

Begrijpend lezen bij beginnende lezers met verschillende taalachtergronden



Lizə van den Bosch

Behavioural
Science
Institute

Colofon

Deze onderwijsbrochure is mede mogelijk gemaakt door het Behavioural Science Institute (BSI) in samenwerking met het Expertisecentrum Nederlands (EN) van de Radboud Universiteit.

De informatie in deze brochure is gebaseerd op de inzichten uit het proefschrift 'The role of linguistic diversity in early reading comprehension' van Liza van den Bosch.

Promotoren:

Prof. dr. Ludo Verhoeven

Prof. dr. Eliane Segers

De digitale versie van deze brochure is beschikbaar via de website van het BSI Scholen Netwerk: www.ru.nl/onderzoekindeschool

Omslag: Jeanne | ontwerp & illustratie

Vormgeving: Anna Bleeker | www.persoonlijkproefschrift.nl

Print: Ridderprint | www.ridderprint.nl

© Liza van den Bosch, 2020



Kerem uit groep 4 leest een tekst over insecten. Het technisch lezen gaat hem goed af, maar hij begrijpt niet altijd wat hij leest. Op school leerde hij lezen in het Nederlands, maar thuis spreekt hij voornamelijk Turks met zijn ouders en zijn zusje. Zijn Nederlandse woordenschat is dan ook kleiner dan die van zijn eentalige klasgenoten. Tijdens het lezen komt hij meerdere woorden tegen die hij niet kent, bijvoorbeeld 'sprinkhaan'. Ook heeft hij moeite met verbindingswoorden in een zin zoals 'daardoor' of 'hoewel'. Dit maakt het lastig voor Kerem om de tekst te begrijpen.

Lezen is een van de belangrijkste vaardigheden die kinderen leren op de basisschool. Het stelt hen in staat om geschreven tekst te kunnen decoderen en begrijpen, en dat is van essentieel belang op school én daarbuiten. Begrijpend lezen is echter een complexe vaardigheid en relatief veel kinderen hebben moeite met het begrijpen van teksten. Dit kan vooral lastig zijn voor kinderen die thuis een andere taal spreken en op school leren lezen in hun tweede taal. Deze tweede-taallezers blijken over het algemeen lager te scoren op begrijpend lezen dan hun eentalige klasgenoten (eerste-taallezers).

Eerder onderzoek naar begrijpend lezen bij eerste- en tweede-taallezers is vooral gericht op de bovenbouw, waar teksten complexer zijn en kinderen meer leeskilometers hebben gemaakt. In de onderbouw, waar kinderen de overstap maken van het leren lezen van

letters en woorden naar het begrijpen van zinnen en korte teksten, lijken er echter al grote individuele verschillen te ontstaan tussen beginnende lezers wat betreft begrijpend lezen.

Het promotieonderzoek van Liza van den Bosch gaat over variatie in begrijpend lezen bij beginnende lezers en in hoeverre hun taalachtergrond daarbij een rol speelt. Zij voerde vier studies uit bij eentalige Nederlandse kinderen (eerste-taallezers) en tweetalige Turks-Nederlandse kinderen (tweede-taallezers) in groep 4 en 5 van de basisschool. Turks is een van de meest gesproken andere thuistalen onder basisschoolleerlingen in Nederland.

De volgende aspecten stonden centraal:

- Begrijpend leesprestaties
- Begrijpend leesontwikkeling
- Begrijpend leesprocessen

Begrijpend leesprestaties

De eerste studie ging over begrijpend leesprestaties in groep 4. Als we kijken naar groepsgegevens van de eerste- en tweede-taallezers blijkt er al in de beginfase van begrijpend lezen een zogenaamde prestatiekloof te bestaan. De tweede-taallezers laten een achterstand zien ten opzichte van hun eentalige klasgenoten, hoewel dezelfde factoren een rol spelen bij de begrijpend leesprestaties van eerste- en tweede-taallezers in groep 4, namelijk: **technisch lezen, woordenschat en morfologische/grammaticale kennis.**

De taalachtergrond van leerlingen is daarbij niet van belang. Wanneer individuele verschillen in technisch lezen, woordenschat en grammaticale kennis in acht worden genomen, verdwijnt het groepsverschil tussen eerste- en tweede-taallezers. Bovendien blijken er behalve verschillen tussen de groepen, ook aanzienlijke verschillen te bestaan binnen de groepen. Zo zijn er tweede-taallezers die heel hoog scoren op begrijpend lezen, maar ook eerste-taallezers die heel laag scoren. Samen laten deze resultaten zien dat een tweedeling op basis van taalachtergrond minder relevant is dan gedacht werd als het gaat om het verklaren van verschillen in begrijpend leesprestaties. Het blijkt daarentegen zinvoller om een onderscheid te maken



De factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen in groep 4 zijn niet afhankelijk van de taalachtergrond van leerlingen, maar wél van hun begrijpend leesniveau.

tussen leerlingen op basis van hun niveau van begrijpend lezen. Dan vinden we namelijk wél een verschil in de factoren die een rol spelen bij de begrijpend leesprestaties in groep 4. Woordenschat was vooral van belang voor kinderen met een laag niveau en **werkgeheugen** was vooral van belang voor kinderen met een hoog niveau. Technisch lezen en grammaticale kennis waren telkens belangrijke factoren, ongeacht het niveau van begrijpend lezen. Dit lijkt erop te wijzen dat woordenschat een struikelblok vormt voor zwakke begrijpend lezers en dat het werkgeheugen, dat vooral betrokken is bij hogere-orde begripsprocessen, wél een rol speelt bij sterke begrijpend lezers.

Technisch lezen: Het kunnen decoderen (ontcijferen) van woorden; hoe meer geautomatiseerd dit is, hoe vlotter/efficiënter dit verloopt.

Woordenschat: Kennis over de betekenis van woorden, waarbij het gaat om hoeveel woorden je kent (breedte van je woordenschat) en hoe goed je deze woorden kent (diepte van je woordenschat).

Morfologische/grammaticale kennis: Kennis over de opbouw van woorden en zinnen; de structuur van een woord of zin bepaalt ook deels de betekenis ervan.

Werkgeheugen: Het kunnen vasthouden en bewerken van informatie, bijvoorbeeld bij het leggen van verbanden in de tekst of het monitoren van tekstbegrip.



Mentale lexicon: De plek in het geheugen waar woordkennis/conceptuele kennis wordt opgeslagen. Tweetalige kinderen kunnen sommige woorden kennen in beide talen, terwijl zij andere woorden slechts in één taal kennen afhankelijk van de context en hun taalomgeving.

Begrijpend leesontwikkeling

De tweede studie ging over begrijpend leesontwikkeling in groep 4 en 5, waarbij de leesvaardigheid van de kinderen drie keer in kaart werd gebracht: halverwege groep 4, halverwege groep 5 en eind groep 5. De prestatiekloof in begrijpend lezen tussen eerste- en tweede-taallezers halverwege groep 4 bleek een jaar later (halverwege groep 5) nog steeds te bestaan, maar de groepsverschillen werden wel kleiner. Met name in groep 5, waar begrijpend lezen een centralere rol krijgt in het leesonderwijs, lieten de tweede-taallezers een grotere groei in begrijpend lezen zien dan hun eentalige klasgenoten. Zoals eerder aangegeven is het echter niet altijd relevant om naar groepsgemiddelden te kijken, aangezien er sprake is van grote individuele verschillen.

Om meer zicht te krijgen op individuele verschillen tussen tweede-taallezers wat betreft begrijpend leesontwikkeling hebben we gekeken naar hun woordenschat in het Nederlands én het Turks. Het is immers bekend dat woordenschat een essentiële rol speelt bij begrijpend lezen, maar in eerdere studies met tweede-taallezers wordt vaak alleen de woordenschat in de



schooltaal in kaart gebracht en niet de woordenschat in de thuistaal. Behalve een oneerlijke vergelijking met eentalige kinderen, levert dit ook een incompleet beeld op van het **mentale lexicon** van tweetalige kinderen. Daarom kijken we in deze studie wél naar de woordenschat in beide talen. Er blijkt grote variatie te bestaan in de woordenschat van de tweede-taallezers en er kunnen grofweg vier subgroepen worden onderscheiden:

1. Kinderen met een lage woordenschat in beide talen;
2. Kinderen met een hoge Turkse woordenschat en lage Nederlandse woordenschat;
3. Kinderen met een lage Turkse woordenschat en hoge Nederlandse woordenschat;
4. Kinderen met een hoge woordenschat in beide talen.

Als we vervolgens kijken naar de ontwikkeling van begrijpend lezen van deze subgroepen ten opzichte van hun eentalige klasgenoten, blijken



er enkele verschillen te bestaan. Met name de subgroepen met een hoge Turkse woordenschat (subgroep 2 en 4) lieten een grotere groei in begrijpend lezen zien dan hun eentalige klasgenoten. Met andere woorden, de prestatiekloof werd kleiner gedurende groep 4 en 5. De subgroep met hoge woordenschat in beide talen (subgroep 4) liep de achterstand op hun eentalige klasgenoten zelfs in. Oftewel, halverwege groep 5 was er geen sprake meer van een prestatiekloof. Dit lijkt erop te wijzen dat het hebben van een grote woordenschat in de thuistaal (als gevolg van een rijke thuistaalomgeving) kan bijdragen aan de ontwikkeling van begrijpend lezen op school.

