

Christel Van Vreckem

Arteveldehogeschool, Gent (opleiding Logopedie en Audiologie)

Contact: christel.vanvreckem@arteveldehs.be

Begrijpend lezen effectief remediëren: meer dan een kwestie van veel oefenen!

1. Begrijpend lezen: een complexe vaardigheid!

Begrijpend lezen is een actief proces, waarbij een beroep gedaan wordt op diverse denkprocessen en op verschillende kenniselementen en vaardigheden (Cain 2009; Hannon & Daneman 2001; Van Vreckem, Desoete, Van Hove & Linsen 2010). Het is, zowel voor leerkrachten als voor hulpverleners, belangrijk om de beïnvloedende factoren te kennen en om er rekening mee te houden bij de aanpak in de klas of in de individuele therapie.

2. Begrijpend lezen effectief remediëren: inhoudelijk aspect

Een effectieve aanpak van problemen met begrijpend lezen focust zowel op cognitieve als op metacognitieve processen (Van Keer & Verhaeghe 2004). We bespreken hieronder het voorspellen van de inhoud van de te lezen tekst, het activeren van de voorkennis, verbaal begrip, het interpreteren of afleiden of infereren van impliciete informatie op paragraaf- en tekstniveau en het extrapoleren.

2.1 Voorspellen van de inhoud van de te lezen tekst en voorkennis activeren

Vaardige lezers maken spontaan en onbewust gebruik van leesstrategieën om het tekstbegrip te faciliteren (Van Keer & Verhaeghe 2004). Ze denken na over de inhoud van de tekst door stil te staan bij de titel en subtitels van de tekst, door de illustraties te bekijken, door te scannen op signaalwoorden zoals ‘eerst’... Zwakke lezers doen dat niet spontaan en moeten dat leren.

2.2 Verbaal begrip

‘Verbaal begrip’ definiëren we als taalbegrip in relatie tot de gelezen tekst. De betekenis van een complex woord, van een zin of van figuurlijke taal uit de tekst moet gevat worden. De lezer moet de juiste betekenissen van woorden en zinnen toekennen volgens de context van de tekst (De Paepe, Desoete, Van Vreckem & Van Hove 2004; Leseman & Hamers 2007; Oakhill, Cain, & Yuill 1998). Voor wat verbaal begrip betreft, moeten kinderen vooral met complexe talige informatie leren omgaan. Het gaat hier om meer dan om woordenschatkennis alleen. Om een zin met begrip te kunnen lezen, maakt een lezer gebruik van syntactische, semantische en morfologische aanwijzingen. Het gaat bijvoorbeeld over het begrijpen van betekenisnuances (bijvoorbeeld ‘boos’, ‘woedend’ en ‘razend’) of betekenisgradaties (bijvoorbeeld ‘zwaar’ en ‘loodzwaar’), voor- en achtervoegsels (bijvoorbeeld ‘onrust’), het begrijpen van passiefzinnen (bijvoorbeeld ‘Jan wordt door Peter achtervolgd’)... (De Paepe, e.a. 2004).

2.3 Interpreteren, afleiden of infereren van impliciete informatie op paragraaf- en tekstniveau

Onder de term ‘interpretatie’ verstaan we het leggen van relaties tussen impliciete informatie op paragraafniveau (of mesoniveau) en tekstniveau (of macroniveau).

Kinderen die problemen hebben met begrijpend lezen moeten vooral leren om hun voorkennis en hun emoties en ervaringen tijdens het lezen op te roepen en die aan te wenden tijdens het lezen (Cain 2009; Cain & Oakhill 1998; Kintsch & Kintsch 2005;

Oakhill et al. 1998). Dat moeten ze zeker doen bij het interpreteren op mesoniveau en bij het maken van instrumentele, causale, categorale of logische inferenties (De Paepe e.a. 2004).

