



Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Voor u gelezen in 2017

Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek

www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl

Broekhof, K. (2017). Effecten van verschillende manieren om een leestaak te introduceren op intrinsieke motivatie en leesbegrip. In J. van der Hoeven & S. Rietdijk (Eds.), *Voor u gelezen in 2017. Begrijpend lezen en basisvaardigheden. Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek* (pp. 21-24). Rotterdam: Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Effecten van verschillende manieren om een leestaak te introduceren op intrinsieke motivatie en tekstbegrip

Kees Broekhof

Voor u gelezen:

Bråten, I., Johansen R.P., & Strømsø, H.I. (2017) Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 17-36.

In dit onderzoek is het effect onderzocht van twee verschillende manieren om een leestaak te introduceren – een doe-activiteit en voorkennis activeren – op de intrinsieke motivatie en het tekstbegrip van leerlingen in groep 7 (10 jaar oud) van de basisschool. Beide manieren leidden tot een substantiële verbetering van het tekstbegrip. Er was geen verschil in effect tussen de twee manieren. Er werd geen effect gevonden op de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen.

Motivatie, voorkennis en tekstbegrip

Diverse studies leggen een verband tussen tekstbegrip enerzijds en intrinsieke leesmotivatie en voorkennis anderzijds. Zo zijn in het bekende model van leesbetrokkenheid (reading engagement) van Guthrie en Wigfield (2000) leesmotivatie en voorkennis opgeno-

men als factoren die bijdragen aan leesbegrip. Het onderhavige onderzoek nam het model van Guthrie en Wigfield als vertrekpunt, omdat deze twee factoren belangrijk worden gevonden voor de onderwijspraktijk.

Guthrie e.a. (2004) ontwikkelden voor de lespraktijk het zogenoemde Conceptgericht Leesonderwijs (CORI – Concept Oriented Reading Instruction). Dit is een uitgebreide, langdurige interventie waarbij leerlingen gezamenlijk teksten selecteren, lezen en bespreken om hun kennis te vergroten over onderwerpen die eerder via sensomotorische activiteiten, hier aangeduid met ‘doe’-activiteiten zijn geïntroduceerd. Bij dergelijke activiteiten maken leerlingen kennis met een onderwerp door het bekijken, betasten en manipuleren van fysieke objecten. Ze ontleden bijvoorbeeld een uilenbal voordat zij gaan lezen over uilen en het voedsel van uilen. Het blijkt dat de CORI-aanpak zowel de intrinsieke leesmotivatie als het tekstbegrip bevordert.

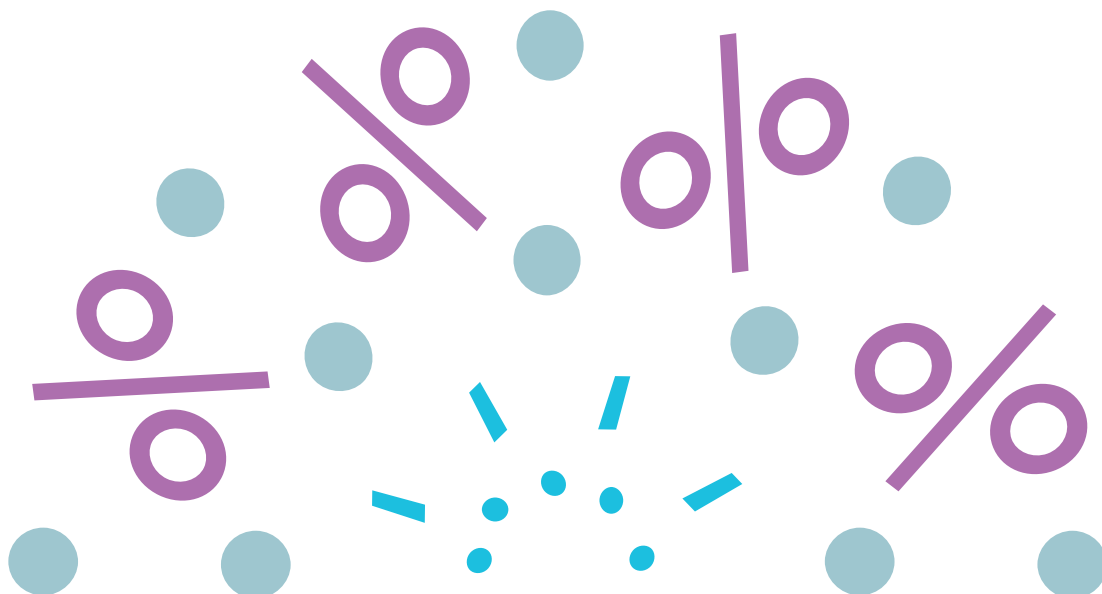
Omdat in de CORI-aanpak verschillende werkwijzen zijn geïntegreerd, is niet bekend hoe het activeren van voorkennis en doe-activiteiten afzonderlijk bijdragen aan tekstbegrip en intrinsieke leesmotivatie. Ook is niet duidelijk

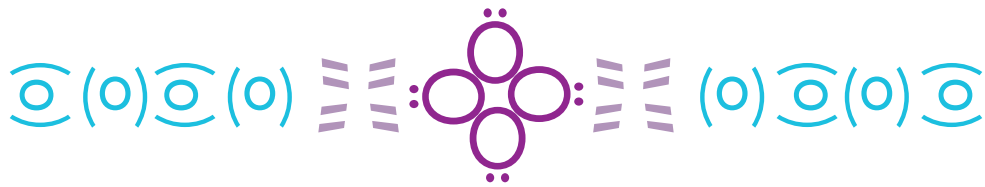
of deze onderdelen van de aanpak effectief zijn als zij niet langdurig, maar bij een enkele leestaak worden uitgevoerd. Dat zijn de vraagstukken waarop dit onderzoek zich richtte.

