

# Verdiepend lezen

**Leerlingen begeleiden bij het begrijpend  
lezen van complexe teksten**

Karin van de Mortel • Corine Ballering



**CPS**

Onderwijsontwikkeling en advies

*Ten behoeve van de leesbaarheid is in dit boek in veel gevallen bij de verwijzing naar personen gekozen voor het gebruik van 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden. Voor leerkrachten wordt de vrouwelijke vorm gebruikt; waar 'zij' staat, moet ook 'hij' worden gelezen.*

© CPS Onderwijsontwikkeling en advies, oktober 2014  
Tweede druk, juli 2019

**Auteurs:** Karin van de Mortel en Corine Ballering

**Redactie:** Tekstbureau Elise Schouten, Wesepe

**Vormgeving omslag:** Digitale Klerken, Utrecht

**Vormgeving binnenwerk:** Nieuw-Eken Ontwerp, Heerlen

ISBN: 978-90-6508-659-4

CPS-bestelnummer: 32378

#### **CPS Onderwijsontwikkeling en advies**

Postbus 1592

3800 BN Amersfoort

T [033] 453 43 43

E [cps@cps.nl](mailto:cps@cps.nl)

I [www.cps.nl](http://www.cps.nl)

#### **Vragen over CPS-publicaties?**

T [030] 24 170 24

E [infodesk@cps.nl](mailto:infodesk@cps.nl)

I [www.cps.nl/uitgeverij](http://www.cps.nl/uitgeverij)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt in enige vorm, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of op enige ander manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

We hebben ons uiterste best gedaan om alle bronnen te achterhalen en juist te vermelden. Wanneer u denkt dat we hierin niet zorgvuldig genoeg zijn geweest, neemt u dan contact op met de uitgever.

# Inhoud

Voorwoord

8

## DEEL I VERDIEPEND LEZEN

|          |                                                              |           |
|----------|--------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1</b> | <b>Waarom verdiepend lezen?</b>                              | <b>14</b> |
| 1.1      | Een eerste kennismaking                                      | 15        |
| 1.2      | Verdiepend lezen en 21 <sup>ste</sup> -eeuwse vaardigheden   | 17        |
| 1.2.1    | <i>Kritisch denken</i>                                       | 18        |
| 1.2.2    | <i>Probleemoplossend vermogen</i>                            | 19        |
| 1.2.3    | <i>Samenwerken en communiceren</i>                           | 20        |
| 1.3      | Verdiepend lezen en leraren                                  | 21        |
| 1.4      | Samenvatting                                                 | 23        |
| <b>2</b> | <b>De plaats van verdiepend lezen in de leesontwikkeling</b> | <b>24</b> |
| 2.1      | Niveaus in leesvaardigheid: vlot lezen                       | 26        |
| 2.2      | Niveaus in leesvaardigheid: vloeiend lezen                   | 27        |
| 2.3      | Niveaus in leesvaardigheid: lezen met begrip                 | 31        |
| 2.3.1    | <i>Kennis en woordenschat</i>                                | 33        |
| 2.3.2    | <i>Het leesproces sturen met behulp van strategieën</i>      | 36        |
| 2.4      | Niveaus in leesvaardigheid: verdiepend lezen                 | 39        |
| 2.4.1    | <i>Doelstellingen van verdiepend lezen</i>                   | 41        |
| 2.5      | Samenvatting                                                 | 44        |

