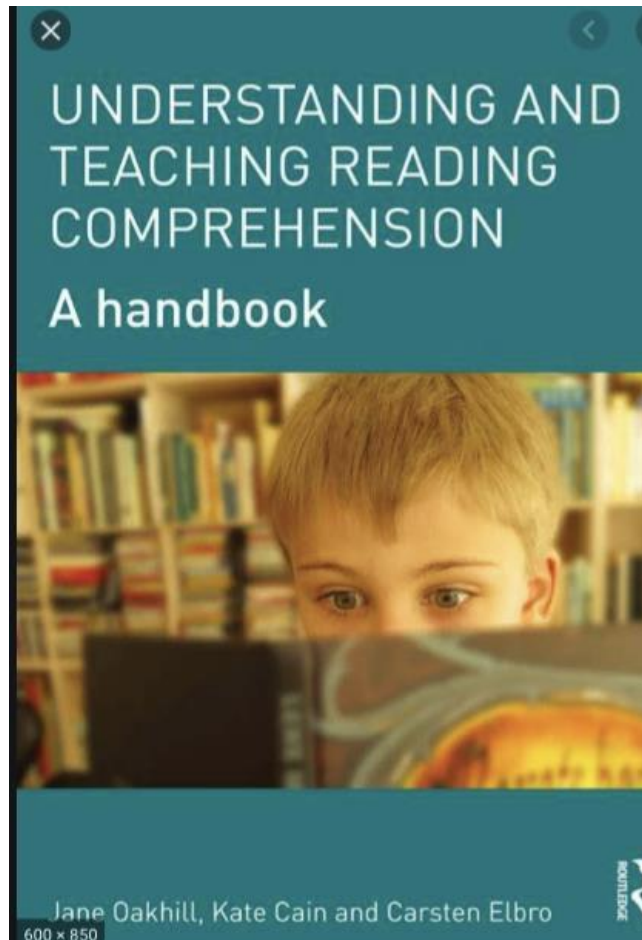


Jane Oakhill, Kate Cain and Carsten Elbro: Understanding and teaching reading comprehension. A Handbook. London 2015

Vertaling en bewerking: Betty van Dam

7 april 2021



Deze paper is een vertaling en een samenvatting van het boek *Understanding and Teaching Reading Comprehension*. Dit boek werd tijdens de conferentie *Make Shift Happen in augustus 2020* georganiseerd door Academia, besproken en aanbevolen. Hieronder de aanbevelingstekst voor dit boek uit het conferentieoverzicht. Ik heb het boek aangeschaft en kan mij volledig vinden in de aanbeveling. Helaas is het boek nog niet in vertaling op de markt gekomen.

Omdat in het boek de aspecten van leesbegrip *en* de manier hoe deze te onderwijzen, zo helder en met voorbeelden beschrijft, heb ik de belangrijkste onderdelen vertaald.

Make shift happen: Een niet te missen boek over begrijpend lezen. 1 augustus 2020

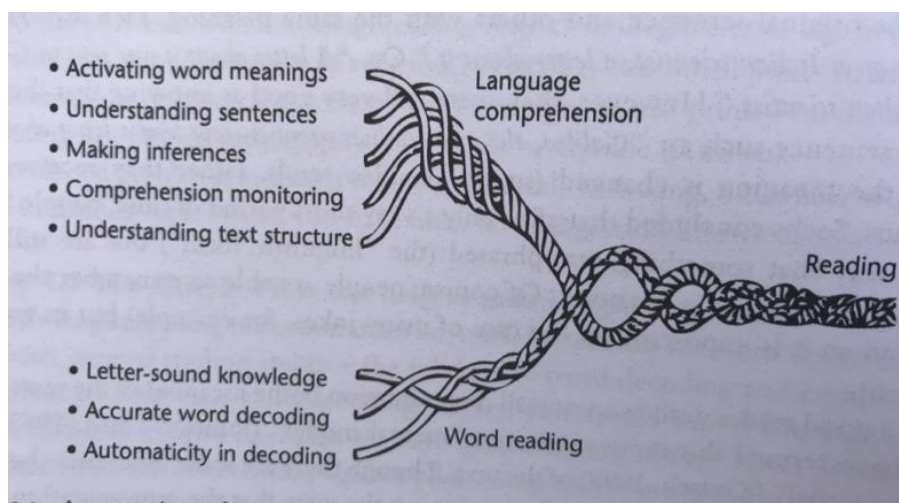
Jane Oakhill, Kate Caine en Carsten Elbro schreven met *Understanding and Teaching Reading Comprehension* een niet te missen boek over begrijpend lezen. In slechts 129 pagina's leggen de drie auteurs de inzichten over het lesgeven in leesvaardigheid en het bestrijden van mogelijke problemen die bij het ontwikkelen van leesvaardigheid ontstaan in heldere taal uit.

De auteurs beginnen het boek met een geruststelling die in 2000 al viel te lezen in het lijvige verslag van het *National Reading Panel*, namelijk dat bij de meeste leerlingen de ontwikkeling van begrijpend lezen gelijke tred houdt met de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid.

Een tweede punt dat de auteurs maken is dat de ontwikkeling van leesvaardigheid geen doel op zich is, maar bedoeld is om ons in staat te stellen om de teksten die we lezen te begrijpen. Het is, met andere woorden, een vaardigheid die we nodig hebben en geen op zichzelf staand doel.

Dat laatste lijken we in het Nederlandse onderwijs nog weleens te vergeten, omdat we begrijpend lezen als zelfstandig vak zien, met andere woorden als doel op zich. Dat is overigens wel te begrijpen, want in het rapport van het National Reading Panel werden inzake begrijpend lezen een zevental effectieve strategieën genoemd die lezers inzetten om teksten te begrijpen. Men is toen, onder meer in Nederlandse aanpakken, het aanleren van die strategieën als doel van het onderwijs gaan beschouwen en daarmee is het uiteindelijke doel van leren lezen en van begrijpend lezen, namelijk om zelf teksten te kunnen lezen en begrijpen, naar de achtergrond verdwenen.

Enfin, terug naar het boek van Oakhill cs. De ontwikkeling van de leesvaardigheid verloopt, zoals gezegd, bij de meeste leerlingen zonder al te grote problemen. En dat is, gezien de complexiteit van de vaardigheid, bijzonder. Ze laten zien dat bij lezen acht componenten een rol spelen, zoals onderstaande afbeelding (Scarborough, 2001) uit het boek laat zien:



Je begrijpt als je naar de afbeelding kijkt dat wanneer een leerling moeite heeft met begrijpend lezen of wanneer zijn/haar ontwikkeling niet goed verloopt, er diverse oorzaken aan ten grondslag kunnen liggen. Hierbij is het, aldus de auteurs, van belang om onderscheid te maken tussen technische leesproblemen en leesvaardigheidsproblemen. Er staat in het boek een interessant stukje over twee leerlingen die een tekst voorlezen. De eerste leerling maakt enorm veel leesfouten, moet tijdens het lezen gecorrigeerd en voorgezegd worden, terwijl de tweede leerling de tekst vlot en vrij foutloos leest. Je verwacht dat de tweede leerling de tekst beter zal hebben begrepen, maar

dat blijkt niet zo te zijn. Het geeft maar aan, hoe complex de vaardigheid is en hoe lastig het is om vast te stellen waar een leerling nu precies tegenaan loopt.

Je kunt het boek zien als een uitwerking van de diverse problemen die ten grondslag liggen aan een stagnerende ontwikkeling van het begrijpend lezen. Zo wordt het leggen van relaties en het maken van gevolgtrekkingen – iets wat elke goede lezer doet – besproken, als mede het belang van woordenschat, de opbouw van zinnen en de relaties tussen zinnen (verbindingswoorden en verwijswwoorden) en kennis van de structuur en opbouw van een tekst. Deze onderwerpen worden in het boek in afzonderlijke hoofdstukken besproken. Ook komen andere aspecten van begrijpend lezen als het monitoren van begrip en het visualiseren van de tekst voorbij. Dat lijkt veel voor zo'n klein boekje, maar de auteurs houden het compact en weten tegelijkertijd in die compactheid ontzettend veel inzichten en kennis te delen.

Het boek zet aan tot nadenken over de onderwijspraktijk in zake begrijpend lezen. De inzichten die worden gedeeld en de adviezen die de auteurs geven zetten hiertoe aan. Ik zal hiervan twee voorbeelden geven, met als bedoeling om iets van de rijkheid en de reikwijdte van het boek te kunnen laten zien. Nogmaals, het is een klein boekje met enorm veel inhoud. Dat is zonder meer een prestatie van formaat te noemen.

*Welnu, als **eerste** woordenschat. Het belang van woordenschat voor het begrijpen van een tekst is alom bekend. Wat de auteurs evenwel laten zien, is dat het hierbij gaat om diepere kennis van woorden. Of, zoals ze het zelf omschrijven: 'it is less beneficial to comprehension to know lots of words but only at more superficial levels.' En dat is, in alle eerlijkheid collega's, wel wat gedaan wordt door veel van de taalmethodes die in scholen worden gebruikt. We leren leerlingen wekelijks tien – naar we veronderstellen – nieuwe woorden en begrippen (400 woorden per jaar, wat op de ontwikkeling van de algehele woordenschat peanuts is). We doen dat zonder veel diepgang en met weinig relatie tot kennis en kennisopbouw. Neem eens de volgende zin: Zoals u wellicht weet ben ik van de **blauwe knoop**. Iedereen die dit leest zal de betekenis van de woorden kennen die in deze zin staan. Dat wil niet zeggen dat je daarmee begrijpt wat ik schrijf. Veel woorden hebben diepere betekenissen dan louter de oppervlakkige die wij onze leerlingen leren in de onnatuurlijke setting van het taalonderwijs. Als je die betekenissen wilt opdoen, dan loont het om veel te lezen. Er is, zo laten de auteurs zien, een wederkerige relatie tussen veel lezen en de ontwikkeling van woordenschat. Als je veel woorden kent, dan kun je gemakkelijk moeilijkere teksten lezen, die ervoor zorgen dat je woordenschat groeit, waardoor je weer in staat bent om andere teksten te lezen en te begrijpen. De ontwikkeling van de woordenschat is daarmee iets wat nooit stopt.*

Aangaande woordenschat laten Oakhill cs. ook zien dat je als lezer in staat moet zijn om woorden en de betekenis van die woorden met elkaar te verbinden (het maken van inferenties). Dat tonen ze de lezer aan de hand van deze korte zin: 'She opened the door and noticed that the window was open.' Daarbij moet je als lezer de relatie leggen tussen de deur en het raam, beide als onderdeel van de kamer terwijl dat er niet staat.

*Dit deed mij denken aan het werk van **Hofstadter en Sander**. Zij beschreven – onder meer op basis van de wijze waarop Albert Einstein en Max Planck tot hun natuurkundige inzichten kwamen – het belang van het verbinden van gedachtewolken en het maken van analogieën. André Klukhuhn heeft dit treffend beschreven in zijn boek **Over de grenzen van de rede** (2015):*

Wat ook uit het betoog naar voren komt is dat het proces van analoog abstraheren beter uit de verf komt en met grotere kans op succes verloopt – en wie dat goed kan dus ook intelligenter is¹² – naarmate zich niet alleen meer, maar ook in de breedte en diepte uitgebreidere categorieën in ons brein bevinden. Hoewel daar tegenwoordig wel anders over wordt gedacht kan er op dat gebied over het algemeen van jonge mensen nog niet zoveel worden verwacht, omdat ze in verhouding nog maar weinig tijd hebben gehad om te categoriseren en dus minder te analogiseren en te abstraheren hebben: ‘Dankzij categorisering via analogieën kunnen we gelijkenissen op het spoor komen, die we gebruiken om het nieuwe en het vreemde te plaatsen. Door een in het heden aangetroffen situatie te verbinden met andere, lang geleden aangetroffen situaties, die gecodeerd in ons geheugen opgeslagen liggen, kunnen we gebruikmaken van eerdere ervaringen en ons beter oriënteren in het heden. Analogisering is de hoeksteen van dit geestelijke vermogen en stelt ons in staat te profiteren van de rijkdom aan kennis en wijsheid die in ons verleden wortelt. Zonder verleden en zonder analogie zijn er geen gedachten, want juist dankzij analogie kunnen we heden en verleden met elkaar in verband brengen.’¹³

Woordenschat, met een diepe kennis van woorden en hun relaties, is daarmee niet alleen een voorwaarde om teksten te kunnen doorgronden, het speelt ook een belangrijke rol in het vinden van oplossingen, het begrijpen van situaties en het bedenken van nieuwe inzichten.

*Een **tweede** punt dat ik hier kort wil bespreken is structuur in teksten. Leerlingen die moeite hebben met het begrijpen van een tekst hebben vaak ook moeite met het herkennen van de structuur van een tekst. Leerlingen kunnen evenwel enorm geholpen worden en grip krijgen op de structuur van (langere) teksten als ze instructie krijgen over en leren werken met grafische weergaven van een tekst. Je kunt hierbij denken aan schema's, diagrammen, etc. Ook kan ze worden geleerd dat er in een tekst 'signaalwoorden' zijn – ik gebruik ze ook in deze tekst... – die de structuur aanduiden.*

Leerlingen zouden vanaf jonge leeftijd met informatieve teksten in aanraking moeten komen en gerichte instructie moeten krijgen om te leren hoe je de structuur van een tekst kunt doorgronden. Hierbij geven de auteurs aan, dat het begrijpen van de structuur van een tekst en het leggen van relaties tussen diverse onderdelen van een tekst gemakkelijker verloopt bij het lezen van een korte tekst. Dat is een mijns inziens een belangrijk punt, omdat er in het basisonderwijs – de toetsen van Cito en de teksten uit veel lesboeken laten dit zien – de tendens bestaat om met steeds kortere teksten te gaan werken. Je zult als leraar hierdoor wellicht het idee krijgen dat je leerlingen de structuur van een tekst begrijpen, maar het is maar zeer de vraag of dit ook geldt voor langere teksten; langere teksten die leerlingen in het dagelijks leven tegenkomen en waarmee ze ook in het voortgezet onderwijs worden geconfronteerd. Het heeft, met andere woorden, zin om met leerlingen langere teksten te lezen en ze te helpen de structuur van deze teksten in te zien.

*Ik heb, naar ik hoop, met een korte bespreking van slechts twee aspecten uit dit brede boek, laten zien dat **Understanding and teaching reading comprehension** een kort maar tegelijkertijd rijk,*

*interessant en niet te missen boek is. Ik **sluit** af met de opmerking dat het de moeite loont om het boek in gezamenlijkheid te lezen en te bespreken. Er is op het gebied van begrijpend lezen nog een wereld te winnen én we willen leerlingen winnen voor de magische wereld van geschreven teksten. Als je goed kunt lezen en je bent in staat om lange teksten goed te begrijpen, dan zie je er niet tegenop om later zelf een krant, tijdschrift of boek te lezen. En hoe meer je leest...*

Samenvatting van het boek Understanding and teaching reading comprehension.

Hoofdstuk 1 Waar gaat het allemaal over?

Om betekenis aan een geschreven tekst te verlenen is er een persoon nodig die de zin van de woorden en zinnen in een betekenisvol geheel kan samenvoegen. Om dit te kunnen is de constructie van een bruikbaar mentaal model noodzakelijk.

Een mentaal model is een mentale weergave dat gevormd wordt uit werkelijke of denkbeeldige informatie ofwel een wezenlijke representatie van wat de “lezer” heeft gelezen, gehoord meegemaakt of gezien.

Het lezen van onderstaande tekst maakt duidelijk hoe essentieel het is om in staat te zijn een coherent mentaal model te construeren om een tekst te begrijpen.¹

The need for a mental model for understanding a text

This process is as easy as it is enjoyable. This process can take anywhere from about one hour to all day. The length of time depends on the elaborateness of the final product. Only one substance is necessary for this process. However, the substance must be quite abundant and of suitable consistency. The substance is best used when it is fresh, as its lifespan can vary. Its lifespan varies depending on where the substance is located. If one waits too long before using it, the substance may disappear. This process is such that almost anyone can do it. The easiest method is to compress the substance into a denser mass than it had in its original state. This process gives a previously amorphous substance some structure. Other substances can be introduced near the end of the process to add to the complexity of the final product. These substances are not necessary. However, many people find that they add to the desired effect. At the end of the process, the substance is usually in a pleasing form.

Best wel een pittige tekst toch? Zeker voor iemand die het Engels niet als moedertaal heeft. Ik moest zelf wel een aantal woorden opzoeken, een aantal kon ik herleiden. Ondanks dat vond ik, evenals als de proefpersonen uit het onderzoek van Smith en Swinney, dit vaag geformuleerd en heel moeilijk te lezen. Sommige woorden zoals *substance* heb ik mentaal vervangen als *inhoud* en *to compress the substance into a denser mass*, vertaalde ik ongeveer als: *een tekst in een schema (superschema) zetten/samenvatting maken*. Ik paste mijn begrip van de tekst aan, bij het mentale schema dat ik maakte toen ik de titel las.

Lees de tekst nu nog eens en vervang de titel door:

“Building a snowman”

We leren hier twee dingen:

1. Het is heel moeilijk een tekst te begrijpen zonder een passend mentaal model. Dit model vormt zich niet alleen op basis van de titel maar ook via de illustraties of algemene kennis.

¹ Smith and Swinney's study (1992). The role of schema's in reading text: A real-time examination.

