nodig zijn bij het uitgroeien tot vaardige lezers is motivatie van eminent belang. Leren lezen is hard werken. En als dat gemotiveerd en met plezier gebeurt, is er veel gewonnen, zeker voor jonge basisschoolleerlingen.
John Guthrie heeft aangetoond dat kinderen, maar ook volwassenen, alleen diep nadenken als ze gemotiveerd zijn. Voor het begrijpend lezen is motivatie dan ook een essentiële factor. Vermoed wordt dat een belangrijk veroorzaker van de slechte leesmotivatie van Nederlandse kinderen het feit is dat zij lezen *niet* associëren met kennis nemen van mooie verhalen of met het verzamelen van informatie over interessante onderwerpen, maar vooral met het beantwoorden van vragen over teksten. Het kan haast niet anders dan dat het voor ons begrijpend leesonderwijs zo kenmerkende TVA-model (Tekst-Vraag-Antwoord) daarbij een belangrijke (negatieve) rol vervult. Begrijpend lezen is vragen maken en niet de 'wereld veroveren middels boeken'.

Wat dan wel?

Er is al veel gezegd: leerkrachten en leerlingen hebben een hekel aan begrijpend lezen; goede lezers zijn voornamelijk autodidacten; er kan beter niet gesproken worden over een leerlijn begrijpend lezen; je hoeft geen methode te gebruiken om goed leesonderwijs te geven; brain-based begrijpend lezen is nog een illusie en er is nog weinig evidentie voor 'evidence-based' strategisch leesonderwijs.
Toch gaat dit artikel niet over een vorm van 'sombermans denken'. We moeten alleen de realiteit onder ogen zien. Leesvaardigheid is veel minder 'maakbaar' dan velen denken en hopen. Neurologisch onderzoek zal ons nog veel moeten leren over wat er in de hersenen gebeurt als we teksten proberen te begrijpen. Er is nog onvoldoende kennis over de factoren die het proces van begrijpend lezen beïnvloeden. De al gevonden wetenschappelijke verbanden zijn meestal correlationeel, zelden causaal. Dat betekent dat we van sommige factoren wel weten dat ze verband houden met leesvaardigheid, maar niet dat ze voor een goede leesvaardigheid kunnen zorgen. En, tot slot, de vertaling van de (beperkte) wetenschappelijke kennis naar een didactiek voor de onderwijspraktijk staat nog in de kinderschoenen.
Het mooie van dit alles is dat er maar weinig drempels zijn om in het begrijpend leesonderwijs andere dingen te gaan doen en initiatieven te nemen waar leerlingen, maar ook de leerkrachten zelf, *wel* warm voor zullen lopen. Er is alleen wat lef en wat 'out-of-the-box'-denken voor nodig en misschien kunnen daarbij de volgende tips helpen:

- Het hoort bij de natuur van kinderen om zich te interesseren in en zich te verwonderen over tal van onderwerpen. Die nieuwsgierigheid kan aangewakkerd worden door hen de gelegenheid te bieden op eigen vragen in te gaan, om dingen uit te zoeken en te onderzoeken. In de zoektocht naar informatie zullen leerlingen boeken en andere informatiebronnen functioneel gebruiken en deze niet associëren met het demotiverende begrijpend leesonderwijs. Ook binnen het zaakvakonderwijs zijn er goede mogelijkheden om leerlingen op vergelijkbare manieren met teksten te laten werken. Zo wordt ook de transfer, de toepassing van begrijpend leesvaardigheden in andere leessituaties gestimuleerd.
- De mooiste schoolherinneringen hebben mensen aan leraren die goed konden voorlezen of vertellen. Die interesse in verhalen is ons cultuurhistorisch meegegeven. U weet wel: het verhaal van de oermensen die elkaar bij kampvuren verhalen vertelden... Bij het kennis maken met die verhaalcultuur kan het boek een essentiële rol spelen. En als het zelf decoderen van de tekst nog te veel inspanning vergt en aan de motivatie dreigt te knagen, dan zijn er met gebruik van multimedia en tal van didactische werkvormen andere mogelijkheden denkbaar.
- Als de strikte scheiding tussen begrijpend lezen, technisch lezen en lezen voor je plezier opgeheven wordt, is het mogelijk om het leesonderwijs natuurlijker, functioneler, betekenisvoller en authentieker in te richten. Het lezen van teksten heeft dan altijd een technisch en een belevend aspect in zich en gaat dan ook altijd over iets interessants.
- Leerlingen zijn geïnteresseerd in de actualiteit. Wat er op tv te zien is en waar iedereen over praat, daar willen zij ook meer van weten. Gebruik daarom actuele teksten in de klas. Maar uiteraard weer niet alleen actuele teksten, zoals soms op scholen gebeurt bij de invoering van Nieuwsbegrip. Verleid kinderen vooral tot lezen door variatie te bieden in teksten.