‘Instrumentele inferenties’ verwijzen naar de middel-doelrelatie (bijvoorbeeld: ‘Met welke vervoermiddelen die in de tekst genoemd worden, kan Dieter naar school gaan?’). Bij ‘causale inferenties’ gaat het om het begrijpen van oorzaakgevolgrelaties (bijvoorbeeld: ‘Waarom haalt mama mus een worm?’). ‘Categorale inferenties’ zijn interpretaties die gemaakt worden wanneer de lezer een begrip in een bepaald ordeningskader plaatst (bijvoorbeeld: ‘Op welk dier uit de tekst lijkt het jong?’). ‘Logische inferenties’ hebben te maken met logisch redeneren (bijvoorbeeld: ‘Waar zoekt de mus een worm?’) (De Paepe e.a. 2004).

‘Given new inferenties’ en ‘anaforische inferenties’ zijn overbruggingsinferenties (Cain 2009; De Paepe e.a. 2004; Kintsch & Kintsch 2005). Dat zijn inferenties waarbij de lezer geen beroep moet doen op eerder verworven kennis of ervaringen, maar waarbij de lezer een koppeling moet maken tussen meerdere zinnen (Boonman, Pisters, & van den Hoven 1995). Ze hebben “een brugfunctie tussen tekstelementen die niet expliciet aan elkaar gekoppeld zijn” (De Wandel 1994: 122).

Bij ‘given new inferenties’ zit in elke zin een nieuwe gedachte en moet de nieuwe informatie aan de *given* (oude) informatie gerelateerd worden om de juiste conclusie te kunnen trekken (bijvoorbeeld: ‘Mama mus zet haar jong in het nest. Bij nog een jong. Hoeveel jongen heeft mama mus?’). Bij ‘anaforische inferenties’ moet de lezer de voor-naamwoorden koppelen aan de woorden waarnaar verwezen wordt (de antecedenten) (bijvoorbeeld: ‘Dimitri heeft honger. Hij ziet grote, rode appels’. Wie is ‘hij?’) (De Paepe e.a. 2004).

Volgens Van den Broek et al. (2005) zijn de causale en de anaforische inferenties de belangrijkste inferentiële vormen op paragraafniveau, omdat ze in veel tekstsoorten voorkomen. Op klasniveau zou de leerkracht dan ook vooral op dat soort inferenties moeten focussen.

Interpreteren op macroniveau of op tekstniveau doen we als we het karakter van een personage uit een verhaal moeten beschrijven, als we een (andere) titel moeten verzinnen bij een tekst, als we de hoofdgedachte moeten zoeken, als we een impliciet vermeld thema moeten zoeken... (De Paepe e.a. 2004).

2.4 Extrapoleren

De term ‘extrapolatie’ verwijst naar het feit dat lezers de inhoud van de tekst kunnen gebruiken om voorspellingen te maken over het vervolg van een verhaal en om de inhoud van de tekst toe te passen in nieuwe situaties (De Paepe e.a. 2004; Kintsch & Kintsch 2005).

3. Begrijpend lezen effectief remediëren: procesmatig aspect

Voor het 'hoe', de manier waarop lezers hun leesgedrag best aanpakken, en de manier waarop de remediëring het beste gebeurt, baseren we ons op 'het strategiemodel' en op 'het model van directe instructie', omdat die volgens Swanson (1999) en Hattie (2007) het meest effectief zijn. Uit dezelfde studies blijkt dat het louter oefenen op de voornaamste leesstrategieën op zich (= juist/fout-handeling) onvoldoende is om de vaardigheid om teksten beter te begrijpen, te verbeteren.

Duidelijke instructies geven aan een kind dat iets niet begrijpt, demonstreren door hardop te denken, duidelijk sturende feedback geven, stapsgewijs uitleggen en werken, kinderen hardop laten denken, veelvuldig herhalen, voortdurend en systematisch adequate en aangepaste feedback op het juiste moment geven... zijn gouden regels. Door eerst te tonen, vervolgens samen met het kind te redeneren en ten slotte het kind alleen te laten verwoorden hoe het te werk moet gaan of gaat, worden de denkprocessen geactiveerd en stilaan geïnternaliseerd. Kenmerkend voor remediëring is dat er pas een interventie komt als het kind daar nood aan heeft. We gaan door op, of stellen bijkomende vragen, demonstreren... wanneer het kind dat we begeleiden, vastzit in zijn denkproces.

