

De vele kanten van leesbegrip

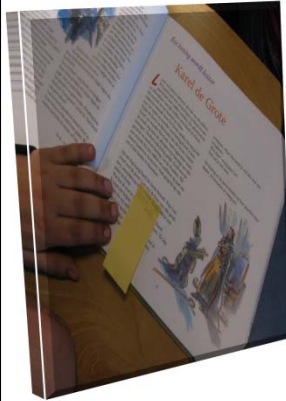


Thoni Houtveen
maart 2019

Wat ga ik behandelen

1. Doel en resultaten van het leesonderwijs
2. Wat is begrijpend lezen?
3. Hoe komt begrip tot stand?
4. Effectief onderwijs in begrijpend lezen
 - Theorie
 - Evidentie uit onderzoek
5. Conclusies
6. Consequenties voor het onderwijs in begrijpend lezen

1. DOEL EN RESULTATEN VAN HET LEESONDERWIJS

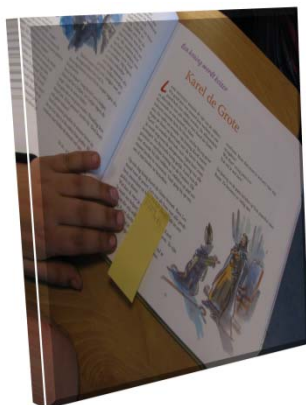


Het belangrijkste doel van het leesonderwijs is:

goed begrijpen wat men leest

zodat leerlingen in de maatschappij volwaardig kunnen meedoen

1.2 Uit het PIRLS onderzoek blijkt ...



Nederlandse 10-jarigen scoren internationaal bovengemiddeld

Over de jaren heen daalt de Nederlandse positie in de rangorde

Slechts 8% leest op het **geavanceerde** begripsniveau

Betrokkenheid bij lezen en leesplezier is internationaal bijna het laagst

(Gubbels, e.a. 2017)

2. WAT IS BEGRIJPEND LEZEN?

Begrijpend lezen is
een doelgerichte activiteit
van een lezer
om een boodschap
zoals uitgedrukt door een schrijver
te begrijpen (RAND, 2002)

3. HOE KOMT LEESBEGRIIP TOT STAND?

- voorkennis leidt tot begrip van een tekst
- begrip van een tekst leidt tot nieuwe kennis
- die ingezet wordt om de volgende tekst te begrijpen (Kintsch, 2004; Pearson, 2006)

3. HOE KOMT LEESBEGRIP TOT STAND? (2)

Twee stappen:

- **Bottum-up (het tekstmodel)**
constructie van een letterlijke weergave van wat in de tekst staat
- **Top-down (het situatiemodel)**
integratie van nieuwe kennis met beschikbare voorkennis om tot begrip van de tekst te komen
(Kintsch, 2013; Perfetti & Stafura, 2014)

3. Hoe komt leesbegrip tot stand? (2)

- **Begripsvorming**
verloopt grotendeels automatisch
- **Wanneer het normale leesproces faalt of complex is, wordt de lezer een probleemoplosser**
(Kintsch, 2013; Perfetti & Stafura, 2014)

3.2 Risico's van expliciete instructie in begrijpend leesstrategieën

- Inhoud en woordenschat wordt genegeerd
- Strategieën blijven oefenen terwijl dat niet meer nodig is
- Toepassen begrijpend leesstrategieën wordt doel op zich
- Strategie instructie
 - wordt mechanisch
 - gaat ten koste van de tijd die leerlingen nodig hebben om een tekst te lezen en te begrijpen

Dit werd overigens reeds opgemerkt door:

Tierney, & Cunningham, 1984!

en later door Duke, et. al, 2011 en Almasi, & Hart, 2015

4. KENMERKEN VAN EFFECTIEF ONDERWIJS IN BEGRIJPEND LEZEN

1. Werk aan kennisopbouw
2. Bouw aan woordenschat
3. Geef uitleg over tekststructuur
4. Leer leerlingen strategische lezers te worden
5. Discussieer met leerlingen over teksten
6. Integreer lezen en schrijven
7. Zorg voor een motiverende leeromgeving
8. Monitor de verschillende aspecten van leesbegrip (Almasi e.a., 2011; Duke e.a., 2011)