2. Als de informatie van de tekst succesvol wordt geïntegreerd in het mentale model dan ontstaat er een *klik van begrip*. Dit gebeurde waarschijnlijk ook toen je de tekst voor de tweede keer las.
3. Als je de titel of het plaatje ziet nadat je de tekst hebt gelezen, helpt dat een beetje maar als je de titel leest, het plaatje ziet, wordt een framework of mentaal model construeren gemakkelijker.²

Een simpele kijk op lezen:

Woorden lezen(decoderen) en *taalbegrip* zijn twee heel verschillende vaardigheden. In gedachte moet worden gehouden dat tijdens succesvol lezen beide vaardigheden worden vervlochten. Echter beide vaardigheden leveren op heel verschillende manieren hun aandeel in het leesproces.

Voor de beginnende lezer is het *decoderen* nieuw en kunnen kinderen enorm verschillen in hun decodeervaardigheid en de tijd die zij nodig hebben voor het proces.

Leesbegrip daarentegen is in aanvang, gezien de moeilijkheidsgraad van aanvankelijke leesteksten, voldoende ontwikkeld. Dus voor beginnende lezers is de variatie in leesbegrip bijna identiek aan de variatie in het woordlezen.

Op een bepaald moment bereikt het kind het niveau dat het woordlezen een “*self-teaching mechanism*” is geworden. Hierbij moet in aanmerking worden genomen dat dit decoderen een relatief nieuwe vaardigheid³ is in vergelijking met spreken. Dat betekent ook dat lezen niet op een natuurlijke manier wordt verworven zoals praten of lopen. *Leren lezen is leren de code te kraken*. Het is een misverstand te denken dat kinderen die in een rijke literaire omgeving worden geplaatst dit met meer gemak zouden kunnen leren.

Het *self-teaching mechanism* is op basis van de gekraakte code nieuwe woorden kunnen verklanken, zoals een geoefende lezer ook constant doet als er nieuwe onbekende woorden voorbijkomen. Een geoefende lezer hoeft ook niet vaak meer te decoderen. Hij herkent woordbeelden en zinsdelen als een gezicht.

De vaardigheid om teksten te begrijpen en te waarderen is een proces dat we gedurende ons hele volwassen leven blijvend ontwikkelen. De taalvaardigheid die de basis vormt voor leesbegrip ontwikkelt zich al voordat een kind nog maar enige leesinstructie heeft gehad. Als kinderen naar school komen zijn zij vaak al zeer competente begrippers en producenten van gesproken taal, zonder dat zij hiervoor enige formele instructie hebben hoeven ontvangen. Dus als kinderen beginnen met het decoderingsproces dan zal hun taalontwikkeling en taalbegrip een grote invloed hebben op hun algemene leesvaardigheid. Dus voor het voortgezet lezen geldt dat een goede taalontwikkeling met name taalbegrip crucialer is dan woordkennis. Met taalontwikkeling en taalbegrip wordt dan verstaan, het kunnen begrijpen en produceren van denkrelaties in de taal zoals vergelijkingen, oorzaak gevolg etc. in eenvoudige ingebedde of samengestelde zinnen

Een simpele kijk op leesmoeilijkheden.

Maar om een geschreven tekst te begrijpen is, behalve het decoderen meer nodig. Het is niet hetzelfde als het begrijpen van gesproken tekst! Dat komt omdat geschreven tekst in belangrijke mate verschilt van gesproken tekst en omdat geschreven tekst meer geheugenvaardigheid naast andere vaardigheden vereist, dan in gesproken interactie nodig is. We laten dyslexie hierbij buiten beschouwing omdat een kind met dyslexie in de meeste gevallen moeite heeft met het decodeersysteem.

Slechte lezers die geen moeite hebben met het decoderen en woordlezen en verder ook geen cognitieve problemen of een taalontwikkelingsprobleem hebben kunnen toch moeite hebben met het begrijpen van teksten.

² Door het bijleveren van (super)schema's waarin de essentiële onderdelen van de tekst kunnen worden weergegeven oefent de lezer met het vormen van een mentaal model, passend bij de inhoud.

³ Gough and Hillinger (1980): Learning to read is an “unnatural act”.

Er zijn vanuit onderzoek 4 oorzaken aan te wijzen voor slecht leesbegrip:

1. Moeite hebben met het decodeerproces maar niet met leesbegrip of geen moeite hebben met decoderen maar wel met het leesbegrip. Dit heet *double dissociation*.
2. Het schijnt dat verschillende onderliggende taalvaardigheden leesvaardigheid kan voorspellen zowel decoderen van woorden als leesbegrip.⁴
3. Moeite met decoderen heeft vooral invloed op de vroege leesontwikkeling; niveau van taalontwikkeling heeft meer invloed op leesbegrip in de bovenbouw.
4. Woordconcepten ofwel diepere betekenis van woorden heeft invloed op leesbegrip. Grotere woordkennis heeft ook invloed op het decoderen. Een bekend woord wordt makkelijker herkend dan een onbekend woord.

	Tekstbegrip	
Woorden lezen	Slecht	Goed
Slecht	Overall slechte lezer	Dyslectisch
Goed	Slecht begrip	Goede lezer

Geschreven vs gesproken taal

Onder Language comprehension, ofwel Taalbegrip wordt verstaan de vaardigheid om verhalen of andere teksten te begrijpen die geschreven zijn om te lezen.

Deze vaardigheid is moeilijker en complexer dan het verstaan en begrijpen van alledaagse mondelinge interactie of vertelde verhalen, om verschillende redenen:

Ten eerste:

Een tekst kan niet zo ondervraagd worden als een gesprekspartner dan kan.

Een tekst reageert niet op een vragende blik of een teken van onbegrip bij de lezer.

Ten tweede:

Een geschreven tekst geeft geen prosodische en melodische informatie die zo belangrijk is bij het verstaan van gesproken taal zoals intonatiepatronen, pauzes, benadrukking. De lezer moet dat leren aan de hand van leestekens

Ten derde:

Een geschreven tekst, zelfs als deze wordt voorgelezen is geen alledaagse taal. Geschreven taal bestaat uit een formeel en complex systeem van afspraken en regels waar gesproken taal zich niet aan houdt:

-I,ve left my handbag in the car, got my reading glasses in it.

-My handbag witch I left in the car, contains my reading glasses

Ten vierde: Geschreven taal is veel minder verankerd in de situatie waarin die geschreven is. In

gesproken taal gebruikt men termen als *hier, daar vooruit, wij, jullie, een paar minuten;*

gesprekspartners delen de context. In geschreven taal is er geen sprake van gedeelde context. Het wonder van geschreven taal is dat zij inhoud en betekenis kunnen overbrengen, zowel in afstand als in tijd. Dit heeft een prijs, namelijk de schrijver moet bij gebrek aan gedeelde context, de context aanbrengen, wat is hier, wat is nu, hoe ziet het eruit en de lezer moet die aanwijzingen oppikken, een reconstructie maken; een mentaal model van de tekst.

Ten vijfde: Gesproken taaluitingen worden gecreëerd "on the fly" en bevatten pauzes, ah, eh, woorden als *eigenlijk*, herhalingen, verbeteringen, zelf- interrupties, allemaal tekens voor de gesprekspartner van hoe de geest van de spreker werkt op dat moment terwijl een geschreven tekst voor de vlotte lezer veel grotere informatiedichtheid heeft per tijdsunit. De lezer is namelijk geen getuige van het denken, formuleren, herhalen, verbeteren, weghalen en toevoegen van de schrijver, in zijn worsteling tijdens het schrijfproces, om precies de boodschap over te brengen zoals die bedoeld wordt. Het risico is dat sommige punten verloren kunnen gaan tijdens het lezen, zelfs als de tekst hardop wordt gelezen.

⁴ Oakhill, Cain and Bryant, 2003)

Onder andere om deze redenen is het veel moeilijker om een tekst te lezen dan om gesproken taal te begrijpen. **De afstand tussen gesproken en geschreven taal wordt naarmate kinderen ouder worden steeds groter.** Je zou kunnen zeggen: op een bepaald moment is er een overgang van **Leren Lezen** naar **Leren om te Leren**.

Tijdens het aanvankelijk lezen, het decodeerproces, worden er bekende woorden gebruikt en worden de zinnen grammaticaal enkelvoudig aangeboden. De teksten sluiten meestal goed aan bij het de dagelijkse ervaring van de kinderen maar bij de overgang van Lezen om te Leren komt de nadruk steeds meer te liggen op het begrijpen en leren van moeilijker en gecompliceerder teksten. In de eerste fase wordt er gebruik gemaakt van ervaring uit de eerste hand om een tekst te begrijpen. Naarmate de leerling verder komt in het leerproces zal de overgang plaats gaan vinden van het begrijpen van de tekst die een beroep doet op bestaande kennis, ervaring en omgeving van de leerling naar het leren lezen van nieuwe informatie die verder van de leerling afstaat.

Het is vaak in deze fase dat leesmoeilijkheden ontstaan. Het moment dat de inhoud verder van de leerling af komt te liggen en de leesvoorwaarden meer eisen dan het simpel begrijpen van een tekst over bekende familiale omstandigheden.

Aan de andere kant biedt de geschreven tekst alle mogelijkheid om terug te lezen, informatie terug op te zoeken, stukken tekst te vergelijken. Met andere woorden: geschreven tekst staat de lezer meer ten dienste dan de vluchtige gesproken taal. Echter zulk *niet lineaire lezen* vereist kennis over tekst-organisatie van verschillende soorten tekstgenres en strategieën om goed gebruik te maken van deze kennis.

Het is volgens de schrijvers duidelijk dat er over het algemeen goede aandacht is voor- en kennis over stagnatie in het decodeerproces maar er is nog te weinig bekend over hoe kinderen te helpen en op tijd te signaleren die ondanks een goede decodeervaardigheid, moeite hebben met begrip. Behalve aandacht te hebben voor de ondersteunende vaardigheden van het lezen, is het ook van belang om notie te hebben van de ondersteunende samenhang tussen lezen en schrijven en dus ook kennis te hebben van de vaardigheden die nodig zijn om adequaat informatie op papier te zetten.

Hoofdstuk 2: Vaardigheden en processen

“ And I,ve realised something about people who read. It’s not quietness. It’s not passivity. They are having conversations with the writer, with the characters, are part living in that situation”⁵

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd hoe mentale modellen worden gevormd tijdens de interactie met de tekst met de kennis van de lezer.

Het introduceren van het componenten proces dat de representatie van de tekst onderbouwt.

Het mentale model van de tekst

Wat wordt nou precies bedoeld met taalbegrip en welke processen vinden in de hersenen plaats om een adequate representatie (in het hoofd of op papier) van de tekst te vormen?

Het is al lang bekend dat wat lezers van een tekst onthouden is de betekenis en niet de vorm.⁶ Sachs was de eerste die onderzocht wat mensen zich herinnerden van zinnen en de vorm waarin zij werden gepresenteerd. Mensen herinnerden zich wel de inhoud of bedoeling maar kunnen over het algemeen niet precies de vorm die zij gelezen of gehoord hebben representeren. Dus goede lezers vormen zich een overall model van de bedoeling van de tekst. Sommigen noemen dit een *mentaal model of situatie model*.

⁵ Uit: The white Lie, Andrea Gillies 2012

⁶ Sachs (1967) Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse

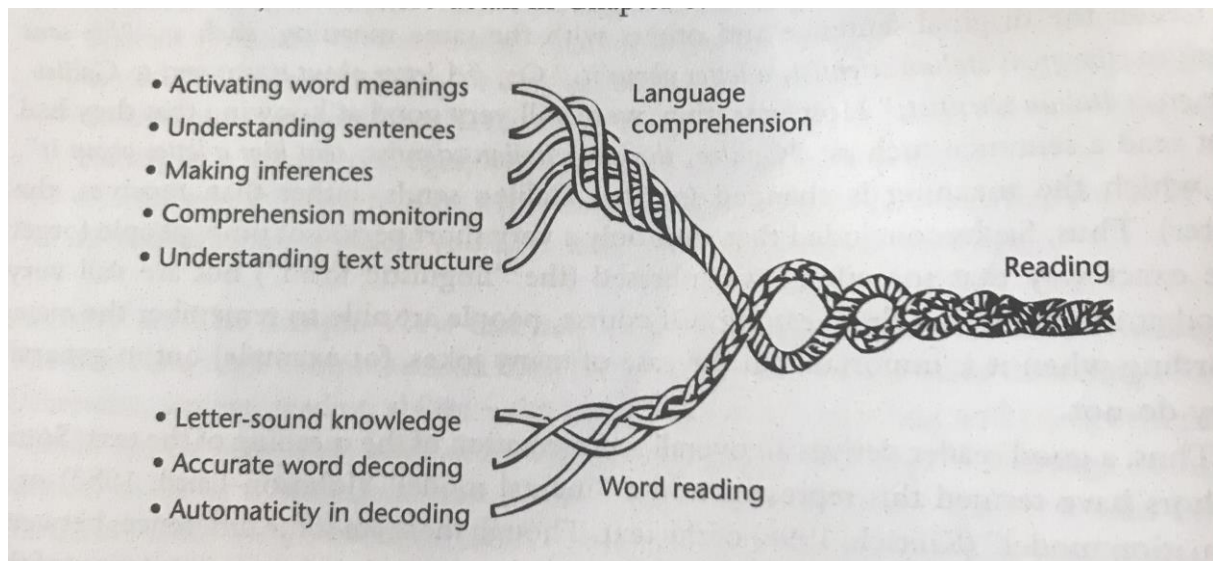
In het voorbeeld van de Sneeuwman in hoofdstuk 1 werd duidelijk geïllustreerd hoe een beeld van tevoren kan helpen bij het vormen van een mentaal model.

Een ander voorbeeld is het kijken naar de verfilming van een boek dat je hebt gelezen. Je kunt dan zien dat de regisseur soms een ander mentaal model uit de tekst heeft gegenereerd dan jijzelf. Een mentaal model kan je zien als een representatie van de werkelijke of een imaginaire wereld.

Om een mentaal model van de tekst te maken moet een lezer verschillende dingen doen afhankelijk van de tekstsoort waarmee de lezer wordt geconfronteerd. Het bouwen van zo'n model gebeurt onbewust in de geest van de lezer. Jane Oakhill heeft de processen die plaatsvinden expliciet beschreven. Zij wijst erop dat lees- en levenservaring invloed heeft op het proces en het uiteindelijke mentale model.

In de onderstaande weergave is duidelijk gemaakt hoe je door de techniek van woordlezen (onderste string) te vervlechten met taalbegrip (bovenste string) tot lezen komt.

Hier wordt ook duidelijk dat er alleen van lezen sprake is als je begrijpt wat je leest (comprehension). Dat de onderdelen die taalbegrip tot stand brengen geen op zichzelf staande onderdelen zijn maar in grote mate samenhangen om tot begrip te komen maakt deze weergave ook duidelijk. Alle onderdelen worden kort besproken in het boek.



Woordbetekenissen activeren: Een tekst begrijpen kan moeilijk zijn als je te weinig van het onderwerp weet en er veel specifieke onbekende woorden in voorkomen. Als het leerstof is bijvoorbeeld je begint een studie medicijnen, dan zal je je door de leerstof heen moeten bijten en via uitleg en praktijk zal je je stap voor stap de vocabulaire eigen maken.

- Je kunt soms onbekende woorden afleiden uit de context. “Kevlar is een ideaal materiaal om zeilen mee te maken”. Je weet dan niet specifiek wat Kevlar is maar wel dat het een materiaal is, dat je er zeilen mee kunt maken en dat het waarschijnlijk sterk is of makkelijk bewerkbaar of dat het een lange levensduur heeft. Als je bekend bent met zeildoek dan zal je er misschien nog meer kwaliteiten of gebruiksmogelijkheden mee vergelijken. Dit laat ook zien dat je om te lezen geen grote woordenschat hoeft te hebben maar dat woordkennis zich ontwikkelt en uitbreidt via het lezen. Ook als volwassenen wordt door lezen onze vocabulaire steeds vergroot en aangepast en soms specifieker.
- Om woorden te begrijpen of tekst te begrijpen is het niet altijd nodig om een basis- of nauwkeurige definitie van een woord te kennen. Er zijn namelijk gradaties in het kennen of begrijpen van een woord. Vaak wordt dit aangegeven met “diepe woordkennis”; de trigger

van associaties dat een woord oproept of op kan roepen. Het hangt af van de bedoeling van de tekst in welke mate diepe woordkennis nodig is.

Voorbeeld: een Platypus is de Latijnse naam voor vogelbekdier. Als deze voorkomt in een tekst over de overlevingskansen van bepaalde levensvormen is het handig als je iets meer over dit dier weet. Als het voorkomt in een tekst over welke dieren in een bepaald gebied voorkomen, kan dat minder belangrijk zijn.

- Uitdrukkingen en gebruik van woorden in overdrachtelijke zin, hebben soms niets met de definitie van het woord te maken. Bijvoorbeeld het Engelse *blue*, in *I'm feeling blue by you*.

Zinnen begrijpen en verbinden

Om de betekenis van een zin te achterhalen zal de lezer de structuur van een zin moeten kunnen identificeren om te weten wat de relatie tussen woorden is en wat de relatie tussen zinnen is.

De volgorde van woorden in een zin heeft vaak een betekenis onderscheidende functie en zinnen moeten op een bepaalde manier aan elkaar gekoppeld worden.

