



Meer vrij lezen, minder oefeningen

Onno ter Haar

Krashen en Mason over lezen en T2-verwerving

Tekstbegrip valt of staat met een goede woordkennis. Daarom is het werken aan woordenschatuitbreiding zo'n belangrijk bestanddeel van de NT2-les. We besteden in de les veel tijd aan de uitleg van nieuw vocabulaire en het maken van woordenschatoefeningen. Daarbij staan vaak functionele teksten centraal, mede omdat die terugkomen in het inburgerings- of Staatsexamen. Zijn die teksten en de behandeling ervan echter wel geschikt om een snelle aangroei van de woordenschat en daarmee een beter tekstbegrip te bewerkstelligen, vraagt Onno ter Haar zich af. Volgens Mason en Krashen ligt de sleutel namelijk bij vrij lezen.¹

Woordenschatvergroting

In de les wordt doorgaans veel tijd besteed aan het onderwijzen van woordenschat, oftewel het intentioneel woordenschatonderwijs. Mason en Krashen (2019) geven voorbeelden van wat zij de **woordenschat als vaardigheidsaanpak** noemen². Zo zijn er begripvragen over de tekst, waarin de doelwoorden terug komen. Cursisten moeten woorden onderstrepen, matchingoefeningen en puzzels maken of de inhoud aan elkaar navertellen. Volgens de auteurs zou je uit die aanpak die in leergangen impliciet gepropageerd wordt, tot de conclusie kunnen komen dat woordenschatverwerving door middel van het lezen van (of luisteren naar) verhalen onmogelijk dan wel inefficiënt is. Ten onrechte, want het tegendeel blijkt waar te zijn.

In een onderzoek uit 2004 vergeleken Mason en Krashen twee groepen Japanse studenten die een Engelse leestekst voorgelezen kregen.³ Eerst werden de doelwoorden op het bord gezet. De eerste groep luisterde vervolgens alleen naar de tekst, bij de tweede groep werden de woorden uitgelegd en volgden er woordenschatoefeningen. Vanzelfsprekend scoorde de tweede groep veel hoger op de woordenschattest achteraf. Zij hadden 85 minuten aan de activiteit besteed, de eerste groep slechts vijftien. Volgens Krashen en Mason zijn de relatieve opbrengsten van de groep 'alleen voorlezen' groter, omdat je ook moet kijken naar de lestijd die nodig is om de opbrengsten te bereiken.

In Mason en Krashen (2010) staat een onderzoek van File en Adams (2010) centraal. Zij deden een experiment, waarbij aan cursisten twee tekstfragmenten werden voorgelezen. De teksten bevatten een aantal vetgedrukte doelwoorden. Deze doelwoorden werden voorafgaand aan (geïsoleerd) of tijdens het lezen (geïntegreerd) uitgelegd. Daarnaast stonden er doelwoorden in de tekst die niet vetgedrukt waren en evenmin werden uitgelegd (incidenteel). Aan de hand van drie tests (vooraf, meteen na afloop en een enige tijd later) werd de woordkennis gemeten.

De test direct na afloop liet een spectaculaire toename in de kennis van de intentioneel besproken woorden zien, waar de score op de incidentele woorden slechts licht toenam. In de uitgestelde test daarentegen nam de score op de intentionele woorden stevig af, terwijl de stijging op de incidentele woorden doorzette. De scores bij de drie condities lagen uiteindelijk dicht bij elkaar. Volgens Mason en Krashen is dit een bewijs dat incidentele verwerving, zeg maar het vanzelf 'oppikken' van woorden, efficiënter is. In hun visie zou de tijd gebruikt voor het uitleggen en bespreken van de woorden dan ook beter besteed kunnen worden aan lezen of luisteren.