4.1 WERK AAN KENNISOPBOUW

Theorie:

Achtergrondkennis is belangrijk omdat:

- begrip grotendeels automatisch tot stand komt op basis van achtergrondkennis (Duke e.a., 2011)
- achtergrondkennis de lezer in staat stelt te kiezen uit meerdere betekenissen die een woord kan hebben, inferenties te maken en metaforen en idioom te begrijpen (Barnes e.a., 2015; McNamara e.a., 2014; Neuman e.a., 2014)

4.1 Evidentie voor bijdrage achtergrondkennis aan leesbegrip

Evidentie:

- werkt door op het geheugen (o.a. Schneider & Pressley, 1989)
- achtergrondkennis kan compenseren voor lage leesvaardigheid (o.a. Recht & Leslie, 1988)
- achtergrondkennis kan compenseren voor lagere intelligentie (o.a. Schneider, Körkel & Weinert, 1989)
- hoe meer iemand al weet over een onderwerp hoe makkelijker het is om een tekst te lezen, te begrijpen en te onthouden (o.a. McNamara & Kintsch, 1996)

4.2 BOUW AAN WOORDENSCHAT

Theorie:

- Kennis van woordbetekenissen is instrumenteel voor het tot stand komen van leesbegrip (Kintsch, 1988; Perfetti, 1992)
- Woordkennis vormt een 'web' van onderling verbonden samenhangende woorden in het lange termijn geheugen (Aitchinson, 2012; Cain, 2010; Ouelette, 2006; Vermeer, 2001)

4.2 Relatie woordkennis en begrip

Evidentie:

- omvang en kwaliteit van woordkennis hangen samen met leesbegrip (o.a. Adlof, Catts & Little, 2006; Thorndike, 2017)
- Omvang en kwaliteit van woordkennis hebben invloed op de ontwikkeling van begrijpend lezen (o.a. De Jong & Van der Leij, 2002; Richter e.a., 2013)
- wederkerige relatie: woordkennis ondersteunt begrip en begrip van een tekst bevordert het leren van woorden (o.a. Verhoeven & Van Leeuwe, 2008; Verhoeven, Van Leeuwe & Vermeer, 2011)

4.2 Relatie woordkennis en begrip

Verklaringen:

- zonder kennis van een minimaal aantal woorden in een tekst kan die tekst niet verwerkt worden (Laufer, 1989; Hu & Nation, 2000)
- bekende woorden worden sneller gelezen waardoor er meer geheugenruimte overblijft voor begripsprocessen (Rummelhart, 1994; Stanovich, 1980)
- woordkennis is een indicatie voor achtergrondkennis (Anderson & Freebody, 1979)

4.2 Impliciete en expliciete woordenschatontwikkeling

Evidentie:

- Woordkennis komt voornamelijk tot stand door het (voor)lezen van boeken (o.a. Baumann, 2009; NICHD, 2000; Mol & Bus, 2009)
- Begrip van een tekst wordt ondersteund door:
 - Uitleg van woordbetekenissen, vooral bij zwakke leerlingen
 - Actieve verwerking van woordbetekenissen (Elleman e.a., 2009; Stahl & Fairbanks, 1986; Wright & Cervetti, 2016)
- Expliciete woordenschatinstructie heeft geen effect op de scores bij gestandaardiseerde begrijpend-leestoetsen (Wright & Cervetti, 2016)

4.3 GEEF UITLEG OVER DE TEKSTSTRUCTUUR

Theorie:

- De structuur van een tekst bepaalt voor een groot deel hoe een representatie van een tekst gevormd wordt
- Leerlingen zouden bij het begrijpen van een tekst geholpen zijn met:
 - een ondersteunende tekststructuur
 - instructie om tekststructuur te herkennen (Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Ohlhausen & Roller, 1998)

4.3 Korte of lange zinnen?

Theorie:

Twee tegengestelde hypothesen

- Leerlingen begrijpen een tekst gemakkelijker bij gebruik van:
 - **langere** zinnen met signaalwoorden
 - een elementaire verhaalstructuur
 - een goede alineastructuur

