

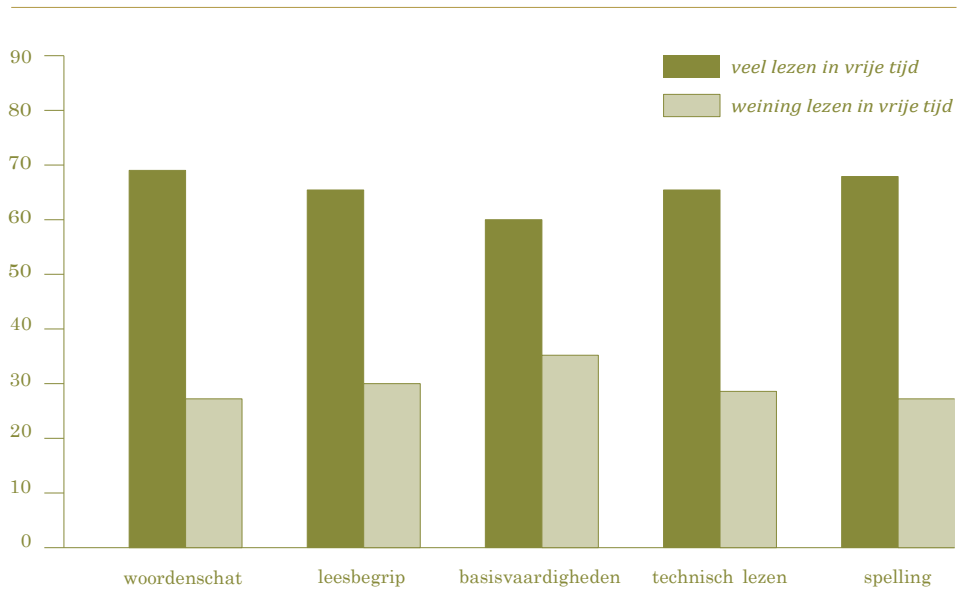
Een goed boek is de beste interventie

Auteur: Kees Broekhof

Luisteren naar prentenboeken en lezen voor het plezier kunnen een sterke impuls geven aan de ontwikkeling van begrijpend lezen. Dit artikel laat aan de hand van teksten uit prentenboeken en leesboeken zien hoe voorlezen en lezen voor het plezier bijdragen aan twee cruciale facetten van begrijpend lezen: de kennis van woorden en de vaardigheid om verbanden te kunnen leggen.

Een complexe vaardigheid

Goed begrijpend lezen is een complex proces dat vereist dat verschillende (deel)vaardigheden (zoals technisch lezen en het gebruikmaken van leesstrategieën) en kennisdomeinen (zoals woordenschat en kennis van de wereld) integraal worden ingezet. Op school wordt binnen verschillende lessen aandacht besteed aan deze deelvaardigheden. Niettemin blijven de resultaten nogal eens achter bij de verwachtingen. De gefragmenteerde instructie in deze deelvaardigheden verklaart mogelijk waarom de resultaten op de toetsen tegenvallen. Kinderen lijken te weinig gelegenheid te krijgen om het begrijpend lezen in al zijn complexiteit te oefenen.



Figuur 1. Percentages leerlingen met gemiddelde tot hoge vorderingen in taal- en leesvaardigheid gerelateerd aan veel versus weinig lezende leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (Mol & Bus, 2011)

De beste interventie

Wat kinderen nodig hebben, is oefening op een manier waarbij zij alle benodigde kennis en vaardigheden integraal kunnen inzetten (Broekhof, 2016). Dat betekent: luisteren naar verhalen en boeken lezen voor het plezier, passend bij de interesses en het luister-/leesniveau van het kind.

Lezen in de vrije tijd heeft een sterk positief effect op de taalontwikkeling, zo blijkt uit de meta-analyse van onderzoekers Suzanne Mol en Adriana Bus naar dit onderwerp (Mol & Bus, 2011). Figuur 1 laat zien dat kinderen die veel in hun vrije tijd lezen hoger scoren op taalvaardigheden (woordenschat, leesbegrip, basisvaardigheden, technisch lezen en spelling) dan hun leeftijdsgenoten die weinig lezen. Ook voor het luisteren naar prentenboeken hebben de onderzoekers positieve effecten gevonden op de taalontwikkeling.

