



Begrijpend lezen: wat is dat?

De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Begrijpend lezen: wat is dat?

De componenten die een rol spelen bij begrijpend lezen

Oktober 2018

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording



2018 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteur: Amos van Gelderen

Met medewerking van: Gerdineke van Silfhout

Informatie

SLO

Afdeling: primair onderwijs

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 840

Internet: www.slo.nl

E-mail: info@slo.nl

AN: 1.7765.759

Inhoud

Inleiding	5
Begrijpend lezen	5
Een smalle definitie: The simple view of reading	5
Complex views	6
Decodeervaardigheid	6
Woordenschat	7
Grammaticale kennis	7
Strategische competentie	8
Metacognitieve kennis	9
Tekststructuur	9
Voorkennis	10
Motivatie	11
Samenvattend	12
Literatuur	14

Inleiding

In de discussies over een herziening van het taalcurriculum is een belangrijke plaats weggelegd voor de rol van begrijpend leesonderwijs. Daarvoor zijn de volgende redenen te geven. In de eerste plaats is begrijpend lezen een belangrijk onderdeel van het taalcurriculum vanaf groep 3 van het basisonderwijs tot en met het hoger onderwijs. In de tweede plaats is begrijpend lezen niet alleen een onderdeel van het taalcurriculum, maar een belangrijke voorwaarde bij het leren in alle vakken. In de derde plaats is begrijpend lezen een vaardigheid, waar maatschappelijk gezien een grote betekenis aan gehecht wordt, zowel in het privédoel (lezen voor plezier, of om goed te kunnen functioneren als burger) als in het beroepsdomein (kansen op een baan, steeds meer beroepen vereisen het gebruik en begrip van complexe teksten al of niet in een digitale omgeving). In de vierde plaats stelt de digitalisering en robotisering van de samenleving nieuwe eisen aan de vaardigheden van burgers bij de omgang met en het begrip van teksten. Juist het feit dat veel werk in de context van computers moet worden uitgevoerd, zorgt ervoor dat werknemers afhankelijk zijn van hun begrip van geschreven tekst, aangezien verreweg de meeste informatie schriftelijk is en vaak niet erg toegankelijk is geschreven.

Begrijpend lezen

Het belang van begrijpend lezen bij het denken over een curriculumherziening mag dan duidelijk zijn, dat betekent nog niet dat duidelijk is wat er onder het begrip 'begrijpend lezen' precies verstaan wordt. Er zijn veel verschillende opvattingen over wat begrijpend lezen behelst en hoe dat moet worden vormgegeven in het onderwijs. Sommige opvattingen sluiten nauw aan op de huidige praktijk in basis- en voortgezet onderwijs, waarin begrijpend lezen gelijkgesteld wordt met het (goed) beantwoorden van vragen bij teksten die verschillen in complexiteit. Zowel in het onderwijs (oefening in het beantwoorden van dit soort vragen) als bij de toetsing (leerlingvolgsystemen, eindtoetsen) staat deze 'definitie' voorop. Het is echter de vraag in hoeverre deze praktijk voldoende recht doet aan de behoefte van leerlingen, studenten, burgers en beroepsbeoefenaren om teksten beter te leren begrijpen. Daarom is het belangrijk om ons daarin wat meer te verdiepen. Wat behelst begrijpend lezen in al die verschillende contexten van gebruik nu eigenlijk, niet alleen als product (goede antwoorden op door anderen verzonden vragen) maar ook als proces (verschillende aanpakken van teksten afgestemd op eigen leesdoelen en het gebruik van strategieën om die doelen te bereiken). Als we daar een beter beeld van krijgen, kunnen we ons ook beter beraden op de consequenties daarvan voor het onderwijs in begrijpend lezen.

Een smalle definitie: The simple view of reading

Een invloedrijke definitie van begrijpend lezen is gegeven door Gough en Tunmer (1986) onder de titel *The Simple view of reading*. Kort samengevat komt de 'simple view' erop neer dat begrijpend lezen uit slechts twee componenten bestaat, namelijk de vaardigheid om te decoderen (letters en lettercombinaties omzetten in klanken leidend tot woordherkenning) en luistervaardigheid (het vermogen om gesproken taal te begrijpen). Veel onderzoekers hebben in de loop der tijd met wisselend succes geprobeerd deze definitie empirisch te ondersteunen door na te gaan in hoeverre de beheersing van begrijpend lezen verklaard kan worden door de decodeer- en luistervaardigheid van leerlingen. Dit blijkt sterk afhankelijk van de leeftijd van de leerling. Met name de decodeervaardigheid van leerlingen is veel belangrijker als verklaring in de eerste jaren van het begrijpend leesonderwijs (groepen 3-5) dan daarna. Bij oudere leerlingen in voortgezet en hoger onderwijs blijkt decodeervaardigheid nauwelijks meer een rol te spelen. Het lijkt er dus op dat andere componenten van groter belang worden naarmate leerlingen ouder zijn.