Werkwijze

In het onderzoek werden twee manieren om een leestaak te introduceren – het activeren van voorkennis en het uitvoeren van een doe-activiteit – afzonderlijk getest, in vergelijking met een controlegroep. Het onderzoek zocht een antwoord op de volgende vragen:

1. Hebben het activeren van voorkennis en het uitvoeren van een doe-activiteit een verschillend effect op de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen in een situatie waarin de leerlingen kort op een leestaak worden voorbereid?
2. Hebben het activeren van voorkennis en het uitvoeren van een doe-activiteit een verschillend effect op het tekstbegrip van de leerlingen in dezelfde situatie?





Het onderzoek werd uitgevoerd bij 130 leerlingen in groep 7 (gemiddelde leeftijd 10.75 jaar) van drie openbare scholen in Noorwegen. De steekproef omvatte 70 meisjes en 60 jongens. Voor 47 van deze leerlingen was de moedertaal een andere taal dan Noors, Zweeds of Deens. De leerlingen werden willekeurig toegewezen aan één van drie onderzoeksgroepen: 'voorkennis', 'doe-activiteit', 'controlegroep'.

Alle leerlingen kregen dezelfde tekst van 721 woorden te lezen, over migratie vanuit Europa, met name vanuit Noorwegen, naar de Verenigde Staten tussen 1840 en 1914. De tekst beschreef de demografische situatie in Europa in de 18e en 19e eeuw, de algemene redenen waarom mensen ervoor kozen om te emigreren en de specifieke redenen waarom sommige emigranten naar Amerika gingen.

De controlegroep kreeg te horen dat zij een tekst gingen lezen over emigratie van Noorwegen naar de Verenigde Staten halverwege de 19e eeuw en dat zij na het lezen vragen over de tekst moesten beantwoorden.

De 'doe-activiteitsgroep' kreeg voor het lezen van de tekst een korte persoonlijke brief in handen van een 13-jarige Noorse jongen die was geëmigreerd naar Amerika. Hij schrijft zijn ouders over zijn leven en hij voegt toe dat hij een zilveren dollar en twee pijlpunten zal sturen. De leerlingen mochten de brief en de

voorwerpen vasthouden en bekijken. Daarna werden de leerlingen aangemoedigd om uit de leestekst te achterhalen waarom deze jongen Noorwegen had verlaten en waarom hij speciaal voor Amerika had gekozen.

De 'voorkenningsgroep' nam deel aan een kort groepsgesprek, geleid door de onderzoeker, over het leven in Noorwegen in de 19e eeuw, de mogelijke gevolgen van een bevolkingstoename, het leven in Amerika in die tijd, mogelijke redenen om te emigreren naar Amerika en hoe mensen in de 19e eeuw zouden reizen naar Amerika. De gespreksleider voegde geen informatie toe aan deze discussie, maar corrigeerde alleen duidelijke fouten.

De voorbereidende activiteit in de experimentele groepen duurde 7 minuten. Daarna kregen de leerlingen 10 minuten de tijd om de tekst te lezen.

Er werden verschillende toetsen afgenomen om leesmotivatie, technisch leesniveau, kennis over het onderwerp en leesbegrip te meten.

Resultaten

Uit de analyses blijkt dat geen van beide aanpakken effect had op de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen. Er werd wel een effect gevonden op het tekstbegrip van de leerlingen: beide aanpakken leidden tot significant hogere scores voor tekstbegrip dan in de controlegroep.

De onderzoekers vermoeden dat het achterwege blijven van een effect op de intrinsieke leesmotivatie ermee te maken heeft dat de vragen over de leesmotivatie werden gesteld na het lezen van de tekst. Omdat de tekst vrij

‘droog’ van karakter was, sluiten de onderzoekers niet uit dat de leerlingen direct na de introductieactiviteit wel gemotiveerd waren om te tekst te gaan lezen, maar dat ze die motivatie tijdens het lezen zijn kwijtgeraakt.

Implicaties voor onderwijspraktijk

- Het onderzoek laat zien dat het mogelijk is om het tekstbegrip van leerlingen aanzienlijk te verbeteren door voorafgaand aan het lezen van de tekst een voorbereidende activiteit uit te voeren die slechts 7 minuten in beslag neemt.
- Het voorbereiden van een ‘doe-activiteit’ zoals beschreven in dit onderzoek is vrij arbeidsintensief, maar het activeren van de voorkennis vereist nauwelijks voorbereiding. Dit pleit ervoor om bij zaakvaklessen en lessen begrijpend lezen consequent aandacht te besteden aan het activeren van de voorkennis van de leerlingen. Let wel: de vragen die gesteld worden om de voorkennis te activeren dienen direct betrekking te hebben op het onderwerp, in dit geval: emigratie van Europeanen naar de Verenigde Staten in de 19e eeuw. De gespreksleider vroeg bijvoorbeeld niet: ken je iemand die geëmigreerd is? Of: waar zou jij naartoe willen emigreren?
- De veelgehoorde veronderstelling dat het vaak niet zinvol is om voorkennis te activeren, omdat leerlingen te weinig zouden weten over het onderwerp, wordt door dit onderzoek niet bevestigd. Ook als leerlingen weinig voorkennis hebben, blijkt het gesprek in de groep een significant effect te hebben, zelfs als de gespreksleider geen extra informatie toevoegt. Kennelijk komt de groep samen tot voldoende kennis om de tekst beter te begrijpen.

Overige bronnen

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp.403–422. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403–423. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.403.