

10” Sssttt

**Structureel Stillezen in
het Vreemde Talenonderwijs**

Intro

Op de eerste school waar ik stage liep, werd door mijn stagebegeleider iedere les begonnen met tien minuten stil lezen. Er mochten geen vragen gesteld worden, er mocht niet gepraat worden: de eerste tien minuten van de les moest er door de leerlingen worden gelezen. Het werkte zo goed, dat ik het heb 'meegenomen' naar mijn tweede stageschool, waar ze het concept niet kenden. Dat leverde nogal wat verschillende reacties onder de leerlingen op, onbegrip, weerstand maar uiteindelijk gingen ze lezen.

Alle lessen die ik tot nu heb gegeven, beginnen met leerlingen die binnenkomen, die met elkaar kletsen en met elkaar bezig zijn. Als de tweede bel is gegaan, vraag ik de leerlingen te gaan zitten en hun leesboek te pakken. We gaan tien minuten lezen. Langzaam daalt er een rust over de klas. Ik loop nog even rond, spoor hier en daar een leerling aan die nog niet zover is, maar uiteindelijk ga ik achter mijn bureau zitten. Het is stil. Er wordt gelezen.

Ik ben vanuit mijn opgedane praktijkervaringen overtuigd: het heeft veel zin om de leerlingen van welk schooljaar dan ook aan het lezen te krijgen. In de literatuur die ik bestudeerd heb, blijkt lezen een van de meest effectieve manieren te zijn om een vreemde taal aan te leren. In dit artikel ga ik in op de vraag welke didactische manieren er zijn om deze tien minuten vorm te geven, zodat het concept een meerwaarde krijgt anders dan de leerlingen stil en geconcentreerd te laten lezen.

Ik ga daarbij in op wat er bekend is vanuit de literatuur en ik geef weer wat de docenten zeggen die er mee werken en wat mijn eigen ervaringen zijn met het concept. Daaruit zal blijken dat 'silent reading' overwegend als positief wordt ervaren. Zodanig dat het op grotere schaal, ook vakoverstijgend, uitgevoerd zou kunnen worden.

Inleiding

Context

We weten vanuit taalverwervingstheorieën dat lezen veel betekenis heeft in het vreemde talenonderwijs. Het levert een positieve bijdrage aan de ontwikkeling van de productieve vaardigheden. Aan de andere kant blijkt dat veel leerlingen steeds minder lezen, althans op papier. Ze kijken vooral op internet en daar lezen ze wel. Maar als de leerlingen verder gaan na hun middelbare school, zal er van ze verwacht worden dat ze lezen, tijdens hun (eventuele) vervolgstudie, of op hun toekomstige werkplek. Uitgaande van deze principes verwacht je dat het lezen op school een plek heeft. Zeker in het vreemde talenonderwijs, want uit onderzoek (Smith 1988, Rosszell 2006, Iwahori 2008) is gebleken dat leerlingen veel taal verwerven door veel te lezen. Ze leren woordjes, ze leren hoe zinnen geconstrueerd zijn, hoe teksten in elkaar zitten, ze leren over de opbouw van verschillende soorten teksten, enzovoorts. Op het taalkundige vlak leren ze veel, maar dit zegt nog niets over wat ze leren van de inhoud en of ze het leren leuk te vinden om te lezen.

Veel *leeskilometers* maken kan een belangrijke bijdrage leveren aan de algemene leesvaardigheid van de leerlingen. De *input hypothesis* van Stephen Krashen gaat ervan uit dat we een taal leren doordat we een boodschap, een tekst, tot ons nemen en begrijpen (1989). Hierbij is het van wezenlijk belang dat de tekst begrijpelijk, dus op het juiste niveau is voor de leerling. Volgens Krashen wordt zo een taal verworven. Hij maakt hierbij een verschil tussen het 'leren' van een taal en het 'verwerven' van een taal.

Historie

Het concept is al redelijk oud. Het is ontstaan in de Verenigde Staten in de jaren zestig, waar Lyman Hunt *Uninterrupted Sustained Silent Reading* inzette op de Universiteit van Vermont. Hunt ging uit van het feit dat de meeste leerlingen buiten school niet lezen, en dat daarom de school die ervaring moet aanbieden.

In de jaren zeventig gaat docent Steve Gardiner ermee werken. Behalve zijn leerlingen structureel iedere les vijftien minuten laten lezen, doet Gardiner onderzoek naar het lezen in de klas en naar het leesgedrag van de leerlingen. Zijn bevindingen zijn positief: de leerlingen die zelfstandig lezen, halen betere cijfers dan de leerlingen die dat niet doen. Een decennium later werd het op veel scholen door Amerika heen ingezet. Later werd het concept bekritiseerd, er zou juist te weinig mee bereikt worden. (National Reading Panel, 2000.)

Stephen Krashen had eerder met het *Free Voluntary Reading*-concept aangetoond dat lezen, als het vrijwillig gebeurt en als de lezer zelf kan kiezen wat hij leest, de basis kan vormen om complexere onderdelen van de taal te leren. Inmiddels weten we ook dat lezen alléén niet genoeg is.

Tien minuten lezen

De *10" Silent Reading* om de les te starten, wordt door een kleine groep docenten in Nederland toegepast, en met veel plezier blijkt uit de reacties. Ik zal ingaan op de variaties in de invulling van het concept in Nederland. Bovenal zal ik trachten een didactische vorm voor het concept te geven. Naast het kleine aantal docenten dat werkt met dit leesprogramma tijdens de les, is er een grotere groep docenten die behoefte heeft aan een opzet om lezen in hun taalonderwijs te integreren. Dat bleek naar aanleiding van mijn oproep op de digitale site voor docenten Engels.

In dit artikel geef ik een antwoord op de vraag hoe die tien minuten vorm kunnen hebben. Er is meer uit te halen dan een stil en geconcentreerd begin van de les, alhoewel dit op zichzelf waardevol is. De docent kan door extra oefening of taken voor de leerlingen, zicht houden op hun vooruitgang. Daarbij is het essentieel om te kijken naar wat er gezegd wordt over lezen in de taalverwervingstheorieën. Ook zal ik ingaan op mijn eigen praktijkervaringen en op wat er in de literatuur over de praktijk vermeld staat. Daar gaat het uiteindelijk om, tenslotte.

