

Denkend lezen – want waarom zou je stoppen met denken als je leest?

Dolf Janson (www.janson.academy - www.hettaallab.nl)

Begrijpend lezen is een merkwaardig vak: door het apart te zetten wek je de suggestie dat je ook kunt lezen zonder begrip. In andere landen maakt men daarom dit onderscheid niet. Lezen is immers betekenis toekennen aan een geschreven tekst? Dat betekent niet dat je als lezer nooit teksten of woorden tegenkomt die je niet direct begrijpt, maar dat is gewoon onderdeel van de leesactiviteit.

Wie leest buiten de leesles, of zelfs buiten een schoolcontext, doet dit meestal met een bepaalde reden en zeker altijd in een bepaalde context. Een tekst staat ergens en heeft een bedoeling.

In bijna alle methoden voor begrijpend lezen is die context speciaal bedacht of gezocht en is de reden slechts dat er 'begrijpend lezen' op het rooster staat. Pogingen om de teksten actueel te maken en daardoor aantrekkelijk, kunnen dat niet voorkomen. Het blijft toch 'een smoes om vragen te beantwoorden'. Het effect is in veel klassen dat het gesprek gaat over de inhoud en veel minder over de manier van lezen of over de reden om deze tekst te lezen. Dat dit heel interessante lessen kunnen zijn, het zijn in feite extra lessen wereldoriëntatie, doet daar niets aan af.

Wie via een dergelijke methode strategieën om met een tekst om te gaan leert, loopt het risico die kennis niet te (kunnen) vertalen naar echte leessituaties. Veel leraren herkennen dat effect: als het vak 'rekenen' of 'aardrijkskunde' heet, is het ineens niet meer vanzelfsprekend om de geleerde strategieën te gebruiken.

Tot zover het algemene probleem van begrijpend lezen. Wie goed is in lezen en over een meer dan gemiddelde taalvaardigheid beschikt heeft nog een ander probleem bij de lessen in begrijpend lezen. Veel strategieën zijn voor hen al vanzelfsprekend. Reproducerende vragen ervaren zij niet als uitdagend en daardoor zijn ze dikwijls niet geneigd het antwoord op te zoeken: zij geven antwoord vanuit hun geheugen of verzinnen iets op basis van hun voorkennis of wat hen logisch lijkt.

Dat is niet verkeerd, want zo gaat een geoefende lezer ook met een tekst om. De bedoeling van de tekst, de reden waarom je die leest, bepaalt vervolgens of dit genoeg is. Als die reden er niet echt is (zoals in een geïsoleerde les begrijpend lezen), ontbreekt ook de reden om kritischer te lezen.

De remedie lijkt, op basis van het voorgaande, duidelijk: zorg voor betekenisvolle leessituaties, waarin teksten functioneel zijn en strategieën een middel zijn en geen doel. Vervolgens is het wel de bedoeling dat deze leerlingen worden uitgedaagd om meer te gaan doen dan het gewone. Ook zij moeten hun vaardigheid in het omgaan met teksten verbeteren en op een hoger niveau brengen. Hoe dat kan kunnen we met behulp van de denkniveaus van Benjamin Bloom duidelijk maken.

Bloom ontwierp op basis van onderzoek een taxonomie, een opeenvolging van doelen, waarbij in de opeenvolgende fasen steeds meer vaardigheden een rol spelen. De drie onderste lagen noemt hij van lagere orde. Niet omdat ze er niet toe doen, maar omdat de denkprocessen die daar gebruikt worden relatief beperkt en eenduidig zijn. De drie lagen die hierop volgen vragen denken van hogere orde: meer complex en steeds minder 'meer van hetzelfde'.

	Cognitieve processen					
Kennisdimensies	1. onthouden	2. begrijpen	3. toepassen	4. analyseren	5. evalueren	6. creëren
feitelijk						
conceptueel						
procedureel						
metacognitief						

Taxonomie van Bloom (herziene versie) gebaseerd op Rex Heer (2009) - Center for Excellence in Learning and Teaching of Iowa State University.

Onthouden, begrijpen en toepassen zijn cognitieve processen (denkvaardigheden) die tijdens het lezen bij begaafde leerlingen meestal vanzelf gaan, mits de tekst functioneel is voor het doel waarvoor zij deze tekst lezen.

Wie een verhalende tekst leest als ontspanning, zal willen onthouden wie erin voorkomen en wat er eerder in het verhaal gebeurde. Ook zullen zij het verhaal willen begrijpen. Van toepassen is slechts beperkt sprake: het herkennen van spanning of grappen is daarvan een voorbeeld, als het boek om die reden is gekozen.

Bij een informatieve tekst is dat niet anders, maar daar ligt het accent meer op het toepassen: dat komt voort uit de reden dat je die tekst leest.

Bij de denkvaardigheid **'analyseren'** gaat het om doelen als:

De leerling herkent onuitgesproken aannames
 evalueert de relevantie van informatie
 herkent logische fouten in redeneringen
 onderscheid feiten van conclusies.

Bij de denkvaardigheid **'evalueren'** gaat het om doelen als:

De leerling... beoordeelt of er een logische lijn in het geschreven materiaal is te herkennen
 beoordeelt of de onderbouwing van conclusies klopt.

Bij de denkvaardigheid **'creëren'** gaat het om doelen als:

De leerling ... verzint een oplossing
 stelt een onderzoeksvorstel op
 doet een uitvinding.

Het omgaan met teksten is op dat hogeren niveau veel kritische en complexer. Zo zullen er vaak meer teksten aan te pas komen, die met elkaar worden vergeleken. De tekst uit het geschiedenisboek kan bv. worden getoetst aan andere bronnen. De boeken van eenzelfde schrijver kunnen worden vergeleken om stijlkenmerken op te sporen. Maar vooral zal je deze leerlingen aanzetten tot het kritisch lezen: klopt wat er staat? Hoe objectief is de informatie? Zou iemand uit een ander land, of iemand met een ander beroep, er ook zo over schrijven? Ook de vraag of deze tekst echt antwoord geeft op de vraag die ik had of de vraag of de tekst op de achterkant van een verhalend boek een goed beeld geeft van de inhoud, zijn voorbeelden van relevante vragen, die een beroep doen op dat hogere orde denken.