Intentioneel versus incidenteel

Intentionele woordenschatverwerving vindt meestal in de les plaats en incidentele vooral daarbuiten. De vraag is dan: hoeveel incidentele verwerving vindt er eigenlijk plaats? Wordt er wel genoeg gelezen en geluisterd? Deze vraag is belangrijk omdat het aantal woorden dat verworven moet worden van het ene naar het andere niveau nooit met een intentionele aanpak alleen bereikt kan worden.⁴ Daarom is het een goed idee om een deel van de incidentele verwerving naar de les te halen. Op die manier vergroot je de woordenschat en werk je tegelijk aan tekstbegrip. Bovendien schep je de voorwaarden voor cursisten om zelf ook meer en beter buiten de les te gaan lezen en luisteren. Je vergroot hiermee als het ware je lestijd.⁵ Dat het zogenaamde **vrij lezen** effectief is, blijkt ook uit onderzoek van Suk uit 2017 (in Grabe & Stoller, 2020). Twee groepen Koreaanse studenten kregen Engelse les met een leergang. In die lestijd werd bovendien getraind op leesvaardigheid. Twee experimentele groepen kregen 70% van de lestijd Engelse les met de leergang, terwijl 30% van de tijd besteed werd aan 'vrij lezen'. Wat bleek? De experimentele groepen scoorden beduidend hoger op tekstbegrip en woordenschat.

De tijd kan beter besteed worden aan lezen of luisteren



Een leesprogramma

Krashen en Mason zijn van mening dat de leesvaardigheid het best gestimuleerd kan worden door leesplezier te bevorderen (zie ook het artikel van Charlotte Heremans op bladzijde 26). Daarvoor zijn volgens Cho en Krashen (in Mason, 2019) vijf dingen nodig: een plezierige eerste leeservaring, toegang tot interessant leesmateriaal, tijd en een plaats om regelmatig te lezen, de vrijheid om de eigen teksten te kiezen en tot slot: geen toetsen, geen werkboekoefeningen noch een beloning voor het lezen. De auteurs lijken vooral scholieren en studenten op het oog te hebben; bij volwassen lerenden kan aangesloten worden bij de leeservaringen in de eigen taal. Voor lager opgeleiden met weinig 'leeservaring' is het eerste punt wel degelijk essentieel; voor hen moet lezen ontdaan worden van alle bedreigende aspecten. Hoogopgeleiden hebben alleen hulp nodig bij het vinden van geschikt leesmateriaal.

In veel NT2-leergangen lijkt de leestekstkeuze vooral ingegeven door de einddoelen die met de cursus gehaald moeten worden. Als in het inburgeringsexamen

vooral zoekend lezen getoetst wordt in algemene praktische situaties over thema's als de dokter, het vervoer et cetera, dan ligt het voor de hand dat een afspiegeling daarvan terug te vinden is in de leergang. In een goede leergang zijn die teksten zorgvuldig gelinkt aan het ERK-niveau en is er sprake van een begrijpelijk taal-aanbod.⁶ Volgens Krashen en Mason (2020) is begrijpelijk taalaanbod in leesteksten weliswaar een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde. Om die reden presenteren ze de optimale-inputhypothese. Die wordt als volgt gekarakteriseerd. In de eerste plaats moet input natuurlijk **begrijpelijk** zijn. Volgens Nation en Hu (2000) moet 98% van de woorden in een tekst bekend zijn, als de lezer zonder ondersteuning voor zijn plezier leest. Dat betekent dat er in elke tien regels een nieuw woord voorkomt. Dat is voldoende om lekker door te kunnen lezen én voldoende nieuwe woorden bij te leren. Bij een **dekkingsgraad** van 90 of 95% is aanvullende instructie of ondersteuning nodig.

Het tweede kenmerk is dat de leestekst dusdanig **boeiend** is dat de lezer vergeet dat hij in een vreemde taal leest. Ten derde dient de tekst **rijk aan taal** te zijn die bijdraagt aan de boodschap en flow van het verhaal. De tekst bevat ook taal die de lezer helpt om de boodschap te begrijpen, denk aan herhaling, parafrazen of synoniemen. Ten slotte moet er sprake zijn van **overvloedige input**. Begrip van woorden komt gaandeweg en cyclisch tot stand: van oppervlakkige tot diepe woordkennis. Elke keer als een lezer een nieuw woord in een begrijpelijke context tegenkomt, wordt vijf tot tien procent van de betekenis verworven (Nagy, Herman & Anderson, 1985).

