



Nieuwsbrief Leren

- 78 -

Lieven Coppens

Dit privé-initiatief wil op een onderbouwde manier informatie geven over actuele onderwijsthema's. Standpunten die hier worden ingenomen zijn uitsluitend deze van de auteur zelf en kunnen dan ook in geen enkel opzicht toegeschreven worden aan welbepaalde organisaties of onderwijsnetten en/of onderwijskoepels. De auteur streeft er naar alle standpunten grondig en wetenschappelijk te onderbouwen. Een duidelijke bronvermelding laat iedereen toe om alles te controleren.

Voorwoord

De vorige nieuwsbrief was een schot in de roos. Dat bleek uit de vele positieve reacties die ik kreeg. Daarnaast leverde hij me ook veel nieuwe inschrijvingen voor de *Nieuwsbrief Leren* op. Voor mij is dat het bewijs dat mensen uit het onderwijs nood hebben aan inhoudelijke informatie die op een beknopte en duidelijke manier wordt weergegeven. Want zoveel is duidelijk: deze nieuwsbrief wordt grondig gelezen! In die zin blijft de *Nieuwsbrief Leren* vrij uniek in zijn soort. Ik blijf er dan ook naar streven om het niveau van deze nieuwsbrief te verbeteren. Dit houdt in dat ik, in tegenstelling tot andere nieuwsbrieven, niet wens te teren op oude bijdragen en artikelen die ik tot vervelens toe blijf herhalen.

Mijn Facebookvrienden konden het al lezen. Ik lanceerde een nieuwe weblog waarop ik betalende software zal voorstellen die een meerwaarde is voor het onderwijs: <http://softwaremeteenprijs.skynetblogs.be>. De bedoeling is deze net zo sterk te maken als mijn boekenblog <http://boeketje-onderwijs.skynetblogs.be>. Suggesties zijn altijd welkom.

Intussen heeft de *Sticordibank* de kaap van de 88000 bezoekers gerond. In de periode van 5 april 2008 (de dag dat ik ze op het Internet plaatste) en 30 april 2011 haalde ze een gemiddeld aantal unieke bezoekers van 78 per dag. Dat zegt iets. Ik kan nauwelijks begrijpen dat een initiatief dat zoveel succes heeft zelfs geen vermelding waard is in de nieuwe brochure *Dyslexie. En nu?* Misschien is dit succes wel juist de reden? Ik zie dit alvast als een uitdaging om de *Sticordibank* nog sterker uit te werken. Binnenkort start ik er met een nieuw onderdeel.

Op de sociaalprofessionele website LinkedIn (<http://www.linkedin.com/in/lievencoppens>) heb ik intussen twee uitwisselingsgroepen opgericht. In de groep *Leerproblemen* kan men terecht met informatie, vragen en initiatieven die met leer- en ontwikkelingsproblemen te maken hebben. In de groep *Psychodiagnostiekforum* kan men terecht met vragen over testen. Deze groepen groeien gestaag en zijn boeiend om te volgen. Om misbruik te voorkomen zijn het wel gesloten groepen. Enkel mensen met een duidelijk profiel op LinkedIn laat ik toe. Met 'duidelijk' bedoel ik dat het profiel voldoende informatie moet bevatten en een internetverwijzing moet hebben naar een professionele website waarop ik de naam van de persoon kan terugvinden. Dit moet de kwaliteit van de discussies bewaken en voorkomt dat mensen onder een valse naam irrelevante informatie verspreiden.

Maar goed. Dit nummer (en waarschijnlijk ook het volgende) staat volledig in het teken van het begrijpend lezen. De afgelopen maanden hoorde ik Christel Van Vreckem¹ van de Arteveldehogeschool te Gent enkele keren over dit thema spreken. Het zette me aan om dit onderwerp verder te bestuderen en een aantal extra bronnen te raadplegen.

Je merkt het: de *Nieuwsbrief Leren* leeft!