Een ander probleem met de 'Simple view' is dat het begrip luistervaardigheid zelf ook niet goed gedefinieerd is. Wat moeten we daaronder verstaan en – ook niet onbelangrijk – hoe zouden we dat moeten onderwijzen? Luistervaardigheid doet een beroep op onderliggende kennis, zowel van de taal (zoals woordenschat en grammatica) als van de onderwerpen waarover gesproken wordt (kennis van de wereld) (zie Cutler & Clifton, 1999). Bovendien zijn er allerlei contextuele factoren die bepalen hoe moeilijk het luisteren is in bijvoorbeeld monologen, dialogen en discussies. Kortom, het heeft er veel van weg dat de 'simple view' het complexe begrip 'begrijpend lezen' definieert met net zo'n complex begrip, namelijk 'luistervaardigheid', waarbij onvoldoende duidelijk wordt wat het inhoudt.

Door enkel decodeer- en luistervaardigheid centraal te stellen in de ontwikkeling van begrijpend lezen, is het onderwijs niet echt geholpen. Er is behoefte aan een meer concrete vaststelling van de kennis, vaardigheden en motivationele factoren (tezamen aangeduid als: componenten) waarop begrijpend lezen berust en die een plaats in het onderwijs voor begrijpend lezen verdienen.

Complex views

Als alternatief voor de 'simple view' zijn er diverse 'complex views' ontwikkeld die meer recht doen aan de verschillende (beïnvloedbare) componenten die een rol kunnen spelen in de ontwikkeling van begrijpend leesvaardigheid. Deze 'complex views' hebben met elkaar gemeen dat ze een oplossing proberen te zoeken voor het probleem dat de eisen die we stellen aan begrijpend lezen, afhankelijk zijn van de leeftijd van leerlingen en het niveau van het onderwijs (van basisschool tot en met hoger onderwijs). Bovendien hebben ze ook meer oog voor de verschillende contexten waarin begrijpend lezen plaats vindt, de doelen die lezers zich stellen in die contexten en de processen die ze doorlopen om tot een bevredigend resultaat te komen. Voor een belangrijk deel is begrijpend lezen een proces dat – anders dan de gangbare opvatting hierover in de traditionele begrijpend leesles – bepaald wordt door behoeften en vragen die lezers zichzelf stellen. De uitdaging aan het onderwijs is dus hoe we leerlingen kunnen ondersteunen in deze ontwikkeling tot zelfstandige lezer.

We spreken van 'complex views' (meervoud), omdat er geen enkele studie is die *alle* componenten van het begrijpend lezen empirisch heeft onderzocht en in een theoretisch raamwerk heeft ondergebracht. Daarvoor is het aantal relevante componenten te groot. Er is een algemeen theoretisch model van de cognitief psychologische processen die de basis vormen voor het begrijpen van tekst (Perfetti 1999). Dit model specificeert ook belangrijke componenten die deel uitmaken van de verschillende 'complex views', maar gaat niet in op de ontwikkeling van de vaardigheid in begrijpend lezen in de onderwijscontext. We bespreken hieronder de componenten waarvoor wetenschappelijk bewijs bestaat dat zij een rol spelen bij de ontwikkeling van begrijpende leesvaardigheid. Het betreft decodeervaardigheid, woordenschat, grammaticale kennis, strategische competentie, metacognitieve kennis, tekststructuur, voorkennis en motivatie.

Decodeervaardigheid

Het is evident dat voor begrijpend lezen aan de basisvoorwaarde moet worden voldaan dat leerlingen woorden herkennen. Voor woordherkenning is het nodig dat de letters niet alleen gekend worden, maar ook hun koppeling aan klanken in (gesproken) taal. In de eerste fase van het leesonderwijs (groep 3) wordt daarom veel aandacht besteed aan de basiskennis van letters en klanken en hoe daarmee woorden ontsleuteld (gedecodeerd) kunnen worden. In de volgende fasen van het leesonderwijs ligt de nadruk op de automatisering van dit decodeerproces door zo veel mogelijk te lezen, niet alleen van geïsoleerde woorden, maar ook van complete teksten (het zogenaamde voortgezette technisch leesonderwijs). Decoderen van woorden en deze vlot en goed kunnen lezen worden algemeen gezien als een belangrijke component van het beginnende begrijpend lezen van leerlingen in de onder- en middenbouw van de basisschool.