Als hoofdvraag heb ik geformuleerd:

In hoeverre heeft structureel stillezen volgens docenten en vanuit onderzoek meerwaarde voor het lezen van leerlingen?

Als deelvragen heb ik geformuleerd:

1. Wat is er bekend over lezen in het algemeen en SST in het bijzonder vanuit de taalverwervingstheorieën?
2. Wat is er bekend over SSR vanuit leerpsychologische theorieën?
3. Welke ervaringen en meningen hebben docent Engels met SST in de praktijk?
4. Welke didactische manieren zijn er om 10 minuten SST vorm te geven?

Mijn hypothese hierbij is dat het structureel stillezen tijdens de vreemde talenles veel betekent voor de leesvaardigheid en voor de leerstrategieën van de leerlingen.

Het theoretisch kader

Het 'verwerven' van een taal

Als er een communicatieve omgeving is, kan een taal redelijk snel worden verworven. Stephen Krashen maakt een onderscheid tussen het 'verwerven' en het 'leren' van een taal. Bij taalverwerving kan de taal in gewone, communicatieve situaties eigen gemaakt worden. Kinderen verwerven hun moedertaal, en als het aangeboden wordt, verwerven ze ook een tweede taal.

Als we een taal 'leren', dan heeft de leerling een bewuste kennis van de regels, van de grammatica. Die kennis kan functioneren als een monitor bij het toepassen van de taal. Dat gebeurt dan achteraf, niet tijdens het toepassen ervan.

The complexity argument

Om een taal te kunnen verwerven, moet de input begrijpelijk zijn. De nadruk moet liggen op wát er gezegd wordt, niet op de vorm, op de grammatica. En er zijn daarnaast zogenaamde affectieve voorwaarden waaraan voldaan moet kunnen worden. De leerling moet openstaan voor hetgeen aangeboden wordt en er het nut van inzien. Als laatste moet de leeromgeving veilig zijn.

In *The Power of Reading* (1993) noemt Krashen lezen als het meest belangrijke gereedschap dat we hebben in taalonderwijs. Hij gaat er daarbij vanuit dat het lezen vrijwillig gebeurt. Het levert taalvaardige leerlingen op en Krashen's *complexity argument* verdiept dit gegeven verder en geeft het meer relevantie. Taal is te moeilijk om bewust per item, een grammaticaonderdeel of een woord, te leren. Er zijn teveel woorden om te leren en er zijn teveel subtiele gebruiksverschillen van woorden die ervaren taalgebruikers hanteren. Als er gelezen wordt, krijgt de lezer veel sneller deze complexe betekenissen van de taal, met alle sociale associaties of grammaticale mogelijkheden, door. Maar liefst tien keer sneller dan directe instructie voor elkaar krijgt. (Nagy, Anderson & Herman, 1987). Een bijkomend voordeel dat Krashen noemt, is dat de lezer met het lezen de '*juice of the language*' ervaart.

Gardiner en Sustained Silent Reading

Steve Gardiner zocht aan het begin van zijn carrière als onderwijzer een manier om zijn verveelde leerlingen meer bij de les te betrekken en ze zelfvertrouwen te geven. Hij had gehoord over het programma van SSR, en zette het in. Min of meer als laatste redmiddel in die bepaalde klas. Dus liet hij de leerlingen dagelijks vijftien minuten lezen. Daarnaast stelde hij ze vragen over hun leesgedrag, hij probeerde erachter te komen waarom ze niet lazen.

Het bleek dat ze na school werkten, sporten en eigenlijk weinig ervaring vanuit huis met lezen hadden meegekregen.

Uiteindelijk heeft hij het zevenentwintig jaar toegepast tijdens zijn lessen, met overtuigend positieve resultaten. Gardiner beschrijft in zijn boek, *Sustained Silent Reading* (2005), het belang dat leerlingen, maar ook collega's en anderen, zelf hebben toegekend aan dit concept. En hij noemt het zelf het meest belangrijke dat hij zijn leerlingen heeft kunnen geven als docent.

Volgens Gardiner is het met lezen zo dat door meer te lezen, lezen makkelijker wordt en dus ook in toenemende mate een plezierige ervaring. Dat gebeurde met zijn leerlingen ook. Ze praatten met elkaar over hun boeken, ze wisselden ervaringen uit en ze zagen elkaar, en de docent, lezen. Door er meer plezier aan te beleven, zou het uiteindelijk kunnen gaan uitmonden in een staat van 'flow'. Csikszentmihalyi (1991) beschrijft dit als het resultaat wat ervaren wordt als iemand plezier aan een activiteit beleeft, iemand als het ware wordt ondergedompeld in de ervaring. Op dat moment telt niets anders, en de lezer zou kunnen vergeten dat hij in een vreemde taal leest.

Er moet voldoende uitdaging in de activiteit zitten en het moet een succeservaring kunnen opleveren. Aan de andere kant, als het te makkelijk is, kan de verveling toeslaan. De balans is hierbij dus belangrijk. En dan is er maar één positieve leeservaring nodig om leerlingen te bewegen naar nóg meer lezen (Trelease, 2001). Jim Trelease is de auteur van *The Read-Aloud Handbook*, waarbij het voorlezen als een van de meest belangrijke ervaringen wordt gezien om lezers te 'creëren'. Het eerste boek verscheen in 1979, nu wordt het als theoretisch naslagwerk gebruikt in de lerarenopleiding in de VS. Inmiddels is er ook een hoofdstuk gewijd aan SSR, door Release genoemd als "*reading aloud's silent partner*".

Om die plezierige ervaring te bewerkstelligen, zijn er activiteiten te verzinnen. Volgens Trelease, en Gardiner, helpt voorlezen, maar ook een docent of een volwassene die zelf leest, motiveert leerlingen om te gaan lezen en ook het praten over gelezen boeken met en door leerlingen heeft een positief effect. Simpelweg het beschikbaar stellen van tijd om te kunnen lezen is ook een belangrijk hulpmiddel.