Het geven van feedback starten we op het niveau van het kind. We kijken met andere woorden of het kind de opdracht 'zelfstandig' kan beginnen maken en zo ja, hoe het de opdracht aanpakt, of het efficiënt te werk gaat, of de aanpak de juiste is die naar het gewenste doel leidt... We geven geïndividualiseerde feedback die het kind op dat moment in zijn leerproces nodig heeft. Daarnaast is het heel belangrijk om, samen met het kind, te reflecteren over het leesgedrag en dat voor, tijdens en na het lezen (Desoete 2009; Van Keer & Verhaeghe 2004).

Kinderen moeten zich ook bewust worden van de strategieën die ze in hun repertoire hebben. Daarom kan de begrijpend leesactiviteit starten met het vragen naar de manier waarop het kind de taak zal aanpakken. We werken op die manier aan de inhoudelijk metacognitieve kennis. De werkwijze van het kind wordt geëvalueerd en er wordt nagegaan of de gekozen strategie wel de juiste en bovendien de meest effectieve en zelfs snelste is. Op basis van die vaststellingen wordt de strategie van het kind bijgestuurd. Zo wordt het kind zich bewust van zijn handelen (= metacognitieve kennis). Door interactie met het kind en door vragen te stellen zoals 'Waarom zeg je dat ...'; 'Hoe weet je dat ...' werken we aan procedurele kennis (Desoete 2009; Van Keer & Verhaeghe 2004).

4. Begrijpend lezen effectief remediëren: een kwestie van maatwerk

Een eerste stap in de remediëring is peilen naar welke denkcategorieën een kind onvoldoende beheerst. Een cross-sectioneel onderzoek (Van Vreckem, Desoete & Van Keer 2011) bij 17 kinderen met een klinische diagnose dyslexie toonde niet alleen grote verschillen aan tussen de groep kinderen met dyslexie en de controlegroep, maar ook tussen de kinderen met dyslexie onderling. Kinderen met dyslexie scoorden, als groep, significant zwakker dan leeftijdsgenoten op de totale test begrijpend lezen (Van Vreckem, Desoete, De Paepe & Van Hove 2010) en op het interpreteren op macroniveau. Een verdere analyse van de resultaten (Van Vreckem, Desoete & Van Keer 2012) verfijnde de eerdere onderzoeksresultaten, in die zin dat op de totale test van de 17 kinderen met dyslexie er 3 klinisch scoorden (pc. <10), er 2 kinderen subklinisch of zwak scoorden (pc. 11-25), er 9 kinderen gemiddeld scoorden (pc. 26-75) en er 3 zelfs zeer goed presteerden (pc. 76-100). We konden binnen de proefgroep gelijkaardige conclusies trekken voor verbaal begrip, interpreteren op meso- en macroniveau en extrapolatie¹.

5. Conclusie

Bij de remediëring van zwakke lezers is het dus van groot belang in eerste instantie de onvoldoende beheerste leesstrategieën op het vlak van begrijpend lezen te meten (diagnostiek) en er daarna in de begeleiding zo gericht mogelijk op in te gaan. Het heeft dus geen zin om een standaardpakket oefeningen af te werken. Effectieve remediëring start met het werken op de juiste denkcategorieën, met behulp van het juiste materiaal. De instructies die tijdens de begeleiding of remediëring gegeven worden, zijn echter minstens even belangrijk.