## DEEL II FACTOREN VAN TEKSTCOMPLEXITEIT

|          |                                                        |           |
|----------|--------------------------------------------------------|-----------|
| <b>3</b> | <b>Drie dimensies van tekstcomplexiteit</b>            | <b>46</b> |
| 3.1      | Wat maakt een tekst complex?                           | 47        |
| 3.2      | De kwantitatieve dimensie                              | 49        |
| 3.3      | De kwalitatieve dimensie                               | 49        |
| 3.4      | De dimensie van de lezer en de taak                    | 51        |
| 3.2      | Samenvatting                                           | 53        |
| <b>4</b> | <b>De kwantitatieve dimensie van tekstcomplexiteit</b> | <b>54</b> |
| 4.1      | Leesbaarheidsformules                                  | 56        |
| 4.1.1    | <i>De CILT</i>                                         | 56        |
| 4.1.2    | <i>De CLIB</i>                                         | 57        |
| 4.2      | Hoe belangrijk is AVI?                                 | 58        |
| 4.3      | Cito volgsysteem voortgezet onderwijs                  | 61        |

|          |                                                                                              |            |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 4.4      | Diataal                                                                                      | 62         |
| 4.5      | Andere leesbaarheidsinstrumenten                                                             | 64         |
| 4.6      | De waarde van de kwantitatieve dimensie                                                      | 64         |
| 4.7      | Samenvatting                                                                                 | 66         |
| <b>5</b> | <b>De kwalitatieve dimensie van tekstcomplexiteit:<br/>de factoren betekenis en doel</b>     | <b>68</b>  |
| 5.1      | Betekenis en doel                                                                            | 69         |
| 5.2      | Informatiedichtheid en complexiteit                                                          | 69         |
| 5.3      | Figuurlijk taalgebruik                                                                       | 70         |
| 5.4      | Het tekstdoel                                                                                | 72         |
| 5.5      | Samenvatting                                                                                 | 75         |
| <b>6</b> | <b>De kwalitatieve dimensie van tekstcomplexiteit:<br/>de factor tekststructuur</b>          | <b>76</b>  |
| 6.1      | De tekststructuur                                                                            | 77         |
| 6.2      | Tekstsoorten                                                                                 | 78         |
| 6.2.1    | <i>Tekstsoorten in het referentiekader en in Leerstoflijnen lezen beschreven</i>             | 80         |
| 6.2.2    | <i>Complexiteit in het referentiekader</i>                                                   | 83         |
| 6.3      | De opbouw van de tekst                                                                       | 87         |
| 6.3.1    | <i>De opbouw van verhalende teksten</i>                                                      | 88         |
| 6.3.2    | <i>De opbouw van informatieve teksten</i>                                                    | 90         |
| 6.3.3    | <i>Signaalwoorden</i>                                                                        | 91         |
| 6.4      | De vertelstijl                                                                               | 97         |
| 6.5      | Verbale en visuele kenmerken                                                                 | 98         |
| 6.5.1    | <i>Implicaties voor het onderwijs</i>                                                        | 103        |
| 6.5.2    | <i>Illustraties in teksten voor jonge leerlingen</i>                                         | 106        |
| 6.6      | Samenvatting                                                                                 | 110        |
| <b>7</b> | <b>De kwalitatieve dimensie van tekstcomplexiteit:<br/>de factoren taalgebruik en kennis</b> | <b>112</b> |
| 7.1      | Kwalitatieve factor: taalgebruik                                                             | 113        |
| 7.1.1    | <i>Standaardtaal</i>                                                                         | 114        |
| 7.1.2    | <i>Taalregister</i>                                                                          | 115        |
| 7.2      | Kwalitatieve factor: kennis                                                                  | 115        |
| 7.2.1    | <i>Achtergrondkennis</i>                                                                     | 116        |
| 7.2.2    | <i>Voorkennis</i>                                                                            | 117        |
| 7.2.3    | <i>Culturele kennis</i>                                                                      | 117        |
| 7.2.4    | <i>Woordenschat</i>                                                                          | 117        |
| 7.3      | Samenvatting                                                                                 | 118        |

