

Begrijpend lezen, cognitieve processen bij begrijpend lezen (deel 2)

25 augustus 2020 ANNE HELDER, PAUL VAN DEN BROEK, MARLOES VAN MOORT & 2 MORE

Samenvatting

In deze serie benaderen we begrijpend lezen vanuit een cognitief perspectief. We beschrijven hoe lezers tot begrip komen. Dat wil zeggen: hoe zij coherente mentale representaties opbouwen tijdens het lezen van tekst. We gaan eerst in op het belang van begrijpend lezen en op het belang van kennis over begrijpend leesprocessen voor docenten en we leggen uit wat we verstaan onder mentale representaties (deel 1). Vervolgens beschrijven we de cognitieve processen die tot begrip leiden (deel 2). Tot slot behandelen we drie belangrijke factoren die zulke cognitieve processen beïnvloeden (deel 3). Zie ook [Cognitieve processen bij lezen: kennisclip](#)

In deel 2 beschrijven we cognitieve processen die plaatsvinden in het brein van een lezer tijdens het begrijpen van geschreven tekst en wat daarbij mis kan gaan. Kennis over deze processen is essentieel voor een docent. Die processen leiden immers tot het uiteindelijke product van lezen: *een mentale representatie van de tekst*. Met name de doelbewuste, door de lezer geïnitieerde processen kosten cognitieve capaciteit, en deze capaciteit is beperkt, maar juist deze processen zijn essentieel om tot diep begrip te komen. Veel leerlingen moeten via onderwijs in begrijpend lezen die lezer-geïnitieerde, niet automatische processen voor het 'diep lezen' (close reading) verwerven en oefenen. Dat krijgt terecht steeds meer aandacht binnen het Nederlandse onderwijs.

Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid

Tijdens het lezen van een tekst vinden er allerlei processen plaats in het brein van een lezer. Deze processen vinden plaats op verschillende niveaus van linguïstische verwerking. Lezers moeten o.a. visuele informatie omzetten in herkenbare patronen (bijvoorbeeld letters en woorden), *woorden* identificeren en hun betekenis activeren (semantiek), de grammaticale structuur van de *zinnen* identificeren (syntax) en verbanden leggen tussen verschillende delen in de *tekst* en tussen informatie uit de tekst en *achtergrondkennis* (Kintsch, 1988; Perfetti & Stafura, 2014; vanuit een praktische insteek zie Kendeou, van den Broek, Helder, & Karlsson, 2014). Op het hoogste niveau van verwerking moeten lezers reflecteren op de inhoud van een tekst en deze afzetten tegen de inhoud van een andere tekst of eerder opgedane kennis. Als alles goed gaat leiden deze processen gezamenlijk tot een coherente mentale representatie van de tekst. Maar bij elk van deze processen kan er iets misgaan wat kan leiden tot onvolledig of onjuist begrip.

Tijdens het lezen gebruiken lezers een combinatie van automatische en strategische processen



Tijdens het lezen bouwen lezers stap voor stap een mentale representatie van de tekst op. Met elke nieuw stukje tekst wordt die representatie aangepast en/of bijgewerkt. Dat gaat via een combinatie van *automatische* en *strategische processen* (van den Broek & Helder, 2017). Elk nieuw stukje tekst roept automatisch associaties op uit het geheugen van een lezer. Dat kunnen associaties met informatie uit voorafgaande tekstdelen zijn, maar ook met achtergrondkennis. Bijvoorbeeld bij het lezen van de woorden “bed, moe, droom, dekbed” is de kans groot dat je het woord “slaap” activeert (Roediger & McDermott, 1995). Als het relevante associaties zijn, is dit heel waardevol. Associaties kosten namelijk weinig of geen moeite en kunnen dus zonder veel ‘werk’ van de lezer tot enige samenhang leiden. Maar als er via associaties onvoldoende relevante (of zelfs foutieve) informatie beschikbaar komt, kunnen ze leiden tot onjuist en/of suboptimaal begrip. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren als voorafgaande tekstdelen niet genoeg informatie bevatten, als de lezer onvoldoende relevante achtergrondkennis heeft, of als de geactiveerde associaties foutieve informatie bevatten (bijv. misconcepties, of *fake news*). Naast deze automatische processen kunnen er ook doelbewuste, strategische processen plaatsvinden die gericht zijn op begripsvorming. Dit zijn processen die de lezer initieert om tot dieper begrip te komen. Zulke processen kunnen variëren van bescheiden acties, zoals het herlezen van een zin of het terugkijken naar een eerder stuk tekst tot intensievere acties, zoals het opzoeken van de betekenis of achtergrond van een term of concept, het expliciet reflecteren op de tekst (i.e., wat zijn hoofd- en wat zijn bijzaken), of het maken van notities.