Vlotte, geautomatiseerde herkenning van woorden ligt ten grondslag aan leesgemak en vormt daarom een belangrijke factor die leesmotivatie en leesfrequentie van leerlingen bepaalt. Bovendien kan een trage (niet-geautomatiseerde) woordherkenning ten koste gaan van de aandacht die leerlingen aan het begripsproces besteden (LaBerge & Samuels, 1974). Daarom is speciale aandacht nodig voor leerlingen die in de eerste jaren van het leesonderwijs achterblijven in (vlotte) woordherkenning. De extra moeite die het hun kost om teksten te lezen kan hen afhouden van het lezen, zowel in de schoolse als in de buitenschoolse context. Dat kan hen belemmeren in hun ontwikkeling tot zelfstandige lezers.

Empirisch bewijs van het belang van vlotte woordherkenning voor begrijpend lezen komt van onderzoek waaruit blijkt dat de samenhang tussen begrijpend lezen en decodeervaardigheid (accuratesse en snelheid, zoals gemeten in de DMT (drie-minutentoets) en de EMT (een-minuuttoets) vrij sterk is, vooral in de groepen 3-5. Naarmate leerlingen ouder worden, neemt de samenhang echter aanzienlijk af (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Van Gelderen e.a., 2004). Dit betekent dat verschillen in begrijpend lezen bij oudere leerlingen door andere zaken verklaard worden dan door verschillen in decodeervaardigheid. Het betekent echter niet dat decodeervaardigheid geen rol meer speelt in het begrijpend leesproces. Immers, woordherkenning blijft een basisvoorwaarde om teksten te kunnen begrijpen. Het onderwijs in begrijpend lezen zal zich echter (meer) moeten richten op andere componenten die van belang worden bij de ontwikkeling van begrijpend leesvaardigheid bij leerlingen in de bovenbouw van de basisschool en daarna.

Woordenschat

Woordenschat, gedefinieerd als de kennis van woordbetekenissen van leerlingen, is een van de meest onderzochte componenten van begrijpend lezen in de literatuur. Het gaat hierbij niet alleen om de hoeveelheid woorden waarvan de betekenis bekend is, maar ook de diepgang van die kennis. Woorden kunnen immers in verschillende contexten verschillende betekenissen hebben en dat is zeker relevant bij het lezen van teksten. Veel studies tonen aan dat er een duidelijk verband is tussen de woordkennis van leerlingen en hun begrijpend lezen (zie bijv. Droop & Verhoeven, 2003; Van Gelderen e.a., 2004; Trapman e.a., 2016). Dat geldt vanaf het begin van het leesonderwijs in groep 3 tot en met het hoger onderwijs.

Er is daarbij een duidelijk verschil tussen de rol van woordenschat bij luistervaardigheid en bij begrijpend lezen. Woorden die vaak voorkomen in schriftelijk taalgebruik (bijv. vanaf groep 5 in het zaakvakonderwijs) komen soms nauwelijks voor in mondelinge contexten en vice versa. Bovendien doet het begrijpen van schriftelijke teksten vaak een beroep op meer diepgaande en (bij oudere leerlingen, studenten en beroepsbeoefenaren) specialistische kennis van woordbetekenissen dan in mondelinge interactie nodig is.

Grammaticale kennis

Ook de rol van grammaticale kennis bij het begrijpend lezen is goed gedocumenteerd in de onderzoeksliteratuur (van Gelderen, 2004; Trapman, 2015). Om misverstanden te voorkomen: het gaat hier om kennis over de vorming van zinnen en woorden gerelateerd aan hun betekenis, niet om kennis op het gebied van zinsontleding en woordbenoeming (oftewel wat geleerd wordt in het traditionele grammaticaonderwijs). Terwijl traditionele grammatica leerlingen leert namen te geven aan woordsoorten en zinsdelen, ontstaat grammaticale kennis over zinsbouw en woordvormen vooral door veel en gevarieerd taalgebruik, zowel in mondelinge als in schriftelijke contexten (lezen en schrijven).

Door de confrontatie met taaluitingen van ouders en andere kinderen leren jonge kinderen (ook al zonder onderwijs) wat correcte zinnen en woordvormen zijn en wat niet. Hoe rijker de aangeboden (mondellinge) taal des te beter ontwikkelen zich de grammaticale intuïties van jonge kinderen. Later op school worden leerlingen ook geconfronteerd met de meer precieze grammatica van geschreven taal.

Waar in het mondelinge taalgebruik nog allerlei losse uitingen (en haperingen) normaal zijn, is dat bij geschreven teksten niet meer toegestaan. Ook hier is de confrontatie met een zo rijk mogelijk schriftelijk taalaanbod de belangrijkste bron voor het vergroten van de grammaticale kennis van leerlingen. Het herkennen van zinsstructuren, het kunnen begrijpen van vervoegingen en verbuigingen van woorden en het daardoor makkelijker kunnen duiden van de betekenis van die zinnen en woorden, zijn een belangrijke component van het begrijpend leesproces, van jong tot oud. Evenals bij woordenschat geldt bij deze component dat er een verschil bestaat in de mate waarin er een beroep op wordt gedaan bij luisteren en bij lezen. Immers bij luisteren is het vooral belangrijk om vlot zinsstructuren te doorzien, aangezien de gesproken taal vluchtig is. Bij het begrijpend lezen kan de lezer zich veroorloven om ingewikkelde grammaticale structuren en lange zinnen op zijn gemak te analyseren.

