



# Tekstbegrip: wat doet ertoe?

## Het belang van verbanden en inferenties maken

### Marita Eskes

is leerkracht en M. SEN Remedial Teacher. Zij is werkzaam als leerkracht, leescoördinator en rugzakbegeleider in het PO. E-mail: [maritaeskes@beatrixdemeern.nl](mailto:maritaeskes@beatrixdemeern.nl)

Kennis van begrijpend lezen is voor elke schoolleiding van belang omdat dit vakgebied doorwerkt op alle vak- en vormingsgebieden in het onderwijs. Schoolleiders die prioriteit bij het lesgeven leggen, behalen betere leerresultaten. Een school valt of staat daarom bij een schoolleiding die onderwijskundig leiderschap bezit, wat onder andere inhoudt dat de schoolleider op de hoogte is van ‘evidence based’ onderwijs (Vernooy, 2008).

Begrijpend lezen is op elke basisschool in Nederland een vak dat wekelijks op het programma staat. De bedoeling hiervan is om leerlingen expliciet aan te leren hoe zij zelfstandig kunnen omgaan met teksten, zodat tekstbegrip ontstaat. Begrijpend lezen is echter geen vak apart: bij elk schoolvak worden immers vaardigheden rondom tekstbegrip verwacht van leerlingen. Aandacht, goede instructie en oefeningen rondom tekstbegrip moeten dan ook dagelijks centraal staan. Het is aan de schoolleiding om leerkrachten hiervan bewust te maken. Zo kan de leerkracht er vervolgens voor zorgen dat leerlingen in het basisonderwijs zo optimaal mogelijk profiteren van instructie rondom tekstbegrip. Je kunt daar niet vroeg genoeg mee beginnen!

### Wat is nodig voor tekstbegrip?

Verschillende aspecten spelen een rol bij het begrijpend kunnen lezen van teksten. De technische leesvaardigheid, de woordenschat en de voorkennis zijn van cruciaal belang (Hirsch, 2003). Dit zou kunnen suggereren dat leerlingen met een directe woordherkenning, een rijke woordenschat en kennis van de wereld prima in staat zijn om een tekst te begrijpen. Natuurlijk zullen deze aspecten bijdragen aan tekstbegrip, immers weten we dat leerlingen met een slechte technische leesvaardigheid weinig tot geen ruimte hebben binnen hun werkgeheugen om zich op de inhoud van de tekst te richten (Van den Broek, 2009; Förrer & van de Mortel, 2013; Vernooy, 2012). Ook is het logisch dat we zonder begrip van woorden uit de tekst en zonder kennis over welk onderwerp dan ook, moeite hebben om een tekst te kunnen begrijpen. Toch zijn ook andere zaken van invloed op het tekstbegrip van de leerling: de kwaliteit van de instructie van de leerkracht en de (academische) kennis die de leerkracht en schoolleiding bezit over het onderwijzen van tekstbegrip.

### Relaties en inferenties

Binnen het begrijpend leesonderwijs staat het aanleren van tekststrategieën vaak centraal, zoals bij 'Nieuwsbegrip' en 'Tekst verwerken'. Het voorspellen, vragen stellen, visualiseren, verbinden, samenvatten en afleiden zijn daarbij de zes veelgenoemde strategieën (Förrer & Van de Mortel, 2013). De lezer gebruikt deze leesstrategieën om zijn leesproces te sturen. Het doel van deze strategieën is dat de lezer actief en met aandacht leest (Förrer & Van de Mortel, 2013). Belangrijk is om als leerkracht voor ogen te houden dat het aanleren van strategieën geen doel op zich is: het is enkel een middel om tot beter tekstbegrip te komen. Als leerkracht wil je immers bereiken dat jouw leerlingen in staat zijn om teksten zelfstandig te lezen, begrijpen en de kennis te verankeren om deze later weer op te kunnen roepen waar nodig (Förrer & Van de Mortel, 2013; Vernooy, 2012). Hierbij kunnen strategieën een belangrijke rol spelen. Een goede lezer zet deze strategieën geautomatiseerd in, wat wil zeggen dat de lezer de strategieën onbewust, snel en op het juiste moment inzet om de tekst te begrijpen. Een goede lezer kan relaties en inferenties maken binnen een tekst. Relaties maken in een tekst houdt in dat de leerling zinnen

## Een tekstfragment zonder verbindingswoorden is lastiger te lezen

en alinea's met elkaar in verband kan brengen. Een leerling kan inferenties maken wanneer het 'tussen de regels door kan lezen'. Er wordt dan een boodschap overgebracht die niet direct expliciet in de tekst wordt genoemd. Bijvoorbeeld kunnen afleiden dat het zomer is, omdat het verhaal zich afspeelt op een drukbezocht strand waar kinderen vrolijk in de zee spelen. Nu we weten wat relaties en inferenties inhouden, mag duidelijk zijn dat aandacht hiervoor niet mag ontbreken in het onderwijs.