Leesvaardigheid kun je het best stimuleren door leesplezier te bevorderen

Voor die optimale input is wat te zeggen. Hoeveel leer je immers van begrijpelijke input die je koud laat? Hoeveel beter is je leesvaardigheid als je een enorme motivatie hebt om teksten te lezen? Ook voorkennis, andere taalkennis en het actief kunnen inzetten van raadstrategieën kunnen enorm helpen. Overigens biedt ook hier Krashen (1982) met zijn **affectieve-filterhypothese** een mogelijke verklaring. Wanneer, zoals bij output, de druk te hoog wordt, slaat het affectief filter als een deur dicht en verhindert het spreken. Op dezelfde manier zou begrijpelijke, maar oninteressante input door het filter kunnen worden geblokkeerd.

(Guided) Self-Selected-Reading

Het belang van optimale input is een argument om cursisten zelf te laten kiezen wat ze lezen. Mason en Krashen kijken daarbij vooral naar fictie⁷. De rol van de docent is vooral die van ontsluiter/gids bij het vinden van interessant materiaal. Het idee is dat de docent samen met de cursisten een (individueel) programma maakt, waarbij de cursisten beginnen met eenvoudige boeken en een beperkt aantal pagina's maar dat dit gestaag wordt opgebouwd, zodat er over een langere periode een substantiële hoeveelheid wordt gelezen. Mason geeft als richtlijn zo'n duizend pagina's per semester voor scholieren en studenten. Een deel van het lezen kan plaatsvinden in de les. Mason laat zien dat er een sterk verband is tussen de hoeveelheid gelezen pagina's en de score op de taaltest.⁸ Het kiezen van boeken gebeurt in de klas. Als er veel boeken aanwezig zijn waaruit gekozen kan worden, kunnen cursisten beter bepalen wat ze willen en kunnen lezen. Mason noemt ook dat cursisten elkaar over hun boeken gaan vertellen en ze gaan aanraden. Dit leidt tot een leesbevorderende spiraal. Het enige wat studenten moeten doen, is hun leesverrichtingen beknopt bijhouden in een logboek. Erin staat bijvoorbeeld: de naam en auteur van het boek, de uitgever, het aantal pagina's, wanneer ze het hebben gelezen, de tijd die ze nodig hadden om het te lezen, een minisamenvatting van het verhaal en een impressie van het boek.

Kennis van leesmaterialen

Als docent moet je een goed beeld hebben van mogelijk geschikt leesmateriaal dat er voorhanden is. Je kunt dat doen door het aanbod van uitgeverijen als **Eenvoudig Communiceren** en **Wablief** te bestuderen, op zoek te gaan naar speciaal voor de doelgroep geschreven materiaal en zelf potentieel geschikte teksten te gaan lezen.⁹ Daarnaast moet je zelf kunnen inschatten wat de niveaus van de boeken zijn. Niet altijd passen indelingen die uitgeverijen of auteurs hanteren, bij de doelgroep. Hieronder enkele criteria om de geschiktheid van boeken te bepalen.



Criteria bij keuze van boeken

1. Het aantal onbekende woorden
2. De zinsbouw en -lengte
3. De hoeveelheid figuurlijk taalgebruik
4. De mate waarin er herhaling, redundantie is
5. De afstand tot de leefwereld van de cursist
6. De culturele, historische kennis die vereist is
7. De aanwezigheid van confronterende of kwetsende visies
8. De aanwezigheid van actie of juist beschrijving
9. De gelaagdheid in een verhaal
10. Het aantal verspringingen in ruimte, tijd of perspectief
11. De ondersteuning door afbeeldingen, lay-out, hoofdstukindeling

Afbeelding: selectiecriteria voor vrij lezen (Onno ter Haar)

Ook in het Europees Referentiekader zijn aanwijzingen te vinden over wat een tekst moeilijk maakt. Omdat het referentiekader geen aandacht besteedt aan fictie, kunnen de referentieniveaus van Meijerink (2008) uitkomst bieden. Voor het voorgezet onderwijs heeft Witte (2008) een indeling gemaakt in zes leesniveaus (zie de website [Lezen voor de lijst](#)).