Strategische competentie

Strategische competentie is de vaardigheid waarmee lezers teksten op een doelgerichte wijze aanpakken. Onderzoek laat zien dat goede begrijpend lezers ook meestal strategische lezers zijn die hun leesgedrag aanpassen aan hun specifieke leesdoel (Baker & Brown, 1984; Jacobs & Paris 1987). Het leesdoel van leerlingen, studenten en beroepsbeoefenaren is sterk afhankelijk van de context waarin ze lezen.

Zo is het lezen in de begrijpend leesles meestal gericht op het beantwoorden van vragen uit een methode of bedacht door de leerkracht. Het leesdoel bij het lezen in de zaakvakken is vooral om je bepaalde leerstof eigen te maken (studerend lezen).

Andere contexten voor begrijpend lezen zijn bijvoorbeeld het lezen voor je plezier, om zelf gestelde kennisdoelen te bereiken, om specifieke informatie te zoeken, of om te studeren voor een tentamen. In elk van deze contexten zijn andere doelen en dus ook andere strategieën om die doelen te bereiken van toepassing (vgl. Rouet, Britt & Durik, 2017).

Strategische competentie omvat niet alleen een goed begrip van de gestelde taak, gegeven het doel (taakrepresentatie: wat moet ik doen om het doel te bereiken?) maar ook een goed plan voor de benadering van de tekst. We onderscheiden verschillende leesstrategieën die goede lezers kunnen toepassen, die vrijwel allemaal in te delen zijn in drie hoofdtypen:

- oriënterend lezen: een indruk krijgen van de grote lijn van een tekst en waar eventueel relevante informatie te vinden is;
- zoekend lezen: de tekst oppervlakkig doorlopen op zoek naar een specifiek gegeven, ook wel aangeduid als scannen;
- grondig lezen (precies begrijpen waar de tekst over gaat en welke verbanden er worden gelegd).

Daarnaast kan ook als strategie worden aangemerkt het controleren of de gekozen leesaanpak werkt om het doel te bereiken en om van aanpak te veranderen wanneer dat nodig is (monitoring). Zeker wanneer taken en teksten complex worden (bijv. bij het studeren voor een tentamen) is voortdurende aanpassing van de taakaanpak eerder regel dan uitzondering.

Er is momenteel een discussie gaande tussen voor- en tegenstanders van onderwijs in leesstrategieën, die gevoed wordt door onderzoek dat aantoont dat dergelijk onderwijs vaak niet het gewenste effect heeft (Okkinga e.a., 2018). We kunnen in dit verband opmerken dat in veel strategie-onderwijs onvoldoende aandacht is voor de instrumentele rol van die strategieën. In plaats van middel (om doelgericht een tekst te gebruiken) worden ze doel op zich, waardoor het twijfelachtig is of leerlingen met behulp van dit onderwijs hun strategische competentie kunnen vergroten. Strategie-onderwijs kan wel een bijdrage leveren aan het begrijpen van teksten wanneer de wisselwerking tussen taakrepresentatie en tekstrepresentatie meer tot zijn recht komt. Dan gaat het om het bepalen waar de relevante tekstinhouden zich bevinden en wat ze betekenen.

Metacognitieve kennis

Metacognitieve kennis bij begrijpend lezen zegt iets over wat lezers weten over zichzelf als lezer: hoe lezen ze, hoe moeilijk vinden ze dat, hoe kunnen ze het best een specifieke leestaak aanpakken, enz. (Jacobs & Paris, 1987). Hieronder vallen ook kennis over handige strategieën bij het lezen passend bij een leesdoel en kennis over kenmerken van teksten (bijv. de functie van alinea's). Metacognitieve kennis over lezen kan gezien worden als een voorwaarde voor strategische competentie. Om strategieën op een zinvolle wijze te kunnen toepassen, moet je eerst weten wat die strategieën behelzen en waar ze voor bedoeld zijn (voor welk leesdoel).

Onderwijs in leesstrategieën kan dus leiden tot vergroting van metacognitieve kennis (namelijk welke leesstrategieën bestaan), maar hoeft daarmee niet te leiden tot grotere strategische competentie en begrijpend leesvaardigheid.