Bij zijn SSR ging Gardiner uit van een aantal voorwaarden. Een ervan was dat de leerlingen mochten kiezen wat ze lazen. Ze mochten, behalve een boek, ook een tijdschrift of een

stripboek lezen. En ze mochten kiezen waar ze wilden zitten in het lokaal, als ze tenminste daarbij niet iemand anders lastig vielen. De leerlingen kregen zo een zelfstandige, eigen inbreng in de activiteit. Om het leerproces en de motivatie van de leerlingen voor deze taak te vergroten een onmisbare element. Uiteindelijk heeft dit ook een positief effect op de zelfsturing van de leerlingen bij het leerproces. (Haitink, in Bimmel's *Handboek Ontwerpen Talen* p. 42),

Gardiner's bevindingen waren alleen maar positief. Zijn leerlingen lazen en kregen er steeds meer plezier in. De algehele werksfeer tijdens de les verbeterde en na het lezen waren de leerlingen meer betrokken bij het vervolg van de les. Al met al een succeservaring. Ook de docenten in Nederland die ik bevroegd heb, zijn vooral positief. En niet alleen vanwege het taalkundige aspect. Het rustige begin van de les is een van de belangrijkste redenen waarom zij het toepassen. Waarom passen we dit dan niet allemaal toe in onze vreemde talenonderwijs?

Praktijkervaringen en theorieën

Mijn ervaringen

Ik heb ervaren dat niet alle leerlingen het leuk vinden om te lezen en misschien geldt dat ook voor sommige docenten. Na de positieve ervaring tijdens mijn eerste stage, heb ik de 10" *silent reading* ingebracht bij de klassen die ik les gaf in mijn tweede stage, een 2 Atheneum en een 5 VWO. Een school in een kleine plaats, met zover ik kan inschatten, geen grote steden problematiek.

Daar ondervond ik, tot mijn verbazing, redelijk wat tegenstand bij de leerlingen, zeker in de tweede klas. Toen ze doorkregen dat ze iedere les lezend zouden beginnen, was de lol eraf. Ze begrepen ineens helemaal geen Engels. Een woordenboek pakken, daar deden ze niet aan. Het feit dat het helemaal stil moest zijn, dat ze niets mochten vragen, riep alleen maar een hoop geluid op. Kortom, in het begin kostte het redelijk wat tijd en volharding om iedere keer de leerlingen weer aan het lezen te krijgen.

Ik hield vol en uiteindelijk ging het beter. In beide klassen bleven de leerlingen hun boeken vergeten, maar minder vaak. Er bleven leerlingen zuchten, maar er waren er ook steeds meer die wél hun boek opensloegen en begonnen te lezen. De tijd die het kostte om dat voor elkaar te krijgen, werd iedere keer minder lang. En in de laatste weken van mijn stage lazen de meeste leerlingen zonder protest en pakten leerlingen van de tweede klas gewoon een woordenboek als ze een woord niet kenden.

Daar kreeg ik werkelijk een heel voldaan gevoel van. Het waren zulke positieve uitkomsten van deze maanden, dat het mijn oorspronkelijke gevoel over deze tien minuten alleen maar heeft bevestigd. Wel zie ik ook de verbeterpunten, waarbij ik de leerlingen meer 'mee had kunnen nemen' in het proces. En ik denk dat er dan meer uit de leeractiviteit gehaald had kunnen worden, als ik vanaf het begin met een plan had gewerkt. Dan had ik het lastige begin waarschijnlijk kunnen verkorten of over kunnen slaan.

De rol van de docent

Een docent die het zelf leuk vindt om te lezen, die daarover vertelt tijdens de les, is een groot voordeel. De docent is per definitie van doorslaggevende betekenis voor het 'zin hebben' om te leren, dat slaat ook op het zin hebben om te lezen. Als een docent zelf graag leest, praat hij er ook graag met leerlingen over, en dat geldt als een belangrijke motivator (Lundberg & Linnakyla 1993). Dit zou zelfs bepalender zijn voor de motivatie van leerlingen dan een docent die meeleeft tijdens het stillezen in de les, zoals Gardiner graag ziet. Dat laatste kan juist een passief beeld van lezen laten zien (Gambrell, 1996). Het heeft meer

betekenis als een docent aan de leerlingen vertelt welke rol het lezen in zijn leven speelt, of een passage voorleest tijdens de les en daar met de leerlingen over praat. Als de docent vertelt over zijn persoonlijke ervaringen, kunnen de leerlingen ervaren wat lezen voor rol kan spelen in iemands leven. Dat het kan helpen om de wereld beter te begrijpen, dat het plezier geeft en ontspanning, maar ook dat het helpt om een taal te leren.

Het leren gebeurt vooral door te handelen (Westhoff, 2000), niet alleen door informatie te verkrijgen. Als er met die informatie gehandeld wordt, kan er geleerd worden. Met het lezen tijdens de les, worden de leerlingen blootgesteld aan de betekenisvolle en gevarieerde input (Krashen), een onmisbaar component van effectief talenonderwijs. Met het lezen richten de leerlingen zich op de inhoud en ook op de talige vormen van de taal, op de grammatica en de zinsopbouw.

Keuze hebben

Het hebben van een bibliotheek in de school, of een mediatheek, is van belang en kan tot meer lezen leiden. De docent kan ook hierbij een belangrijke rol spelen, door de leerlingen actief te bewegen naar de bibliotheek te gaan, door samen met de leerlingen te gaan. Dit is echter niet genoeg.

Onderzoek heeft aangetoond dat het feit dat er boeken binnen bereik zijn, niet automatisch leidt tot een grotere motivatie of tot meer lezen (Ingham, 1981). Wat wel helpt, is dat de leerlingen zich bewust worden van de keuze die ze hebben. En hier is de rol van de docent weer van belang. Natuurlijk kan de docent de leerlingen toegang geven tot de bibliotheek en de boeken. De docent kan er vervolgens ook voor kiezen om de keuze voor het boek neer te leggen bij de leerlingen. Die vrijheid stimuleert juist de leerlingen tot grotere onafhankelijkheid en verscheidenheid in leesgedrag.