|          |                                                  |            |
|----------|--------------------------------------------------|------------|
| <b>8</b> | <b>De dimensie van de lezer en de taak</b>       | <b>120</b> |
| 8.1      | De lezer                                         | 121        |
| 8.1.1    | Cognitieve vaardigheden                          | 123        |
| 8.1.2    | Motivatie                                        | 123        |
| 8.1.3    | Kennis                                           | 125        |
| 8.1.4    | Ervaringen                                       | 126        |
| 8.2      | De taak                                          | 127        |
| 8.2.1    | Het niveau van de taak                           | 129        |
| 8.2.2    | De Taxonomie van Bloom                           | 132        |
| 8.2.3    | Didactische aanwijzingen voor het vragen stellen | 135        |
| 8.2.4    | De taakuitvoering                                | 138        |
| 8.2.5    | Het doelgerichte gesprek                         | 138        |
| 8.3      | Samenvatting                                     | 140        |

### DEEL III VERDIEPEND LEZEN IN DE PRAKTIJK

|           |                                                            |            |
|-----------|------------------------------------------------------------|------------|
| <b>9</b>  | <b>Een effectief instructiemodel voor verdiepend lezen</b> | <b>142</b> |
| 9.1       | Een doorgaande lijn verdiepend luisteren en lezen          | 144        |
| 9.2       | Het instructiemodel GRRIM                                  | 147        |
| 9.3       | Verdiepend lezen en formatief waarderen en evalueren       | 152        |
| 9.4       | Samenvatting                                               | 161        |
| <b>10</b> | <b>Introductie en modellen</b>                             | <b>162</b> |
| 10.1      | Doelgericht verdiepend lezen                               | 163        |
| 10.1.1    | Het doel van de lezer                                      | 164        |
| 10.1.2    | Het doel van de schrijver                                  | 169        |
| 10.2      | Modeling                                                   | 170        |
| 10.2.1    | Modellen wat moeilijk is                                   | 173        |
| 10.2.2    | Moeilijkheden oplossen                                     | 175        |
| 10.2.3    | Actief lezen                                               | 177        |
| 10.2.4    | Samen herhaald lezen                                       | 182        |
| 10.3      | Samenvatting                                               | 184        |
| <b>11</b> | <b>Begeleid oefenen</b>                                    | <b>186</b> |
| 11.1      | Begeleid oefenen en verdiepend lezen                       | 187        |
| 11.2      | De tekst is het 'waard' om opnieuw gelezen te worden       | 192        |
| 11.3      | Opnieuw luisteren of lezen leidt niet tot verveling        | 194        |
| 11.4      | Een beperkte 'frontloading'                                | 196        |

|           |                                                       |            |
|-----------|-------------------------------------------------------|------------|
| 11.5      | Tekstgerelateerde vragen op verschillende niveaus     | <b>198</b> |
| 11.6      | Aantekeningen maken                                   | <b>201</b> |
| 11.7      | Lesdoel- én tekstgerelateerde verwerkingsactiviteiten | <b>202</b> |
| 11.8      | Recht doen aan verschillen                            | <b>206</b> |
| 11.9      | Verlengde instructie                                  | <b>207</b> |
| 11.10     | Samenvatting                                          | <b>212</b> |
| <b>12</b> | <b>Samenwerkend en zelfstandig verdiepend lezen</b>   | <b>214</b> |
| 12.1      | Effectief samenwerkend verdiepend lezen               | <b>216</b> |
| 12.2      | Zelfstandig verdiepend lezen                          | <b>222</b> |
| 12.3      | Vervolgactiviteiten: schrijven                        | <b>227</b> |
| 12.4      | De gezamenlijke afronding                             | <b>229</b> |
| 12.5      | Samenvatting                                          | <b>231</b> |