Uit onderzoek blijkt dat metacognitieve kennis een belangrijke component is van begrijpend lezen (Schoonen e.a., 1998, Van Gelderen e.a., 2004): leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs met meer kennis van leesstrategieën zijn beter in begrijpend lezen. In hoeverre dit verband ook standhoudt op hogere leeftijd, zoals bij studenten en beroepsbeoefenaren is nog nauwelijks onderzocht. Mogelijk is de aard van de metacognitieve kennis bij hogere leeftijdsgroepen anders (genuanceerder) dan bij jongeren die nog weinig ervaring hebben met de strategische aanpak van teksten.

Tekststructuur

Onder kennis van tekststructuur verstaan we kennis over de globale opbouw van teksten. Het gaat in grote lijnen om inzicht in hoe bepaalde typen teksten zijn opgebouwd. Verhalen hebben bijvoorbeeld een andere opbouw dan betogen of uiteenzettingen. De structuur van teksten hangt sterk af van het doel waarvoor de tekst geschreven is: amuseren bij verhalen, overtuigen bij betogen en uitleggen bij uiteenzettingen.

Naarmate leerlingen ouder worden, worden ze steeds vaker geconfronteerd met meer specialistische tekstsoorten, zoals columns, essays, studieboekteksten, onderzoeksverslagen, recepten en handleidingen. Elk van deze specialistische tekstsoorten wordt weer gekenmerkt door een eigen structuur: met of zonder tussenkopjes, met of zonder inleiding, conclusie, aparte hoofdstukken, verantwoording et cetera. Bovendien zijn er structuurverschillen op een wat lager niveau van de tekst. Zo bestaan verhalen vaak uit chronologische beschrijvingen en dialogen, terwijl andere tekstsoorten een geheel andere inhoud hebben, zoals argumenten bij betogen, logische verbanden bij uiteenzettingen en opsommingen bij handleidingen en recepten.

Tenslotte zijn er nog de meer subtiele structuurmarkeringen in verschillende typen teksten. Zogenaamde signaalwoorden (ook wel genoemd: scharnierwoorden) markeren vaak de relatie tussen opeenvolgende zinnen. Gaat het om redengevende verbanden, dan wordt dat gesignaleerd door woorden als 'omdat' of 'want'. Gaat het om oorzakelijke verbanden dan kunnen woorden als 'doordat' of 'daardoor' gebruikt worden. Gaat het om chronologie, dan zijn woorden als 'later', 'daarna' en 'toen' van toepassing et cetera. Ook kennis van de functie van deze 'connectieven' is een belangrijk aspect van wat we hier aanduiden als tekststructuur.

Het belang van kennis van tekststructuur bij het begrijpend lezen ligt voor de hand en is ook in veel onderzoek aangetoond (zie Goldman & Rakestraw, 2000, Kintsch & Kintsch, 2005; Meyer, Brandt & Bluth, 1980). Hoe beter je op de hoogte bent van de globale opbouw van een tekst, hoe makkelijker je toegang hebt tot die delen die je interesseren en hoe minder tijd je kwijt bent aan het oriënteren en zoeken naar specifieke informatie. Dat is van belang voor het gebruik van de tekst voor je leesdoel. Dat geldt evenzeer voor je kennis van subtiele structuurmarkeerders, zoals signaalwoorden. Deze zijn vooral van belang om soepel inferenties te kunnen maken over de zinsverbanden (grondig lezen) en daaruit op te maken of die helpen bij het realiseren van de gestelde taak. In het algemeen geldt dat hoe langer de tekst, hoe groter het voordeel van vertrouwdheid met de globale tekststructuur. Voorkennis over het onderwerp van de tekst kan overigens ook veel steun bieden bij het doorzien en gebruik van de tekststructuur.

Voorkennis

Misschien wel de meest voor de hand liggende component van begrijpend lezen is de aanwezigheid van voorkennis over de tekstinhoud. Hieronder verstaan we de kennis die al aanwezig is over het onderwerp van de tekst voordat een tekst gelezen wordt (bijvoorbeeld over voetbal, planten, geschiedenis of politiek). Het belang van voorkennis voor het begrijpen van teksten wordt vermoedelijk steeds groter naarmate leerlingen ouder worden, omdat de tekstinhouden waarmee ze geconfronteerd worden (zowel in het onderwijs als daarbuiten) steeds specialistischer worden. Het valt makkelijk te demonstren hoe moeilijk het is om een tekst te lezen die geschreven is vanuit een geheel ander vakgebied dan het eigen (bijv. een juridische wetstekst, of een natuurkundige verhandeling). Zowel wat betreft de woordkeuze (vakjargon), als wat betreft zinsbouw en globale tekststructuur wijken dit type specialistische teksten sterk van elkaar af, wat het begrip ervan bemoeilijkt (zo niet onmogelijk maakt) als men weinig voorkennis over het onderwerp heeft (zie bijv. Kendeou & van den Broek, 2007; Ozuru, Dempsey & McNamara, 2009).