Een aanwezige persoon werd aangehouden door de politie.

De politie hield een aanwezige persoon aan.

Het maakt in een krantenartikel vaak wel uit of een persoon als object of als subject wordt opgevoerd.

Ook het verschil tussen enkelvoudige zinnen vs samengestelde zinnen of ingebedde zinnen kan een probleem vormen. Het is belangrijk om hier in grammaticalessen aandacht aan te besteden en er veel mee te oefenen. Ook het hardop lezen en de toon en ritme gebruiken om te laten horen wat de hoofdzin is en wat de bijzin is, helpt om de structuur van de taal te doorgronden.

Nb Voor niet Nederlandse kinderen kan het zinvol zijn om de structuur van een eenvoudige zin te vergelijken met de structuur van de zin in de eigen taal.

Inferenties maken (gevolgtrekkingen of afleidingen)

In een tekst wordt heel veel niet gezegd. Meest voorkomend zijn de voornaamwoorden zoals de persoonlijke- en wederkerende-. Het gebruik van *hij*, *hem*, *elkaar*, *zich*, kan voor kinderen die technisch goed kunnen lezen, toch problematisch zijn.

Verder wordt er veel weggelaten en de interpretatie aan de lezer gelaten zoals in:

Jane was uitgenodigd op de verjaardag van Jack.

Toen ze thuiskwam bleek haar spaarpot leeg te zijn.

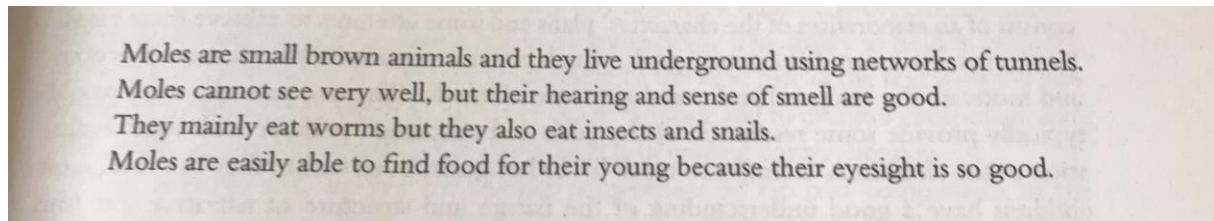
Er valt hier veel in te vullen wat niet gezegd wordt maar wat je invult vanuit je ervaring en kennis en de gebruiken in jouw omgeving. Je gebruikt je eigen referentiekader! Je maakt je ook een voorstelling over hoe Jane zich zal voelen of wat ze zou kunnen doen.

Monitoren van begrip

Het vasthouden van begrip gedurende de leessessie. Dit is vaak het moeilijkst en vereist concentratie naarmate de tekst een hogere informatiedichtheid heeft of wanneer het onderwerp verder van de lezer afstaat. Soms wordt van de lezer verwacht dat hij of zij zelf de gevolgtrekking maakt; deze wordt dan niet expliciet beschreven in de tekst.

Soms komt er regelmatig een woord voor dat de lezer niet helemaal begrijpt en dat niet gemakkelijk uit de context is te herleiden. Het is goed dat de lezer dan zelf ingrijpt om het woord op te zoeken. Een sterk hulpmiddel voor een kind is om de tekst hardop of fluisterend te lezen. De klank genereert de betekenis en de samenhang in de tekst.

Het is goed als de lezer zelf de regie houdt over het monitoren van het begrip en zelf weet welke actie nodig is om de lijn van het verhaal vast te houden ten behoeve van het leesdoel. Het is goed als kinderen ook leren om onregelmatigheden in een tekst op te sporen door gebruik te maken van eigen kennis of indien die niet aanwezig is, ernaar op zoek te gaan. Bijvoorbeeld:



Tekststructuur doorzien

Tekststructuur is heel belangrijk omdat dit de lezer helpt de identiteit van de hoofdgedachte of verhaal naar boven te halen om op zo'n manier een framework te maken voor een mentaal model.

In de eerste plaats moet de structuur in narratieve zin kloppen. Oefenen hiermee kan door zinnen door elkaar te gooien of een verhaal in verschillende delen op te delen.

De manier van de opbouw van een verhalende tekst of boek kent vaak een vaste structuur (introductie van de karakters of beschrijving van de situatie en vervolgens de gebeurtenissen en de reactie erop van de personages en vervolgens de oplossing). Kinderen hebben al heel jong een frame voor de narratieve structuur van teksten door voorlezen en verhaaltjes vertellen. In narratieve teksten zijn vaste patronen zoals: Er was eens... Heel lang geleden... en toen.... en ze leefden nog lang en gelukkig of id.

Een nonfictie tekst kent vele verschillende structuren en genres bijvoorbeeld vergelijken en verschillen of overeenkomsten benoemen (groene energie vergelijken) of krantenberichten of informatieboeken, handleidingen, biografieën, beschrijvingen van plaatsen of landen, studie- of leerteksten. Het werken met superschema's⁷ maakt kinderen bewust van tekststructuur, bedoeling en betekenis van een non-fictietekst.

Dit waren de aspecten die een bijdrage leveren of voorwaardelijk zijn voor het begrijpen van een tekst. Een onderdeel dat nog niet in dit kader genoemd is:

De rol van het geheugen bij leesbegrip

Het geheugen speelt een belangrijke rol bij de verschillende vaardigheden en processen die van belang zijn voor het begrip. Het *lange termijngeheugen* wordt gebruikt om onder andere betekenissen van individuele woorden en informatie over tekstsoorten op te slaan.

Als dit soort informatie snel en accuraat kan worden opgehaald levert het een belangrijke bijdrage aan het begrip. Dus als je thuis bent in een onderwerp en de woorden snel een betekenis kan geven dan zal je de zinnen ook gemakkelijker met elkaar in relatie brengen. Als je de relatie tussen de zinnen goed kan leggen en kennis over de structuur van teksten goed kan toepassen, ben je beter in staat om de tekst als coherent geheel te begrijpen.

Een andere rol speelt het *werkgeheugen*.

In het werkgeheugen vinden processen plaats die nieuwe informatie bewerkt en een keuze maakt voor de juiste opslag in het lange termijngeheugen maar ook in het lange termijngeheugen zoekt en bruikbare informatie ophaalt om de nieuwe informatie te bewerken. Dus bijvoorbeeld kennis ophalen uit het lange termijngeheugen om een woord te begrijpen of een relatie aan te leggen

⁷ Zie de aangepaste teksten van Nieuwsbegrip en de superschema's binnen het project: Leuk Leren Lezen.

tussen twee zinnen. Ook om kennis over tekstsoorten op te halen om een tekst te kunnen labelen op basis van kenmerken die dan in het lange termijngeheugen liggen opgeslagen.

Belangrijke onderdelen van het werkgeheugen voor leesbegrip in het bijzonder en lezen in het algemeen zijn de *fonologische loop* en de *executieve component*⁸

De fonologische loop is belangrijk voor het tijdelijk opslaan van verbale informatie in het werkgeheugen en de executieve component coördineert het proces van bewerken en opslaan. Werkgeheugen is geen kortetermijngeheugen (even telefoonnummer onthouden).

Hoofdstuk 3

Begrip beoordelen en kenmerken van slechte “begrijpers”.

Het doel van dit hoofdstuk:

- Aandacht voor signalen van slecht begrip
- Een overzicht geven van min of meer formele manieren voor het beoordelen van lees- en luisterbegrip.
- Een betere beoordeling van testkwaliteiten.

Voor de meeste kinderen gaat het begrip gelijk op met het leren lezen van de woorden. Echter een substantieel aantal kinderen geeft echter blijk van een of ander begripsprobleem. Hierbij is het, aldus de auteurs, van belang om onderscheid te maken tussen technische leesproblemen en leesvaardigheidsproblemen. Er staat in het boek een interessant stukje over twee leerlingen die een tekst voorlezen. De eerste leerling maakt enorm veel leesfouten, moet tijdens het lezen gecorrigeerd en voorgezegd worden, terwijl de tweede leerling de tekst vlot en vrij foutloos leest. Welk kind is nu de betere lezer? Je verwacht dat de tweede leerling de tekst beter zal hebben begrepen, maar dat blijkt niet zo te zijn. De eerste leerling die hapert en soms fout en niet vloeiend leest, blijkt tijdens het lezen zijn begrip te monitoren. Dit blijkt als hij vragen moet beantwoorden over de tekst. Terwijl de vloeiende lezer maar heel weinig heeft opgestoken van de inhoud. Het geeft maar aan, hoe complex de vaardigheid is en hoe lastig het is om vast te stellen waar een leerling nu precies tegenaan loopt.

Voor het verder onderzoeken van leesbegrip, is het laatste kind het meest interessant. Hij interpreteert de tekst het meest letterlijk. Als hij een vraag beantwoordt dan antwoordt hij met fragmenten uit de tekst in plaats van te interpreteren van wat de tekst betekent. Hij kan ook geen geheel van de tekst maken door gebruik te maken van inferenties (oorzaak-gevolg). Ook heeft hij moeite met het afleiden van de betekenis uit de tekst. En als laatste maakt hij ook geen gebruik van strategieën om begrip te monitoren en een mentaal plaatje te maken van de tekst als geheel! Dit is karakteristiek voor slechte *begrijpers*!

De slechte *begrijper* in de klas

Vreemd genoeg zijn kinderen die moeite hebben met begrip vaak heel goed in het lezen van woorden⁹. Als je hen vraagt over het boek dat zij lezen laten zij meestal weinig interesse zien en hebben weinig zin om erover te praten. Ook als je vragen stelt over het boek geven zij ontwijkende antwoorden of helemaal geen antwoord. Deze kinderen hebben over het algemeen ook weinig interesse in lezen wat het ook des te verbazingwekkender maakt dat zij zo goed vloeiend kunnen lezen. We kunnen stellen dat er geen concentratieprobleem aan ten grondslag ligt anders zouden zij met decoderen ook moeite hebben gehad.

De vraag is hier of deze kinderen speciale leesproblemen hebben of algemene taalstoornissen. Bij kinderen die in *face to face* communicatie adequaat reageren is iets anders aan de hand. Wel is onderzocht dat deze kinderen zowel tijdens luisterteksten als bij leesteksten dezelfde

⁸ Baddeley: Working memory. Oxford 1986.

⁹ Jane Oakhill gebruikt nooit de term technisch lezen zoals wij dat doen. De gebruikelijke term voor wat wij technisch lezen noemen is *word reading*

begripsproblemen ondervinden met name als het technisch leesproces is afgerond.¹⁰ Dat is logisch omdat dezelfde vaardigheden nodig zijn om een tekst of gesproken tekst te volgen en te begrijpen. Ditzelfde speelt ook een rol bij volwassenen. Kinderen en volwassenen met deze problemen hebben vaak ook moeite met het volgen van een film, een instructie video of het volgen van een boek dat wordt voorgelezen. Zij geven dan meestal blijk van weinig interesse. Meestal is het probleem dat deze kinderen (en volwassenen) moeite hebben met het leggen van verbanden die niet expliciet getoond of genoemd worden. Zij kunnen wel feiten uit de tekst benoemen maar geen verbanden leggen met hun eigen kennis en/of ervaringen. Ook is het moeilijk om de verschillende onderdelen van de tekst met elkaar in verband te brengen of de tekst kort samen te vatten. Ook hebben zij moeite te voorspellen wat er zou kunnen gebeuren in het verhaal of hoe het verhaal zou kunnen eindigen.¹¹

Hoe moet je in dit geval testscores interpreteren? Het is belangrijk om bij het kind een luistertest af te nemen om vast te stellen of het werkelijk om begripsproblemen gaat. Een luistertest afnemen is ook belangrijk bij kinderen die moeite hebben met het aanvankelijke leesproces omdat je dan gelijk kan uitsluiten dat het om algemene taalproblemen gaat. Een specifieke diagnose van begripsproblemen is nodig om specifieke interventie te plegen.

Beoordeling van leesbegrip: wat hoe en hoe jong?

Zoals eerder aangegeven zijn lees- en luisterbegrip afhankelijk van complexe processen die verschillende vaardigheden betreffen. Dus welke moeten we beoordelen? Ten tweede leesbegrip kan met verschillende taken worden beoordeeld dus welke is het best om te gebruiken? Ten derde, het zou te moeilijk kunnen zijn om leesbegrip al te vroeg te beoordelen omdat een leerling nog aan het oefenen is met de techniek. Wel kan je zoals hierboven genoemd kijken of een kind een gesproken verhaal begrijpt.

Welke aspecten van begrip kunnen worden beoordeeld?

Woordkennis geeft wel een indicatie maar is geen geschikte test omdat je daarmee niet kan testen of kinderen in staat zijn woordbetekenissen af te leiden; een zeer belangrijke vaardigheid bij leesbegrip en taalontwikkeling. Ook testen die begrip testen op zinsniveau kunnen een indicatie geven maar beide testen geven geen inzicht of een kind in staat is een tekst in zijn geheel te begrijpen. Ze geven geen inzicht in de onderliggende vaardigheden zoals het maken van gevolgtrekkingen uit de informatie of het verbinden van verschillende onderdelen van de tekst. Wat dit punt betreft is het passend om een onderscheid te maken tussen het *proces* en het *product* van leesbegrip. Het *product* van leesbegrip wordt beoordeeld via een begripstest; hoe goed heeft de lezer over het algemeen de tekst goed begrepen? Deze uitkomst zegt absoluut niets over het proces! Voorbeeld:

Kind 1 heeft substantiële kennis over het onderwerp bijvoorbeeld doordat haar hele familie milieuactivist is. Dit kind zal de inhoud van de tekst over windmolens direct in haar kennis en ervaringen kunnen integreren waardoor de cognitieve last van de tekst klein is en zij de vragen gemakkelijk kan beantwoorden.

Kind 2 heeft weinig kennis over milieumaatregelen maar is heel goed in het maken van afleidingen, trekken van conclusies en het verbinden van de verschillende onderdelen van de tekst. Zij kan de vragen ook heel goed beantwoorden.

De volgende hoofdstukken introduceren de processen die belangrijk en essentieel zijn voor adequate begripvorming zoals:

¹⁰ Cats, Hogan & Adlof, (2005)

¹¹ Sommige van deze kinderen worden ook wel hyperlectisch genoemd; een uitstekende technische leesvaardigheid tegenover een slechte algemene taalontwikkeling. Hyperlectische kinderen hebben meestal ook meerdere problemen zoals ADHD of autisme of gedragsstoornissen.

- Woordkennis
- Gevolgtrekkingen maken
- Het doorzien van tekststructuur
- Het monitoren van begrip

Daarnaast is het van belang om te kunnen beoordelen op welk gebied kinderen problemen ervaren en of er een enkel probleem is of dat het een combinatie van problemen is.

Hoe moet je leesbegrip beoordelen?

De verschillende manieren om leesbegrip te beoordelen kennen verschillende formats en leggen verschillende eisen aan de verschillende vaardigheden.

Sommige toetsen vereisen alleen het interpreteren van zinnen of korte passages en andere toetsen vereisen het begrijpen en interpreteren van langere verhalen, informatieve teksten of zelfs gedichten. Zelfs oppervlakkig vergelijkbare beoordelingstesten waarmee leesbegrip worden getoetst, kunnen heel verschillende eisen stellen aan het kind. Recent onderzoek¹² heeft duidelijk gemaakt dat sommige testen meer afhankelijk zijn van woordherkenning waar andere weer meer afhankelijk zijn van mondelinge taalvaardigheid of de vaardigheid in gevolgtrekkingen kunnen maken uit impliciet taalgebruik.

Hoe dan ook het type test waarmee het begripsniveau wordt beoordeeld kan op verschillende manieren worden geïnterpreteerd en heeft voordelen en nadelen. De volgende toetsen worden nader bekeken en er wordt geanalyseerd wat ze precies toetsen:

- **Open(eind) vragen**
- **Goed fout antwoorden**
- **Multiple choice vragen**
- **Cloze vragen (ontbrekend woord invullen)**

Deze worden geïllustreerd bij de onderstaande tekst over Hanna en haar tomaten.

Hanna had zoveel groene tomaten in haar tuin. Deze zouden niet rijp worden voordat het zou gaan vriezen. Ze vroeg zich af of ze er een soort jam van zou kunnen maken. Ze besloot erop uit te gaan om wat mooie wekpotten te gaan kopen.

4 Manieren om gevolgtrekkingen uit deze tekst te halen:

Open-(eind) vragen:

- Waar heeft Hanna de wekpotten voor nodig?

Multiple choice vragen:

- Om haar keuken gezelliger te maken
- Om jam te maken
- Om haar tomatenjam in te bewaren

Goed/Fout vragen

Hanna besloot wekpotten te gaan kopen voor haar tomatenjam O goed O fout

Cloze tekst

¹² Keenan, Betjemann & Olson, 2008

Hanna had zoveel groene tomaten in haar tuin Deze zouden niet rijp worden voordat het zou gaan vriezen. Ze vroeg zich af of ze er een soort jam van zou kunnen maken. Ze besloot erop uit te gaan om wat mooie te gaan kopen.
(a: wekpotten/b: jam/ c: geld)

De woorden waaruit gekozen kan worden zijn:

Wekpotten: deze keuze is passend in het verhaal en zowel grammaticaal als semantisch juist.

Jam: deze keuze past grammaticaal in de zin maar is semantisch onjuist

Geld: deze keuze is zowel semantisch onjuist als grammaticaal onjuist en niet passend in het verhaal.