## **DEEL IV VERDIEPEND LEZEN IMPLEMENTEREN**

|           |                                              |            |
|-----------|----------------------------------------------|------------|
| <b>13</b> | <b>De implementatie van verdiepend lezen</b> | <b>234</b> |
| 13.1      | Leraarvaardigheden verdiepend lezen          | <b>235</b> |
| 13.2      | Verschillen tussen leraren                   | <b>236</b> |
| 13.3      | Instrumenten voor het leerproces van leraren | <b>238</b> |
| 13.4      | Verdiepend lezen in het schoolbeleid         | <b>239</b> |
| 13.5      | Afstemming in de aansturing                  | <b>240</b> |
| 13.6      | Samenvatting                                 | <b>243</b> |
|           | <b>Bijlagen</b>                              | <b>245</b> |
| 1         | Lesvoorbereidingsformulier verdiepend lezen  | <b>246</b> |
| 2         | Kijkwijzer verdiepend lezen                  | <b>248</b> |
| 3         | Zelfobservatieformulier verdiepend lezen     | <b>250</b> |
| 4         | Format taalbeleidsplan                       | <b>254</b> |
|           | Geraadpleegde literatuur                     | <b>260</b> |
|           | Geraadpleegde websites                       | <b>266</b> |
|           | Boeken gebruikt in voorbeelden               | <b>267</b> |
|           | Meer lezen...                                | <b>270</b> |

## Voorwoord

Bent u leraar in het basisonderwijs, dan weet u dat uw leerlingen zich vaardigheden, zoals fonemisch bewustzijn, decoderen, vloeiend lezen en woordenschat moeten eigen maken om zich te kunnen ontwikkelen tot goede lezers. Als leraar in het voortgezet onderwijs weet u hoe belangrijk een goede leesvaardigheid is voor het opdoen van nieuwe (vak)kennis. U ondersteunt uw leerlingen zoveel mogelijk om vakteksten te begrijpen, zodat deze teksten bronnen van nieuwe (vak)kennis zijn en geen struikelblokken.

En nu ligt de publicatie *Verdiepend lezen* voor u. U zult zich misschien afvragen: verdiepend lezen? Dieper dan wat dan? Waar gaat dit over? Nóg meer, wéér anders lezen? Nee, verdiepend lezen is geen nieuw in te roosteren leesactiviteit. Verdiepend lezen gaat over het met diepgang lezen van complexe teksten. Verdiepend lezen is geen zelfstandig naamwoord, maar een werkwoord, dat zowel betrekking heeft op het proces als op de doelstelling van het lezen (Boyles, 2014). Verdiepend lezen doe je. Dit boek over verdiepend lezen biedt leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs, intern begeleiders, taalcoördinatoren en andere geïnteresseerden inzichten en handvatten om leerlingen te begeleiden bij het verdiepend luisteren naar en lezen van complexe teksten.

8

We benadrukken in deze publicatie dat leerlingen moeten kunnen *leren* van teksten. Zij moeten de kennis integreren in de reeds aanwezige kennis en deze integrale kennis kunnen toepassen wanneer dat nodig is. Het gaat er niet alleen om dat de leraar de leerling ‘naar de tekst brengt’, zoals in de reguliere praktijk meestal gebeurt, maar ook dat hij de tekst naar de leerling brengt. Dit is waar verdiepend lezen over gaat. Van *vlot* lezen, naar *vloeiend* lezen, naar *verdiepend* lezen. Verdiepend lezen beoogt de praktijk van het ontwikkelen van de leesvaardigheid te versterken. Het is meer een toegevoegde waarde dan een ‘niche’, misschien meer het andere ‘normaal’.

Sinds 2010 is de Wet op de Referentieniveaus van kracht. Het referentiekader is geen curriculum. De referentieniveaus bieden het onderwijsveld alle vrijheid in het hoe en het wat van het aanbod. De doelstellingen zijn echter wel geformuleerd als beheersingsdoelen. Met andere woorden: door de bescheiden informatie over hoe het onderwijs deze doelstellingen moet bereiken, blijkt het behalen van de referentieniveaus een forse uitdaging te zijn. De referentieniveaus beogen dat leerlingen hun talenten optimaal ontwikkelen, terwijl de leraar de verantwoordelijkheid heeft en houdt om vast te stellen op welke wijze hij de leesvaardigheid vergroot, het begrip verdiept, de kritische evaluatie ondersteunt en de kennis laat toenemen.