Maar ook bij jongere leerlingen (en niet-specialistische teksten) speelt voorkennis van het onderwerp een rol van betekenis bij het begripsproces. Zo blijkt uit onderzoek dat voorkennis over onderwerpen een belangrijke invloed heeft op scores op begrijpend leestoetsen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs (Baldwin, Peleg-Bruckner, & McClintock, 1985; Johnston, 1984). Ook in het basisonderwijs zijn dergelijke effecten van verschillen in voorkennis aantoonbaar. Voorkennis stelt lezers in staat om verbindingen te maken tussen de tekstinhoud met hun eigen al bestaande kennis, terwijl lezers die deze voorkennis missen veel meer moeite moeten doen om tot een coherente interpretatie van de tekst te komen.

Activeren van voorkennis is een standaard-aanpak in het repertoire van de begrijpend leesles, maar als die voorkennis bij leerlingen ontbreekt is dat geen optie. Voor hen zal aanvullende informatie nodig zijn om de kloof met de tekstinhoud te dichten. Er moet daarom rekening gehouden worden met systematische verschillen in voorkennis tussen leerlingen met verschillende culturele achtergronden en leefomstandigheden. Zo zal een tekst die uitleg geeft over de functie van sloten in het boerenland voor kinderen die nauwelijks de grote stad verlaten (en dus nog nooit een sloot hebben gezien) moeilijker te begrijpen zijn dan voor kinderen die op het platteland wonen.

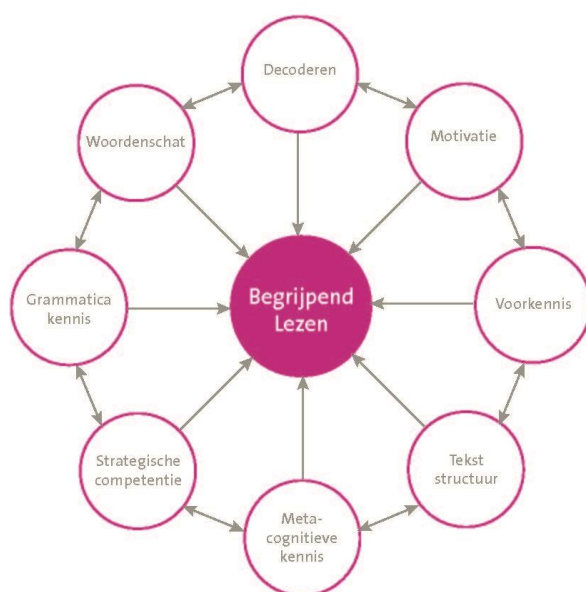
Er zijn aanwijzingen uit onderzoek dat het lezen van teksten op internet voor leerlingen met weinig voorkennis voordelen heeft. De hypertextstructuur maakt het hen makkelijker inzicht te krijgen in de globale structuur van de tekst. Ze zijn daardoor toegankelijker dan de klassieke teksten (Calisir & Gurel, 2003). Wel lijkt dat vooral te gelden voor leerlingen die bedreven zijn in technieken om online teksten te gebruiken en te begrijpen (Coiro, 2011).

Motivatie

Motivatie als component van begrijpend lezen krijgt in de literatuur veel aandacht. Leesmotivatie kan veel verschillende betekenissen hebben en er zijn dan ook verschillende instrumenten die aspecten van de motivatie proberen te meten. Zowel intrinsieke motivatie (lezen als een bevredigende activiteit) als extrinsieke motivatie spelen een rol (lezen als middel om doelen te bereiken, zoals een goed cijfer voor Nederlands of om een goede baan te krijgen). Lezen is nooit een doel op zich, maar altijd een middel om iets anders te bereiken. Die doelen zijn bijvoorbeeld amusement, een onderwerp bestuderen waarvoor men belangstelling heeft, een praktisch probleem oplossen, de weg vinden op internet, de regels van een spel leren, een apparaat leren bedienen, een toets maken et cetera. De motivatie om te lezen komt dus altijd voort uit de motivatie om iets anders te bereiken in een gegeven context van gebruik (op school of daarbuiten). Daarbij speelt ook een rol dat lezers een beeld hebben van zichzelf als lezer (zelfconcept). Sommigen zien zichzelf graag in die rol, vinden dat ze er goed in zijn en zijn snel geneigd om naar teksten te grijpen wanneer ze een van bovenstaande doelen moeten bereiken. Anderen daarentegen zien zichzelf zo min mogelijk in de rol van lezer, vinden dat ze daar slecht in zijn en zullen proberen te vermijden dat ze teksten moeten raadplegen. Een en ander heeft te maken met de mate van zelfvertrouwen van lezers. Lezers die goede ervaringen hebben opgedaan met het lezen krijgen daardoor meer zelfvertrouwen, terwijl lezers die slechte ervaringen opdoen daardoor minder zelfvertrouwen krijgen en geneigd zijn leessituaties te mijden (bijvoorbeeld omdat ze erg traag lezen, grote moeite hebben met het begrijpen van woorden en zinnen, of geen idee hebben hoe ze teksten moeten aanwenden voor het bereiken van hun leesdoelen). Er is veel empirische evidentie dat motivatie om te lezen (waaronder ook het zelfconcept en het zelfvertrouwen vallen) een belangrijke factor is die verklaart hoe goed leerlingen teksten begrijpen (bijv. Baker & Wigfield, 1999; Chapman & Tunmer, 1995; Guthrie, Klauda & Ho 2013). Ook zijn er relaties tussen aspecten van leesmotivatie enerzijds en het leesgedrag en keuzes die leerlingen in het voortgezet onderwijs maken (Durik, Vida & Eccles, 2006). Onderwijs in begrijpend lezen kan baat hebben van aandacht aan verbetering van de leesmotivatie, bijvoorbeeld door leerlingen zelf leesmateriaal te laten kiezen en daarmee hun autonomie te stimuleren of door aan te sluiten bij interesses van leerlingen (Guthrie & Klauda, 2014).

