

Lisanne Bos, Stephanie Wassenburg,
Björn de Koning en Menno van der Schoot

VISUALISEER WAT JE LEEST: “HÉ, ZO VIND IK LEZEN OPEENS LEUK”

Herken je dat? Lekker languit op de bank helemaal opgaan in een boek?
De wereld bekijken vanuit de hoofdpersoon en samen op pad gaan naar
verre landen.

Helaas blijkt deze leesdrift niet bij ieder kind te bestaan. Uit onderzoek van de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON; Cito, 2007) blijkt dat kinderen zwak presteren op begrijpend lezen en dat hun leesmotivatie afneemt. Het lijkt er bovendien op dat een achterstand in begrijpend lezen nauwelijks wordt ingelopen: één op de negen volwassen Nederlanders heeft nog steeds moeite met het begrijpen van geschreven tekst (Groot & Maassen van den Brink, 2006).

Naar aanleiding van deze alarmerende resultaten deed Lisanne Bos, samen met Stephanie Wassenburg en copromotoren Björn de Koning en Menno van der Schoot, een grootschalig onderzoek waarop zij eerder dit jaar promoveerde aan de Vrije Universiteit Amsterdam. In dit project werd onderzocht of het zinvol is om basisschoolleerlingen leesstrategieën aan te leren die aanzetten tot het vormen van een niet-talige innerlijke voorstelling van het verhaal dat in een tekst wordt beschreven. Aan de hand van dit zogenoemde situatiemodel kunnen lezers een tekst beleven alsof ze daadwerkelijk onderdeel van het verhaal zijn (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978). Wij ontwikkelden en testten verschillende trainingen die het bouwen van een situatiemodel stimuleren op basis van bestaande wetenschappelijke inzichten (Zwaan, Langston, & Graesser, 1995; Zwaan & Pecher, 2013).

MAAK EEN FILM IN JE HOOFD

Volgens de situatiemodeltheorie zijn er drie niveaus waarop een tekst begrepen kan worden (Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1987). Je kunt je aandacht richten op de letterlijke woorden, op de betekenissen van woorden en hun onderlinge relaties of je kunt een belichaamd situatiemodel van de tekst vormen. In het laatste geval verbinden lezers tekstinformatie aan hun voorkennis én aan hun eigen zintuiglijke, motorische en emotionele ervaringen (Zwaan et al., 1995). Daardoor maken zij in hun hoofd niet langer een talige voorstelling van wat er staat, maar een niet-talige voorstelling van waar het verhaal over gaat. Ze maken als het ware een film in hun



hoofd, waarbij zij de filmregisseur zijn (de Koning & van der Schoot, 2014). De lezer stijgt boven de tekst uit.

LEER LEZEN MET VERBEELDINGSKRACHT

Bovengenoemde wetenschappelijke inzichten hebben we gecombineerd en geïntegreerd in drie leesstrategieën die essentieel zijn voor de vorming van een situatiemodel: mentaal simuleren, inferenties maken en begripsmonitoring. We ontwierpen voor elk van de strategieën een training en onderzochten of deze effect had. In de mentaal simuleren-training leerden leerlingen de tekst aan hun eigen visuele en motorische ervaringen en herinneringen te verbinden. In de inferenties maken-training zochten leerlingen naar aanwijzingen in de tekst om een conclusie

te trekken over iets dat er niet staat, maar wel wordt bedoeld of geïmpliceerd. Zo kan uit de zin ‘Plotseling verslikte Thijs zich in zijn eten, omdat er een graat in zijn keel bleef steken’ worden afgeleid dat er waarschijnlijk vis op het menu stond. In de begripsmonitoring training, tot slot, leerden leerlingen kritisch te kijken of ze de tekst nog steeds begrijpen en of het verhaal wel klopt.

BETER LEREN LEZEN MET HET SITUATIEMODEL

Om de effectiviteit van de training te meten, werden er zes basisscholen bezocht waar 300 leerlingen uit groep 5 en 6 verdeeld werden over één van de drie trainingsgroepen en een controlegroep die de door de school gebruikte leesmethode volgde. De leerlingen volgden,

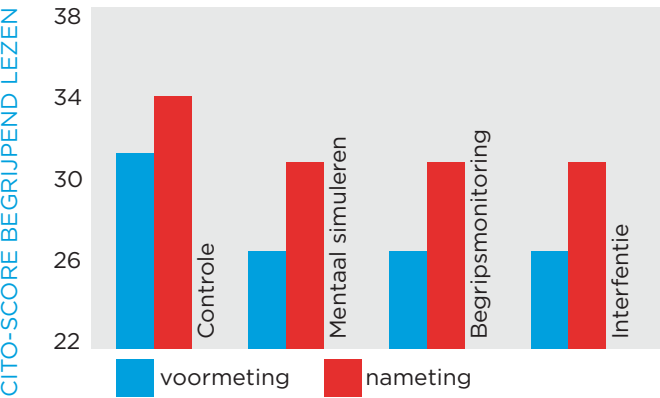
in groepjes van vijf tot zeven leerlingen, gedurende zes weken acht trainingslessen van 30 minuten per keer.