Of

- Leerlingen begrijpen een tekst gemakkelijker bij gebruik van:
 - **korte** zinnen zonder signaalwoorden (Sanders, 2001; Land, Sanders & Van den Bergh, 2008)

4.3 Korte of lange zinnen?

Evidentie:

Teksten met

- **langere** zinnen met signaalwoorden
 - een elementaire verhaalstructuur
 - een goede alineastructuur
- dragen meer bij aan het leesbegrip van leerlingen dan
- teksten met korte zinnen zonder signaalwoorden

De effecten zijn het grootst voor de zwakke leerlingen (McNamara e.a., 1996; Land, 2009)

4.3 Instructie in tekststructuur

Informatieve teksten zijn door hun ingewikkelde structuur moeilijker te begrijpen

Evidentie:

- instructie in tekststructuur bij informatieve teksten helpt leerlingen teksten beter te begrijpen
- zwakke leerlingen profiteren het meest
- geen effecten op gestandaardiseerde toetsen (Hebert e.a., 2016; Pyle e.a., 2016)

4.4 LEER LEERLINGEN STRATEGISCHE LEZERS TE WORDEN

Theorie:

- Wanneer automatisch begrip niet optreedt, zetten goede lezers doelgericht en bewust leesstrategieën in om
 - Begripsproblemen op te lossen
 - Een beslissing te nemen over hoe een leestaak aan te pakken (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008)
- Er zijn metacognitieve en cognitieve strategieën (Dole, Duke & Dritis, 2009; Veenman e.a., 2006)
- Leerlingen leren strategische lezers te worden zou hun leesbegrip bevorderen (Palincsar & Schultz, 2011)

4.4 Strategie instructie en leesbegrip

Evidentie:

- Bij niet-gestandaardiseerde toetsen zijn de effecten groter dan bij gestandaardiseerde begrijpend leestoetsen
- Met het tevoren stellen van leesdoelen worden grotere effecten gevonden, ook op gestandaardiseerde toetsen
- De effectiviteit van strategie-instructie verschilt sterk per leerling
- Heel veel tijd besteden aan het oefenen van strategieën heeft geen meerwaarde (o.a. Rosenshine & Meister, 1994; Chiu, 1998; Sensibaugh, 2007; Scamacca e.a., 2007; Okkinga e.a., 2018)

5. DISCUSSIËR MET LEERLINGEN OVER TEKSTEN

Theorie:

Discussie waarin leerkrachten en leerlingen cognitief, sociaal en affectief betrokken zijn bij het samen construeren van betekenis zou bij kunnen dragen aan begripsvorming (Almasi, 1995; McKeown e.a., 2009; Nystrand, 2006; Wells, 2007)

5.1 Relatie discussie en leesbegrip

Evidentie:

Er is zwakke evidentie dat discussie effectief is wanneer

- de discussie gestructureerd en doelgericht is
- de leerkracht de discussie niet domineert
- de discussie open of authentieke vragen bevat
- leerlingen naar elkaar luisteren en op elkaar reageren
- leerlingen evidentie uit de tekst benutten om hun eigen denken te ondersteunen
- de leerkracht het redeneren modelt en ondersteunt (o.a., Murphy e.a., 2009)

6. INTEGREER LEZEN EN SCHRIJVEN

Theorie:

schrijven over een tekst bevordert het begrip door ...

- het nadenken over de tekst
- explicitering van de kern
- het leerlingen dwingen de verbinding tussen de ideeën in de tekst aan te geven (o.a. Fitzgerald & Shanahan, 2000)

6.1 Integratie lezen en schrijven

Evidentie:

- Bij alle leerlingen groeit het leesbegrip; bij zwakke leerlingen het meest
 - Het gaat om:
 - samenvattingen maken
 - aantekeningen maken
 - schriftelijk beantwoorden of genereren van vragen over een tekst
 - verder schrijven over het onderwerp
- (Graham & Hebert, 2011; Hebert, Gillespie & Graham, 2013)

7. ZORG VOOR EEN MOTIVERENDE LEEROMGEVING

Theorie:

- Motivatie is 'datgene wat je beweegt om iets te doen'
- Kernvraag is: ligt datgene wat je beweegt binnen of buiten jezelf
- Intrinsieke motivatie is sterker naarmate leerlingen
 - meer vrijheid hebben om iets te doen
 - zichzelf meer in staat achten om iets te doen
 - meer door anderen gewaardeerd worden bij wat ze doen (Ryan & Deci, 2000).