- Bij het begrijpend lezen gaat het om informatieverwerking. Het medium is in dit geval tekst. Precies diezelfde cognitieve vaardigheden kunnen ook geoefend worden bij begrijpend *luisteren* en zelfs bij begrijpend *kijken*. Voorkennis activeren, je begrip monitoren, de hoofdgedachte bepalen, het verwerken van de nieuwe kennis in bestaande kennis: het zijn vaardigheden die ook bij begrijpend luisteren en kijken geoefend kunnen worden. Zo kan er een doorgaande lijn gecreëerd worden in het begrijpend luisteren en kijken vanaf groep 1 naar het begrijpend lezen in de midden- en bovenbouw. Als een leerkracht dit beseft zal hij nooit weglopen om een kop koffie te halen als de klas een uitzending Nieuws uit de Natuur gaat kijken. Dan mist hij immers een uitgelezen kans om te oefenen met verschillende leerstrategieën.
- Het voeren van gesprekken over teksten biedt een enorme kans voor het opbouwen van algemene kennis, woordenschat, kennis over taal en in het bijzonder kennis over teksten. Bovendien ontwikkelen leerlingen zo de vaardigheid in het omgaan met problemen in teksten. De manier van gespreksvoering en het stellen van vragen is daarbij cruciaal. Reproducerende vragen – wat gebeurde er? Wie deed wat? – vragen naar de bekende weg en leiden nauwelijks tot denkprocessen. De vraag 'wat zou jij gedaan hebben?' leidt wel tot nadenken, redeneren en tot argumenteren. 'Higher Order Thinking Skills' (HOTS) bieden mogelijkheden om in klassengesprekken over teksten tot verdiepte kennis te komen en tot het stimuleren van hogere cognitieve taalfuncties.
- Uiteindelijk zullen leerlingen in het voortgezet onderwijs individueel teksten moeten kunnen verklaren. Dat betekent echter niet dat in het basisonderwijs al voor zo'n individuele benadering gekozen moet worden. Er is veel onderzoek naar 'reciprocal teaching' gedaan waarbij positieve effecten gemeten zijn wanneer kinderen niet hun eigen individuele strijdje met een tekst moeten voeren, maar samen in groepjes de tanden leren zetten in een tekst. Die werkwijze is effectief voor àlle leerlingen, zeker niet alleen voor de leeszwakke lezers. Tijdens het praten over teksten scherpen leerlingen elkaar in hun leesvaardigheid, aanpakgedrag, strategiegebruik en bij de opname van kennis in hun eigen kennissysteem.
- Blijft nog het feit van het lastige 'modeling'. De leerkracht die hardop voordoet hoe hij een tekst leest, hoe hij strategieën gebruikt en hoe hij informatie verwerkt is voor leerlingen enerzijds didactisch van groot belang. Hij kan leerlingen helpen actief met teksten aan de slag te gaan en al hardop denkend en pratend helpen bij het komen tot diepere representaties van de inhoud van de tekst. En dat niet alleen in de les begrijpend lezen, maar op alle momenten waarop leerlingen een tekst voor hun neus krijgen. Anderzijds kan de leerkracht bij 'modeling' al snel verzeild raken in een brei van woorden, met een averechtse werking tot gevolg voor leerlingen die zich een effectieve aanpak van teksten proberen eigen te maken.