Om leerlingen tot een taak aan te zetten, moeten ze een reden hebben om aan de taak te beginnen. Uit zichzelf zullen ze niet snel geneigd zijn te willen gaan lezen, zeker niet als ze dat thuis al niet doen. De docent zal de leerlingen hiertoe moeten prikkelen door hier expliciet aandacht aan te besteden (Kwakernaak, 1981). Door de keuze voor wat zij lezen bij de leerlingen te leggen, krijgen zij *ownership* van de taak. De leerlingen ervaren de taak hiermee als iets van waarde voor henzelf en niet alleen voor de docent. Die zelfstandigheid heeft een effect op de motivatie van de leerlingen: als leerlingen het gevoel hebben dat ze iets in te brengen hebben, zullen ze er meer zin in hebben.

Gewoon beginnen

Het lezen hoeft vanzelfsprekend niet in dezelfde vorm gegoten te worden als het SSR van Gardiner. Als het, naar mijn idee maar structureel is en als het maar goed begeleid wordt. Als een leerling vastloopt in een boek, dient hij geholpen te worden. Dan kan de docent een stuk samen lezen met de leerling of vragen stellen waar de leerling mee verder kan. Het boek kan ook van tevoren besproken worden, en de docent kan de leerling, vanuit de achtergrond, helpen om een boek te selecteren. De docent kan hierin een sturende, motiverende kracht zijn voor de leerling. Er moet voor gewaakt worden dat de leerling blijft hangen in negatieve keuzes, of altijd dezelfde soort boeken blijft lezen. De docent kan aangeven dat het belangrijk is om advies aan anderen, te vragen, als het hem maar helpt om verder te komen. En verder kunnen aan het vast leesmoment veel taken gekoppeld worden waardoor de docent zowel de leerling stuurt en begeleidt, maar ook overzicht kan houden over de ontwikkeling die de leerling doormaakt.

Gewoon beginnen is aangeven dat de 10" een onderdeel van de les gaan worden. Dit kan vergezeld gaan met onderstaande openingstaak, het schrijven van een leesautobiografie. Een van de beoogde resultaten hiervan is dat de leerling kan reflecteren op zijn keuzes in het lezen en zicht krijgt op zijn smaakontwikkeling. Reflectie wordt gezien als de meest belangrijke strategie die een leerling zich aan kan leren, het zich bewust worden van de genomen stappen (Westhoff, 2000).

Zes voorbeelden van didactische manieren; vanuit de theorie en eigen ideeën verder ontwikkeld

Voorbeeld 1

Leesautobiografie*

Aan het begin van het jaar kan de docent van de leerlingen vragen om een leesautobiografie te schrijven. Dit kunnen ze doen in een speciaal schrift, dat ze vervolgens kunnen gebruiken om hun leeservaringen en opdrachten in te verwerken. In de autobiografie schrijven ze over hun leeservaringen. Aan het einde van het schooljaar kan dit gebruikt worden bij de reflectie op het afgelopen leesjaar, als het ware als een soort plaatsbepaling voor de leerlingen. Het leesschrift kan meegenomen worden door de schooltijd heen.

**Vrij naar een idee uit Literatuur & Fictie, Bolscher. I. e.a. (2004).*

Aandacht voor leesstrategieën

Door het vaste leesmoment kan de docent vanaf de onderbouw structureel aandacht besteden aan de vaardigheden die nodig zijn om informatie in de tekst te vinden, de leesstrategieën en de compenserende strategieën. Deze vormen een belangrijke rol in het leren van een vreemde taal, ze helpen de lezer om steeds autonomer en zelfredzamer te worden. (Staatsen, 2009). Door leestaken te verrichten, leert de leerling iets waarmee een volgende leestaak verricht kan worden. Een niet onbelangrijk effect daarvan is dat de leerling ervaart dat hij zelf, in zekere mate, de sleutel tot succes in handen heeft.

Als er eenmaal begonnen is met aan te geven dat er iedere les gelezen gaat worden, zijn er taken die de docent kan doen om te zorgen dat de leerling meer betrokken wordt bij het lezen. Er zijn taken die gedaan kunnen worden vóórdat het boek gelezen wordt, en er zijn taken voor tijdens het lezen. Het doel is natuurlijk die betrokkenheid te vergroten. Door de leerling na te laten denken over de keuzes die hij maakt, maar ook over de technieken, de strategieën dus, die hijzelf kan inzetten om meer bewust te zijn van wat hem succes brengt bij zijn leertaken. Er zijn vragen die de docent de leerling kan vragen.

Voorbeeld 2

Voor het lezen

Welke titel heeft het boek dat je gekozen hebt?

Waarom heb je dit boek gekozen? Wat lijkt je leuk?

Geef een korte samenvatting waar je denkt dat het boek over gaat? (Je gaat hierbij uit van de omslag van het boek.)

Tijdens het lezen of na het boek gelezen te hebben

Klopt je verwachting over het boek met wat je leest/gelezen hebt? Vertel wat er klopt en wat niet.

Wat was er mooi aan het boek en wat minder mooi? Waar lag dat aan?

Noem hierbij ingrediënten uit het boek. Passages die je mooi vond, personen die je wel of niet aanspraken.

Waar ga je de volgende keer op letten bij het kiezen van een boek?

De leerling reflecteert hierbij op zijn keuze. Dit is voor de leerling en zijn leervaardigheden zinvol, maar het is ook praktisch voor zijn succesvolle toekomst als lezer. Het geeft de leerling de vaardigheden om gerichter te kunnen gaan kiezen als hij ontdekt wat voor soort boeken hij leuk vindt. Reflecteren is het ultieme leermoment bij het ontwikkelen van leesvaardigheid, wat doen we en waarom doen we het zo? (Staatsen, 2009). Leerlingen lijken het meeste te leren als ze hun stappen en keuzes moeten uitleggen en verwoorden, de 'verbale' fase. Dit kunnen ze in kleine groepjes doen, waarbij ze ook van de ander leren. De volgende taak heeft ook effect op de mogelijkheid om te reflecteren van de leerling.

Voorbeeld 3

Reflectie en vergroten van de vocabulaire

Geef het boek dat je gaat lezen vijf woorden ter beoordeling.

Na het lezen bekijk je of die woorden nog kloppen bij het boek. Je mag woorden vervangen door andere. Leg wel uit waarom je woorden vervangt.