Laagfrequente woorden per 1000

Geschreven teksten

— Abstracts van wetenschappelijke artikelen	128.0
— Kranten	68.3
— Populaire tijdschriften	65.7
— Boeken voor volwassenen	52.7
— Strips	53.5
— Jeugdboeken	30.9
— Prentenboeken	16.3

Televisieteksten

— Populaire shows voor volwassenen	22.7
— Populaire shows voor kinderen	20.2
— Tekenfilms	30.8
— Sesamstraat	2.0

Gesprekken met volwassenen

— Getuigenverklaringen	28.4
— Hooggeschoolden tegen vrienden en echtgenoten	17.3

Tabel 1. Laagfrequente woorden in verschillende bronnen (Cunningham & Stanovich, 1998)

Hieronder wordt beschreven hoe deze winst mogelijk totstandkomt. De focus ligt daarbij op twee cruciale facetten van begrip: woordenschatontwikkeling en het leggen van verbanden. Ter illustratie worden er tekstvoorbeelden gebruikt uit bekende prentenboeken en leesboeken.

Woordenschat

Kennis van woorden is nodig om teksten te begrijpen (Schmitt, Jiang, & Grabe, 2011), maar teksten bieden ook volop kansen om nieuwe woorden te verwerven (Reynolds, 2016). Als kinderen de basiswoordenschat van het Nederlands onder de knie hebben, breiden ze hun woordenschat verder uit met woorden die minder vaak voorkomen. Tabel 1 laat zien in welke bronnen deze zogenoemde laagfrequente woorden voorkomen. Kinderboeken en prentenboeken blijken behoorlijk wat laagfrequente woorden te bevatten, meer dan bijvoorbeeld gesprekken van volwassenen. Lezen is dus niet alleen nuttig, maar zelfs noodzakelijk om laagfrequente woorden te verwerven. En de opbrengst is aanzienlijk: kinderen die dagelijks een kwartier lezen, zo schatten onderzoekers in, kunnen in een jaar tijd 1000 nieuwe woorden verwerven (Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; Nagy, Anderson, & Herman, 1987). Bij kleuters blijkt voorlezen tot een toename van de woordenschat te leiden (Mol & Bus, 2011).

Hoe gaat de toename van de woordenschat in zijn werk? In boeken wordt de betekenis van woorden op verschillende manieren verduidelijkt: via *definitie* (het woord wordt letterlijk omschreven), via de *context* (de betekenis wordt duidelijk uit de context) en via *associatie* (een deelaspect van het woord wordt duidelijk).

“Gefragmenteerde instructie in deze deelvaardigheden verklaart mogelijk waarom de resultaten op de toetsen tegenvallen.”

Definities

In prentenboeken wordt de betekenis van een woord vaak al duidelijk door de afbeeldingen, waardoor definities overbodig zijn. Het woord ‘balkon’ in *Een koning van niks* hoeft bijvoorbeeld niet uitgelegd te worden, omdat we de koning een aantal keren op zijn balkon zien staan.

In leesboeken komen *definitie* geregeld voor. Zo lezen we in *Dummie de Mummie, De smaragd van de Nijl* de volgende dialoog: “Als het lukt krijg ik een bonus.” “Wat is bonus?” “Extra geld van mijn baas.”

Context

Veel vaker dan definities treffen we woorden aan die verduidelijkt worden door de context. Een sterke context helpt om het onbekende woord te begrijpen (Webb, 2008). Zo wordt in *Balotje op vakantie* het woord ‘file’ als volgt verduidelijkt: “Plotseling staat de auto stil. Alle auto’s staan stil. Er is een hele lange file.” In *Het leven van een loser* staat het woord ‘limiet’ in deze context: “Later in de middag kondigde de rector aan dat we nu per dag nog maar vijf velletjes wc-papier mee mogen nemen. ... Toen de rector vorige week die limiet van vijf velletjes instelde, had ik al zo’n twintig rollen in mijn locker liggen.”

Associatie

Vaak wordt de betekenis van woorden maar deels duidelijk en is er feitelijk alleen sprake van een associatie tussen woorden. In het prentenboek *Een monster te veel* wordt beschreven hoe een monster de oude Dora helpt: “Overdag lapt het [monster] de ramen.” Wat ‘ramen lappen’ precies betekent wordt niet uitgelegd, maar het is kennelijk iets wat je kunt doen met ramen. In het leesboek *Keverkoningin* lezen we: “... en pakte haar zonnebril van het dressoir.” Wie het woord ‘dressoir’ niet kent, weet nu dat het iets is in een kamer waar iets op kan liggen wat je er makkelijk vanaf kunt pakken. Het lijkt misschien alsof kinderen van dergelijke associaties weinig opsteken, maar er zijn aanwijzingen dat op deze wijze juist veel nieuwe woordkennis wordt verworven (Jager Adams, 2010).