7.1 Motivatie en leesbegrip

Evidentie:

Motivatie en leesbegrip zijn wederkerig

Motivatie  leesbegrip

(o.a. Becker e.a., 2010; Guthrie e.a., 2007; Schiefele e.a., 2016; Soemer & Schiefele, 2018)

7.1 Leesmotivatie kan vergroot worden door:

Evidentie:

- Verbinden van te lezen teksten aan doelen
- Verbinden van lezen aan praktische activiteiten
- Ondersteuning van autonomie van leerlingen
- Aanspreken van interesse van leerlingen
- Aanspreken van sociale verbondenheid tussen leerlingen
- Succeservaringen op laten doen (Van Steensel e.a., 2018)

8. MONITOR DE VERSCHILLENDE ASPECTEN VAN LEESBEGRIP

- Mogelijke oorzaken voor begripsproblemen
 - technische leesvaardigheid
 - woordenschat
 - achtergrondkennis
 - strategiekennis
 - motivatie
- Toetsen zouden recht moeten doen aan al deze mogelijke oorzaken (Adlof, Perfetti & Catts, 2011; Duke, Pressley & Hilden, 2011)

8.1 Suggesties voor monitoring

- Breng het leesproces in kaart
 - Volg de ontwikkeling van motivatie
 - Benut concrete activiteiten als begripstoets
 - Peil hogere orde vaardigheden door leerlingen bijv. kritische vragen te laten formuleren over een tekst
 - Toets leesbegrip op basis van meerdere bronnen door bijv. leerlingen een samenhangende tekst te laten schrijven
- (Afflerbach e.a., 2018)

5.1 CONCLUSIES

- Geen van de onderscheiden factoren is volledig verantwoordelijk voor het tot stand komen van leesbegrip
- In de meest effectieve programma's voor begrijpend lezen komen de onderscheiden factoren tegelijkertijd aan de orde
- Van deze programma's worden grote effecten op gestandaardiseerde begrijpend leestoetsen gevonden

5.2 Een voorbeeld: Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)

- Minstens 10 weken, 60-90 minuten per dag werken aan een thema uit het domein natuurkunde
- Leerkrachten houden de leesmotivatie vast door:
 - een kennisdoel te stellen voor het lezen
 - te zorgen voor een real-world ervaring
 - te zorgen voor interessante boeken
 - keuzevrijheid te geven
 - leesstrategieën aan te leren
 - leerlingen te laten samenwerken
 - zorgen dat de beoordeling aansluit op het leesdoel

5.3 Een voorbeeld: Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)

De leerlingen:

Stellen leerdoelen op

Lezen en schrijven dagelijks over het thema

Werken samen

Maken keuzes

Wisselen uit wat ze geleerd hebben over het thema (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004)

Effecten:

Groot effect op gestandaardiseerde

leestoetsen (e.s. .91!!)(Guthrie, McRae & Klauda, 2007)

6.1 CONSEQUENTIES VOOR HET BEGRIJPEND LEESONDERWIJS

- Breid de kennis- en ervaringsbasis van leerlingen uit door:
 - gedurende langere tijd doelgericht te lezen in goede boeken met rijke taal rond een thema (verschillende genres)
 - kennis aan te vullen door films, spel, uitstapjes

6.2 Consequenties voor het begrijpend leesonderwijs

- Activeer vooral bij zwakke leerlingen de bewuste begripsprocessen door
- strategisch te lezen
 - discussie over de tekst
 - schrijven over een tekst
 - uitleg over genres en structuurkenmerken bij voor de leerlingen moeilijke teksten
 - monitor de voortgang

Dank voor uw aandacht

Thoni.Houtveen@ZIGGO.NL

Rond de zomer verschijnt op de NRO-site:
Houtveen, A.A.M, van Steensel, R.C.M., &
de la Rie, S. (2019). *De vele kanten van
leesbegrip*. Literatuurstudie naar onderwijs
in begrijpend lezen