Lieven

Tekstbegrip: begripsomschrijving

Om al wat volgt goed te kunnen begrijpen, moet het duidelijk zijn wat men onder *tekstbegrip* moet verstaan. Hiervoor beroept Christel Van Vreckem zich op de omschrijving van tekstbegrip zoals ze in het boek *Reading Comprehension*

¹ Christel Van Vreckem is een van de auteurs van de Vlaamse Test Begrijpend Lezen (VTBL). Deze zal ik in één van volgende nieuwsbrieven uitgebreid bespreken.
VAN VRECKEM, C., DESOETE, A., DE PAEPE, L. & VAN HOVE, H., *VTBL. Vlaamse Test Begrijpend Lezen*, Academia Press, Gent, 2010, 293 blz., ISBN-13: 978-90-382-1617-1.

Strategies, Theories, Interventions and Technologies gebracht wordt door John Magliano, Keith Millis, Yasuhiro Ozuro en Danielle McNamara in hun bijdrage *A Multidimensional Framework to Evaluate Reading Assessment Tools*¹:



*Comprehension arises from a series of cognitive processes and activities, including word decoding, lexical access, syntactic processing, inference generating, reading strategies (e.g. self-explanation) and post reading activities (e.g. summarization, question asking and answering, argumentation). These contribute to a reader's ability to connect the meaning of multiple sentences into a coherently connected mental representation of the overall meaning of text. These processes give rise to multiple levels of mental representations. Although many of these processes can be conceptualized as occurring sequentially on a temporal continuum, many are likely to occur in parallel, at least for proficient readers*².

Begrijpend lezen wordt dus ineens heel wat meer dan het op zoek gaan in de tekst naar antwoorden op gestelde vragen. Het is een actief, complex en uit verschillende factoren bestaand proces dat beroep doet op verschillende denkprocessen. Het resultaat is altijd een persoonlijke verwerking van de tekst onder de vorm van een mentale representatie van de belangrijkste elementen.

In dezelfde bijdrage benadrukken de auteurs het belang van de activiteiten die plaatsvinden na het lezen van een tekst. Volgens hen zijn deze de afgelopen twintig jaar ruim onderschat en heeft men zich enkel beziggehouden met de processen die plaatsvinden tijdens het lezen:

*It is worth noting that theories of comprehension in discourse psychology over the past 20 years have focused almost exclusively on processes that occur during reading. However comprehension may develop further even after one has reading a text. This is important when one considers educational settings in which students are asked to engage in activities that use knowledge gained from reading for purposes such as answering questions and/or writing essays drawing from multiple sources. These post reading activities influence the reader's understanding of what was read and generally improve comprehension by helping the reader to reorganize and synthesize the information*³.

Met andere woorden, ook na het lezen van een tekst wordt de mentale representatie die men er van heeft nog verder bijgestuurd.

Meteen verwijs ik naar het artikel uit mijn vorige nieuwsbrief waar ik de Vlaamse resultaten voor het domein begrijpend lezen op PISA 2009 bespreek. De triade lokaliseren|interpreteren|evalueren wordt in het licht van de bovenstaande citaten alleen maar belangrijker.

Is het nog nodig om te zeggen dat er zich, op basis van het bovenstaande, een aantal conclusies voor de traditionele lessen 'leren studeren' opdringen? Het maken van schema's, samenvattingen, breinkaarten kun je terecht zien als belangrijke 'post reading activities' die leerlingen niet alleen helpen om de leerstof beter in te studeren, maar ook helpen om de inhoud beter te begrijpen. Juist dit laatste wordt in veel lessen 'leren studeren' te weinig benadrukt, waardoor ze te veel gezien worden als een doel op zich en niet als een middel. Daarenboven hebben deze 'post reading activities' een heel grote metacognitieve waarde in de mate dat ze te maken hebben met de kennis over het eigen kunnen, de soorten leertaken en de effectiviteit van de aangewende strategieën.

¹ MCNAMARA, J. (ed.), *Reading Comprehension Strategies, Theories, Interventions and Technologies*, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah, New Jersey, 2007, blz.109, ISBN-13: 978-0-8058-5967-5.