Van tevoren kan de docent een lijst met beoordelingswoorden aanleggen. Hiermee worden leerlingen geholpen die niet meer weten dan dat ze een boek 'leuk', 'niet leuk' of 'saai' vinden. Uiteindelijk zullen leerlingen in staat moeten zijn om te beargumenteren wat hun

mening over iets is, in dit geval een boek. Deze oefening loopt daarop vooruit. In latere klassen kunnen de beoordelingswoorden eventueel vervangen worden door literaire termen.

De strategieën zijn voor de leerlingen met name belangrijk bij het leren van een vreemde taal, om te zorgen dat ze vat krijgen op de nieuwe taal. Het voorspellen van betekenissen, het inzetten van voorkennis en hun kennis van de wereld, is iets dat ze al vrij snel kunnen inzetten. Ze kunnen kijken naar kopjes, en eventueel illustraties. Er zijn manieren waarop ze de betekenis van woorden kunnen herkennen zonder gebruik van een woordenboek.

Voorbeeld 4

Voorspelvaardigheid

Deze oefening is handig als de klas gezamenlijk een boek leest.

Kopieer een pagina uit het boek.

Verwijder ieder '-de' woord, ergens tussen 5 – 10 woorden.

Geef de leerlingen een kopie van deze pagina en laat ze voorspellen wat het woorden zullen zijn.

De leerlingen kunnen dit in kleine groepjes met elkaar bespreken en tot een gezamenlijk antwoord komen. Daarna kan het klassikaal besproken worden.

Eventueel kan de gekopieerde pagina, met voorspellingen van betekenissen, een tijdje weggelegd worden. Als de leerling verder is, kan hij weer kijken of hij denkt dat de betekenissen die hij bedacht heeft, nog kloppen.

Deze taak zorgt ervoor dat de leerling actief en constructief bezig is. Naast het inzetten van zijn eigen kennis, leert hij te kijken naar de informatie die op een semantisch en syntactisch niveau van het woord afgeleidt kan worden.

De ELZA-methode (Staatsen, 2009) kan als variatie gebruikt worden, zeker bij een klassikaal leesproject. Aan de hand van de Eerste en Laatste Zin van de Alinea voorspellen wat er in de alinea gaat gebeuren en dit in groepjes laten bespreken.

Om het lezen te oefenen, maar ook het tekstbegrip aandacht te geven, is het zinvol om te oefenen met vragen over wat de leerling gelezen heeft. De docent zou na het leesmoment in de klas een leerling, of een aantal leerlingen, bepaalde vragen kunnen stellen over wat er gelezen is. Hiervoor moeten ze de informatie die ze hebben structureren. Ze gaan bekijken

wat hoofd- en bijzaken zijn en dat moeten ze bij voorkeur in de doeltaal doen. Om de antwoorden uitgebreider te laten zijn, moeten W-vragen gesteld worden.

Voorbeeld 5

Wat gebeurde er?

Waar gebeurde dat?

Welke personen waren erbij betrokken?

Wat waren de gevolgen?

Een vorm die veel van de strategieën en leermomenten meepakt, is de leeskring (De Wit, 2006). Kennis beklijft als de leerling het verwoordt, als de kennis wordt uitgelegd aan anderen. Argumenten moeten worden gegeven, dat zorgvuldig geformuleerd dient te worden. Als een groepje leerlingen hetzelfde boek moeten lezen en daar aan elkaar verantwoording over af moeten leggen, is de kans groot dat alle leerlingen daadwerkelijk het boek zullen lezen. Door er met elkaar over te praten, zullen de leerlingen die een boek 'saai' vonden, zullen het wellicht nog interessant gaan vinden.

Voorbeeld 6

Leeskring

Verdeel de klas in groepjes van 6 á 7 leerlingen.

Een leerling mag per groepje een boek inbrengen.

Het groepje moet op een afgesproken datum het boek uitgelezen hebben.

De leerlingen bereiden allen een bepaald onderdeel van het gesprek voor. Dit zou kunnen zijn:

-Informatie over de schrijver;

-Achtergrondinformatie m.b.t. het schrijven van het boek;

-Eventueel achtergrondinformatie m.b.t. het verschijnen van het boek;

-Maatschappelijke relevantie;

-Literaire informatie;

-Een korte samenvatting van het boek.

Er is een voorzitter die het gesprek leidt en zorgt dat ieder leerling aan bod komt.

De leerlingen dienen een korte analyse van het boek te hebben gemaakt en leveren dit op afspraak in bij de docent.

De leerlingen leveren ook een lijst met een aantal gesprekspunten in bij de docent.

Deze moet afgetekend worden.

Het gesprek in de leeskring begint met een inleiding, gevolgd door de kern waarin de punten aan bod komen en een conclusie.

Het is handig om hier een tijdsindicatie aan vast te koppelen.

Er zijn een aantal variaties op dit thema mogelijk. De docent kan ervoor kiezen om tegelijk verschillende leeskringen te laten plaatsvinden en zelf rondlopen om te volgen hoe het in iedere kring gaat. Uiteindelijk kan een groepslid klassikaal kort terugkoppelen wat de conclusies van hun discussie waren.

Daarna zou iedere leerling schriftelijk een kort verslagje van hun indrukken van de discussie bij de docent kunnen inleveren. Daarmee wordt er weer een reflectiemoment gerealiseerd en de schriftelijke vaardigheden worden ook ingezet. Tijdens de discussie kan ervoor gekozen worden om het in het Nederlands te doen, om de discussie over de inhoud te laten gaan en niet over de taalvaardigheid. Het verslag zou wel in het Engels moeten zijn.

Methode

Zoals eerder beschreven, maakte ik zelf kennis met het concept van het structureel stillezen op mijn eerste stageschool. Iedere les schreef mijn stagebegeleider de lesplanning op het bord. Deze begon steevast met de *10" Silent Reading*. Tijdens deze tien minuten mochten de leerlingen niet praten en ze mochten ook geen vragen stellen. Al snel nadat de leerlingen het lokaal binnenkwamen, werden ze door de docent aangespoord om hun leesboek te pakken en te gaan lezen. Deze docent paste het toentertijd voor het tweede jaar toe en was er erg tevreden over. Zij had bijvoorbeeld van leerlingen teruggehoord dat ze door dit leesmoment thuis verder waren gaan lezen in hun boek. Vervolgens hoorde ik over een ander docent die het al jaren toepaste. Via deze laatste docent ben ik verwezen naar Steve Gardiner en de *SSR*.