Samenvattend

We vatten in figuur 1 nog eens samen welke componenten volgens de 'complex views' een rol spelen in het proces van begrijpend lezen. We verduidelijken hiermee op welke componenten onderwijs in begrijpend lezen zich zou moeten richten om leerlingen, studenten en beroepsbeoefenaars te ondersteunen in hun ontwikkeling tot zelfstandige lezers. Het is belangrijk dat in het onderwijs in begrijpend lezen rekening wordt gehouden met de verschillende behoeften van lezers van verschillende leeftijden. Sommige componenten moeten veel aandacht krijgen bij jonge leerlingen, zoals de ontwikkeling van decodeervaardigheid. Andere componenten zijn belangrijker naarmate lezers ouder worden en de teksten die ze moeten lezen toenemen in complexiteit (zoals strategische competentie en kennis van tekststructuren). Weer andere componenten zijn van groot belang voor alle leeftijdsgroepen (zoals grammaticale kennis, woordenschat, voorkennis en motivatie).



Figuur 1: De componenten van Begrijpend Lezen volgens complex views en hun onderlinge samenhang.

De pijlen in figuur 1 wijzen vanuit elke component naar het begrijpend leesproces (wat betekent dat ze er onderdeel van uitmaken en kunnen verklaren hoe succesvol leerlingen zijn in het begrijpen van teksten) maar er zijn ook tweezijdige relaties tussen de componenten onderling, die duiden op een wederzijdse beïnvloeding. In de voorgaande tekst komen deze wederzijdse relaties niet systematisch aan bod, maar er wordt wel regelmatig gehint op de onderlinge afhankelijkheid van de componenten van begrijpend lezen.

Zo is decodeervaardigheid gerelateerd aan woordenschat en grammaticale vaardigheid en vice versa. Het decoderen van woorden waarvan de betekenis niet bekend is, is immers van weinig nut. Leerlingen vallen bij het lezen van onbekende woorden terug op spellend lezen zonder dat hen dat helpt om de tekst beter te begrijpen. Omgekeerd hebben leerlingen met een vlotte woordherkenning ook meer gelegenheid tot het leren van nieuwe woorden en het lezen van meer tekst, wat ook hun grammaticale ontwikkeling ten goede kan komen.

Strategische competentie zal altijd afhankelijk zijn van grammaticale kennis en woordenschat, omdat het selecteren van relevante informatie uit een tekst om een leesdoel te bereiken vereist dat men de woorden en zinnen goed begrijpt. Voorkennis en motivatie zijn ook aan elkaar gerelateerd, aangezien voorkennis meestal ontstaat vanuit de interesse voor een bepaald onderwerp. Motivatie en strategische competentie beïnvloeden elkaar wederzijds, aangezien het bereiken van leesdoelen een belangrijk aspect is van het zelfconcept van lezers.

Als ze zichzelf daarin vinden falen, zal dat een negatief effect hebben op hun motivatie. Omgekeerd zullen slecht gemotiveerde lezers niet geneigd zijn veel moeite te doen om gestelde leesdoelen te behalen.

De wederzijdse relatie tussen voorkennis en kennis van tekststructuren is evident als men bedenkt dat voorkennis over een onderwerp ook kennis betreft van de hiërarchische structuur van aan dat onderwerp gerelateerde kennis (wat is belangrijk en wat minder?). Daardoor zullen lezers met meer voorkennis over een onderwerp ook makkelijker uit de voeten kunnen met tekststructuren van teksten die dat onderwerp betreffen en vice versa. Een ander voorbeeld: metacognitieve kennis is een voorwaarde voor strategische competentie en bevat ook kennis over de functie van tekstkenmerken, waardoor ook tekststructurele kennis wordt bevorderd.