### Tekstsoorten

Het is van belang dat leerlingen al jong kennismaken met verschillende tekstsoorten. Leerlingen die begrijpen hoe een tekst in elkaar zit, zullen een beter mentaal model creëren (Van den Broek, 2009; Ray & Meyer, 2011). Dit zorgt voor logica, waardoor nieuwe kennis beter wordt opgeslagen en kan worden opgeroepen dan wanneer teksten als 'losse stukjes informatie' worden beschouwd door de lezer (Ray & Meyer, 2011). Verder blijkt dat teksten waarin verbindingswoorden voorkomen, beter worden begrepen dan teksten waarin deze ontbreken (Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013). Onderzoek in het voortgezet onderwijs (VO) waarbij oogbewegingen worden gevolgd bij leerlingen, laat zien dat leerlingen direct na het lezen van een verbindingswoord vaker teruglezen in de zin dan wanneer een verbindingswoord ontbreekt (Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013). Een voorbeeld in figuur 1.

**Figuur 1: voorbeeld van een tekstfragment met- en zonder verbindingswoorden**

Het jongetje pakte zijn paraplu omdat het regende. Direct daarna vloog zijn paraplu door de lucht, waardoor het jongetje van zijn fiets viel. Ook zijn tas lag op straat.	Het jongetje pakte zijn paraplu. Het regende. Zijn paraplu vloog door de lucht. Het jongetje viel van zijn fiets. Zijn tas lag op straat.
---	---

Wanneer een leerling bovenstaand fragment mét verbindingswoorden leest, zal het vaker teruglezen in de zin om de tekstrelatie te begrijpen. Het tekstfragment zonder verbindingswoorden is lastiger te lezen: de leerling moet zelf het causale-, temporale of opsommingsverband leggen in de tekst. Hierdoor leest de leerling trager en worden relaties en inferenties verkeerd of zelfs helemaal niet gelegd. Voor scholen en leerkrachten is een rol weggelegd als het gaat om het selecteren van boeken, methodes en teksten. Zwakke lezers hebben baat bij goede teksten mét duidelijke tekststructuur en verbindingswoorden. Toch laat onderzoek zien dat uitgeverijen denken de zwakke lezers tegemoet te komen door 'simpele teksten' te schrijven (Silfhout, Evers-

Vermeul & Sanders, 2013). Er is sprake van korte zinnen, verbindingswoorden ontbreken en elke zin begint op een nieuwe regel. Hierdoor zijn de teksten korter en op het oog compacter, wat maakt dat uitgevers dit als 'simpel' beschouwen (Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013). Is dit echter wel zo 'simpel' als wordt verondersteld? Het antwoord hierop moge duidelijk zijn: nee. Wanneer elke zin op een nieuwe regel begint, krijgen de hersenen een signaal dat het over iets nieuws gaat. Dit, terwijl er mogelijk wel sprake is van een relatie tussen de twee zinnen. Leerlingen zouden daarom niet in aanraking moeten komen met 'versimpelde teksten', maar juist met teksten waarin de zinnen met elkaar worden verbonden middels verbindingswoorden en niet worden ingekort (Van den Broek, 2009; Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013). Wanneer de structuur en samenhang duidelijk is, heeft de lezer minder werkgeheugen nodig om de rode draad in de tekst te ontdekken en is er meer geheugencapaciteit beschikbaar om de inhoud te begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2013).

### In de praktijk

Voorgenoemde informatie kan het primair onderwijs (PO) aan het denken zetten. Er moet in het PO niet enkel aandacht zijn voor de 'voorspellers van tekstbegrip' als technisch lezen, woordenschat en voorkennis. Er is aandacht nodig voor de verschillende tekstsoorten. Leerlingen moeten in aanraking komen met verschillende tekstsoorten en deze genres leren (her)kennen. Strategieën moeten expliciet worden 'gemodeld' door de leerkracht én de leerkracht moet aandacht hebben voor het leggen van verbanden en maken van inferenties in een tekst. Ook moeten deze zaken niet enkel tijdens de lessen begrijpend lezen centraal staan, maar bij allerlei verschillende teksten waarmee leerlingen gedurende de schoolweek mee in aanraking komen. Leerkrachten zouden bewust tekstfragmenten kunnen selecteren náást de lessen begrijpend lezen. Hierbij kan de leerkracht een stukje *modellen*, vragen stellen bij de tekst en leerlingen stimuleren om met elkaar in gesprek te gaan. Zo kan het toepassen van strategieën, het zien van tekstrelaties en het maken van inferenties meerdere malen per week centraal staan. Alle belangrijke facetten worden met elkaar verbonden en leerlingen kunnen optimaal profiteren van instructie rondom tekstbegrip. De aspecten directe instructie en begeleid inoefenen mogen hierbij niet ontbreken (Routman, 2002). Het samen oefenen met de leerkracht en tussen leerlingen onderling wordt nogal eens overgeslagen, terwijl dit zo belangrijk is (Bunte, 2013). Uit onderzoek van Bunte komt naar voren dat leerlingen na de instructie vaak zelfstandig werken, in plaats van met elkaar samen te werken (2013).