Open eind vragen

Bij open vragen of open-eind vragen (vert. Engels) kunnen letterlijke reproducties uit de tekst worden gevraagd of er kan gevraagd worden naar gevolgtrekkingen of andere taal-denkrelaties zoals middel doel, tegenstellingen, tijdsrelaties of ruimtelijke relaties enz.

Het is wel de natuurlijkste manier om te achterhalen of een kind de tekst begrepen heeft omdat hij niet kan terugvallen op verschillende opties. Een mondeling gesprek over de tekst geeft ook de mogelijkheid tot doorvragen. Ook kunnen systematische fouten in het denkproces worden opgespoord zoals het maken van inferenties, het koppelen van informatie of het onthouden van informatie.

Multiple choice vragen

Dit type vragen is iets nauwkeuriger dan goed fout vragen maar minder nauwkeurig dan open eind vragen. De kritiek op MC vragen is dat kinderen die niet zelf van nature gevolgen uit de tekst kunnen trekken, dan toch een van de vragen als de juiste *herkennen*. Aan de andere kant kunnen MC antwoorden zo worden gekozen dat ze een keuze geven uit een antwoord dat vergelijkbaar is maar letterlijk genomen fout (antwoord b), of een mogelijk inferentieel¹³ antwoord dat mogelijk maar fout is omdat het niet in de tekst staat (antwoord a) of de juiste inferentie (antwoord c).

Inferentieel denken is wanneer onze geest taken uitvoert die ons in staat stellen om de inhoud van een tekst te begrijpen buiten de expliciete informatie om; dus om afleidingen te maken die niet letterlijk in de tekst benoemd worden. In het geval van Hanna maakt de lezer een mentaal plaatje bij het proces van jam maken. Doordat mentale plaatje maken we de inferentie dat zij besloten heeft om jam te gaan maken en dat zij potten nodig heeft om die jam als die gemaakt is lang in te kunnen bewaren en we nemen aan dat zij die niet heeft staan en dus naar de winkel gaat om die potten te halen. Dit laatste gedeelte staat niet in de tekst. MC vragen geven dus de mogelijkheid om uit inferenties te laten kiezen die mogelijk zijn maar niet specifiek juist. Hanna zou potten kunnen kopen om haar keuken leuk te maken maar de juiste inferentie trek je uit het feit dat zij jam wil maken. Als kinderen steeds consistent een letterlijk antwoord kiezen in een MC toets dan kan je ervan uitgaan dat zij moeite hebben met het maken van inferenties.

Goed fout toetsen

Een leerling hoeft hier geen verbaal antwoord te geven. Het nadeel is dat er voorbij gegaan wordt aan de meer subtiele aspecten van begrip. De afleiding hoeft niet door de lezer gemaakt te worden maar wordt gegeven als een van de opties. Je toetst dus niet of een kind dat zelf kan. Goed/fout toetsen zijn meer geschikt om klassikaal te toetsen of in groepen.

¹³ Psycholinguïstiek: Het vermogen om meer te begrijpen dan wat de tekst rechtstreeks zegt

Cloze taken

Cloze gaten in een tekst moeten zo gemaakt worden dan het nodig is om de hele passage te lezen en deze te begrijpen om de juiste woordkeuze te maken. In de originele cloze toetsen wordt ieder 5^e of 7^e woord weggelaten. De bedoeling van een cloze toets is het beoordelen van de klik of het mentale plaatje dat die de lezer met de tekst heeft en tijdens het lezen verder ontwikkelt. Onderzoek wijst uit dat lezers tenminste 54% van de woorden moeten kunnen invullen om de tekst voor 90% te begrijpen. Van 44% tot 54% hebben de lezers de hulp van een docent nodig om de tekst te begrijpen en wordt een toets voor 75% goed gemaakt. Onder de 44% juist ingevulde woorden wordt een tekst niet begrepen en is ongeschikt om kennis over het onderwerp uit te breiden.

Een variant van Clozeteksten zijn de teksten waarin uit drie opties gekozen moet worden. Hier is bij kinderen of volwassen lezers verschil te onderscheiden op basis van het vaardigheidsniveau. Vaardige lezers maken keuzes op basis van de gehele passage en minder vaardige lezers maken vaak keuzes op zinsniveau; dus passend in de zin en niet direct in de passage. De vaardigheid om inferenties te maken is dan niet goed ontwikkeld.

Er zijn verschillende manieren voor het maken van een Cloze toets, bijvoorbeeld met woorden die cruciaal zijn voor het begrip of woorden die bijvoorbeeld gekozen worden met een bepaald doel, bijvoorbeeld het juiste voorzetsel of voegwoord kiezen.

In het volgende voorbeeld is het te kiezen woord cruciaal voor het begrip van de passage:

Your skin may become drier during long flights. So you might wish to bring moisturizing cream. Flights may cause other kinds of (dryness, inconveniences/hazards). For example many passengers get blocked ears or even a ruptured eardrum.

Bij een Cloze toets of tekst moet je je als leraar goed realiseren, als je deze zelf maakt, dat je een beroep kan doen op verschillende kennisaspecten:

- Woordkennis(*conceptkennis*) of woordbegrip (*kennis over woordvorming*)
- Syntactische kennis (kennis over de structuur van een zin)
- Kennis over de structuur van een tekst of
- Achtergrondkennis/kennis van de wereld.
- Maken van inferenties (conclusie of een afgeleide)

Zie het volgende voorbeeld:

A dog named Jazz was swimming in the see/cee/cea/sea near Oxford/Moscow/Berlin/Brighton. He was a string/strong/ struck/strung swimmer. And/But/So/Before the tide was going out and Jazz was in trouble. He needed to be released/delivered/rescued/liberated. By chance the guard on the pier spotted/marked/fed/patted Jazz

Als woorden zo worden gekozen in een Cloze toets, dan is het mogelijk om precies na te gaan waar de leesmoeilijkheid of het leesprobleem op gebaseerd is.

Hoe testscores te interpreteren.

Leeftijd afhankelijke toetsen werken zoals een thermometer. Ze kunnen aangeven wat de temperatuur is maar niet aangeven wanneer het te koud is. Deze constatering vereist menselijke input. Zo ook bij leestesten; deze moeten worden geïnterpreteerd en geven niet zelf de uitkomst of er wel of niet sprake is van een leesprobleem.

Sommige toetsen gebruiken criteria net als bij polsstokspringen. Je haalt het of je haalt het niet. De test zegt niet direct hoe ver je van het criterium afwijkt; je haalt het of je haalt het niet. Zeker bij lezen is het heel moeilijk om criteria in te voeren die voor iedereen gelden omdat de behoeftes aan leesmogelijkheden heel variabel zijn en de leesdoelen afhangen van de verschillende particuliere situaties.

Een ander probleem is dat leerlingen in een klas of school behoorlijk kunnen verschillen. Een kind op een school met laag-opgeleide ouders wordt vaak al gekwalificeerd als laag geletterd terwijl hij of zij nooit is onderworpen aan bovenstaande testen en ook nooit op deze manier heeft leren oefenen met teksten. Er wordt vaak minder veeleisende leesstof aangeboden omdat er sprake is van lage verwachtingen. Leestesten moeten op de juiste manier gebruikt worden nl. om te achterhalen of er sprake is van een leesprobleem en te analyseren wat het probleem precies is *nooit om kinderen te classificeren als kinderen als laaggeletterd of als slechte Begrijpende Lezers!!!!*

Het is de taak van de leraar om te analyseren welke vorm van begrip ontbreekt. Als het kind moeite heeft met het maken van inferenties heeft hij misschien wat basis support nodig door het stellen van wat simpele vragen die het kind in het juiste gedachtespoor brengen. Heeft het kind een gebrek aan ervaring of achtergrond dan is het aan de leraar om dit te onderkennen en de kennis aan te leveren.

Het leesprofiel van een leerling te achterhalen is een vaardigheid van de leraar evenals dan de juiste interventies plegen.

Hoofdstuk 4

Inferenties maken ofwel conclusies trekken.

Het doel van dit hoofdstuk:

- Tonen hoe een lezer een actieve bijdrage levert aan het vormen van een mentaal model van de tekst door de expliciete informatie van de tekst aan te vullen met relevante kennis.
- Helpen een onderscheid te maken tussen verschillende vormen van conclusies/afleidingen.
- Opsommen hoe conclusies maken afhankelijk is van vocabulaire, eerder verworven kennis en het verbale vermogen
- Een duidelijk overzicht bieden van hoe conclusies trekken kan worden verbeterd door goed onderwijs!

Een tekst geeft gewoonlijk geen volledig overzicht van alle aspecten en gebeurtenissen. Zelfs bij de kleinste zin valt nog genoeg te interpreteren om tot een volledig mentaal model te komen.

Inferenties worden door de tekst geleverd maar gaan dieper dan de expliciete informatie die in een tekst wordt aangeleverd.

Zie het volgende voorbeeld:

Yasmine was helemaal gek op haar nieuwe huisdier. De kleine pup was zo schattig en aaibaar!

Wat er niet staat maar wat we wel aannemen is dat de pup Yasmijn's nieuwe huisdier is. Deze inferentie is noodzakelijk voor goed begrip maar de lezer maakt ook vanzelf inferenties die niet noodzakelijk zijn voor het begrijpen van de tekst en die voor verschillende lezers ook verschillend kunnen zijn zoals bijvoorbeeld: De pup heeft mooie bruine donkere ogen en lange flaporen. Hij is klein en heeft krulletjeshaar. Als je over zijn kopje aait maakt hij knorrende geluidjes. Dat beeld kan bij een lezer opkomen als hij aan een pup denkt op basis van ervaring en/of kennis. Een andere lezer kan denken aan een vervelend handenbindertje die overal poept en plast. Deze inferenties zijn niet noodzakelijk om tot een goed begrip te komen van de bovenstaande twee zinnen.

Niet noodzakelijke inferenties noemen we *uitbreidende inferenties* (elaborative). Deze kunnen eindeloos zijn en een lezer kan ermee aan de haal gaan door het mentale model groots uit te breiden. Dit gebeurt meestal wanneer je veel weet over een onderwerp, er erg in geïnteresseerd bent of er emotioneel bij betrokken bent. Dit zegt nog niets over de letterlijke betekenis en inhoud. Wat een lezer dan moet doen is het referentietrekken in de hand houden en zich richten op wat er letterlijk in de tekst wordt verteld.

Noodzakelijke inferenties

Lokale referenties verwijzen naar items in de tekst zelf

Zij zorgen voor samenhang in de tekst en worden automatisch gemaakt. Zie het voorbeeld van Yasmine en haar puppy. Dit noemt men ook wel een lexicale verwijzing. *Puppy* en *huisdier* verwijzen naar hetzelfde. Lokale samenhang vind je ook bij verwijzwoorden zoals *hij*, *zij*, *het*. Dit noemt men een voornaamwoordelijke verwijzingen.

Globale referenties verwijzen naar kennis en ervaring buiten de tekst

De kinderen waren aan het pootje baden en bouwden zandkastelen toen er een sterke wind opstak. Zij pakten snel hun spullen bijeen en fietsten naar huis. Om dit te begrijpen moet je vanuit de activiteiten de locatie kunnen bepalen en je moet weten wat een plotselinge stevige wind kan betekenen.

Globale inferenties zijn afhankelijk van een aantal factoren:

De aard van de inferentie

De aard van de tekst

Het leesdoel van de lezer.

1. Lezers trekken van nature altijd het eerst een inferentie over *het gevolg* van wat zij lezen. Als je leest over een vliegtuig dat verdwenen is denk je onmiddellijk aan waarom het gebeurde en waar het is, hoe het met de passagiers is etc...
2. Bij verhalende teksten wordt de lezer geïnspireerd om inferenties te maken over de motieven en de doelen van de karakters om emoties en acties te begrijpen en om te kunnen meegaan met het plot van het verhaal.
3. Het leesdoel is belangrijk. Er is een substantieel verschil tussen een tekst scannen om te zoeken naar een informatiestukje of het lezen van een leertekst waarvan de kennis nodig is voor een examen.
4. Er wordt aangenomen dat er een verschil is tussen lezers als het gaat om hun **drive naar samenhang**. Dat is hun persoonlijke verwachting van in hoeverre het mentale model een samenhangend geheel moet vormen. Dit hangt samen met in hoeverre voor het leesdoel een samenhangend geheel noodzakelijk is.

Het aantal inferenties die uit een tekst getrokken kunnen worden zijn talrijk. Een belangrijke vraag is: [Hoe leren we kinderen de noodzakelijke inferenties te trekken?](#)

Hoe beoordelen we de vaardigheid van een leerling om inferenties te trekken?

Er zijn veel verschillende manieren om kinderen te leren inferenties te maken. Bijvoorbeeld bij de volgende tekst:

“s Morgens zag Pauline onmiddellijk dat haar vriendin Susie een nieuwe schooltas had. Het was een rugzak maar niet zo’n kinderachtig roze model zoals zij zelf had. Toen haar vader uit zijn werk kwam vroeg ze hem of ze mee kon gaan met boodschappen doen in de stad. Ze wist dat daar een aantal winkels waren precies naast de supermarkt waar hij altijd boodschappen deed.

Een aantal inferentievragen die je kunt stellen over deze tekst:

- Welke kleur had de schooltas van Paulien? –lokale lexicale inferentie (direct uit de tekst)
- Wat voor soort tas is Susies nieuwe schooltas? –lokaal samenhangende inferentie gelinkt aan: *niet zo’n kinderachtig roze model*. Staat er niet expliciet maar is wel uit de tekst af te leiden.

- Welke kleur schooltas wil Pauline graag hebben? —uitbreidende globale inferentie (in ieder geval geen roze!)
- Waarom wil Pauline met haar vader naar de stad? _globale inferentie die samenhangt met haar motivatie.
- Naar wat voor soort winkel wil Pauline eigenlijk het liefst gaan? _globale inferentie die samenhangt met haar doel

Een andere manier is het kind het verhaal na te laten vertellen. Een lezer zal nooit letterlijk kunnen navertellen maar maakt een mentaal model van het verhaal. Tijdens het navertellen gebruikt de lezer handige inferenties om het verhaal voor de hoorder begrijpelijk te maken. Op zo'n manier kan je achterhalen welke informatie de lezer heeft opgenomen uit de tekst.

Dit kan je ook met hele jonge kinderen doen en oefenen na het luisteren naar een verhaal of zelf bij het kijken naar een plaatje!!

Als leraar van leesbegrip moet je in staat zijn om de goede inferentievragen te stellen zowel om het maken inferenties te beoordelen als om kinderen aan te moedigen om dieper dan de letterlijke betekenis van de tekst te kijken.

Een manier om te beoordelen of een kind inferenties maakt en tot begrip komt is nagaan hoe lang hij over het lezen van een zin doet. In de klas is dat lastig. Een tweede manier is het stellen van inferentie genererende vragen.

Een goede manier is het bevragen van de schrijver: *Waarom denk je dat hij dat zegt? Wat denk je dat er nu zal gebeuren?*

Het is mogelijk om een aantal technieken toe te passen: samenvatten, vragen stellen vanuit een bepaalde focus of algemeen om de kinderen te beoordelen op hun vaardigheid inferenties te maken.

De ontwikkeling van het inferentie maken

Dit is niet alleen beperkt tot het begrijpen van een tekst. We maken de hele dag inferenties, ook bij wat we zien bijvoorbeeld; hoe iemand reageert op een gebeurtenis.

Omdat het trekken van conclusies of het maken van afleidingen belangrijk is om de wereld te begrijpen, oefenen kinderen hier al mee lang voordat het leesproces begint.

60% Antwoord correct op de vraag waar is Pieter nu? (Hij speelt met een emmertje en een schep).

De rol van het geheugen

Een belangrijke factor is het geheugen omdat inferenties vaak zijn gebaseerd op essentiële onderdelen van de tekst. Het geheugen verbetert tijdens de jeugd.

Onderzoek bij kinderen van 6 tot 15 jaar bij het horen van een feitelijke tekst¹⁴: De meer feiten zij uit de tekst konden benoemen des te beter zij in staat waren om inferenties te maken. Dit gold voor alle leeftijden uit dit onderzoek. Wel geldt hoe ouder de kinderen waren hoe beter zij het geheugen konden inzetten om referenties te maken.

Het is dus bij jonge kinderen van belang om te checken in hoeverre zij zich feiten uit de tekst kunnen herinneren alvorens uitspraken te doen over de vaardigheid om inferenties te maken. Andersom, zijn kinderen die goed inferenties kunnen maken ook vaak in staat om zich andere details uit de tekst te herinneren. Dit komt omdat deze kinderen blijkbaar beter in staat zijn om meer accurate en samenhangende mentale modellen te construeren.

Het is daarom goed om eerst te checken wat een kind zich letterlijk herinnert uit de tekst alvorens inferentievragen te stellen.

¹⁴ Barnes, Dennis & Haefele-Kaifaitis, 1996

De rol van kennis

Zowel woordkennis als achtergrondkennis over het onderwerp spelen een rol bij het maken van noodzakelijke inferenties. Dat verklaart uiteraard waarom jonge kinderen dit minder goed kunnen dan oudere kinderen. Je kunt op basis van een gebrek aan kennis de verkeerde inferentie maken. Bij verder lezen kan je deze later weer herstellen.