Elke trainingsles startte met een directe instructie over het te leren doel van de les, waarna de trainer door middel van modeling een voorbeeld gaf. Vervolgens moesten de leerlingen de getrainde strategie voordoen en gingen ze aan de slag met de oefeningen. Aan het einde van de les bespraken de leerlingen wat ze geleerd hadden met elkaar en de trainer.

Uit het onderzoek bleek dat de leerlingen die een training volgden, meer vooruitgang boekten op de Cito-toets begrijpend lezen dan kinderen uit de controlegroep. Zoals kan worden afgelezen in de figuur, gingen ze gemiddeld zes tot negen punten vooruit (16-23%). Ook waren leerlingen na de training gemotiveerder om te lezen dan de leerlingen uit de controlegroep: “Hé, zo vind ik lezen opeens leuk” (leerling uit de visualisatietraining, groep 5). “Dit is zo veel leuker dan de normale begrijpend lezen les” (leerling uit de inferentietraining, groep 6).

Behalve naar het effect op begrijpend lezen en leesplezier, wilden de onderzoekers ook graag weten of de leerlingen

vooruitgang boekten wat betreft het gebruik van de geleerde leesstrategieën zelf. Daarom werd het leesstrategiegebruik gemeten in een voor- en nameting. De trainingen ‘inferenties maken’ en ‘begripsmonitoring’ leidden allebei tot meer en beter gebruik van de getrainde leesstrategie. Dit gold niet voor de training ‘mentaal simuleren’, wat te wijten was aan een plafond-effect: de kinderen scoorden al hoog op de voormeting. Leerlingen in de controlegroep lieten geen verbeterd strategiegebruik zien.



AAN DE SLAG MET HET SITUATIEMODEL

Het hier beschreven promotieonderzoek richtte zich op het stimuleren van het vormen van een situatiemodel bij begrijpend lezen van een verhalende tekst. Situatiemodelstrategieën kunnen echter ook makkelijk breder toegepast worden in de klas zoals bij het begrijpen van zaakvakteksten of verhaalsommen.

Maak een filmpje in je hoofd

Leerlingen die een situatiemodel van een tekst vormen, maken eigenlijk een soort filmpje in hun hoofd. Daarbij vullen ze de gaten en impliciete informatie in de tekst op met zowel hun voorkennis als hun zintuiglijke, motorische en emotionele ervaringen en herinneringen. Stimuleer leerlingen daarbij om niet alleen een visueel beeld te maken van de tekst, maar om al hun zintuigen in te zetten om de film in hun hoofd zo levendig mogelijk te maken (Bos, Boerma, De Koning & van der Schoot, 2013). Een leerling die in zijn geschiedenis tekst leest over de Romeinen kan vanuit zijn herinneringen aan het schoolreisje naar het Archeon de Romeinse stad voor zich zien, maar ook de punt van de speer voelen die hij mocht dragen en de spanning voelen van een arenavecht.

Onderzoek de tekst

Daarnaast is het van belang om de leerlingen onderzoekend naar de tekst te laten kijken. Begrijpen ze wat ze lezen en is het logisch? Wanneer het niet logisch is dient de leerling na te gaan waarom het beeld niet meer klopt en dient er een oplossing voor deze inconsistentie gevonden te worden. Is de voorkennis van de leerling incorrect of heeft hij een stuk van de tekst gemist? Het kan voorkomen dat de leerlingen delen van de tekst niet met elkaar gecombineerd hebben. Zo is het moeilijk om van de zinnen ‘Linda liet de picknicktas achter in de auto. Het bier was te warm om te drinken’ een coherent geheel te maken als je niet afleidt dat de proviand voor de picknick (in ieder geval ook) uit bier bestond.

Ondersteun het bouwen van een situatiemodel

Uit onderzoek blijkt dat ondersteunend materiaal een positief effect kan hebben op het vormen van een situatiemodel. Dit kan bijvoorbeeld een plaatje van de beginsituatie van een verhaal zijn. Het advies aan de onderwijspraktijk: maak hier gebruik van!

Maak gebruik van modeling

Een belangrijk aspect van onderwijs in begrijpend leesstrategieën is dat de leraar niet alleen vertelt aan de klas wat een leesstrategie is, maar ook voordoet hoe je deze leesstrategie het beste kunt toepassen. Door voor

te doen (modeling) hoe je begrip van een tekst kunt opbouwen help je leerlingen een tekst met vertrouwen en plezier te lijf te gaan.

Samengevat biedt het onderzoek effectieve handvatten voor het verbeteren van begrijpend leesvaardigheden in het basisonderwijs. Door teksten te beleven kunnen kinderen weer op reis gaan in de boekenwereld en leren lezen met verbeeldingskracht.

LITERATUUR

Bos, L.T., Boerma, I.E., De Koning, B.B. & Van der Schoot, M. (2013). Maak van lezen een belevenis. *Didaktief*, 1, 56-57.

De Koning, B.B. & Van der Schoot, M. (2014). Hoe zie jij het voor je? Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 422-430.

Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2006). Stil vermogen, een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid. Den Haag: Stichting Lezen en Schrijven.

Heesters, K., Van Berkel, S., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Cito.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*, 85(5), 363.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). *The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model*. *Psychological Science*, 6(5), 292-297. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00513.x>

Zwaan, R. A., & Pecher, D. (2012). *Revisiting mental simulation in language comprehension: Six replication attempts*. *PLoS ONE*, 7(12), e51382. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0051382>