² *Tekstbegrip is het resultaat van een reeks cognitieve processen en activiteiten, waaronder het decoderen van woorden, de beschikbaarheid van woordenschat, de grammaticale context, het trekken van besluiten, leesstrategieën (vb. zelfverklaring) en activiteiten na het lezen (vb. samenvatten, vragen stellen en beantwoorden, discussiëren). Deze dragen allemaal bij tot de vaardigheid van de lezer om de betekenis van verschillende zinnen samen te brengen in een coherente mentale representatie van de globale betekenis van de tekst. Deze processen laten verschillende niveaus van mentale representaties ontstaan. Hoewel men veel van deze processen kan voorstellen als chronologisch op elkaar volgend, lijken velen ervan, op zijn minst bij de bekwame lezers, eerder parallel, tegelijkertijd voor te komen.*
(Eigen vertaling onder voorbehoud van beter)

³ *Het is de moeite waard om vast te stellen dat de afgelopen twintig jaar de theorieën over tekstbegrip in de interactiepsychologie bijna uitsluitend de processen die tijdens het lezen plaatsvinden hebben bestudeerd. Nochtans kan tekstbegrip verder ontwikkelen nadat iemand een tekst heeft gelezen. Dit is belangrijk als men naar onderwijsituaties kijkt waarin men studenten vraagt om deel te nemen aan activiteiten die informatie gebruiken die men lezend heeft opgedaan met als doel het beantwoorden van vragen en/of het schrijven van een essay op basis van verschillende bronnen. Deze activiteiten die plaats vinden na het lezen hebben een invloed op de manier waarop de lezer wat hij las, begrijpt en verbeteren het tekstbegrip omdat ze de lezer helpen de opgedane informatie opnieuw te organiseren en samen te vatten.*
(Eigen vertaling onder voorbehoud van beter)

Factoren die het tekstbegrip beïnvloeden

1 Algemeen

Er zijn verschillende factoren die het tekstbegrip beïnvloeden. We kunnen die verdelen over twee assen, die samen een matrix vormen:

- individugebonden versus niet-individugebonden factoren;
- tekstgebonden versus niet-tekstgebonden factoren.

De matrix ziet er dan als volgt uit:

	niet-tekstgebonden	tekstgebonden
individuegebonden	decodeervaardigheden verbaal begrip leesstrategieën kunnen toepassen woordenschatkennis voorkennis intelligentie geheugen leesmotivatie metacognitief bewustzijn (genetische basis)	kunnen omgaan met verschillende tekstsoorten
niet-individuegebonden	didactiek leerkracht leesmethode	tekstorganisatie tekstsoort

Meteen is het de aandachtige lezer duidelijk dat er een grote diversiteit van problemen met het begrijpend lezen bestaat bij kinderen met dyslexie en een mentale beperking. Net zoals bij de aanpak van andere leerproblemen zal de grondigheid waarmee een foutenanalyse gebeurt het succes van een mogelijke aanpak grotendeels bepalen. Elk van deze factoren zal moeten geformuleerd worden als een mogelijke hypothese die men op basis van taakgericht onderzoek al dan niet zal kunnen weerhouden.

2 Individuegebonden, niet-tekstgebonden factoren

2.1 Op het niveau van de vaardigheden

Op het niveau van de vaardigheden weerhoudt Christel Van Vreckem drie verschillende factoren: het decoderen, het verbaal begrip en het kunnen toepassen van leesstrategieën.

Op het vlak van het decoderen is er geen eenduidige relatie tussen technisch en begrijpend lezen. Volgens sommige onderzoekers zou slechts tien procent van de verschillen in het niveau van tekstbegrip kunnen verklaard worden door de verschillen in decodeervaardigheid. De nauwkeurigheid waarmee gelezen wordt, zou echter wel heel erg belangrijk zijn¹.