Deze publicatie ondersteunt u in het streven om deze uitdaging aan te gaan. Het gaat er niet om óf er verdiepend moet worden gelezen, óf dat leerlingen complexe teksten voorgelegd moeten krijgen. Het gaat om de combinatie ervan. Het verdiepend lezen van complexe teksten zal de leerlingen, afgestemd op hun talenten, helpen de doelen van de referentieniveaus te behalen.

We leggen de focus op de tekst, maar ook op de lezer. De tekst brengt de inhoud naar de lezer; de lezers nemen hun kennis mee naar de tekst die ze lezen. We moeten beiden ‘eer’ aandoen, wellicht consequenter en meer uitgebalanceerd dan we gewend zijn. De kwantitatieve benadering van de leesvaardigheid en de kwantitatieve beschouwing van de tekst zijn nuttig, maar blijken niet volledig te zijn. Dat tonen we aan. De bedoeling van een auteur moet worden benadrukt, het grote idee van de tekst moet worden ontdekt, het centrale thema moet worden gevonden en tegelijkertijd moet worden benut wat de lezer aan kennis meeneemt naar de tekst. Een veel meer kwalitatieve benadering dus, complementair aan de kwantitatieve insteek.

Er is een goed instructiemodel nodig om kwantiteit en kwaliteit af te stemmen en in balans te brengen met wat de lezer meeneemt en met de taak die hij gaat doen. We hanteren het Gradual Release of Responsibility Model (GRRIM), zusje of broertje van het bekende directe instructiemodel. Het GRRIM is een effectief en werkzaam model als het gaat om het verder ontwikkelen van de denkvaardigheid. Het is van onschatbare waarde, omdat het de onafhankelijke toepassing van de denkvaardigheid mogelijk maakt, ondersteunt en versterkt.

Het GRRIM is geen grote onderwijskundige omwenteling; het model gidst u en uw leerlingen door de (verdiepende) leeshandeling. We geven u voorbeelden en reiken werkvormen en praktische suggesties aan, die leerlingprestaties optimaliseren. Zo besteden we, naar ons idee terecht, veel aandacht aan het stellen van tekstgerelateerde (denk-)vragen, aan het doelgerichte gesprek en aan effectief samenwerkend verdiepend lezen.

‘Op instructieniveau’ passen leraren Vygotsky’s zone van de naaste ontwikkeling vaak nogal rigide toe. Zij gaan ‘productief falen’ uit de weg, omdat ze leerlingen niet willen frustreren. Dit is een misvatting. Maar ook presteren leerlingen te vaak onder hun niveau, omdat leraren zich te veel laten leiden door wat de methode aanreikt. We beschrijven wat ‘productief falen’ inhoudt en welk nut het kan hebben in het leerproces. We beschrijven op welke wijze u uw leerlingen uitdaagt tot denken, waarbij we voor ogen hebben dat dit van belang is voor alle leerlingen.

**We zien het belang van begrijpend lezen, maar wat hebben we weinig oog voor de tekst.**

Leerlingen moeten leren een tekst te lezen met de intentie die tekst te willen begrijpen, er van te leren, erdoor vermaakt of geïnformeerd te worden. In het licht van de doelstelling van het verdiepend lezen, verschuift de aandacht van de aan te leren vaardigheden zoveel mogelijk naar het betekenis verlenen aan de tekst.

Wij vinden dat alle leerlingen moeten leren om complexe teksten te lezen, omdat zij die vaardigheid nodig hebben om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Verdiepend lezen is daarmee een concretisering van de 21<sup>ste</sup>-eeuwse vaardigheden.

Uniek aan dit boek is de bijdrage die het levert aan uw kijk op teksten. Of, zoals Karin van de Mortel dat wellicht al eens tegen een aantal van u heeft gezegd: “We zien het belang van begrijpend lezen, maar wat hebben we weinig oog voor de tekst.”