De rol van achtergrondkennis bij 6 tot 15 jarigen is ook onderzocht door Barnes e.a. Het is opvallend dat achtergrondkennis niet per se een rol speelt in het kunnen maken van *noodzakelijke inferenties*. Oudere kinderen die zich geen details konden herinneren waren toch beter in staat tot het maken van deze inferenties dan jongere kinderen; achtergrondkennis en woordkennis speelden hierbij een rol.

Het is overduidelijk dat deze vaardigheid zich goed kan ontwikkelen door het voorlezen en interactief praten over het verhaal.

Wie heeft moeite met het maken van inferenties en waarom?

De drie belangrijkste redenen voor slecht tekstbegrip

- Slecht geheugen
- Weinig toegang tot kennis
- Hoe goed een lezer in staat is in een tekst coherentie te vinden/tekst tot een coherent geheel te smeden.

Slecht geheugen

Er is een verschil tussen het maken van inferenties tussen tekstdelen die dicht bij elkaar staan en tekstdelen die ver van elkaar staan. Goede lezers kunnen gemakkelijker inferenties maken tussen tekstonderdelen die ver van elkaar afstaan. Slechte begrijpers kunnen dat niet.

Omdat het moeilijk is om geheugen te trainen moeten er andere manieren gezocht worden om deze kinderen te ondersteunen. Zij moeten tijdens het lezen geholpen worden met het maken van een mentaal model waarin de nieuwe informatie kan worden ingevuld. Een andere manier is grafische weergave of schema's gebruiken waarin inhoud kan worden ingevuld.

De rol van woordkennis en achtergrondkennis

Onderzoeken wijzen uit dat de snelheid waarmee achtergrondkennis (diepere kennis) kan worden opgeroepen kritiek is om leeftijds-gerelateerde verschillen te verklaren. Oudere lezers zijn in staat om relevante informatie sneller op te roepen dan jongere lezers. Hoe zit dat?

Uit onderzoek blijkt dat zelfs als achtergrondkennis specifiek is aangebracht, slechte lezers toch moeite hebben met het maken van inferenties. Dat zij die achtergrondkennis wel hebben blijkt dan uit het feit dat zij de informatie wel kunnen leveren als er direct naar gevraagd wordt.

Net zoals bij jonge lezers kunnen slechte lezers te langzaam zijn met het ophalen van relevante kennis die nodig is tijdens het lezen. Bijvoorbeeld als je leest over "slapen" zullen woorden als bed en slaperig al lezend geactiveerd worden. Bij zwakke en slechte lezers gebeurt dat niet of niet snel genoeg. Zij zijn minder goed in het direct oproepen van een woordveld/conceptbereik.

Het is logisch dat bij deze kinderen inferenties minder gemakkelijk vanzelf ontstaan en omdat het meestal een onbewust proces is, hebben zij daar ook geen invloed op. Zij zullen voor het lezen meer behoefte hebben aan conceptuitbreiding die zij tijdens het lezen kunnen gebruiken.

Norm voor het vinden/maken van een samenhangende tekst

Dit hangt sterk af van het doel waarmee wordt gelezen. Een tekst lezen voor het plezier zal minder inzet vragen voor het bewust maken van inferenties. Een tekst waarvan de inhoud essentieel is zoals

een handleiding of een studietekst zal meer inzet vragen van de lezer om de samenhang en de opbouw te begrijpen. Kinderen die goede lezers zijn zetten zich ook bewust meer in als zij weten dat zij na het lezen een geheugentest krijgen. Zij nemen dan aanmerkelijk langer de tijd om de tekst te bestuderen. Met andere woorden: goede lezers passen hun leesgedrag aan aan het doel waarmee zij lezen.

Hoe kan het inferentievermogen worden verbeterd?

Uit een studie met 10-11-jarigen met non-fictie teksten bleek dat onderstaande aanpak een sterke en positieve impact had op het maken van inferenties gedurende het leesproces en zelfs een positief effect op het leesbegrip op de lange termijn.¹⁵

Sommige lezers hebben geen benul van wanneer het nodig is om een inferentie te maken.

- Oefenen van hoe woorden informatie kunnen geven over de betekenis van de hele zin of passage door gericht vragen stellen. Dit kan het best in kleine groepjes en onderzoek heeft uitgewezen dat kinderen dan bewuster en gericht inferenties leren maken en dat het ook op deze manier leidt tot een beter tekstbegrip¹⁶

Voorbeeld:

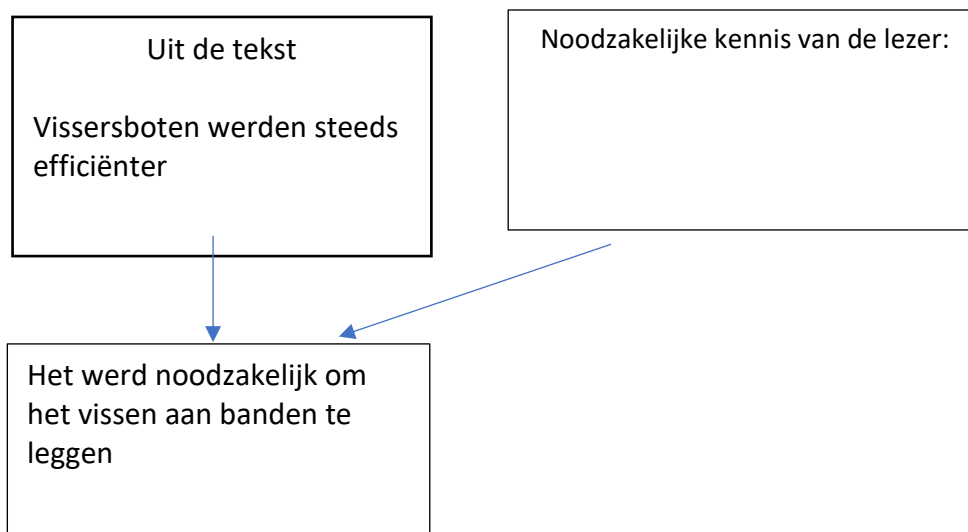
“Sleepy Jack was late for school again.”

Sleepy geeft informatie over Jack dat een reden aangeeft waarom hij te laat op school was. Er staat niet expliciet dat hij zich verslapen heeft maar het bijvoeglijk naamwoord *sleepy* suggereert dat wel; met andere woorden de lezer maakt de inferentie waarom hij te laat is. *Jack* in combinatie met school geeft aan dat het om een leerling gaat anders had er wel gestaan Mr X
again geeft aan dat dit niet de eerste keer is.

- Het oefenen met het maken van inferenties stimuleer je het best wanneer je de vragen stelt: **wie, wat, waar, waarom, wanneer en hoe**, ofwel, **de causale inferentie vragen**.
- Regelmatig vragen: Hoe heeft de zin die je net hebt gelezen te maken met iets wat hiervoor is gebeurd?

Gedurende de 20^{ste} eeuw werden vissersboten steeds efficiënter uitgerust zodat het mogelijk werd om in korte tijd grote hoeveelheden vis te vangen. Aan het eind van de 20^{ste} eeuw werd het noodzakelijk om het vissen aan banden te leggen bijvoorbeeld door het instellen van visquota voor iedere vissersboot.

Als je de vraag stelt waarom het nodig was om quota in te stellen refereer je aan informatie uit de tekst maar ook doe je een beroep op de achtergrondkennis van de lezer. Dat ziet er zo uit:



Zie voorbeelden van inferentie vragen op blz 52.

Hoofdstuk 5:

Woordkennis en de betekenis van woorden

Het doel van dit hoofdstuk:

- Het onderstrepen dat een rijke woordenschat onmisbaar is voor goed leesbegrip en dat tegelijkertijd een goede leesvaardigheid de meest belangrijke bron voor woordkennis is.
- Meer de focus te leggen op het belang van diepere woordkennis en inferentieel denken dan op het aantal woorden dat een kind kent.
- Onderwijstechnieken aanbevelen die tegelijkertijd de groei van de woordkennis stimuleren als het leesbegrip verbeteren.

Woordenschat en begrip: een *twee-baans-weg*

De kennis van de woorden in een tekst dragen in een belangrijke mate bij aan het begrip van de tekst. Naar onderzoek moet ongeveer 90% van de woorden in een tekst bekend zijn om een tekst te begrijpen. In de meeste gevallen voldoen teksten daaraan omdat we in het onderwijs teksten kiezen die passend zijn bij de leeftijd en aansluiten bij de ervaringswereld; ook de zaakvakteksten die helaas in de nieuwste methodes in veel gevallen uitgekleeft zijn tot een aantal enkelvoudige zinnestukjes sluiten qua woordkeus aan bij de leeftijd. Volwassene zullen ook in de meeste gevallen teksten of krantenartikelen lezen waar hun belangstelling naar uit gaat of waarvan de inhoud een bepaalde noodzakelijkheid heeft.

Teksten lezen waarin nieuwe kennis binnen bepaalde concepten wordt aangeboden leveren ook nieuwe woorden aan. Uitbreiding van conceptkennis gaat gepaard met uitbreiding van woordkennis.

In een tekst hoeven echter niet alle woorden bekend te zijn om een tekst te begrijpen. Vaak kan de betekenis worden afgeleid van de context. Dit is ook de reden dat lezen de woordkennis op grote schaal verveelvoudigd. Om dit te kunnen is het vanzelfsprekend noodzakelijk dat men de context wel begrijpt. Zie het volgende voorbeeld:

Lisa las *The Butterfly* door Michael Morpurgo (p 12). Ze las langzaam: “*She scrutinised me from under the shadow of her dripping hat.*”

Ze begreep niet wat *scrutinised* betekende. Ze las door: “*She had piercing dark eyes that I did not want to look at.*” Dus deze vrouw staarde op een doordringende manier! Lisa leerde iets over een nieuw woord.

Tijdens het lezen wordt nieuwe vocabulaire geleerd en bekende vocabulaire wordt verfijnd of uitgebreid en dat gaat het gehele leven door vanaf het moment dat kinderen vloeiende lezers zijn. In feite is er sprake en bewijs¹⁷ van wederkerigheid tussen de ontwikkeling van de vocabulaire en leesbegrip. Beide hebben een gunstig effect op elkaar. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij de beschrijving

¹⁷ Cunningham: 2005 en Nagy & Scott: 2000

van een dier dat je in de eerste plaat helemaal niet kent en nooit van hebt gehoord bijvoorbeeld de Doejong. Als in de tekst wordt uitgelegd dat deze bijna uitgestorven is en dat nog enkele voorkomen in de rond Indische Oceaan en waarschijnlijk ooit aangezien werd voor zeemeermin, weet je nog niet specifiek wat een Doejong is. Je weet wel dat het een dier is. Met deze kennis kan je de specifieke beschrijving van de Doejong, hoe deze eruit ziet en beweegt etc beter begrijpen. Als je niet van tevoren zou weten wat een Doejong is dan is het interpreteren van onbekende of vaag bekende woorden veel moeilijker. Door de betekenis te kennen vorm je een denkkader en ontwikkel je tijdens het lezen een concept.

Hetzelfde gebeurt met dubbelzinnige woorden. Bijvoorbeeld het woord *schoppen*. Als je leest: *Hij pakte de schoppen* kunnen dat de scheppen zijn of een speelkaart tijdens een spel. Als erachter staat: Het graven kon beginnen, dan weet je welke betekenis passend en bedoeld is.

De goede oplossing kiezen voor dubbelzinnige woorden is een goed voorbeeld van de interactieve manier waarop tekstbegrip tot stand komt. Het gevormde mentale model van de lezer vormt de context voor de juiste interpretatie door de lezer en dat is ook precies wat er tijdens het lezen gebeurt, alleen niet zo expliciet duidelijk als in dit voorbeeld.

De wederkerige relatie tussen leesbegrip en woordkennis kan zowel productief als contra productief werken: Het begrip kan lijden onder te weinig woordkennis en kan de mogelijkheid om nieuwe woordkennis uit de tekst te genereren niet worden benut. Terwijl een geoefende lezer met relevante kennis woordenschat juist veel uit de tekst kan leren en zelfs zijn woordkennis weer verder kan uitbreiden.

Vocabulaire: Breedte, diepte en toegankelijkheid

Wat betekent het om een woord te kennen.

Om dit uit te leggen is net zo ingewikkeld als uitleggen wat het betekent om een persoon te kennen. Iedereen kent zowel een persoon die in dezelfde straat woont als een goede vriend. Wat zij weten over deze personen is vast verschillend. Zij weten van en een beetje over de burens, zullen hen herkennen maar een vriend kennen is anders, eindeloos rijker en diepgaander. Het woord *kennen* heeft een spanwijdte van zeer oppervlakkig tot heel diepgaand.

Dat geldt ook voor woorden, van- '*Ik heb dat woord weleens gehoord maar ik weet niet wat het betekent.*' tot in staat zijn de betekenis en diepere betekenis van het woord te benoemen, kunnen aangeven hoe en wanneer het woord gebruikt wordt en voorbeelden van de gebruikssituaties te benoemen. Er zijn dus verschillende lagen van kennis van een woord.

Met diepe woordkennis wordt bedoeld: De hoeveelheid en gedetailleerdheid van kennis van woorden en de relaties en associaties tussen individuele woorden en concepten. Maar ook de gebruikswaarde, gebruikssituaties, status van een woord en de grammaticale eenheid die het vertegenwoordigt behoren tot deze kennis.

Onderzoek al uit 2006¹⁸ toonde aan dat tekstbegrip met name afhangt van juist diepere woordkennis (vanaf level 4 in het onderstaande schema)

Kennisniveaus:

1. Ik heb het woord wel eens gehoord of gezien
2. Ik weet ongeveer de betekenis
3. Ik kan zinnen maken waarin ik het woord gebruik.
4. Ik kan verschillende voorbeelden geven van **huis**: *bungalow, villa, flat*. (woordparaplu: Dit is niet altijd mogelijk)

¹⁸ Ouelette: 2006, Tannenbaum, Torgesen & Wagner: 2006

5. Ik kan de betekenis van het woord omschrijven en bestaande synoniemen noemen
6. Ik kan een theoretische definitie van het woord geven inclusief het hoger gelegen concept waar het woord in past en specifieke kenmerken en details.

Diepe woordkennis draagt veel meer bij aan tekstbegrip dan het meer oppervlakkig kennen van veel meer woorden. Er zijn hiervoor een aantal redenen te benoemen:

1. Een woord dat diepere kennis oproept zal al een mentaal model vormen waardoor het gemakkelijke wordt om onbekende woorden af te leiden en de tekst te begrijpen. Een voorkomend probleem hierbij is dat kinderen deze kennis wel hebben over een bepaald woord maar deze niet op een adequate manier inzetten of oproepen omdat zij niet geleerd hebben om contexten met elkaar te combineren.
2. Woorden vertegenwoordigen soms als zij in een context gebruikt worden maar een deel van hun volle betekenisomvang. Bijvoorbeeld tafel kan een tafel zijn waaraan je eet maar kan ook een rekentafel zijn. Deze kennis is belangrijk om het goede mentale model te kiezen.
3. Het is tijdens het lezen van belang dat diepe kennis snel (in fractie van een seconde) kan worden geactiveerd. Diepe woordkennis is dus niet genoeg. Er moet een bepaalde lenigheid zijn in het oproepen en kiezen van het juiste betekenisconcept om tot tekstbegrip te komen.

Het meten van Vocabulaire

Het is praktisch onmogelijk om woordkennis te meten omdat er honderdduizenden woorden zijn die iemand kan weten. Bovendien kunnen woordtoetsen alleen maar één level van woordkennis meten. De verschillende vormen:

- Het kind hoort het woord en wijst het bijbehorende plaatje aan.
- Het kiezen van een synoniem: Wat is de beste definitie van homogeen: bang/politie/hetzelfde/schuldig.
- Testen van diepere woordkennis: woorddefinities geven of een categorie noemen waarin het woord past.
- Testen die de snelheid meten waarin een kind betekenis oproept zijn nog niet ontwikkeld.

De ontwikkeling van vocabulaire

Het leren van woorden gaat een leven lang door en is oneindig! Kinderen leren nieuwe woorden in een ongelooflijk snel tempo. Een jong kind leert woorden vanuit het maken van inferenties (niet vanuit een definitie) en specificeert de betekenis steeds nauwkeuriger. Bijvoorbeeld, een jong kind kan de maan een bal noemen op basis van de vorm.

Een volwassen persoon kent gemiddeld 50.000 woorden. Dat betekent dat de snelheid van het woordleren enorm groot is. Jonge kinderen komen met verschillende woordpakketten naar school maar ook de hoeveelheid woordkennis verschilt enorm. Dit verschil is een gegeven ondanks allerlei programma's. Kinderen kunnen samengestelde woorden begrijpen op basis van de inferenties die ze maken: Bijvoorbeeld zij kennen *hand* en *bal*. Van de sport *handbal* zullen zij zich een voorstelling van kunnen maken voordat zij het echt gezien hebben.

Leeservaring maakt de dubbele rijbaan breder.

Vanaf het moment dat kinderen lezen wordt de meeste vocabulaire geleerd via het lezen en niet via het onderwezen krijgen van woorden. Onderzoek¹⁹ bij 7 a 8 jarigen wijst uit dat woordkennis het leesbegrip voorspelt en dat goed leesbegrip de mate waarin woordenkennis groeit voorspelt. Het is

¹⁹ De Jong & Van der Ley: 2002

zo dat door veel te lezen de woordenschat groeit maar ook dat naarmate de woordenschat groeit er ook meer gelezen wordt.