Het verbaal begrip gaat over zowel de mondelinge (actieve en passieve) als schriftelijke (passieve) taalvaardigheden. Verschillen in deze taalvaardigheid zouden voor twintig procent het verschil in niveau van tekstbegrip kunnen

¹ Lees hierover meer in het artikel van Oakhill, Cain en Bryant: *The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills*.
 Je vindt het artikel hier: <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/uploads/KateCain20050923T104041.pdf>.

verklaren. In het bijzonder zouden kinderen met taalstoornissen en allochtone kinderen extra gevaar lopen voor begrijpend lezen. De syntaxis en de morfologie kunnen immers helpen bij onder andere het verbeteren van leesfouten en bij het interpreteren van taal. Hier zijn er verschillen tussen de kinderen mogelijk: sommige hebben problemen met begrijpend lezen en syntaxis, andere dan weer problemen met begrijpend lezen en de leeftijdsadequate syntaxis. Bij problemen met verbaal begrip kan het gaan om problemen met het begrijpen van bepaalde complexe syntactische structuren zoals:

- passiefzinnen;
- samengestelde zinnen met betrekkelijke bijzinnen;
- het moeilijk kunnen opsporen van verwijzwoorden in een zin;
- het moeilijk kunnen produceren van verwijzwoorden in een zin;
- het moeilijk kunnen opsporen van voegwoorden in een zin;
- het moeilijk kunnen produceren van voegwoorden in een zin.

Een andere vaardigheid die problemen kan geven met begrijpend lezen is het kunnen toepassen van de juiste leesstrategieën. Enkele voorbeelden van leesstrategieën zijn:

- het voorspellend lezen, waarbij de lezer zijn voorkennis activeert om allerlei voorspellingen te doen over de tekst;
- het oriënterend lezen, waarbij de lezer zich afvraagt waarover de tekst gaat en wat de schrijver over dit onderwerp wil meedelen;
- het zoekend of scannend lezen, waarbij de lezer welbepaalde informatie uit de tekst wil halen;
- het globaal of skimmend lezen, waarbij de lezer de tekst diagonaal leest om er de hoofdzaken uit te halen;
- het intensief lezen, waarbij de lezer de hele tekst aandachtig leest om er gegevens uit te halen.

Wanneer men de leesstrategieën niet kent of als men de juiste leesstrategie niet aan het beoogde doel kan koppelen, ontstaan er problemen op het vlak van tekstbegrip.

2.2 Op het niveau van de kennis

Op het niveau van de kennis spelen er twee factoren, namelijk de woordenschat en de voorkennis over het onderwerp van de tekst een rol.

Volgens onderzoek zou zeven procent van de verschillen in begrijpend lezen verklaard kunnen worden door verschillen in passieve woordenschat. Ook hier zijn er verschillen tussen kinderen mogelijk: sommige kinderen hebben problemen met begrijpend lezen en woordenschat, andere dan weer problemen met begrijpend lezen en de leeftijdsadequate woordenschat. Let wel: het gaat hier concreet over het kunnen afleiden van woordbetekenissen uit de context waardoor de woordenschat minder snel uitbreidt¹.

Een tweede factor is de bekendheid met het onderwerp van de tekst. Zwakke lezers kunnen uit zichzelf geen afleidingen maken op basis van voorkennis. Onder voorkennis moet dan wel het complex geheel van inhoudelijke voorkennis, persoonlijke ervaringen en de emoties bij die ervaringen begrepen worden. Daarnaast is het een feit dat zwakke lezers minder lezen en begrijpen, waardoor ze hun kennis minder (snel) uitbreiden. Een soort van vicieuze cirkel dus.

Bij deze tweede factor blijven een aantal vragen nog onvoldoende beantwoord. Een daarvan is de vraag naar de betrokkenheid van het werkgeheugen bij het verwerven en gebruiken van kennis. Zo staat de capaciteit van het werkgeheugen alvast in relatie tot de resultaten van leerlingen op test voor begrijpend lezen. Meer nog, de capaciteit van het werkgeheugen verklaart de individuele verschillen in leesbegrip bij kinderen van 8 tot en met 11 jaar, nadat de bijdrage van de vaardigheid om woorden te leren en de verbale mogelijkheden mee in rekening zijn genomen.

(wordt vervolgd)

¹ Lees hierover meer in het artikel van Cain: *Deriving word meanings from context: does explanation facilitate contextual analysis*. Je vindt het artikel hier: <http://www.psych.lancs.ac.uk/people/uploads/katecain20090609T123351.pdf>.