Referenties

- Boonman, C., G. Pisters & T. van den Hoven (1995). 'Diagnostiek van begrijpend lezen'. In : J. Clemens & H. Hacquebord (red.). *Diagnostiek van leesvaardigheid*. Delft: Eburon, p. 61-77.
- Cain, K. & J. Oakhill (1998). 'Comprehension Skill and Inference Making Ability: Issues of Causality'. In: C. Hulme & R. Joshi (eds.). *Reading and Spelling: Development and Disorders*. London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, p. 850-859.
- Cain, K. (2009). 'Children's reading comprehension difficulties. A consideration of the precursors and consequences'. In: C. Wood & V. Connelly (eds.). *Contemporary Perspectives on Reading and Spelling*. London: Routledge, p. 59-75.

- De Paepe, L., A. Desoete, C. Van Vreckem & H. Van Hove (2004). "Cognitieve deelprocessen van begrijpend lezen op tekstniveau". In: *Signaal*, jg. 47, p. 4-28.
- Desoete, A. (2009). 'The Enigma of Mathematical Learning Disabilities. Metacognition or STICORDI, that's the question'. In: D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (eds.). *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge, p. 206-218.
- De Wandel, O. (1994). *Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, spreken, lezen en schrijven*. Antwerpen: UIA.
- Dickson, S., D. Simmons & E. Kameenui (1998). 'Text Organization: Research Bases'. In: D. Simmons & E. Kameenui (eds.). *What Reading Research Tells us about Children with Diverse Needs, Bases and Basics*. London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, p. 239-277.
- Hannon, B. & M. Daneman (2001). "A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension". In: *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, nr. 1, p. 103-128.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Kintsch, W. & E. Kintsch (2005). 'Comprehension'. In: S.G. Paris & S.A Stahl (eds.). *Children's reading comprehension and assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 71-92.
- Leseman, P. & J. Hamers (2007). 'Begrijpend lezen'. In: K. Verschuere & H. Koomen (red.). *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding*. Antwerpen: Garant, z.p.
- Oakhill J., K. Cain & N. Yuill (1998). 'Individual Differences in Children's Comprehension Skill: towards an integrated Model'. In: C. Hulme & R. Joshi (eds.). *Reading and Spelling: Development and Disorders*. London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers, z.p.
- Swanson, H.L., M. Hoskyn & C. Lee (1999). *Interventions for Students with Learning Disabilities. A meta-analysis of Treatment outcomes*. New York: the Guilford Press.
- Van den Broek, P., P. Kendeou, K. Kremer, J. Lynch, J. Butler & E. Lorch (2005). 'Assessment of Comprehension Abilities in Young Children'. In: S. Paris & S. Stahl (eds.). *Children's Comprehension and Assessment*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, p. 107-130.
- Van Keer, H. & J.P. Verhaeghe (2004). 'Begrijpend en studerend lezen: samen naar strategische diepgang'. In: T. Venstermans & F. Daems (red.). *Taal verwerven op school*. Leuven, p. 189-219.

12. Zorgleerlingen

Van Vreckem, C., A. Desoete, L. De Paepe & H. Van Hove (2010). *Vlaamse Test Begrijpend Lezen*. Gent: Academia Press.

Van Vreckem, C., A. Desoete, H. Van Hove & B. Linsen (2010). “Begrijpend lezen beter begrepen. Impact van een conceptueel model op de diagnostiek en therapie van begrijpend lezen”. In: *Logopedie*, jg. 23, nr. 6, p. 28-38.

Van Vreckem, C., A. Desoete & H. Van Keer (2011). “Poor comprehensive readers: what do we know about their profile?”. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 15, p. 229-234.

Van Vreckem, C., A. Desoete & H. Van Keer (2012). “Identifying Reading Comprehension Profiles among Children with Dyslexia”. Paper presented at the IARLD-conference Padua: 7th-9th June 2012.

Noten

¹ Het onderzoek dat we voeren, maakt deel uit van een PWO-project “Ontwikkeling van remediëringmateriaal begrijpend lezen voor zwakke lezers op school en in therapie.” en wordt ondersteund door de dienst O&D van de Arteveldehogeschool in Gent.