Het interessante onderzoek naar taalverwerving en taalachterstand van de psycholoog Keith Stanovich al uit 1984²⁰ wees uit dat gemiddelde kinderen van 12 á 13 jaar ongeveer 100.000 woorden per jaar lezen terwijl de gemotiveerde lezers wel aan 1 miljoen woorden per jaar komen. Zeer gretige lezers van die leeftijd halen zelfs wel tot 5 miljoen woorden per jaar. Deze enorme individuele verschillen leiden dan ook tot enorme verschillen in woordkennis en tekstbegrip. Dit wordt ook wel “Het Mattheuseffect effect” genoemd (the rich get richer and the poor get poorer). Stanovich verklaarde dat dit verschil bijna niet meer is in te halen en tot een levenslange ongelijkheid leidt.

Zelfs bij zeer jonge kinderen begint het verschil zich al te manifesteren tussen kinderen die veelvuldig worden voorgelezen uit plaatjesboeken en rijmboeken en kinderen die daar geen ervaring mee hebben; hun groetere woordkennis op 4 jarige leeftijd ondersteunt hun (mondeling)taalbegrip. Dat verschil is als kenbaar als kinderen de kleuterklas voor het eerst betreden.

Toch vindt de grootste wederzijdse invloed plaats pas vanaf de leeftijd van 7 tot 10 jaar.

Waarschijnlijk omdat kinderen dan meer ervaren technisch lezers zijn en woordkennis meer van betekenis wordt om het leesbegrip te ondersteunen. De teksten en verhalen worden dan inhoudelijk meer uitdagend en impliciet. Dat komt omdat tijdens het aanvankelijke leesproces zoals eerder aangegeven de inhoud nauw aansluit bij het leren lezen en er weinig inhoudelijke denkactiviteit wordt verwacht om niet af te leiden van het technische decodeerproces wat al ingewikkeld genoeg is.

4 Redenen voor woordbegrips-problemen

Er zijn verschillende relaties te onderscheiden tussen lees(begrips)problemen en woordkennis.

1. Slecht tekstbegrip belemmert de groei van woordkennis.
2. Oppervlakkige woordkennis is niet per definitie de oorzaak van slecht leesbegrip. Dit kan zoals eerder aangegeven een andere oorzaak hebben zoals het niet kunnen maken van inferenties
3. Diepere woordkennis heeft wel een aanwijsbare relatie met tekstbegrip
4. Slecht tekstbegrip heeft een relatie met het moeilijk op kunnen roepen van betekenissen, woorden van gelijke strekking of woordvelden met aan elkaar gerelateerde woorden (*noem zoveel mogelijk vogels die je kent*). Vaak kunnen deze kinderen wel goed woorden opnoemen die rijmen.
5. Kinderen met goed tekstbegrip kunnen gemakkelijker woorden opnoemen die gerelateerd zijn aan het onderwerp. Zie onderstaand schema:

- Lees de volgende woorden een keer, langzaam en probeer ze te onthouden:
Bed, rust, moe, droom, wakker, soezen, laken, sluimeren, snurken, dutje, geeuwen, slaperig, deur, glas, paneel, schaduw, richel, dorpel, open, gordijn, uitzicht, windje, scherm, luik.

Aan kinderen werd daarna gevraagd om aan te geven of een bepaald woord wel of niet in de lijst voorkwam. De goede lezers maakten een interessante fout. De meesten gaven aan dat de themawoorden *slapen* en *raam* wel in de lijst voorkwamen terwijl dat niet zo is. Zij hebben automatisch woorden geactiveerd die in het woordveld passen of zelfs het concept vertegenwoordigden (het parapluwoord).

²⁰ Stanovich: 1986

Uit de bovenstaande onderzoeken zijn drie dingen te benoemen die bewijzen dat er een link is tussen woordkennis en tekstbegrip

- a. Gedetailleerde woordkennis
- b. Het kunnen activeren van relevante aspecten van woordbetekenissen en betekenis-gerelateerde woorden.
- c. Gebruik kunnen maken van deze kennis om de tekst te begrijpen. Het gemak en de snelheid waarmee de betekenis wordt geactiveerd en toegepast is nog bepalende dan de betekenis zelf.

Kennis over idioom en figuurlijk taalgebruik in vaste uitdrukkingen

It's raining cats and dogs

Deze vorm van taalgebruik is niet letterlijk en zal aangeleerd moeten worden. Vaak kennen andere culturen gelijksoortige uitdrukkingen. Het is heel zinvol en om hier aandacht aan te besteden.

Vocabulaire onderwijzen

Er is wel bewijs voor dat het aanbieden van eenvoudiger woorden door de leerkracht helpt bij het begrijpen van de tekst. Dit kan echter geen lange termijnstrategie zijn want leerlingen moeten leren zelf de betekenis uit de tekst te genereren zodat zij hun vocabulaire uitbreiden in plaats van simplificeren.

Ondanks de brede erkenning van het belang van woordkennis voor het tekstbegrip, is er nog weinig empirisch onderzoek bekend naar de manier waarop dit het best kan worden onderwezen. Het is wel duidelijk dat er geen manier is om woordenschatlessen te geven waarin woordkennis dramatisch verdiept en uitgebreid wordt. Het directe resultaat is middelmatig en bewezen invloed op leesbegrip is nog kleiner. Toch zijn er beloftevolle manieren waarin de wisselwerking tussen woordkennis en tekstbegrip kan worden verbeterd.

Er kunnen twee verschillende manieren van woordkennis onderwijzen worden onderscheiden. De eerste is om simpel de betekenis uit te leggen van specifieke woorden bij specifieke onderwerpen; dit is zoals leerkrachten dat normaal gesproken gewend zijn bij het aanbieden van nieuwe stof (hoe werkt een sluis?). Nieuw lexicon wordt aangeboden en er wordt een mentaal plaatje aangebracht. De tweede manier is kinderen helpen zelf beter te worden in het uitpluizen van de betekenis/bedoeling van nieuwe of onbekende woorden. Beide manieren dragen bij aan de ontwikkeling van leesbegrip.

Specifieke woorden aanleren:

Dit zijn woorden die specifiek zijn voor het begrijpen van de tekst; de zogenaamde [sleutelwoorden](#). Het zijn de woorden die specifiek bij een onderwerp horen en/of nieuw zijn. In de meeste gevallen is het zinvol om deze woorden uit te leggen voordat de leerlingen de tekst gaan lezen. Als deze woorden uitgelegd zijn en er ook nog een mogelijkheid is om even te spieken op het bord dan helpt dit een kind om de betekenis van de tekst te ontsluiten en een mentaal model van de tekst op te bouwen.

Andere woorden die in aanmerking komen voor directe instructie zijn bijwoorden die *een staat* aangeven en die steeds meer voorkomen bij teksten van een hoger niveau. Dit zijn bijwoorden zoals *essentieel, fatsoenlijk, ongegrond, onvermijdelijk, ontvullend, onredelijk* etc. Dit zijn woorden die in de meeste gevallen niet vanzelf jong geleerd worden ook komen ze niet frequent voor in de aangeboden stof, ze zijn dus ook niet gekoppeld aan een bepaald onderwerp. Dit zijn woorden die passen in kennisniveau 2 (ik weet ongeveer de betekenis) en het maakt niet uit of ze geleerd worden op de leeftijd van 7 of van 10 jaar als zij deze woorden maar passief beheersen en 'ongeveer' de betekenis weten of het synoniem leren. Deze kennis bevordert het tekstbegrip en moeten dus, als zij

in een tekst voorkomen, altijd aandacht krijgen voordat de kinderen de tekst gaan lezen. Deze woorden zijn zo'n beetje de meest geschikte woorden om specifiek uit te leggen.

De beste manier om de betekenis van woorden aan te leren is om ze te plaatsen in een semantisch netwerk zoals de eerder genoemde woordparaplu of de woordkast, bellenweb etc.

Vocabulaire ofwel het mentale lexicon wordt ook uitgebreid als het kind in gesprek met de leerkracht wordt uitgedaagd nieuw geleerde woorden te gebruiken, ze toe te lichten en er zinnen mee te maken waarbij de leerkracht helpt met formuleren.

Zeker voor jonge kinderen is het profijtelijk om verhalen en boeken herhaald te lezen. Het meerdere keren horen van woorden en betekenis draagt bij aan de uitbreiding van het mentale lexicon.

Het doorwerken van speciale woordenschatprogramma's waarbij kinderen iedere week 10 nieuwe woorden leren is zinloos. In dit geval leren kinderen slechts 400 nieuwe woorden per jaar. De tijd kan beter besteed worden aan lezen.

Incidenteel woordleren

Twee manieren:

1. Kinderen leren de betekenis uit de context te halen door vragen te stellen:
 - *Wat voor soort ding is het?*
 - *Hoe zou je het omschrijven?*
 - *Weet je het tegenovergestelde/wat is het precies niet?*
 - *Weet je iets wat ermee te maken heeft?*
2. Via morfologische kennis, de kleinere betekenisdragende onderdelen van een woord gebruiken om de betekenis te achterhalen zoals prefixen, suffixen en verbuigingen van het woord:
 - *Lees in: lezer, ongelezen, het lezen, leestafel, inlezen etc een docent zal vragen: welk woord herken je in dit woord/*

Het meest succesvol is om constant te integreren en te pendelen tussen de orthografische, fonologische, morfologische, semantische en syntactische aspecten van een woord en van dat woord in de zin/tekst. Hoe meer je weet over je buurman, hoe beter je hem begrijpt. Zo is het ook met een woord!!

Hoofdstuk 6

Zinnen en hun onderliggende verbinding.

Charlotte Rampling wordt volgend jaar 60 en geeft dat graag toe. "Ik ben al drie keer oma en ben daar erg trots op", zegt ze. "Twee van hen wonen in Londen en een woont in Parijs. Het is zo heerlijk om ze te knuffelen.

Ze in de laatste zin heeft geen directe connectie met een entiteit in de voorafgaande zinnen. **Ze** zou moeten verwijzen naar **kleinkinderen**, maar dat staat nergens expliciet genoemd. Je moet dat afleiden uit het feit dat het zo fijn is om een oma te zijn.

Doelen van dit hoofdstuk

- Een overzicht bieden van de banden die zinnen of bepalingen met elkaar in de tekst verbinden.
- De uitdaging uit te lichten die syntaxis en zinsverbanden vormen voor de zich ontwikkelende lezer en voor de lezer met begripsproblemen.
- Manieren beschrijven die de vaardigheid van hoe de leerling deze verbanden ziet en ermee omgaat, te beoordelen en te verbeteren.

Het begrijpen van de structuur van zinnen

Als kinderen beginnen met lezen dan is hun mondelinge taalbegrip beter ontwikkeld dan hun schriftelijke taalbegrip. Dat komt omdat ze de vaardigheid van het vloeiend lezen nog niet onder de knie hebben. Niet omdat ze de vrij simpele zinnen die in het aanvankelijk leesproces worden aangeboden, niet begrijpen; kinderen met speciale taalstoornis(SLI) uitgezonderd.

Ondanks het feit dat de meeste kinderen op school starten met een best goede syntactische vaardigheid. Toch vindt een groot deel van hun syntactische ontwikkeling plaats gedurende de schooltijd.

Aangehouden is²¹ dat kinderen rond 7 of 8 jaar niet alleen moeite hebben met ingebedde zinnen, die in gesproken taal maar zelden voorkomen, maar deze ook verkeerd interpreteren.

In: *The girl, standing beside the lady, was wearing a red dress.*

Op de vraag wie de rode jurk droeg antwoordden kinderen van 7 á 8 jaar consistent: *the lady*

Een bepaalde syntactische kennis is belangrijk voor het begrip maar nog belangrijker is veelvuldig lezen en daardoor vertrouwd raken met syntactische constructies.

Gedurende de schooltijd nemen de syntactische eisen van geschreven teksten toe. De complexiteit gaat steeds verder afstaan van dagelijkse gesproken taal zoals bijvoorbeeld passieve zinnen:

The red cat was chased by the little boy.

Of bij ingebedde zinnen: *The cat that those of us, who actually owned the house, found under the sofa, was not familiar with us.* Dit soort constructies zijn vaak moeilijk te begrijpen, zelfs voor volwassenen.

Soms wordt het begrip wel gedragen door de logica bijvoorbeeld: *The car was washed by the young boy.* Dit is niet omkeerbaar dus wordt sneller goed geïnterpreteerd.

Moeilijkheden met zinsstructuur: kennis en bewustzijn

De bouwstenen van een tekst zijn woorden en zinnen. Het is dus niet verwonderlijk dat kinderen die moeite hebben met tekstbegrip vaak weinig syntactische kennis bezitten maar dat is niet altijd het geval. In onderzoek is aangetoond dat sommige kinderen die moeite hebben met tekstbegrip toch op zinsniveau goed kunnen presteren (kiezen uit 4 plaatjes op basis van complexere en ingebedde zinnen). Dat heeft ermee te maken dat kinderen met zwak tekstbegrip verschillende patronen van sterke en zwakke kenmerken kunnen vertonen. Toch blijkt in het algemeen dat expliciete syntactische kennis en/of begrip op zinsniveau niet de belangrijkste voorspeller is voor tekstbegrip. Er zijn andere taken die betrekking hebben op syntactisch bewustzijn in plaats van kennis. Deze taken hebben betrekking op de vaardigheid van kinderen om de structuur van de zin te beoordelen op correctheid, bijvoorbeeld: *John to school walked.* Bewezen is dat goede en zwakke lezers hierin van elkaar verschillen. Zwakke lezers scoren slecht op testen van dit soort syntactisch bewustzijn want deze vereisen metacognitieve monitoring en het blijkt dat slechte lezers de vaardigheid missen om los van de inhoud de vorm te beoordelen of bij onbegrip in te zoomen op de vorm (wat staat er nou precies?).

Een van de mogelijke verklaringen voor de link tussen syntactische vaardigheid en leesbegrip heeft ook te maken met de fonologische verwerkingsvaardigheden die het werkgeheugen ondersteunen.

²¹ Jesse Reid, 1972

Moeilijkheden met begrip kunnen ontstaan als kinderen niet in staat zijn om verbale informatie mondeling in volgorde weer te geven (*eerst dit dan dat toen zus en daarna zo*). Dit is een indicatie voor een probleem met de vaardigheid om complexere syntactische constructies te begrijpen. Het is bij jonge kinderen toch beter om veel en intensief goed geschreven teksten voor te lezen en daar interactief mee om te gaan dan om expliciet geïsoleerde syntactische constructies aan te bieden.

Samenhangende of terugkerende verbanden in relatie tot het begrip

Bijvoorbeeld het gebruik van **anaforen**, steeds een herhaalde constructie aan het begin van een zin.

Niemand die het weet

Niemand die wat doet

Niemand die wat kan

Voornaamwoorden zoals *het, hij, zij*.

Interessant is de **weglating** in de volgende zin:

She won't have another slice of cake but he will [have another slice of cake].

De **ellips** in de volgende zin:

John went to the pub on Friday evening. Fred did too.

Waarnaar verwijzen de volgende voornaamwoorden en hoe weet je dat?

Peter leende Paul zijn auto omdat *hij* de trein gemist had.

Peter leende zijn auto aan David omdat *hij* zijn enkel had gebroken.

Nicky trok het mes uit het lichaam. *Het* had een zilveren handvat. *Het* was waarschijnlijk van een inbreker.

Eve vroeg de chirurg of *zij* wist welke vinger last veroorzaakte.

Lexicale cohesie (samenhang)

Bij het gebruik van een bepaald lidwoord anticipeer je anders op het vervolg dan bij het gebruik van een onbepaald lidwoord:

A young woman was waiting patiently. Je verwacht verder geen bijzonderheden, misschien wel verdere beschrijving van de omgeving.

The woman was waiting patiently. Je verwacht dat je te lezen krijgt wat deze vrouw nog meer gaat doen en waarom en waarop ze geduldig wacht. Misschien is deze vrouw ook al wel eerder opgevoerd in het verhaal.

Andere vormen van lexicale cohesie:

Deel-geheel: They took out some picnic supplies. The cider was warm.

Containerbegrip: The boy asked for some orange juice. His sister handed him the bottle.

Item en bredere categorie (hypernym of parapluwoord): They were very thirsty and ordered two big beers. Luckily the drinks were served immediately.

Synoniemen: trui, pullover.

Schrijvers handhaven over het algemeen een hoge graad van coherentie door woorden te linken aan een semantisch netwerk. Dit maakt het voor lezers gemakkelijker om de lexicale cohesie van de tekst te ervaren.

Connectieven (voegwoorden)

Dat zijn woorden die een logische relatie tussen twee zinnen of zinsdelen tot stand brengen.

Tijdsrelatie: *gedurende, iets later, nadat, tijdens*

Gevolg: *omdat, dus, als gevolg van..*

Tegengestelde relatie: *maar, ondanks, aan de andere kant*

Continuïteit: op hetzelfde moment, verder, ten tweede, in aanvulling op..

Voor het maken van inferenties maakt het wel een verschil in de volgende zinnen:

June vertrok vroeg *net voordat* Bill binnenkwam

June vertrok vroeg *nadat* Bill binnenkwam.

June vertrok vroeg *op hetzelfde moment* dat Bill binnenkwam.

Beoordelen van de kennis over samenhang in de tekst

- Eenvoudig door vragen te stellen.