Woordenschat consolideren en verdiepen

Natuurlijk verwerven kinderen de betekenis van nieuwe woorden niet in één keer. Ze moeten de woorden vaker tegenkomen om ze te onthouden (Reynolds, 2016). Er moet dus veel en gevarieerd gelezen worden. (Voor)lezen is in feite een grote consolideeroefening. Bovendien zorgen nieuwe contexten ervoor dat er nieuwe betekenselementen aan het woord worden toegevoegd. Op deze manier zorgt veel lezen ook voor verdieping van woordkennis.

Een kleuter zal bijvoorbeeld het woord ‘voorraad’ na het beluisteren van *De beer en het varkentje* associëren met ‘iets bewaren’, ‘winter’ en ‘hout’. Na het beluisteren van een informatieboekje over de supermarkt worden daar nieuwe associaties aan toegevoegd, bijvoorbeeld: ‘supermarkt’ en ‘magazijn’.

In *De school is weg!* verneemt de lezer dat meester Herbenis door zijn neus praat “omdat hij vaak verkouden is. Hij is allergisch voor van alles en nog wat.” In *Dagboek van een muts* verzucht de hoofdpersoon: “Na tien minuten zat er een flinke uitslag. Die heel erg kriebelde. Al snel had ik geconcludeerd dat die uitslag mama’s schuld was. Waarom had ze me nooit verteld dat ik zwaar allergisch ben voor zwarte hoogglansverf uit een spuitbus?” In het verhaal van *Mees Kees in de gloria* zit Jacky op een skippybal in plaats van op een stoel, “omdat ze allergisch is voor stilzitten”. Deze drie boeken geven een kind drie kansen om de kennis van het woord ‘allergisch’ te verdiepen.

De genoemde voorbeelden laten zien welke kansen (prenten)boeken bieden om kennis te maken met nieuwe woorden in rijke contexten en zo de woordenschat uit te breiden. Hieronder wordt beschreven hoe (voor)lezen bijdraagt aan die andere belangrijke pijler van begrijpend lezen: het kunnen leggen van verbanden.

Verbanden leggen

De essentie van begrijpend lezen is het leggen van betekenisvolle verbanden binnen de tekst en buiten de tekst (Van den Broek, 2009). Volgens onderzoekers helpen deze verbanden om een zogenoemd ‘situatiemodel’ te construeren. Een situatiemodel is een mentaal beeld dat de lezer zich vormt van de betekenis van de tekst. Om dit beeld op te bouwen gebruikt

“Prentenboeken en leesboeken bieden volop kansen om ervaring op te doen met het construeren van een situatiemodel, omdat ze door hun aard uitnodigen tot het vormen van mentale voorstellingen.”

de lezer informatie uit de tekst en zijn eigen kennis. Tijdens het lezen past hij het beeld continu aan door nieuwe tekstinformatie in verband te brengen met andere informatie uit de tekst en met zijn eigen kennis (Van den Broek & Espin, 2012).

Prentenboeken en leesboeken bieden volop kansen om ervaring op te doen met het construeren van een situatiemodel, omdat ze door hun aard uitnodigen tot het vormen van mentale voorstellingen. Een geoefende lezer realiseert zich dat hij zijn mentale beeld continu moet bijstellen, bijvoorbeeld als iets strijdig lijkt met eerder gelezen informatie (Van der Schoot, 2011). In *Superdetective Blomkwist* wordt een personage bijvoorbeeld als volgt geïntroduceerd: “Hij staarde door zijn vergrootglas naar de rode vlek. Daarna verschoof hij zijn pijp naar zijn andere mondhoek en slaakte een zucht.” De lezer heeft een beeld voor zich van een man die bezig is met detectiewerk. Op dezelfde bladzijde wordt echter duidelijk dat het gaat om een schooljongen die zich inbeeldt dat hij detective is. De lezer corrigeert zijn beeld, maar blijft zitten met het gegeven dat die jongen van een jaar of tien een pijp rookt! Iets later verneemt de lezer echter dat er geen tabak in de pijp zit. Hij brengt opnieuw een correctie aan in zijn situatiemodel, zodat de tegenstrijdigheid is opgelost. Het herkennen en oplossen van tegenstrijdigheden in een tekst is een belangrijke

vaardigheid van goede lezers en kan, zo blijkt uit recent onderzoek, aan kinderen worden geleerd (Wassenburg, 2016).