## Leeswijzer

10

Dit boek bestaat uit vier delen. In deel 1 maakt u kennis met verdiepend lezen. Wat verstaan wij onder verdiepend lezen? En hoe verhoudt verdiepend lezen zich tot 21<sup>ste</sup>-eeuwse vaardigheden, het referentiekader Nederlandse taal? Deze vragen komen aan bod in hoofdstuk 1. We triggeren in dit hoofdstuk uw ideeën over lezen, want die zijn bepalend voor de wijze waarop u de informatie over verdiepend lezen tot u zult nemen.

In hoofdstuk 2 plaatsen wij verdiepend lezen in de leesontwikkeling.

Deel 2 – hoofdstuk 3 tot en met 8 – gaat in op de vraag wat een tekst tot een complexe tekst maakt. We beschrijven in deze hoofdstukken de factoren die de complexiteit van een tekst bepalen. Het gaat om de kwantitatieve dimensie, de kwalitatieve dimensie en de dimensie van de lezer en van de taak. Deze dimensies worden geïntroduceerd in hoofdstuk 3.

Bij de kwantitatieve dimensie, die in hoofdstuk 4 centraal staat, gaat het om meetbare aspecten van een tekst, zoals woord- en zinslengte, woordfrequentie en de tekstuele samenhang.

De kwalitatieve dimensie van tekstcomplexiteit (hoofdstuk 5, 6 en 7) omvat factoren die niet of nauwelijks in cijfers zijn uit te drukken, zoals de betekenis en het doel van een tekst (hoofdstuk 5), de tekststructuur (hoofdstuk 6), het taalgebruik en het appèl dat wordt gedaan op de kennis van de lezer (hoofdstuk 7). Samen met de dimensie van de lezer en van de taak (hoofdstuk 8), geeft de kwalitatieve dimensie leraren veel aanknopingspunten voor de instructie.

Deel 3 gaat over de instructie van het verdiepend lezen. Basis is het instructie-model GRRIM (hoofdstuk 9), waarin de verantwoordelijkheid voor het leren langzaam verschuift van de leraar naar de leerling. Dat gebeurt in verschillende fases die in de volgende hoofdstukken worden uitgewerkt: instructie en modeling (hoofdstuk 10), begeleid oefenen (hoofdstuk 11) en samenwerkend en zelfstandig verdiepend lezen (hoofdstuk 12).

Het vierde deel, hoofdstuk 13, gaat in op de implementatie van verdiepend lezen in het curriculum.

Als u besluit om dit boek te gaan lezen, is het raadzaam om alle hoofdstukken te lezen. Dan zult u het betoog het beste kunnen volgen.

Graag bedanken wij onze meelezers:

- Marijke de Jong (docente Nederlands en taalcoördinator van het Maris College en oprichter en eigenaar van [www.vantaalnaarnederlands.nl](http://www.vantaalnaarnederlands.nl)).
- Mevrouw Drs. N.H. Alberts en de heer Drs. A. van Bruggen (Cito).
- Henk Nonnekes (docent aardrijkskunde Cambium College).
- Willem Rosier, René van Drunen en Janneke Oosterman (CPS).

Zij gaven waardevolle adviezen, die ons hebben geholpen om dit boek te schrijven.

We hopen dat dit boek aan uw lespraktijk bijdraagt als een gids, als een basis voor professioneel collegiaal overleg en als bron van inspiratie.

**Karin van de Mortel**  
**Corine Ballering**

*september 2014*

# DEEL I

## VERDIEPEND LEZEN



# Hoofdstuk 1

## Waarom verdiepend lezen?

Een eerste  
kennismaking



*pagina*

15



17



18



19



Kritisch denken



Verdiepend lezen  
en 21<sup>ste</sup>-eeuwse  
vaardigheden



Probleemoplossend  
vermogen



In dit hoofdstuk leest u wat verdiepend lezen is en waarom het belangrijk is dat alle leerlingen dit leren. Onder meer met het oog op de ontwikkeling van 21<sup>ste</sup>-eeuwse vaardigheden is het nodig dat alle leerlingen leren om complexe teksten te lezen en te begrijpen. De rol die leraren daarbij spelen, is cruciaal.