Het is van belang om tweede-taallezers niet als één en dezelfde groep te zien, maar te kijken naar individuele verschillen in woordenschat in beide talen.

Begrijpend leesprocessen

De derde en vierde studie gingen over begrijpend leesprocessen in groep 5. Er werd daarbij gebruik gemaakt van **eye-tracking technologie**. Aangezien we ons richtten op beginnende lezers, zoomden we in op hun leesprocessen op zinsniveau waarbij het leggen van verbanden tussen zinsdelen centraal stond. We keken hierbij naar causale verbanden (bijv. 'Tom at een appel, omdat hij honger had.') en temporele verbanden (bijv. 'Voordat Eva buiten ging spelen, maakte ze haar huiswerk.'), omdat deze verbanden relatief vaak voorkomen in schoolboekteksten, ook in de onderbouw. Net als bij de studies naar begrijpend leesprestaties en begrijpend leesontwikkeling, werd er ook bij deze studies gekeken naar groepsverschillen en individuele verschillen in begrijpend leesprocessen.

De groepsverschillen in begrijpend leesprestaties en begrijpend leesontwikkeling tussen eerste- en tweede-taallezers bleken ook zichtbaar te zijn in hun begrijpend leesprocessen. Zo hadden de tweede-taallezers gemiddeld genomen langere leestijden



voor de zinnen in het geheel en voor de zinsdelen apart dan de eerste-taallezers, terwijl er geen groepsverschillen bestonden wat betreft technisch lezen. Dit duidt erop dat tweede-taallezers meer moeite hebben met het leggen van causale/temporele verbanden tijdens het lezen en dat niet zozeer hun decodeervaardigheid maar wél hun begripsprocessen minder efficiënt verlopen. Wanneer we kijken naar individuele verschillen tussen beginnende lezers met verschillende taalachtergronden blijkt grammaticale kennis een belangrijke rol te spelen. Dit verklaarde grotendeels de groepsverschillen in leestijden tussen eerste- en tweede-taallezers. Hoe meer grammaticale kennis de kinderen hadden, hoe efficiënter hun leesprocessen op zinsniveau verliepen. Bovendien bleek

Behalve inzicht in de prestaties bij begrijpend lezen is het ook belangrijk om inzicht te krijgen in het proces van begrijpend lezen bij beginnende lezers met verschillende taalachtergronden.



bij tweede-taallezers de invloed van een verbindingswoord 'omdat' te verschillen afhankelijk van hun grammaticale kennis. Wanneer tweede-taallezers over weinig grammaticale kennis beschikten, bleken zij baat te hebben bij de aanwezigheid van het verbindingswoord 'omdat'. Het expliciet maken van het causale verband zorgde ervoor dat hun leesprocessen efficiënter verliepen dan wanneer dit verbindingswoord niet aanwezig was. Bij temporele verbanden maakte het daarnaast uit hoe frequent het verbindingswoord was. Een frequenter verbindingswoord ('voordat') leidde

tot efficiëntere leesprocessen dan een minder frequent verbindingswoord ('nadat'), vooral bij tweede-taallezers. Bovendien speelde het werkgeheugen ook een rol bij het leggen van temporele verbanden. Hoe groter de capaciteit van het werkgeheugen van beginnende lezers was, hoe efficiënter hun leesprocessen op zinsdeelniveau verliepen. Tezamen wijzen deze resultaten erop dat zowel kenmerken van de lezer als kenmerken van de tekst een rol spelen bij hoe efficiënt de begrijpend leesprocessen van beginnende lezers verlopen tijdens het lezen.

Eye-tracking technologie: Tijdens het lezen worden de oogbewegingen van een lezer gemeten met behulp van infrarood sensoren onderin het computerscherm, zonder dat de lezer hier last van heeft. Dit geeft inzichten in de cognitieve processen die plaatsvinden in de hersenen tijdens het lezen.

Samengevat laten de vier studies zien dat er grote verschillen bestaan wat betreft begripjend leesprestaties, begripjend leesontwikkeling en begripjend leesprocessen bij beginnende lezers. Om deze verschillen te kunnen verklaren blijkt hun taalachtergrond (eerste-taallezer vs. tweede-taallezer) niet zozeer relevant te zijn, maar individuele verschillen in taal- en leesvaardigheid juist wél. Het belang van een goede woordenschat is wederom aangetoond, maar ook grammaticale kennis speelt een belangrijke rol bij begripjend lezen in de onderbouw.