Al deze onderlinge afhankelijkheden van componenten maken het ingewikkeld om prioriteiten te stellen in het onderwijs in begrijpend lezen. Maar aan de andere kant is het ook geruststellend dat werken aan het een ook bevorderlijk kan zijn voor het ander. Het overzicht van componenten kan dienen om een zo gebalanceerd mogelijk onderwijsaanbod te realiseren, waarbij elk van de componenten zo vaak mogelijk aandacht krijgt, zodat geen ervan verwaarloosd hoeft te worden.

Literatuur

- Aarnoutse, C. A. J., & Van Leeuwe, J. F. J. (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen [The importance of decoding, vocabulary, and spatial intelligence for reading comprehension]. *Pedagogische Studieën*, 65, 49–59.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research Vol. 1*, (pp. 353–394). New York: Longman.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452 – 477. DOI: 10.1598/RRQ.34.4.4
- Baldwin, R.S., Peleg-Bruckner, Z. & McClintock, A.H. (1985). Effects of Topic Interest and Prior Knowledge on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(4), 497-504.
- Calisir, F. & Gurel, Z. (2003). Influence of text structure and prior knowledge of the learner on reading comprehension, browsing and perceived control. *Computers in Human Behavior* 19, 135–145
- Chapman, J.W., & Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154 – 167. DOI: 10.1037/0022-0663.87.1.154
- Coiro, J. (2011). Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research* 43(4) 352–392.
- Cutler, A., & Clifton, C. (1999). Comprehending spoken language: a blueprint of the listener. In: Brown, C.M., & Hagoort, P. (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 123-165). Oxford: Oxford University Press.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78–103. DOI:10.1598/RRQ.38.1.4
- Durik, A.M., Vida, M., & Eccles, J.S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382 – 393. DOI: 10.1037/0022-0663.98.2.382
- Gelderens, A. van, Schoonen, R., Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A. Snellings, P., & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension; a componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 19-30. DOI: 10.1037/0022-0663.96.1.19
- Goldman, S.R., & Rakestraw, J.A. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of Reading Research*, Vol. 3 (pp. 311-336). Routledge, New York.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6–10.

Guthrie, J.T., Klauda, S.L., & Ho, A.N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*(1), 9 – 26. DOI: 10.1002/rrq.035

Guthrie, J.T. & Klauda, S.L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly 49*(4). 349-416. DOI: 10.1002/rrq.81

Jacobs, J.E. & Paris, S. (1987). Children's metacognition about reading; issues in definition, measurement and instruction. *Educational Psychologist, 22*(3&4), 255-278.

Johnston, P. (1984). Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias. *Reading Research Quarterly, 19*(2). 219-239.

Kendeou, P., & Broek, P. van de (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory and Cognition, 35*(7), 1567-1577.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S.A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment*. (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293–323.

Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of the top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly, 16*, 72–103.

Okkinga, M., Gelderen, A. van, Schooten, E. van, Steensel, R. van, Slegers, P., & Ahrens, L. (2018). Effectiveness of reading strategy interventions in classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*. DOI:10.1007/s10648-018-9445-7

Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D.S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction 19*, 228-242.

Perfetti, C.A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In: Brown, C.M., & Hagoort, P. (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). Oxford: Oxford University Press.

Rouet, J-F, Britt, M.A., & Durik, A.M. (2017). RESOLV: Readers' Representation of Reading Contexts and Tasks. *Educational Psychologist*, DOI: 10.1080/00461520.2017.1329015

Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Language-dependent and language-independent knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning, 48*, 71–106.

Trapman, M., Gelderen, A. van, Schooten, E. van, & Hulstijn, J. (2016). Reading comprehension level and development in native and language minority adolescent low achievers: Roles of linguistic and metacognitive knowledge and fluency. *Reading and Writing Quarterly, 33*(3), 239-257. DOI: 10.1080/10573569.2016.1183541

Als landelijk kenniscentrum leerplanontwikkeling richt SLO zich op de ontwikkeling van het curriculum in het primair, speciaal en voortgezet onderwijs in Nederland. We werken met het onderwijsveld aan de doelen, kaders en instrumenten waarmee scholen hun opdracht vanuit een eigen visie kunnen vervullen.

We brengen praktijk, beleid, maatschappelijke ontwikkelingen en onderzoek samen en stellen onze expertise beschikbaar aan onderwijs en overheid, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, tools, voorbeeldsmaterialen, conferenties en rapporten.





Hoofdlocatie
Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Nevenlocatie
Aidareef 4
3561 GE Utrecht

Postadres
Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)
 [SLO_nl](https://twitter.com/SLO_nl)