## 1.1 Een eerste kennismaking

Door te lezen ontmoet je de wereld. We lezen teksten om informatie te verwerven, om te leren, te ontspannen en te genieten van wat schrijvers ons zeggen (Cummins, 2013). Om mee te kunnen doen in de maatschappij, zijn lezen en begrijpen wat je leest onmisbare vaardigheden. Door te lezen, van een print of online, leren we: we integreren nieuwe kennis in de kennis die we al over het onderwerp hebben. Zo breiden we onze kennis uit.

Onder verdiepend lezen<sup>1</sup> verstaan wij de activiteiten die een lezer doet om zich de inhoud van een complexe tekst eigen te maken. Een lezer heeft metacognitief bewustzijn nodig om leesstrategieën in te zetten als dat nodig is. Dat betekent dat hij specifieke vaardigheden moet beheersen. Maar wat maakt een tekst complex? En hoe kunt u leerlingen ondersteunen bij het ontwikkelen van vaardigheden die nodig zijn om zich de inhoud van zulke teksten eigen te maken? Die vragen staan centraal in deze publicatie.

15

- 1 Verdiepend lezen bouwt voort op het concept van begrijpend lezen, zoals we beschreven in het handboek *Lezen... denken... begrijpen!* (Förre & Van de Mortel, 2010) en in *Grip op leesbegrip* (Van de Mortel & Förre, 2013). Voor het voortgezet onderwijs is dit concept uitgewerkt in *Beter lezen, beter leren* (Puper & Richters, 2013). Tevens bouwt verdiepend lezen voort op de inzichten in begrijpend lezen op de grens van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs. Deze zijn te vinden in *Begrijpend lezen op de grens van PO naar VO, Literatuurstudie naar de kenmerken en leraarvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO* (De With, 2013) en in *Begrijpend lezen op de grens van PO en VO, drie praktische instrumenten* (Ballering et al, 2013), zie [www.cps.nl/begrijpendlezenpovo](http://www.cps.nl/begrijpendlezenpovo).

Verdiepend lezen en leraren



20



Samenwerken en  
communiceren

21

23

Samenvatting

**Wanneer leerlingen op school niet leren hoe ze zich de inhoud van een complexe tekst eigen kunnen maken, zullen ze deze uitdaging in de toekomst ook uit de weg gaan.**

Voordat we ingaan op de vraag wat een tekst complex maakt en welke instructie deze teksten vereisen, ruimen we eerst een aantal mogelijke misverstanden uit de weg over de term ‘verdiepend lezen’. Zo is verdiepend lezen geen aparte vorm van lezen die ‘erbij komt’ en als vak ingeroosterd zou moeten worden. Verdiepend lezen is geïntegreerd in de bestaande les- en leespraktijk in het basisonderwijs en in het lezen van teksten bij alle vakken in het voortgezet onderwijs. Verdiepend lezen hoort thuis in het onderwijskundige repertoire van leraren en niet op het rooster. We tekenen daarbij aan dat verdiepend lezen bij lang niet alle teksten nodig is. Er is geen enkele reden om de aanpak van verdiepend lezen toe te passen bij een eenvoudige, goed gestructureerde tekst die voor leerlingen goed is te begrijpen.

Een andere misvatting is dat verdiepend lezen alleen geschikt is voor goede lezers, de best presterende leerlingen in uw klas en hoogbegaafde leerlingen. Dit is zeker niet het geval. Verdiepend lezen is een vaardigheid die álle leerlingen onder de knie moeten krijgen.