Een geschikte interventie waarbij het samenwerken juist centraal staat is PALS: Peer Assisted Learning Strategies (Fuchs, Fuchs, Mathes & Simmons, 1997). Leerlingen werken tijdens PALS samen aan zowel technische- als begripsmatige leesvaardigheid. Aandacht voor woordenschat, strategiegebruik, het leggen van verbanden en het maken van inferenties komen aan de orde (Fuchs & Fuchs, 2005; Egbertsen, 2013; Vernooij & Egbertsen, 2012). Kort samenge-

vat staat drie á vier keer per week een tekst centraal, waarbij de leerkracht kort 'modelt'. Dit houdt in dat de leerkracht hardop denkend een strategie voordoet, zichzelf vragen stelt, terugleest en laat merken hoe een verband of inferentie wordt gemaakt (Förrer & Van de Mortel, 2013). Daarna gaan leerlingen in tweetallen verder met de tekst. Om beurten wordt de tekst gelezen, waarbij de andere leerling vragen stelt, uitnodigt tot samenvatten en het uitleggen van moeilijke woorden (Vernooij & Egbertsen, 2012). PALS blijkt een zeer positieve invloed te hebben op het begrijpend lezen, met name bij zwakke lezers. Zo heeft deze interventie een effectgrootte van 0.60 - 0.91 op de begrijpend leesresultaten. Dit geeft aan dat het in grote mate effect heeft (Vernooij & Egbertsen, 2012).

### Conclusie

Samengevat moet de schoolleiding het belang van goed tekstbegrip bij leerkrachten onder de aandacht brengen. Goede leerkrachten uit het PO hebben aandacht voor de tekstsoort, waarbij tekststructuur en de aanwezigheid van verbindingswoorden van groot belang zijn. Dit is nodig om als leerling tekstrelaties te herkennen en inferenties te kunnen maken. Het herkennen van tekstrelaties en het maken van inferenties zorgen voor beter en dieper tekstbegrip. Hierdoor kan kennis beter wordt opgeslagen en worden opgeroepen om nieuwe kennis aan te koppelen of de huidige kennis aan te passen. Daarbij zorgt kennis van verschillende tekstsoorten bij leerlingen voor het creëren van mentale modellen, wat tevens het onthouden van kennis ten goede komt. De schoolleiding kan haar leerkrachten dusdanig (bij)scholen zodat leerkrachten over de voorgenoemde kennis beschikken om hun leerlingen zo optimaal mogelijk te laten profiteren van instructie omtrent tekstbegrip. Het uitzoeken van goede teksten, het 'modellen' van strategiegebruik en het maken van tekstrelaties zijn hierbij belangrijke taken van de leerkracht. PALS kan de vaardigheden binnen begrijpend lezen vergroten door leerlingen met elkaar te laten samenwerken.

### Literatuur

- Broek, P.W. van den. (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Gevonden op 4 oktober 2014, op <http://media.leidenuniv.nl/legacy/oratie-van-den-broek-p.pdf>.
- Bunte, L. (2013). *Leesstrategieën en instructievormen ter bevordering van begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Gevonden op 25 januari 2015, op <http://essay.utwente.nl/64266/1/Bunte%20L.%20-%20S1236482%20-%20masterscriptie.pdf>.
- Egbertsen, T. (2013). Beter leren door PALS. Leerlingen stimuleren elkaar bij begrijpend lezen. *Expertis Express*, 14-15.
- Förrer, M., & Mortel, K. van de. (2013). *Lezen, denken, begrijpen*. Amersfoort: CPS.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2005). Peer-Assisted Learning Strategies: Promoting Word Recognition, Fluency, and Reading Comprehension in Young Children. *The Journal of Special Education*, 39 (1), 34-44.

- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G., & Simmons, D.C. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making Classrooms More Responsive to Diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Hirsch, E.D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge – of words and the World. *American Educator*, 2, 10-29.
- Ray, M.N., & Meyer, B.J.F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), 67-82.
- Routman, R. (2002). *Reading Essentials*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Silfhout, G. van., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013). Omdat een verbindingswoord aanzet tot terugkijken: effecten van verbindingswoorden tijdens en na het lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 14 (3), 3-13.
- Vernooy, K. (2008). De schoolleiding en het verbeteren van het lesgeven en leren bij de basisvaardigheden. *Basisschoolmanagement*, 7 (14-19).
- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vernooy, K., & Egbertsen, T. (2012). Leerlingen helpen effectief medeleerlingen. *Basisschoolmanagement*, 8, 8-12. 