Nadat ik op basis van mijn kennismaking met stillezen een hoofdvraag en vier deelvragen had geformuleerd, heb ik besloten om de gegevens voor dit PGO te verkrijgen door middel van een literatuurstudie en door het inzetten van een vragenlijst. Ik wilde het centrale thema uit de onderzoeksvraag, namelijk 'silent reading' m.b.v. literatuur definiëren en meer te weet zien te komen van de achtergronden van deze werkvorm vanuit taalverwerving- en leerpsychologische theorieën.

Voor mijn onderzoek wilde ik meer docenten in Nederland bevragen over het concept, aangezien er hier weinig over bekend is. Een oproep op de digischool voor docenten Engels, leverde welgeteld 5 respondenten op.

Deze kleine groep docenten stuurde ik een vragenlijst waarin ik poogde te achterhalen wat hun ervaringen waren met het stillezen en wat voor meningen zij hadden met betrekking tot de meerwaarde van stillezen.. Deze bevindingen heb ik gebruikt om mijn invulling van het concept te beredeneren. Zo heb ik ze gevraagd 'waarom' ze het in hun les toepassen en 'hoe' ze dat doen. Ook was ik benieuwd of de leerlingen zelf mogen kiezen wat ze lezen. Deze docenten werken geruime tijd in het onderwijs, in ieder geval al meer dan 11 jaar. Ze geven zowel in de onderbouw als in de bovenbouw les, op zowel de MAVO, de HAVO en het VWO. Het betreft hier vijf vrouwen en twee mannen.

De antwoorden die de docenten hebben gegeven op mijn vragen, heb ik verwerkt in grafieken, waar het kon. Bij sommige antwoorden was het logischer om een opsomming van antwoorden te geven.

Resultaten

Mijn vragenlijst leverde de volgende resultaten op.

De bevroagde docenten passen het concept al een aantal jaar toe, drie van hen sinds een jaar.

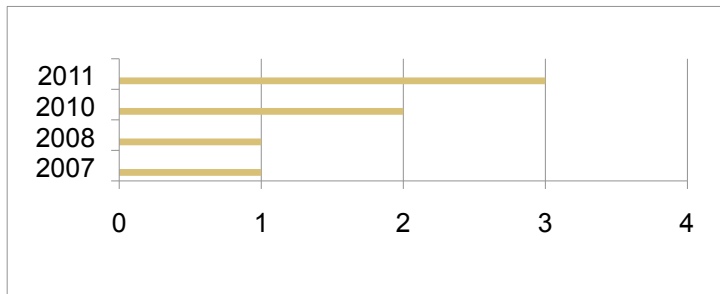


fig. 1.a Ervaringsjaren

De docenten hebben het op verschillende manieren leren kennen.

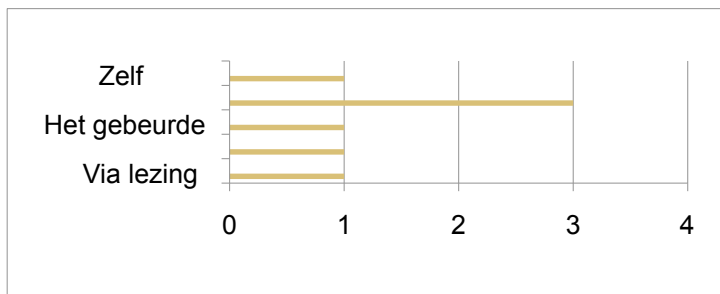


fig. 1.b Kennismaking concept

Wat opvalt, zijn de redenen waarom deze docenten het toepassen.

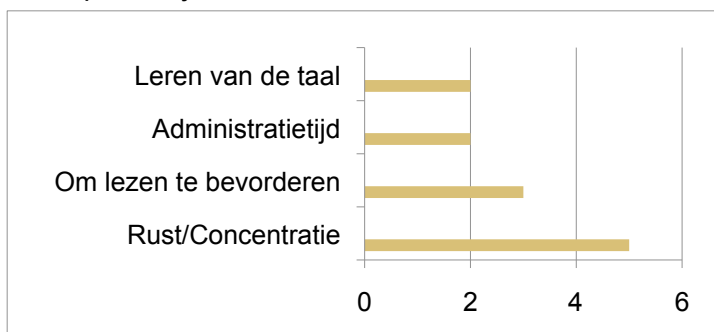


fig. 1.c Redenen van toepassing

Hoe de docenten het toepassen, is verschillend. De meesten passen het toe aan het begin van de les en met een vrije boekkeuze voor de leerlingen.

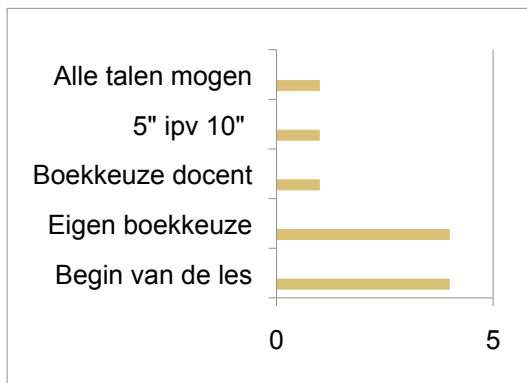


fig. 1.d Toepassingen

De meesten passen het concept in alle lessen toe. Een aantal docenten past het daarbij alleen toe in de onderbouw. De reden hiervan is onbekend, wellicht omdat in de bovenbouw de leerlingen verwacht worden zelf te lezen.

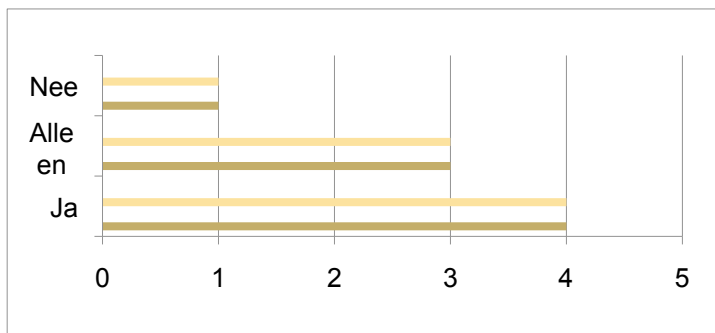


fig. 1.e Toepassingen in alle lessen

Volgens de docenten hadden de leerlingen nauwelijks een periode van gewenning nodig.