Jack gaf Jill een boek als verjaardagscadeau omdat zij gek is van lezen.

-Wie houdt van lezen?

- Gebruik van een pop:

Het kind moet doen wat de pop zegt bijvoorbeeld:

Snoopy zegt dat Sara naar hem moet wijzen.

Snoopy zegt dat Sara haar haar moet kammen

- Kiezen uit drie:

Jack gaf een boek aan Jill omdat (hij/ zij/ het) van lezen houdt.

Je moet nooit een voegwoord gebruiken in een Cloze tekst. Een voegwoord heeft nl zelf geen betekenis maar maakt betekenis. Als je wilt beoordelen of een kind een voegwoord goed kan gebruiken doe het dan zo:

Paula zocht haar handschoenen [waarom?] het koud was in de ochtend.

Paula zocht haar handschoenen [wanneer?] zij wegging.

Paula zocht haar handschoenen [waarom eigenlijk?] zij wist dat het erg warm was buiten.

Paula zocht haar handschoenen [wat gebeurde er?] miste zij de bus.

Moeilijkheden met samenhangende verbanden in de tekst

Voornaamwoorden: Een aantal kinderen met slecht tekstbegrip tussen de 7 en 10 jaar hebben met name moeilijkheden met de voornaamwoorden. Zij hebben bv moeite met het kiezen van het juiste antecedent, bijvoorbeeld in:

Peter leende Ann 10 eurocent omdat ze arm is. Ze verwijst naar een vrouwelijk persoon dus evident.

Kinderen met slecht leesbegrip maken hier fouten. Ze leggen de connectie niet. Nog moeilijker is:

Lizz leende Ann 10 eurocent omdat ze arm is.

Als de tekst aan hen wordt voorgelezen ondervinden zij hetzelfde probleem met het bepalen van het juiste antecedent. Het is dus niet specifiek een leesprobleem maar een algemeen begripsprobleem.

Hun moeilijkheden met het oplossen van de verwijzing van een voornaamwoord zijn sterk gerelateerd aan algemene vaardigheden voor tekstbegrip met name het integreren van de tekstonderdelen. Ze gebruiken vaak oppervlakkige aanwijzingen in een tekst om het voornaamwoord goed te interpreteren.

In de dubbelzinnige zin: John(object) ontdekte Peter(subject) toen hij in de boom klom. Slechte lezers kiezen Peter in plaats van John. Goede lezers kiezen John in plaats van Peter.

Dit laat zien dat slechtere lezers kiezen voor lokale cohesie (staat het dichtsbij) terwijl betere lezers kiezen voor globale cohesie (gebruik makend van wat het meest aannemelijk is).²²

Beperking van het geheugen:

Hoe verder het voornaamwoord van het antecedent afstaat hoe harder het werkgeheugen aan de slag moet om het juiste antecedent te kiezen. Wordt het verkeerde antecedent gekozen dan heeft

²² Megherbi and Ehrlich, 2005)

dan consequenties voor het mentale model dat kinderen of volwassenen van de voorafgaande inhoud gemaakt hebben. De tekst die verder gelezen wordt kan door het werkgeheugen niet meer adequaat aan het model worden gekoppeld en verdwijnt het tekstbegrip. Er moet dan opnieuw gelezen worden om het mentale model bij te stellen.

Voegwoorden:

Het blijkt dat bij slechte lezers de exacte betekenis van voegwoorden vaak ontbreekt. Als beter lezers een verkeerd voegwoord kiezen dat zit daar meestal nog wel een bepaalde logica in. Bij kinderen met zwak of slecht leesbegrip is dat meestal niet zo.

Omdat kan causaal gebruikt worden, als oorzaak of als een conclusie:

Lizz morste de melk omdat John tegen haar aanbotste.(oorzaak)

Lizz morste de melk omdat er een plas melk op de grond ligt.(gevolg)

Slechte lezers kunnen vaak dit onderscheid moeilijk maken. Exacte betekenis en het oefenen met voorbeelden is voor zwakke lezers belangrijk.

Hoe onderwijs je de kennis en gebruik van samenhangende verbanden?

Het inzetten van activiteiten die de kennis opbouwen is belangrijk.

Manier 1:

Zinsparen behandelen waarin mogelijke voegwoorden worden gebruikt en wat het verschil in betekenis is. Bijvoorbeeld:

De vogel vloog van de tak. De kat klom in de boom.

Kies:

Wanneer

Voordat

Nadat

Omdat

Het is zinvol de mogelijkheden te bespreken maar vooral ook het verschil in betekenis.

Manier 2:

Gebruik al bij jonge kinderen tijdens het lezen van prentenboeken de plaatjes bij de verhalen en benadruk de relatie tussen de verhaalonderdelen door de voegwoorden specifiek te herhalen en te gebruiken.

Manier 3:

In een aangeboden tekst voorafgaand aan het lezen de voegwoorden onderstrepen of dik drukken en er aandacht aan schenken zodat zij er alert op zijn bij het lezen. Zelfs bij goede lezers werkt dit ondersteunend.

Manier 4: Tijdens het lezen een aantal keren stoppen en kinderen stimuleren om een beeld van wat zij gelezen hebben in hun hoofd te maken alsof het een film is. Dit stimuleert hen om het volgende deel te koppelen aan het beeld dat zij in hun hoofd hebben. Het lukt hen dan beter zowel voegwoorden als voornaamwoorden te identificeren.

Hoofdstuk 7

Het doorzien en gebruiken van de structuur van een tekst tijdens het lezen

Doelen van dit hoofdstuk zijn:

- Aandacht geven aan het belang van tekstopbouw en hoe kennis over tekststructuur ondersteunend kan zijn voor het begrip

- De lezer toestaan vertrouwd te raken met een aantal algemene tekststructuren die zowel voorkomen in informatieve en verhalende teksten.
- Manieren tonen waarin tekststructuren aangeleerd of bekend kunnen worden zelfs bij beginnende lezers.

Informatieve teksten vs narratieve teksten

Sprookje, nieuwsberichten, blogs en e-mails zijn verschillende genres. Ieder genre kent een min of meer conventionele structuur die het begrip beïnvloedt. De lezer die bekend is met het genre heeft voordeel ten opzichte van iemand die niet bekend is met een bepaald genre. Zij weten wat te verwachten van de verschillende onderdelen uit de tekst, waar ze speciale informatie kunnen vinden en hoe de verschillende onderdelen van de tekst met elkaar verbonden zijn. Een sprookje begint bijvoorbeeld meestal met: Er was eens.....er wordt een idylle verstoord en een sterke moedige held herstelt de idylle en meestal trouwt hij dan met de prinses en leven daarna lang en gelukkig. Nieuwsartikelen kennen ook verschillende vormen en conventies afhankelijk van het onderwerp of de boodschap.

Het opvallendste verschil is dat tussen narratieve, verhalende teksten aan de ene kant en informatieve, verklarende of beschrijvende teksten aan de andere kant.

Algemeen zou je kunnen zeggen dat **verhalende teksten** de volgende componenten bezitten:

Karakters, de acties van de karakters, hun mentale staat en emoties, hun interacties met andere karakters en met de fysieke wereld waarin het verhaal speelt, hun standpunt ten opzichte van de fysieke wereld. In de meeste gevallen is er ook sprake van een overeenkomstige opbouw:

Een introductie ter oriëntatie voor de lezer, een persoon, een omgeving en een gebeurtenis, het doel van het personage en zijn of haar motivatie om dat doel te bereiken. Meestal is er sprake van een probleem of conflict die het doel bereiken in de weg staat en dat opgelost moet worden door het personage of medekarakters. Interessant wordt het als er sprake is van tegenwerking of onverwachte situaties, herkenbaar voor de lezer, die op onconventionele wijze worden opgelost.

Informatieve of verklarende teksten kunnen verschillende structuren volgen zoals:

Beschrijvend; in de volgorde van beschrijving; als overeenkomst- en verschillenmodel; als probleem-oplossingsmodel of oorzaak-gevolgmodel maar ook vaak een combinatie van deze structuren (zie schema hieronder).

Omdat in informatieve teksten vaak onbekende concepten en vocabulaire voorkomen vereisen ze een hoger level van inferentie vaardigheid dan verhalende teksten.

Het volgende schema kan als hulpmiddel dienen om verschillende structuren te leren herkennen:

Type tekst	Beschrijving	Signaalwoorden
Beschrijvend	Een onderwerp wordt beschreven aan de hand van verschillende kenmerken en voorbeelden	..als voorbeeld, ..de kenmerken zijn..., bijvoorbeeld...zoals, evenals..
Volgorde	Onderdelen worden in een bepaalde orde gepresenteerd bijvoorbeeld chronologisch	..ten eerste, als derde, daarna, voordat, nadat, tenslotte
Overeenkomsten en verschillen	Twee of meer items worden gepresenteerd en beschreven in hoeverre ze van elkaar verschillen of gelijk zijn.	..verschillend van, hetzelfde als, aan de andere kant, in vergelijking met, in tegenstelling tot..
Oorzaak en gevolg	Een of meer zaken en effecten worden gedetailleerd.	omdat, sinds, als resultaat, volgens, zou kunnen komen door, reden waarom....

Probleem en oplossing	Een probleem wordt beschreven en verschillende oplossingen worden geopperd	..het probleem is, de oplossing is, de vraag is, een mogelijk antwoord is...

Probeer aan de hand bovenstaand overzicht de structuur van de onderstaande teksten te bepalen:

A: In ontwikkelingslanden worden de militaire uitgaven direct gelinkt aan kindersterfte. Relatieve hoge uitgaven voor wapens betekent dat er minder geld uitgegeven wordt aan onderwijs, gezondheidszorg en infrastructuur. Dit heeft tot gevolg dat de toegang tot kwalitatieve gezondheidszorg, schoon water en de basisbehoefte aan voedsel beperkt is. Dit betekent een hoger risico voor kwetsbare groepen zoals kinderen.

Op de lange termijn belemmeren hoge militaire uitgaven ook nog eens de economische groei dat weer leidt tot slechte werkgelegenheid en een spiraal van werkloosheid, geweld en andere gevaren waar kinderen aan blootgesteld worden.

B: Oorspronkelijk zijn de meeste huizen op een redelijke afstand tot de autoweg gebouwd. Door het uitbreiden van de wegen staan deze huizen nu dicht op de autowegen. De kamers die uitkijken op de weg hebben nu last van het geluid van het verkeer. Nieuwe geluidswerende ramen en geluidsmuren kunnen de geluidsoverlast voor het grootste deel verminderen. Een andere oplossing is om de wegbedekking te vervangen door een mix van rubber dat het geluid van de banden verlaagt.

C. Er zijn veel redenen om organisch voedsel te kopen in plaats van het conventionele geproduceerde voedsel. Het meest gangbare argument is dat organisch voedsel gezonder is. Echter dit is zelden wetenschappelijk aangetoond. Het grote verschil is dat het produceren van organisch voedsel veel minder stressvol is voor de dieren en hun omgeving. Minder intensieve landbouw kost meer en dus is organisch voedsel duurder.

D. Generaal Custard realiseerde zich onmiddellijk dat hij tegenover krachten stond waar hij niet tegenop kon toen hij Lydia ontmoette. Zijn hart maakte een dubbele salto en zijn six-pack verslapte. Zijn voorraad bijdehante opmerkingen kwam hier niet van pas. Dapper en stotterend deed hij een poging om de juiste woorden te vinden.

Een overzicht van informatieve tekststructuren

Er zijn nog andere kenmerken van informatieve/verklarende teksten die kunnen leiden tot problemen met het begrijpen van de tekst als kinderen niet vertrouwd zijn met een breed genre en de conventies die erbij horen, bijvoorbeeld:

Informatie teksten gebruiken tijdloze werkwoordvervoeging zoals: *Beren leven in grotten*, in plaats van ... *de beer leefde in een grot..* wat een verhalende constructie is.

Informatieve teksten communiceren vaak over nieuwe situaties of gaan uit van een zekere basiskennis. Er is vaak sprake van meer technische vocabulaire en onbekende concepten die begrepen moeten worden. Vroeg kennismaken met informatieve teksten is een goed ding. (zie voorbeelden van teksten op blz 84)

Hoe beoordeel je individuele kennis over tekststructuur?

Het beoordelen van verhalende tekststructuur kan verschillende vormen aannemen:

- Vragen over specifieke tekstonderdelen:

Er was eens... Zie je iets bijzonders in de eerste zin van het verhaal? *Wat vertelt deze zin jou of wat weet je als je deze zin leest?* Dit is voor jonge kinderen niet zo gemakkelijk te herkennen dus moet je hier expliciet op wijzen bijvoorbeeld door: Wat gebeurde er bij het begin van het verhaal?

- Beoordeling van het verhaal door de kinderen:

Volgorde van gebeurtenissen bepalen: Als je kinderen het verhaal laat na vertellen kan je bepalen hoe zij de verschillende tekstonderdelen met elkaar verbinden en of zij ze wel verbinden. Tijdens het navertellen kan je horen of kinderen de volgorde van het verhaal volgen, bij het verhaal blijven of overgaan tot het vertellen van eigen ervaringen, of ze het verhaal in goede volgorde vertellen, of ze de structuur begrepen hebben bv het beschrijven van een oorzaak gevolg situatie.

- Kinderen helpen structuren te herkennen of te gebruiken doe je door verhalen meerdere keren voor te lezen of te vertellen en dan steeds dieper in te gaan op de structuur van het verhaal.
- Ook door te wijzen op de signaalwoorden die in de tekst voorkomen en deze te bevragen: *waarom.., wanneer, wat deed hij erna...., wat was de oplossing?*
- Nog een manier om de vaardigheid de verhalende structuur te kunnen volgen te beoordelen en eentje die een minder groot beroep doet op het geheugen is de eerdergenoemde *cloze-taak*. Om de vaardigheid van het volgen van een narratieve structuur te beoordelen laat je juist die woorden weg die het verhalende element ondersteunen zoals bv:
Er was.....
En.....zag de uil de gemene vos
.....leefden ze nog lang en gelukkig
- Om te oefenen met structuren van een verhaal kan het ook leuk en zinvol zijn om eerst aan de hand van platen of aan de hand van zinnen te proberen een logische volgorde aan te brengen en de focus te leggen op de signaalwoorden.
- Verdere voorbeelden van vragen die kinderen helpen de narratieve structuur te volgen:

Wat gebeurde er precies toen het verhaal begon? Wat maakte het zo moeilijk voor de vos om het probleem op te lossen? Werd vos geholpen door iemand om het probleem op te lossen? Hoe werd het probleem opgelost? Wat vertelt de titel van het verhaal ons?
--

Het begeleiden en beoordelen van informatieve teksten is gecompliceerder dan alleen te letten op de verhalende signaalwoorden. Het oefenen en bewust maken van het kunnen volgen van een passende tekststructuur is het oefenen met zogenoemde afleidende zinnen zodat zij zich bewust worden van de ontwikkeling van het mentale plaatje dat zij in hun hoofd vormen.

Honden kunnen verkouden worden net als mensen.

*Als honden verkouden zijn dan niezen ze ook.
Honden krijgen ook waterige ogen, net als mensen die verkouden zijn.
De dashond heeft korte poten en een lang lijf.*

Kinderen bij elke zin laten kiezen uit:

- Ja deze zin past in de tekst
- Ja deze zin past wel ongeveer in de tekst
- Ik weet niet precies of deze zin wel in de tekst past
- Nee deze zin past niet in de tekst

De ontwikkeling van kennis en het gebruik van de tekststructuur

De meeste kinderen hebben voordat zij naar school gaan al kennis van een narratieve structuur doordat zij voorgelezen zijn uit prentenboeken, door rijmpjes en liedjes en door het kijken naar cartoons en filmpjes op de tv. Ook door gebeurtenissen en de structuur van de weekindeling van hun eigen leven krijgen kinderen ervaren zij de opeenvolging van gebeurtenissen in een bepaalde volgorde. Het kennismaken met verhalen leert kinderen over andere plaatsen, culturen, gevoelens, problemen en oplossingen die zij niet zelf in hun eigen leven ervaren. Hoewel volwassenen en ouderen in een verhaal meer gericht zijn op het doel van de hoofdpersoon zijn jonge kinderen veel meer gericht op de gebeurtenissen in een verhaal. Onderzoek²³ heeft uitgewezen dat 6 jarigen die na een verhaal gehoord te hebben of een cartoon gezien te hebben vragen kunnen beantwoorden over het thema, de gebeurtenissen en het doel van de karakters, voorspellend zijn voor de leesvaardigheid 2 jaar later.

Voor oudere kinderen, 7 en 8 jaar, blijkt dat het correct kunnen aangeven van de volgorde van de gebeurtenissen in een verhaal hun leesvaardigheid voorspelt van 3 jaar later²⁴.

Deze onderzoeken geven het belang van narratieve/verhalende kennis aan als fundament voor een latere bredere tekstvaardigheid.

Nu hebben informatieve teksten een minder grote rol in het onderwijs aan jongere kinderen. Hierover is veel discussie maar late onderzoek heeft uitgewezen dat juist het voorlezen en gebruiken van informatieve teksten op jonge leeftijd een grote bijdrage levert aan het ontwikkelen van achtergrondkennis²⁵. Bovendien raken zij al vroeg vertrouwd met de tekstkenmerken van informatieve teksten zoals hierboven beschreven.

Moeilijkheden met tekststructuur; wie heeft er moeite mee en waarom?