Lezen wat er niet staat

Het construeren van een situatiemodel is nodig om tot diep tekstbegrip te komen (Wassenburg, 2016). Dit houdt in dat de lezer verder leest dan de letterlijke tekst: hij interpreteert ook ‘wat er niet staat’. Auteurs laten soms bewust informatie achterwege en doen zo een beroep op deze vaardigheid. In het prentenboek *Het kartonnen kasteel* zien we twee jongetjes, dikke vrienden, die veel samen spelen. Dan komt een nieuw jongetje uit de buurt meespelen. Op een afbeelding zien we een van de twee vriendjes druk spelen met de nieuwe jongen, terwijl het andere kind wat apart zit. De tekst erbij luidt: “soms voelt het vreemd”. Nergens wordt genoemd wat vreemd voelt, waarom en voor wie, maar de luisterende kleuter beredeneert met behulp van tekst, beeld en eigen kennis dat deze situatie betekent dat een van de vriendjes zich buitengesloten voelt. In *S.O.S. Afz. Sofie* komt Sofie thuis aan, met haar vader. De moeder van Sofie doet open en zegt: “Dag, schat. Was het leuk?” Vader wordt anders begroet, lezen we: “Haar vader kreeg alleen maar een knikje.” De oplettende lezer vermoedt al wat later verteld wordt: vader en moeder zijn gescheiden.

Het kunnen leggen van verbanden is cruciaal, maar niet de enige factor die bepalend is voor tekstbegrip. Ook tekstkenmerken en lezerskenmerken zijn van invloed (De Leeuw, Segers, & Verhoeven, 2016) en, zoals eerder betoogd, de woordenschat van de lezer. Maar een lezer die geen verbanden legt zal niet tot goed begrip komen. De voorbeelden laten zien hoe kinderen het leggen van verbanden als vanzelf oefenen tijdens het luisteren naar een prentenboek en het lezen voor het plezier.

Conclusie

Om een goede lezer te worden, hebben kinderen veel oefening nodig. Het onderwijsprogramma biedt daar helaas maar beperkte ruimte voor. Lezen in de vrije tijd biedt wel volop mogelijkheden om de kennis en vaardigheden die cruciaal zijn bij begrijpend lezen – woordenschat en het kunnen leggen van verbanden – te oefenen en uit te breiden. Deze stelling wordt ondersteund door het onderzoek en de voorbeelden die in dit artikel gepresenteerd zijn.

Betekent dit alles nu dat we de woordenschatinstructie en de lessen begrijpend lezen de deur uit kunnen doen? Zeker niet. Woordenschatinstructie is nuttig en nodig (National Reading Panel, 2000). Datzelfde geldt voor het aanleren van leesstrategieën, en dat hoeft niet eens veel tijd te kosten (Willingham, 2006). Maar daarnaast is sterk aan te raden om te investeren in leesplezier, want het is niet toevallig dat kinderen die veel zijn voorgelezen en veel zelf lezen over het algemeen ook de kinderen zijn die heel goed zijn in begrijpend lezen.

Kees Broekhof is werkzaam als taal-expert voor Sardes. Hij geeft scholingen aan pedagogisch medewerkers en teams van basisschoolleerkrachten. Als ontwikkelaar en auteur is hij betrokken (geweest) bij diverse landelijke taal- en leesbevorderingsprojecten, zoals de Taallijn, Taal100 en de Bibliotheek op school.

Literatuur

- Anderson, R., Wilson, P., & Fielding, L. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Broekhof, K. (2016). Vrijtijdslezen: een integrale stimulans voor de taalontwikkeling. In: *Taal leren in authentieke contexten. Sardes Special*, 18, 33-38.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 8-15.
- De Leeuw, L., Segers, E., & Verhoeven, L. (2016). The effect of student-related and text-related characteristics on student's reading behaviour and text comprehension: an eye movement study. *Scientific Studies of Reading*, 20(3), 248-263.
- Jager Adams, M. (2010). Advancing our students' language and literacy. *American Educator*, 3-12.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Nagy, W., Anderson, R., & Herman, P. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- Reynolds, B. L. (2016). The effects of target words properties on the incidental acquisition of vocabulary through reading. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 20(3), 1-31.
- Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43.
- Van den Broek, P.W. (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek onderwijskundige toepassing* (Oratie). Leiden: Universiteit Leiden.
- Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting theory and assessment: measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.
- Van der Schoot, M. (2011). De vegetariër genoot van een hamburger. Begripscontrole bij goed en matig begrijpende lezers in het basisonderwijs. *De Psycholoog*, mei 2011, 38-47.
- Wassenburg, S. (2016). *Children's reading for meaning. A situation model perspective on deep text comprehension* (Proefschrift). Amsterdam: VU.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20(2), 232-245.
- Willingham (2006). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, winter 2006-2007, 39-50.
- Zhao, A., Guo, Y., Biales, C., & Olszewski, A. (2016). Exploring learner factors in second language (L2) incidental vocabulary acquisition through reading. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 224-245.