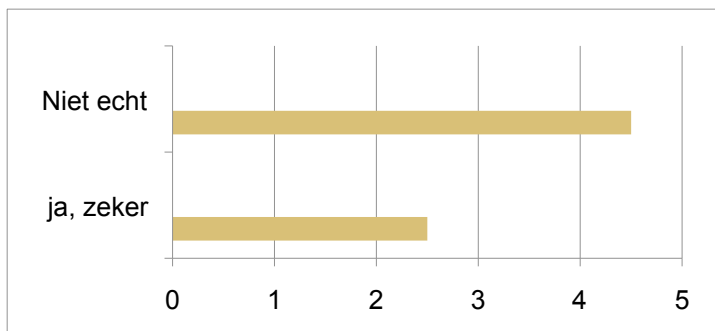


fig. 1.f Gewenning nodig voor de leerlingen

De docenten zijn redelijk soepel in wat de leerlingen mogen lezen.

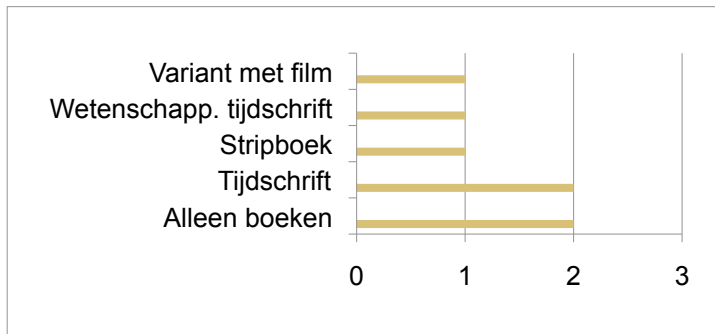


fig. 1.g Leesopties tijdens stillezen

En ook wat ze daarin lezen, staat in bijna alle gevallen de leerlingen vrij.

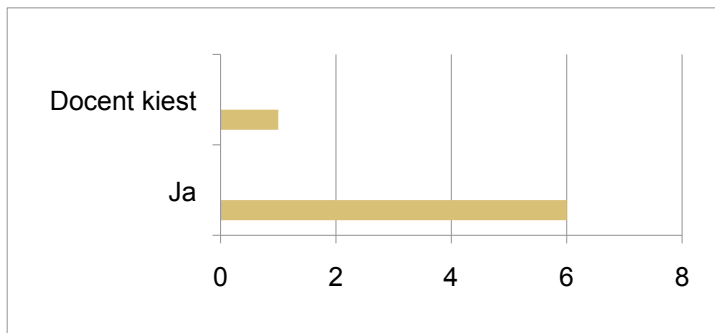


fig. 1.h Leeskeuze

De meeste docenten dragen er zorg voor dat de leerlingen begrijpen waarom zij het stillezen toepassen in hun lessen.

Dit doen zij door:

- uit te leggen dat het een luxe is;
- stug volhouden en er voortdurend over praten;
- de boeken klaar te leggen;
- naar een leerling toegaan om over het boek te praten, omdat dat stimuleert;

In een aantal gevallen is dit alles ook niet nodig en lezen de leerlingen.

Als leerlingen hun boek vergeten, lossen de docenten dat op verschillende manieren op.

- Sommige docenten hebben reserveboekjes klaarliggen;
- In sommige gevallen mogen leerlingen een woordpuzzel doen;
- Leerlingen mogen ook werken aan opdrachten;
- Een docent maakt een notitie, bij twee keer vergeten: uur terugkomen, na drie keer gaat er een punt van de boekjes-10 af;
- Ze mogen naar de bibliotheek of docent heeft tekst om te lezen;
- Bij een docent blijven de boeken blijven op school;
- En een docent heeft altijd een historische tijdschrift of krant om te lezen.

Bijna alle docenten hebben door het toepassen van dit concept veranderingen opgemerkt bij de leerlingen. Het feit dat de leerlingen lezen wordt als een verandering opgemerkt, maar ook het feit dat de leerlingen geconcentreerder zijn. De veranderingen die genoemd worden, zijn:

- Sommige leerlingen verzinken in een boek dat ze aan het lezen zijn;
- Ze belazeren niet bij een toets;
- De leerlingen lezen meer;
- Hun woordenschat wordt vergroot;
- Hun concentratie wordt vergroot, ze kunnen zeker nog 20 minuten doorwerken;
- Ze kennen meer verhalen;
- Ze beginnen rustiger aan de les.

Ook vinden de meeste docenten dat het structureel stillezen een positief effect op de les in het algemeen heeft. Als de les zo rustig en geconcentreerd begint, kan het vervolg ook rustig zijn.

Het eendoordeel van alle docenten op de vraag wat hun mening is over *silent reading* is positief, zonder uitzondering. Hierover is het volgende gezegd:

- “Het is zeer geschikt voor de onderbouw”;
- “Positief, je wint tijd want de leerlingen zijn geconcentreerder”;
- “Het is zeer aan te bevelen”;
- “Positief”;
- “Ik weet zeker dat de leerlingen lezen”;
- “Ik ga er graag mee door, zou wel willen onderzoeken wat het effect op leerlingen is”;
- “Volhouden”;
- “Doortrekken naar andere vakken”.

Conclusie

Uit dit (kleinschalig) onderzoek is gebleken dat het concept tien minuten stillezen tijdens de vreemde talenles, veel kan opleveren, voor de docenten en ook voor de leerlingen. Een rustig begin van de les, geconcentreerd aan de rest van de les kunnen beginnen, zijn volgens de docenten en vanuit de literatuuranalyse voor dit PGO positief voor de leereffectiviteit van de les. En zijn dus positief voor de leerlingen. Naast het effect op dit niveau van klassenmanagement, heb ik ook gekeken naar een didactische verdieping voor het concept. Mijn hypothese hierbij was dat het structureel stillezen tijdens de vreemde talenles veel betekent voor de leesvaardigheid en voor de leerstrategieën van de leerlingen. In de literatuur heb ik gekeken naar toepasbare taken en oefeningen om het leesmoment een didactische verdieping te geven. Daarnaast heb ik theorieën verwerkt over het stillezen waaruit blijkt dat het inderdaad veel leerrendement voor de leerlingen oplevert.