Kinderen die moeite hebben om de hoofdgedachte uit een tekst te halen hebben ook moeite met het benoemen van de belangrijkste onderdelen en het ontdekken van de samenhang tussen die onderdelen. Zij kunnen zich moeilijk een mentaal plaatje vormen van de structuur die onderliggend is aan de tekst.

Om kennis over tekststructuur te bevorderen en het gebruik van een structuur te herkennen is om te oefenen met het zichtbaar maken van de structuur van een tekst. Het heeft voordelen hiermee al te beginnen op jonge leeftijd met bijvoorbeeld de vijfvinger truck:

De plaats(waar), de karakters(wie), de gebeurtenis (wat), het probleem(waarom) en de oplossing (hoe). Dit maakt hen bekend met begin, midden, eind van een verhaal.

Hetzelfde kan gebruikt worden met het behandelen van **informatieve teksten** en teksten die gebruikt worden bij **wereldoriëntatie**. Bewustwording van tekststructuur en de oriëntatie hierop bij het lezen van een tekst levert een bijdrage aan het begrip en het leren van de inhoud.

Maak de tekststructuur zichtbaar.

²³ Lynch e.a., 2008

²⁴ Oakhill and Cain, 2012

²⁵ Williams e.a., 2009

Kinderen bewust maken van de tekststructuur kan door gebruik te maken van schema's (superschema's).

In de les moeten de leerlingen *getriggerd* worden doordat de leraar hen wijst op signaalwoorden in de tekst die duidelijk maken welke structuur onderliggend in de tekst verwerkt wordt en hoe de informatie met elkaar is verbonden. Zie woorden in bovenstaand schema maar ook woorden als: *zoals, vergelijkbaar, beide, gelijk aan, maar, echter, in tegenstelling*, geven signalen over wat er in de tekst duidelijk gemaakt wordt. Ook vragen die je als leraar stelt zoals:

Over welke twee dingen gaat het in deze paragraaf? Wat is er gelijk/verschillend aan, helpen bij het structuur geven aan de tekst en het ontwikkelen van een mentaal model.

Schema's zijn krachtige hulpmiddelen om tekststructuur duidelijk te maken en het tekstbegrip te ondersteunen.²⁶ Zij hebben het voordeel boven alleen geschreven tekst dat zij direct de abstracte relaties tussen de tekstonderdelen inclusief de inferenties visualiseren.

Zie bijlage 1.

Hoofdstuk 8: Het monitoren van begrip:

Is het logisch wat ik lees?

De vaardigheid van kinderen om hun begrip tijdens het lezen of luisteren te kunnen monitoren is een belangrijke vaardigheid. Het is duidelijk dat jonge kinderen het moeilijk vinden om begrip te monitoren en dit bewust moeten leren. Het is daarom belangrijk om begripsvragen en verbindingsvragen te blijven stellen (interactief voorlezen).

Opzettelijk fouten aanbrengen in een tekst en daarover met kinderen in gesprek gaan, helpt kinderen ervan bewust te zijn dat tekstbegrip en verhaalbegrip afhankelijk is van de monitoring van de tekst tijdens het lezen en dat het belangrijk is om constant alert te zijn op de logische volgorde of gevolgtrekkingen in een tekst.

Het kan helpen als training voor minder goede lezers om bewust *fouten* in een tekst aan te brengen en hen aan te stellen als detective om de fout op te sporen. Je kunt dit expliciet en impliciet doen:

Expliciet: Je kunt niet op een fiets rijden met een gebroken wiel. Op een morgen reed er een auto over Jan's fiets en toen brak het wiel. Jan pakte toen zijn fiets en reed ermee naar het huis van een vriend om het wiel te maken! Wat klopt hier niet?

Impliciet: Jan kreeg een nieuwe fiets voor zijn verjaardag. Op een morgen reed er een auto over zijn fiets en daardoor brak zijn wiel. Jan raapte zijn fiets op en reed ermee naar het huis van een vriend om het wiel te maken. Wat klopt hier niet?

Dit kan kinderen bewust maken van de noodzaak om de logische inhoud en volgorde van een tekst te doorzien als voorwaarde voor tekstbegrip omdat zij leren om tijdens het lezen zich constant af te vragen: *Is dit nog logisch en zo niet, waarom niet? Wat ontbreekt er? Wat moet ik doen? Wat heb ik begrepen? Waar ga ik teruglezen?*

Hoofdstuk 9: Alles op een rijtje

Doel van dit laatste hoofdstuk:

- Het ondersteunen van de implementatie van de huidige kennis over leesbegrip (begrijpend lezen) in de huidige klassenpraktijk
- Te focussen op de constructie van een mentaal model van de tekst als kern van aandacht

²⁶ National Reading Panel, 2000

- Te demonstreren dat verschillende deelprocessen moeten worden aangeleerd, zo nodig in combinatie en op een flexibele manier
- De lezer aan te moedigen gebruik te maken van de ideeën en informatie uit de vorige hoofdstukken.

Het direct aanleren van het leesdoel: de constructie van een mentaal model

Zoals in hoofdstuk 1 en 2 is uitgelegd bestaat succesvol tekstbegrip uit het construeren van een helder, compleet en geïntegreerde representatie van de betekenis van die tekst; een mentaal model. Succesvol begrijpen kan alleen plaatsvinden als de lezer dit doel ook nastreeft. Ondanks het feit dat jonge kinderen en zwakke lezers ook in staat zijn om inferenties af te leiden, zijn zij niet direct in staat om genoeg inferenties af te leiden om de tekst in een volledig mentaal model te vatten. Zij moeten hierin ondersteund worden.

We zien bij zwakke lezers dat zij meer tijd steken in het decodeerproces terwijl goede lezers hun aandacht vestigen op het genereren van betekenis.

We zien bij goede lezers dat zij intensiever lezen als zij weten dat er vragen over de tekst gesteld gaan worden, met andere woorden, zij zijn in staat hun leesstijl aan te passen aan de taak die gesteld wordt. Dat laat zien dat zwakke lezers en goede lezers niet alleen verschillen in hun vaardigheid de tekst te begrijpen maar ook in hun vaardigheid om het leesdoel te betrekken bij het verwerken van de inhoud. Zwakke lezers hanteren een lage standaard voor het bereiken van coherentie in een tekst en bereiken daardoor slecht *een samenhangend mentaal model* van de tekst. Dat betekent dat zij ook geen moeite doen om inferentieel te denken, begrip te monitoren of naar een tekststructuur te zoeken tijdens het lezen. Zij zullen ook niet bewust onderzoeken of de inhoud van de tekst past bij hun achtergrondkennis van een onderwerp.

1. Het eerste doel bij het bevorderen van leesbegrip is leerlingen uitdagen om zich hogere doelen te stellen tijdens het lezen en het begrijpen van de tekst. Hier zullen de meeste zwakke lezers niet voor warmlopen en daarom is het belangrijk dat zij een reden moeten hebben en uitgedaagd moeten worden zichzelf hogere doelen te stellen; met andere woorden: geef leerlingen een ***need to read!***
2. **Lezen met een reden:** Het is duidelijk dat lezers verschillende details van een tekst onthouden afhankelijk van het doel waarmee zij lezen. Bijvoorbeeld in een onderzoek liet men lezers een beschrijving van een huis lezen. Een groep kreeg als toevoeging mee dat de beschrijving bedoeld was voor de verkoop van dat huis en de andere groep kreeg te horen dat de beschrijving een illustratie was van de inbraakgevoeligheid van het huis. Na een week bleek dat beide groepen zich juist de details herinnerden die relevant waren voor het doel waarmee zij de tekst hadden gelezen. Het belangrijkste doel bij het lesgeven in leesbegrip is dus de focus op het doel of de opbrengst die de inhoud levert. Dit is een kerncomponent bij het wederkerig onderwijzen door je tijdens het lezen vragen te stellen of hardop inferenties te maken. Vooral wanneer het leesdoel, *the need to read* klip en klaar helder is kunnen vragen en afleidingen steeds gerelateerd worden aan dat leesdoel. In hoofdstuk 4 staan de specifieke soorten vragen die je kunt stellen om kinderen te helpen met het maken van inferenties (afleidingen) uit de tekst. Ook kunnen vragen van tevoren worden gegeven om te helpen bij het bepalen van een leesrichting. Bijvoorbeeld: *Als je deze tekst hebt gelezen dan weet je hoe vulkanen ontstaan en moet je dat precies kunnen navertellen.* Of: *In deze tekst lees je waarom zowel Amerika, China en Rusland zo nieuwsgierig zijn naar de planeet Mars en wat zij doen om Mars te onderzoeken.* Of: *In deze tekst lees je hoe je slapend rijk kunt worden en kan je dat vannacht al gaan proberen.* Het type vragen dat je stelt bij een tekst is belangrijk. Het type vragen dat hogere orde denken vereist dragen meer bij aan het tekstbegrip dan reproductievragen zoals, *waar ging Jan naartoe?*

Doelgericht lezen vereist een flexibele combinatie van alle vaardigheidscomponenten die een rol spelen bij het leesbegrip. De leerkracht moet vertrouwd zijn met alle componenten die een rol spelen bij maar ook hoe en dat ze elkaar beïnvloeden bij het vormen van een mentaal model. Tussen alle vakken zouden onderling pijlen getrokken kunnen worden dat wil zeggen dat alle onderdelen met elkaar samenhangen en een rol spelen in het begrijpen van een tekst. Een samenvatting van alle vaardigheden in het volgende scherm.

Inferentie

Maakt het mogelijk om informatie in het mentale model te integreren; essentieel om niet genoemde details aan te vullen. Ondersteunt de vocabulaire en kennisopbouw.
Zie hoofdstuk 4

Woordkennis en achtergrondkennis

Ondersteunt begrip in het algemeen en het kunnen maken van inferenties in het bijzonder; wordt uitgebreid door het lezen; achtergrondkennis kan ondersteunen in het maken van een mentaal model
Hoofdstuk 5

Grammatica en samenhangende verbanden

Zorgt voor de integratie van betekenis van zinsdelen en zinnen. Sleutelwoorden zijn signalerend voor tekststructuur en inferenties
Hoofdstuk 6

Tekststructuur

Levert het framework voor het mentale model, ondersteunt het maken van inferenties en maakt het leren van de inhoud gemakkelijker
Hoofdstuk 7

Monitoren van begrip

Zorgt dat de lezer signaleert wanneer het begrip vastloopt en leert de lezer te achterhalen waardoor dat komt: onbekend woord, een voornaamwoord dat niet goed geïdentificeerd is (waarnaar verwijst *hij?*), of het belang van een inferentie die gemaakt moet worden.
Hoofdstuk 8

Voorbeelden van hoe de vaardigheden kunnen samenhangen:

- Als kinderen het begrip aan het monitoren zijn dan kunnen ze zich bijvoorbeeld afvragen wat de betekenis is van een onbekend woord(*woordkennis*) Ze kunnen dan proberen conclusies te trekken uit de tekst en op die manier zowel de tekst beter proberen te begrijpen als iets uit de tekst te leren.
- Als kinderen gebruik maken van hun kennis over *tekststructuren* tijdens het lezen dan kan het framework een gids zijn voor het begrip en kan ondersteunen bij het trekken van de juiste *inferenties*; bijvoorbeeld bij narratieve teksten op basis van hun kennis over specifieke karakters en hun daden, zonder dat dit expliciet in de tekst benoemd wordt.
- Als kinderen de *samenhangende verbanden* in de tekst begrijpen, dan zullen zij de *structuur* waarin dat in de tekst is weergegeven leren waarderen omdat deze hen gemakkelijker door de tekst heen leidt.
- Als kinderen een redelijke *woordenschatkennis* hebben zal dat hen helpen signaalwoorden te herkennen die tekst- en zinsdelen met elkaar op een betekenisvolle manier aan elkaar

verbinden (*samenhangende verbanden*) en dat zal het maken van *inferenties* weer ondersteunen.

Als leerkrachten voldoende kennis hebben van deze componenten die bij tekstbegrip een rol spelen en ook goed doorzien hoe deze componenten in praktijk samenhangen bij het maken van een tekstrepresentatie of mentaal model, zullen zij in staat zijn flexibel om te gaan met de behoefte van individuele leerlingen gebaseerd op hun speciale leerbehoeften zoals eerder beschreven. Het is uiteindelijk de leraar die onderwijst, niet de boeken of leesmateriaal!!

In praktijk moet in de eerste instantie **altijd het leesdoel besproken en uitgelegd worden** voordat men de tekst laat lezen. **Het leesdoel geeft richting aan het vereiste begripsniveau!**

Het aanleren van het bepalen van een leesdoel:

Geoefende lezers bepalen hun leesdoel op basis van interesse, noodzaak etc. Zij kunnen ook bepalen of een tekst voor hen bedoeld of geschikt is. Kinderen moeten leren hun leesdoel te bepalen en actieve lezers te worden. Zeer geschikt is, zeker voor zwakke lezers om voordat zij de tekst lezen een oriëntatie te maken over de topics *wie, wat waar* etc om zich af te vragen wat zij al over het onderwerp weten. Ook de teksten en de kopjes bij een tekst kunnen daarbij helpend zijn.

Door met schema's te werken tijdens het lezen (*wie wat waar* etc) worden kinderen geholpen om tijdens het lezen inferenties te maken. Dit is een sterk hulpmiddel bij het begrijpen van een tekst. Deze werkwijze is onder andere ook aangeraden door het US National Reading Panel (2000) die de volgende instructiecategorieën heeft geïdentificeerd als helpend en ondersteunend bij het begrijpen van een tekst:

- Vragen van de leraar beantwoorden over de tekst en daarop onmiddellijke feedback ontvangen
- Vragen door de lezer zelf tijdens het lezen (*wie wat waar* etc)
- Als leerlingen geleerd wordt de inhoud in een structuur samen te vatten zodat de samenhang van de tekst zichtbaar wordt.

Het helpt ook als leraren het lezen presenteren als een *probleemoplossende taak* door hen uit te dagen en te helpen de juiste strategie toe te passen om tot begrip van de tekst te komen. Bijvoorbeeld de leraar kan *het vinden van de hoofdgedachte* tot kern van het probleem benoemen en met de kinderen bespreken en overleggen welke leesstrategie daar het best bij past. Na het lezen kan daar over gediscussieerd worden. Als het probleem oplossen als uitdaging gezien wordt, helpt het de motivatie omdat het er niet in de eerste plaats om gaat de tekst te begrijpen maar om de beste strategie te kiezen en in de tweede instantie het leesdoel te bereiken.

De vaardigheid om te kunnen monitoren tijdens het lezen van een tekst hangt af van de kwaliteit van de mentale representatie (model) van de tekst. Het omgedraaide is ook waar: de kwaliteit van het mentale model dat je tijdens het lezen opbouwt is afhankelijk van het monitoren van begrip.

De leraar moet bovendien weten wanneer aandacht te geven aan de verschillende onderdelen van begrip. De focus moet afhangen van de tekstsoort maar ook vooral van de analyse van een leerling en daar adequaat op in kunnen spelen. Het is essentieel om vooral vragen te stellen met betrekking tot inferenties, dus een leerling te bevragen op conclusies, gevolgen of gedachten die niet expliciet in de tekst staan maar die je door kennis en ervaring over een onderwerp of situatie kan genereren.

Een klas heeft onderstaande tekst gelezen. Sommige kinderen hebben problemen met het begrijpen van de tekst. De leraar gaat in dialoog over de tekst

De tekst:

Clara keek naar boven naar het plafond om haar favoriete plek te zoeken, de vlekkerige bruine plek die op een kip leek. Ze wist dat de dagen van haar kip waren geteld omdat haar moeder een dakdekker had besteld en een decorateur om de schade te herstellen. Clara wilde nog niet in slaap vallen. Haar kip knipoogde naar haar en schudde zachtjes haar veren.

Leraar: Wat denk je dat die bruine plek op het plafond veroorzaakt heeft?

Kind: Misschien maakte Clara rommel.

Leraar: Dat kan. Clara's moeder heeft een dakdekker besteld. Zou er ook iets met het dak aan de hand zijn?

Kind: Misschien heeft het een verkeerde kleur of zoiets.

- Hoe kan de leraar de juiste achtergrondkennis oplepelen en ondersteuning bieden bij het verbinden van de plekken op het plafond met de reparatie van het dak?

Leraar: Waarom heeft de moeder van Sara een dakdekker en een decorateur besteld?

Kind: Kweetniet

Leraar: Weet je wat een dakdekker (eng: roofer) doet?

Kind: Dat is een soort haan die kraait

- Hoe kan de leraar de woordenschat van het kind beoordelen en ondersteuning bieden?

Leraar: Waar denk je dat Clara is?

Kind: Uhh op school?

- Hoe kan de leraar het kind ondersteunen met het maken van de inferentie: *naar het plafond kijken en nog niet in slaap willen vallen* om te kunnen bepalen waar Clara is?

Leraar: Denk je dat de kip van Clara een echte kip is?

Kind: Ja hij knipoogde en schudde haar veren.

Leraar: Kan je de plaats in de tekst aanwijzen waar de kip voor het eerst is genoemd?

Kind: (vindt de eerste regels en leest) Oh, het is alleen maar een vlek die op een kip lijkt.

Leraar: Hoe denk je nou dat die bruine plek die op een kip lijkt op het plafond komt?

Kind: Door het water van de regen.

Welke vragen zou je verder stellen om bij Clara uit te komen die nog niet wil gaan slapen?