Praktische aanbevelingen voor het onderwijs op een rij:

- Besteed behalve aan technische leesvaardigheid ook voldoende aandacht aan de (mondelinge) taalvaardigheid van leerlingen binnen het leesonderwijs. Zet daarbij in op woordenschat (inhoudswoorden én functiewoorden zoals verbindingswoorden), maar ook op grammaticale kennis. Kennis over de betekenis van woorden en de opbouw van zinnen is immers een voorwaarde om een tekst te kunnen begripjend, ook in de onderbouw.
- Methodemakers kunnen nog sterker inzetten op het kunnen leggen van verbanden tussen woorden, zinsdelen en zinnen. Dat is één van de aspecten die begripjend lezen zo complex maken en waar beginnende lezers extra in ondersteund kunnen worden wanneer zij de overstap maken van het lezen van woorden naar het lezen van zinnen en korte teksten.
- Breng individuele verschillen in taal- en leesvaardigheid van leerlingen zo nauwkeurig mogelijk in kaart. Als zij uitvallen op begripjend lezen, kijk dan naar hun prestaties op gerelateerde vaardigheden, zoals technisch lezen, woordenschat, grammaticale kennis en werkgeheugen, om na te gaan wat een mogelijke oorzaak hiervoor is en waar extra ondersteuning nodig is. Het is niet wenselijk om de taalachtergrond van leerlingen als leidraad te nemen. Deze tweedeling doet onvoldoende recht aan de variatie in begripjend lezen tussen beginnende lezers.
- Bij tweetalige leerlingen helpt het bovendien om een indicatie te hebben van hun taalvaardigheid in beide talen om een completer beeld te krijgen. Een eerste stap is om meer te weten te komen over de thuistaalomgeving van kinderen (welke taal wordt er gesproken, door wie en hoe vaak?) en zicht te krijgen op talige diversiteit in de klas. Een tweede stap is om vaardigheden in de thuistaal te beoordelen, waarbij de inzet van ICT van nut kan zijn bij de grote diversiteit aan thuistalen.
- Geef tweetalige leerlingen erkenning en waardering voor het feit dat zij behalve het Nederlands ook een andere taal spreken. Niet alleen de schooltaal, maar ook hun thuistaal maakt onderdeel uit van hun identiteit. Dat kan op een laagdrempelige manier door liedjes in verschillende talen te zingen of leerlingen iets te laten vertellen over hun thuistaal in de klas. Stimuleer een rijke thuistaalomgeving (zoals voorlezen en taalspelletjes), ongeacht welke taal hier wordt gesproken en wat de status van die taal is.



Meester Mike ziet dat Kerem zijn vinger heeft opgestoken en loopt naar hem toe. Om hem te helpen de tekst beter te begrijpen, laat hij Kerem een plaatje van een sprinkhaan zien, 'Oh je bedoelt çekirge!' zegt Kerem. Hij kende dit insect al maar wist niet wat het Nederlandse woord was. De meester vraagt de rest van de klas of zij het woord 'sprinkhaan' in een andere taal kennen, ze komen uit op wel vijf verschillende talen!

Meer weten?

Proefschrift:

Liza J. van den Bosch, 2020:
The role of linguistic diversity in
early reading comprehension.
(ISBN: 978-94-6375-633-4)



Neem ook eens een kijkje op de website www.ru.nl/onderzoekindeschool van het BSI Scholen Netwerk. Hier vind je meer informatie over het wetenschappelijk onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen en jongeren tot 18 jaar dat wordt uitgevoerd bij het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit.

Liza van den Bosch promoveert op 14 januari 2020 aan de Radboud Universiteit. Zij is momenteel werkzaam als docent Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. Heb je vragen of wil je haar proefschrift digitaal ontvangen? Neem dan contact op: l.j.van.den.bosch@fsw.leidenuniv.nl



Lezen is een van de belangrijkste vaardigheden die kinderen leren op de basisschool. Het stelt hen in staat om geschreven tekst te kunnen decoderen en begrijpen, en dat is van essentieel belang op school én daarbuiten. Begrijpend lezen is echter een complexe vaardigheid en er bestaan grote individuele verschillen tussen kinderen. Sommige kinderen komen gemakkelijk tot goed tekstbegrip, terwijl andere veel moeite hebben met begrijpen van een tekst. Begrijpend lezen kan vooral lastig zijn voor kinderen die thuis een andere taal spreken en op school leren lezen in hun tweede taal.

Deze onderwijsbrochure beschrijft de belangrijkste inzichten uit het proefschrift van Liza van den Bosch. Zij deed onderzoek naar variatie in begrijpend lezen bij eentalige en tweetalige kinderen in groep 4 en 5. Deze inzichten gaan over de begrijpend leesprestaties, de begrijpend leesontwikkeling en de begrijpend leesprocessen van beginnende lezers met verschillende taalachtergronden en leiden tot een aantal praktische aanbevelingen voor het onderwijs.