16

Alle leerlingen krijgen te maken (en zouden te maken moeten krijgen) met complexe teksten en moeten weten hoe zij zich de inhoud van zulke teksten eigen kunnen maken. In een wereld waarin mensen worden overladen met kennis, is dit een cruciale vaardigheid. Door leerlingen te leren hoe zij zelfstandig complexe teksten kunnen lezen, helpen wij hen om actieve en kritische deelnemers te worden van onze kennismaatschappij, ongeacht het niveau waarop zij functioneren (Cummins, 2013).

En dat is een opdracht voor het onderwijs: leerlingen leren hoe zij zich de inhoud van een complexe tekst kunnen eigen maken; in een leesles of zaakvakles in het basisonderwijs en in elke (vak)les in het voortgezet onderwijs waarin leerlingen lezen. Wanneer leerlingen op school niet leren hoe ze zich de inhoud van een complexe tekst eigen kunnen maken, zullen ze deze uitdaging in de toekomst ook uit de weg gaan.

Of verdiepend lezen noodzakelijk is, hangt af van het leesdoel. We geven een paar voorbeelden:

In het kader van de kinderboekenweek van 2013, verscheen *Ik juich voor jou* van Edward van de Vendel, een prachtige bundel gedichten met sport als bindend thema. Het gedicht *Span er een koord overheen* ligt technisch gezien waarschijnlijk op niveau AVI E5, maar dat wil niet zeggen dat een lezer die dit niveau beheerst, het gedicht ook goed begrijpt. Om de betekenis te begrijpen, is een diepgaande

analyse van de tekst nodig. De dichter wil de lezer overtuigen van het feit dat elk mens uniek is in zichzelf. Hoe er ook wordt gedacht, gepraat of gefluisterd: je mag er zijn, je mag zijn wie je bent. En wie daar iets over te melden heeft, zegt daarmee meer over zichzelf dan over jou. Dat is de diepere gedachte die Edward van de Vendel de lezer meegeeft door zijn woordkeuze, zijn beeldspraak en door de herhaling van zinnen.

Een ander voorbeeld: u wilt de navigatie-telefoon en audioapparatuur van uw nieuwe auto instellen. Zeer waarschijnlijk komt u al een heel eind door een en ander zelf uit te proberen, maar waar u er niet uitkomt, vraagt u iemand om u te helpen of raadpleegt u de handleiding. U zult de betreffende passages in de handleiding waarschijnlijk ‘verdiepend lezen’. Uw leesdoel is immers de apparatuur te laten functioneren en daarvoor moet u de (complexe) tekst in de handleiding echt goed begrijpen.

Het is dus afhankelijk van het leesdoel van de lezer of verdiepend lezen al of niet nodig is. Het scannen van de krantenkoppen vraagt geen verdiepende aanpak, maar een artikel uit de zaterdagbijlage van de krant misschien wel.

## 1.2 Verdiepend lezen en 21<sup>ste</sup>-eeuwse vaardigheden

Uw leerlingen groeien op in een andere wereld dan de meesten van u. De huidige generatie, de ‘millennials’ (Strauss & Howe, 2000), de generatie Z (Boender & Ahlers, 2011) of welke term u ook gebruikt, zijn ‘digital natives’ (Prensky, 2001). Zij groeien op in een tijdperk waarin internet en andere digitale technologieën onderdeel zijn van hun wereld. Dit in tegenstelling tot de ‘digital immigrants’, mensen die niet zijn opgegroeid met digitale technologieën.

In het gesprek over de wereld waarin de huidige generatie opgroeit, wordt gesproken over ([www.kennisnet.nl](http://www.kennisnet.nl)):

- de verschuiving van de industriële samenleving, via de informatie- en kennis-samenleving, naar de netwerksamenleving,
- de verandering in het soort banen op de arbeidsmarkt,
- de vaardigheden die nodig zijn om te kunnen functioneren in de huidige samenleving, en
- de rol die het onderwijs speelt in het aanleren van die vaardigheden (o.a. *Een eigentijds curriculum* (Onderwijsraad, 2014) via [www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)).