Het feit dat er, voor zover ik in dit kleinschalige onderzoek na kan gaan, zo weinig docenten in Nederland met deze 10" werken, geeft wellicht minder gewicht aan dit onderzoek. Behalve de door mij bestudeerde theorie en de ervaringen van de docenten die er wel mee werken, is er weinig dat kan duiden. Wel is duidelijk dat het vast (begin)moment van lezen in de les, veel betekent voor de rust en voor de structuur van de les. Daarnaast heb ik me in mijn deelvragen gericht op taalverwerving, en weet ik vanuit deze studie dat lezen veel betekent voor het leren van een vreemde taal, dat het zin heeft.

Ook de docenten die mijn vragen hebben beantwoord, geven aan dat het vormgeven van 'silent reading' vooral positieve effecten teweegbrengt. En ik heb het zelf gemerkt, en ook door mijn begeleider op mijn tweede stageschool werd opgemerkt hoe goed het ging aan het begin van de les. En dat was al redelijk snel nadat ik zijn klassen had overgenomen. De leerlingen zelf heb ik niet bevroegd, dat zou dit artikel te uitgebreid maken voor nu. Wat ik zelf gemerkt heb, vind ik hoopgevend. Het feit dat leerlingen wel zelf een woordenboek pakken, maar ook dat ze een nieuw boek zelf kiezen om te gaan lezen.

Nu zou het interessanter zijn om te kijken hoe het leerlingen vergaat na een jaar lang structureel stillezen. Een vervolgonderzoek zou dan ook moeten gaan over die klassen die beginnen met het stillezen, bij voorkeur zowel onder- en bovenbouwklassen. Gardiner was er op tegen om de leerling ook daadwerkelijk te beoordelen of af te rekenen op het lezen, het vrijwillige was volgens hem, en Krashen, van belang.

Het feit dat de docent weet wat de leerling leest, weet of hij vooruitgang boekt bij het lezen, geeft mijn inziens waarde aan het concept. En ook kan deze kennis de leerling helpen en stimuleren.

Als er fouten te ontdekken zijn in dit artikel, dan zijn deze door mij gemaakt. Als stagiair, als beginnend docent en als beginnend, maar zeer enthousiaste voorstander van stillezen. Na alles dat ik heb gelezen en heb ervaren over dit onderwerp, kan ik toch niet anders dan zeer positief over dit concept zijn. Met meer planning zal het concept beter tot zijn recht komen, daar ben ik van overtuigd.

Een van de docenten die mijn vragen beantwoord heeft, noemde het stillezen een luxe voor de leerlingen, dat ze iedere les tot rust mogen komen en mogen lezen. Dat ze in hun drukke leven even stil mogen zijn. Ssstttt.

Bijlage

Docentvragen m.b.t. onderzoek '10" *silent reading*'

1. Waarom pas je *silent reading* toe in je les?
2. Hoe heb je er kennis mee gemaakt?
3. Hoe lang pas je het al toe?
4. Op welke manier pas je het toe in jouw les?
5. Pas je het in al je lessen toe?
6. Wat vinden de leerlingen van de 10" lezen?
7. Moeten ze er in het begin aan wennen?
8. Waar merk je dat aan?
9. Help je ze om er aan te wennen, als dat nodig is? En, zo ja, hoe?
10. Mogen de leerlingen alleen boeken lezen?
11. Mogen ze zelf kiezen wat ze lezen?
12. Als ze hun boek vergeten zijn, wat dan?
13. Als ze niet willen, wat dan?
14. Beloon je de leerlingen ervoor? Zo ja, hoe?
15. Heb je het idee dat het iets heeft veranderd bij de leerlingen?
16. Wat voor resultaten merk je op bij je leerlingen?

17. Zijn er op andere vlakken dan het leesgedrag veranderingen bij de leerlingen merkbaar?
18. Krijg je wel eens een reactie van andere docenten, dat ze er via de leerlingen iets van gehoord of gemerkt hebben? En wat zijn de reacties?
19. Heeft *silent reading* een effect op de les in het algemeen?
20. Wat is je mening over *silent reading*?
21. [Zou je het collega's aanraden?

- Bimmel, P. e.a. (2008). *Handboek Ontwerpen Talen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Bolscher, I., e.a. (2004). *Literatuur & Fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Coleman, A. (1929). *The Teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: The MacMillan Company. P. 170.
- De Wit, M. (2006). De kracht van de leeskring: Spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 4, 5-7.
- Dirksen, J. (2005). Weg met het leesverslag! Een nieuwe aanpak in de literatuurles. *Tsjip/Letteren*, 15(2), 14-16.
- Gambrell, L. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *Distinguished Educator Series, The Reading Teacher*, Vol. 50, No. 1. 14-25.
- Gardiner, S. (2005) *Building Student Literacy Through Sustained Silent Reading*. Alexandria: ASCD.
- Ingham, J. (1981). *Books and reading development*. London: Heinemann.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language* 20(1): 1-21.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach; Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. In *The Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Lundbert, I. & Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the world*. Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Nagy, W, Anderson, R. & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.
- National Reading Panel, 2000. *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Available: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.htm>.
- Roszell, R. (2006). The Role of Extensive Reading in Second Language Vocabulary Acquisition. In: K. Bradford-Watts, C. Ikeguchi en M. Swanson (red.) JALT2005 Conference Proceedings, 394-407. Tokyo.

Smith, F. (1988). *Understanding Reading A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.

Staatsen, F. (2009). *Moderne vreemde talen in de onderbouw*. Bussum: Coutinho.

Trelease, J. (2001). *The read-aloud handbook*. New York: Penguin Books.

Westhoff, G. 2002. *Achtergronden van taakgeoriënteerd vreemdetalenonderwijs*. Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, 2 – 7.