Vanuit het belang van optimale input: laat cursisten zelf kiezen wat ze lezen

Conclusie

Van de lestijd die besteed wordt aan lezen (en luisteren) zou een deel besteed moeten worden aan vrij lezen (en luisteren) van interessante (verhalende) teksten. Het gaat om teksten met een hoge dekkinggraad aan bekende woorden (98% of meer). In de lessen wordt aandacht besteed aan de keuze van geschikte boeken en stellen docenten en cursisten een (individueel) 'programma' op, waarmee ervoor gezorgd wordt dat de cursisten leeskilometers maken. Het investeren in leesplezier is de beste garantie dat er buitenschools gelezen wordt. Dit is niet alleen effectief voor de leesvaardigheid; het is tevens een heel efficiënt middel om een snelle (incidentele) woordenschatgroei te bewerkstelligen.

Onno ter Haar

Onno ter Haar is senior medewerker Nederlands voor anderstaligen bij Radboud in'to Languages en redacteur van Les.

Correspondentie: o.terhaar@let.ru.nl



Noten

1. Het gaat hierbij om verhalende teksten die gelezen of voorgelezen worden. Krashen en Mason stellen voor lezen en luisteren dezelfde (impliciete) aanpak voor.
2. De **skill building vocabulary teaching methodology**, een vorm van expliciet leren.
3. Het is niet duidelijk of cursisten de tekst konden mee-lezen.
4. Tussen B1 en B2 moeten er 7000 woorden (receptief) verworven worden (Bossers et al., 2015). In een leer-gang als **Nederlands op niveau** (De Boer & Ohlsen, 2016) worden in de alfabetische woordenlijst zo'n 325 woorden intentioneel aangeboden.
5. Dit is ook relevant in het kader van de B1-taaleis in het nieuwe inburgeringsstelsel.
6. Bij Krashen heet dit **comprehensible input**.
7. Dit lijkt me vooral relevant voor de ISK-klas, omdat zij nog een hele schoolcarrière voor zich hebben. Voor cursisten die hun schoolloopbaan al (lang) achter zich hebben liggen, zou een leesprogramma uit allerlei soorten teksten kunnen bestaan. Volgens Nation en Hu (2000) bevatten fictieve teksten meer hoogfrequente woordenschat dan zakelijke, reden waarom ze geschikter zijn.
8. Een jaar lang vijftien pagina's per dag lezen, verhoogt de score met 150 punten op de TOEIC-toets, vergelijkbaar met een stap van A1 naar A2.
9. Je kunt dit uiteraard samen met het team doen.

Literatuur

- Grabe, W., & Stoller, F.L., (2020). **Teaching and Researching Reading (Third Edition)**. New York/London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Krashen, S., & Mason, B. (2010). **A Reader Response to File and Adam's "The Reality, Robustness, and Possible Superiority of Incidental Vocabulary Acquisition"**. In: *Tesol Quarterly* Vol. 000, No. 000 Month 2010.
- Krashen, S., & Mason, B. (2020). **The Optimal Input Hypothesis: Not all Comprehensible input is of equal value.** <https://www.researchgate.net/> Geraadpleegd op 21 december 2020.
- Mason, B., & Krashen, S. (2004). **Is Form-Focused Vocabulary Instruction Worth While?** *Rossier School of Education, University of Southern California. RELC Journal* 35(2), pp.179-185.
- Mason, B. (2019). **Guided SSR before Self-Selected-Reading.** In: *Shitennoji University Bulletin*, 67, pp. 445-456. www.lezenvoordelijst.nl/docenten-15-18/leesniveaus/ Geraadpleegd op 21 december 2020.

