

Achtergrondkennis bij lezen

Niet weten is zweten

Achtergrondkennis tijdens het lezen is enorm belangrijk en hangt nauw samen met dieper leesbegrip en de bijhorende leeservaring. Pas wanneer je weet wie Adolf Hitler is, kan je Roald Dahl ten volle appreciëren. Uiteraard een gewaagde uitspraak die wat extra duiding verdient.

TEKST MICHEL WILS EN TIM SURMA

In één van zijn kortverhalen (*Genesis en catastrofe. Een waar gebeurd verhaal*) beschrijft Dahl de moeizame geboorte van een kind. Al heel snel voel je als lezer dat er iets niet goed zit. Een paniekerige moeder en een hardhandige vader onthullen geleidelijk aan een uitermate pijnlijke voorgeschiedenis met hun andere kinderen. Als lezer beland je al snel in een emotionele rollercoaster en wens je niets anders dan een goede afloop: een gezonde en geliefde baby met een lang, voorspoedig leven. En dan zegt de dokter het volgende: 'Hij is misschien een tikkeltje aan de kleine kant. Maar zulke kleintjes zijn vaak een stuk taaier dan de grote. Denkt u zich toch eens in, Frau Hitler, volgend jaar om deze tijd leert hij al bijna lopen. Is dat geen heerlijke gedachte?'

DIEPER BEGRIP

Heb je nu juist tijdens het lezen van Dahls stuk vurig gehoopt dat een meedogenloze dictator, die de dood van miljoenen mensen op zijn geweten heeft, een rijkelijk leven tegemoet zou gaan? Het zou zomaar kunnen, tot wanneer de naam Hitler opduikt in het slot van de tekst. Dit voorbeeld illustreert treffend het belang van achtergrondkennis tijdens het lezen en hoe dat nauw samenhangt met een dieper begrip van wat je leest en de bijhorende leeservaring. 'Frau Reimer' zou veel minder tot de verbeelding spreken, net zoals wanneer je niet weet wie Adolf Hitler is en de verschrikkelijke associaties die de naam met zich meebrengt. Achtergrondkennis heeft een specifieke rol als natuurlijk ingrediënt voor het lezen.



Het belang van achtergrondkennis bij begrijpend lezen wordt onderschat

WAAR ZIJN WE KENNIS VERLOREN?

Het is geen geheim dat er in Nederland en Vlaanderen een probleem is in het leesonderwijs. Leesprestaties dalen, leesmotivatie keldert, peiling na peiling. Het woord lezen heeft grofweg twee betekenissen. De eerste is het omzetten van gedrukte tekens in geluiden en deze geluiden in woorden, het zogenaamd technisch lezen. Maar de tweede is het heel andere proces van het begrijpen van die woorden. Leren lezen in de eerste betekenis, hoe essentieel ook, is geen garantie voor het leren lezen in de tweede betekenis, het begrijpen van wat gelezen wordt. Om een goed begrijpend lezer te worden, werd in het Vlaamse en Nederlandse onderwijs de afgelopen periode steeds meer aandacht geschonken aan leesstrategieën. Begrijpend lezen werd als een generieke en trainbare vaardigheid gezien, waardoor we zijn vervallen in een overwicht van een soort strategie- en trucjesonderwijs. Kinderen krijgen nu vaak lessen

begrijpend lezen waarin ze leren hoe ze voorstellingen moeten maken over de tekst, hoe ze de betekenis van onbekende woorden moeten afleiden uit een context, hoe ze hun tekstbegrip moeten monitoren, enzovoorts. De zinvolheid van die strategieën staat trouwens niet ter discussie, want die is meermaals aangetoond. Maar zou het kunnen dat we, ergens onderweg, vergeten zijn dat wat er vóór het lezen gebeurt, vele malen belangrijker is dan wat er tijdens het lezen gebeurt? De vage en generieke taalvaardigheidsnormen die genoemd worden in curricula, waarin zelden of nooit een specifiek stukje kennis wordt genoemd, hebben geleid tot schoolboeken die van het ene triviale stuk 'te begrijpen tekst' naar het andere springen; kennis werd gerelativeerd met alle gevolgen van dien. Het is echter die brede kennis- en, bij uitbreiding, woordenschatbasis die als belangrijke voorwaarde geldt om tot leesbegrip te komen. Het goede nieuws is dat we dit

Lezen kost de kennisrijken minder moeite

cruciale idee vanuit het onderwijs- en onderzoeksveld steeds meer aan het omarmen zijn.

HOE HELPT ACHTERGRONDKENNIS HET LEZEN DAN?

Het belang van achtergrondkennis bij begrijpend lezen kan dus onmogelijk worden onderschat. Een bekende Amerikaanse studie (Recht & Leslie, 1988) illustreert dit duidelijk: bij opdrachten over een verslag van een *baseball*-wedstrijd scoorden minder taalvaardige leerlingen met kennis van *baseball* opvallend beter dan hun taalvaardige medeleerlingen zonder kennis van zake. Doordat de kenners misschien zelf ervaring hadden of al veel wedstrijden hadden gezien, konden ze die aanwezige voorkennis aanspreken om de nieuwe tekst te interpreteren. Ze herkenden bijvoorbeeld sneller spelpatronen en moesten niet elke actie afzonderlijk verwerken, ongeacht hun taalvaardigheid.

Wat je al weet, bepaalt dus hoe goed je verbanden kunt leggen die noodzakelijk zijn voor tekstbegrip. Tijdens het lezen wordt vaak veel impliciete kennis van de lezer verwacht om de geschreven tekst juist te kunnen interpreteren. Kijken we terug naar het fragment over de bevalling van mevrouw Hitler, dan leggen

we een heel aantal verbanden die ons begrip beïnvloeden. Als we aan baby's denken, denken we bijvoorbeeld aan kwetsbaarheid, schattige kleine vingertjes en een lekkere babygeur. Een gevoel van bescherming treedt op. Wanneer we dan plots de naam Hitler zien, worden ineens minder fijne gedachten geactiveerd, zoals de Holocaust en de Tweede Wereldoorlog. Lezers met meer algemene, wereldse kennis bezitten meer uitgebreide kennischema's met sterke onderlinge associaties en kunnen die noodzakelijke verbanden sneller leggen. Daarenboven groeit kennis niet stapsgewijs, maar exponentieel: de kennisrijken worden sneller rijker, omdat kennis bezitten verder bijleren gemakkelijker maakt. Hoe meer je weet binnen een bepaald kennisdomein, hoe sneller en duurzamer je bijleert, ook tijdens het lezen. Lezen kost voor de kennisrijken minder moeite, omdat ze niet moeten onderbreken om stil te staan bij een concept dat ze niet goed begrijpen. Ze kennen het namelijk al, meer weten blijkt minder zweeten tijdens het lezen.

WIR SCHAFFEN DAS

Het steeds groeiende besef binnen onderwijsland dat een solide basis van achtergrondkennis en woordenschat doet leren en beleven, stemt ons voorzichtig hoopvol voor de toekomst van onze lezers, we weten eigenlijk wel hoe we leesproblemen de baas kunnen

Wat je al weet, bepaalt hoe goed je verbanden kunt leggen die noodzakelijk zijn voor tekstbegrip





Voor de uitbreiding van woordenschat is het belangrijk dat een kind veel leest

zijn. Een gewichtig probleem is echter dat onze kinderen bij aanvang van hun schoolcarrière vanuit een ongelijke startpositie vertrekken. Als je wieg stond in een kennisrijke thuissituatie, waarin veel voorgelezen werd en veel rijke taal gebruikt werd, geniet je van een fortuinlijke voorsprong ten opzichte van iemand die niet zo veel geluk heeft. Uit onderzoek (Logan et al., 2019) weten we bijvoorbeeld dat kinderen aan wie dagelijks wordt voorgelezen tot vijfjarige leeftijd, tot 1,4 miljoen (!) woorden meer horen dan hun leeftijdsgenoten aan wie niet wordt voorgelezen. En het is die woordenschatkennis die een belangrijke voorspeller is voor taal- en cognitieve vaardigheden in de latere (school) carrière. Wanneer je dus uit een minder welvarend gezin komt, ben je vooral afhankelijk van de school om deze cruciale achtergrondkennis bij te brengen. In scholen waarin achtergrondkennis sequentieel en cumulatief wordt overgedragen via een rijk, gemeenschappelijk curriculum, kan elke leerkracht systematisch voortbouwen op de kennis en vaardigheden die door vorige leerkrachten werden aangeleerd. Op die manier kunnen kinderen uit minder taalrijke gezinnen profiteren van het soort kennis dat vaak alleen aan kinderen uit de meer welvarende gezinnen wordt aangeboden. Kennis heeft dus ook een sociaal en rechtvaardig perspectief.

Dit impliceert dan ook een curriculum dat verder gaat dan enkel een te enge focus op taal en rekenen en dit vooral in het primair onderwijs. Met bijvoorbeeld zeer rijk tekstmateriaal over tal van vakken, zoals geschiedenis, aardrijkskunde, economie, biologie, heen bieden we onze kinderen veel incidentele leerkansen, zowel met betrekking tot de inhoud als tot woordenschat. Leerlingen leren niet alleen doelgericht bij over het lesonderwerp, ze pikken ook andere, misschien op dat moment oppervlakkig lijkende, kennis-elementen op die op hun beurt als kapstok kunnen dienen voor toekomstig leren. In plaats van weinigzeggende korte tekstjes over bijvoorbeeld 'de poten van de pad' en 'vijf tips om je gsm-gebruik te verminderen', kunnen we ervoor kiezen om grotere rijke, interessante teksten dieper te behandelen binnen een weloverwogen thema. Op die manier worden woordenschat en concepten steeds gerecycleerd, verankerd en uitgebreid. Na het behandelen van enkele teksten over bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog zouden je leerlingen zomaar eens enorm plezier kunnen beleven aan het heerlijke schuldgevoel bij deze laatste zin van Dahl: 'Hij moet blijven leven, Alois. Hij moet, hij moet... O God, weest u hem alstublieft genadig...'

**MICHEL WILS EN
TIM SURMA**

zijn beiden werkzaam bij
het ExpertiseCentrum
voor Effectief Leren van
Thomas More Hogeschool
in België



De literatuurlijst is te vinden op:
www.jsw.nl/artikelen

Blijf op de hoogte van de ontwikkelingen in het basisonderwijs

Neem een (online) abonnement op JSW



- + Sinds 1913 een begrip
- + Praktische artikelen en opiniestukken
- + Interviews met onderwijsdeskundigen

Meer weten?

Ga naar jsw.nl of bel 088-2266692