Gezamenlijk vormen de automatische en strategische processen belangrijke mechanismen voor het leggen van verbanden tussen delen van de tekst tijdens het lezen. Door verbanden te leggen brengen lezers coherentie aan in hun representatie van een tekst. De mentale representatie die de lezer heeft na het lezen van de tekst is een *constructie* van de lezer. Deze mentale representatie bevat niet meer de exacte woorden en zinnen uit de tekst, maar geeft de betekenis weer van de tekst als geheel *zoals de lezer die heeft opgebouwd* (Kintsch, 1988). Wat er wordt opgeslagen in de mentale representatie van de tekst hangt dus sterk af van de begripsprocessen tijdens het lezen, de achtergrondkennis en de basale leesvaardigheden van de lezer.

Verbanden leggen

Een essentieel proces tijdens het lezen voor begrip is het leggen van verbanden.. Aan de hand van de volgende twee zinnen illustreren we waarom dit belangrijk is:

De vrouw realiseert zich ineens dat ze is vergeten in te checken. De conducteur geeft haar een boete.

Lezers kunnen allerlei verbanden leggen, maar om de zinnen uit het voorbeeld te begrijpen moeten in ieder geval de volgende verbanden gelegd worden: 1) het woord “haar” in de tweede zin verwijst naar “de vrouw” in de eerste zin (referentieel verband), 2) de vrouw krijgt een boete omdat ze geen geldig vervoersbewijs heeft (causaal verband) en 3) deze situatie speelt zich af in het openbaar vervoer. Dit komt uit de achtergrondkennis van de lezer, want dit staat niet expliciet in de tekst (verband tussen de tekst en achtergrondkennis). Als een lezer een of meer verbanden niet legt, is er geen of slechts beperkt begrip mogelijk. Dit simpele voorbeeld geeft het belang van het leggen van verbanden aan, maar illustreert ook dat er verbanden gelegd moeten worden ook al zijn we ons daar als geoefende lezer vaak niet bewust van.

Begrijpend lezen vanuit een cognitief perspectief

- Begrijpend lezen, het opbouwen van een coherente mentale representatie (deel 1)
- Begrijpend lezen, drie factoren die deze cognitieve processen beïnvloeden (deel 3)

Referenties

Kendeou, P., van den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(1), 10-16. [Link](#).

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction- integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. [Link](#).

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. [Link](#).

Roediger, H. L., & McDermott, K. B. (1995). Creating false memories: Remembering words not presented in lists. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(4), 803-814. [Link](#).

Van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Discourse Processes*, 54(5-6), 360-372. [Link](#).

Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen

Helder, A., Van den Broek, P., Van Moort, M., Van den Bosch, L., De Bruïne, A. Cognitieve processen bij begrijpend lezen. *Didactiek Nederlands - Handboek*. Geradpleegd [datum] via <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/cognitieve-processen-bij-begrijpend-lezen-deel-2/>.

Auteurs:



Anne Helder

Dr. Anne Helder (universitair docent) is werkzaam bij de programmagroep Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. Deze groep onderzoekt de cognitieve processen tijdens begrijpend lezen bij kinderen en volwassenen. Dit doen zij aan de hand van verschillende onderzoekstechnieken, bijvoorbeeld eye-tracking, EEG, fMRI en gedragsmaten.



Paul van den Broek

Dr. Paul van den Broek (hoogleraar) is werkzaam bij de programmagroep Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. Deze groep onderzoekt de cognitieve processen tijdens begrijpend lezen bij kinderen en volwassenen. Dit doen zij aan de hand van verschillende onderzoekstechnieken, bijvoorbeeld eye-tracking, EEG, fMRI en gedragsmaten.



Marloes van Moort

Marloes van Moort MSc (promovenda) is werkzaam bij de programmagroep Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. Deze groep onderzoekt de cognitieve processen tijdens begrijpend lezen bij kinderen en volwassenen. Dit doen zij aan de hand van verschillende onderzoekstechnieken, bijvoorbeeld eye-tracking, EEG, fMRI en gedragsmaten.



Liza van den Bosch

Dr. Liza van den Bosch (docent) is werkzaam bij de programmagroep Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. Deze groep onderzoekt de cognitieve processen tijdens begrijpend lezen bij kinderen en volwassenen. Dit doen zij aan de hand van verschillende onderzoekstechnieken, bijvoorbeeld eye-tracking, EEG, fMRI en gedragsmaten.



Amy de Bruïne

Amy de Bruïne MSc (promovenda) is werkzaam bij de programmagroep Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden. Deze groep onderzoekt de cognitieve processen tijdens begrijpend lezen bij kinderen en volwassenen. Dit doen zij aan de hand van verschillende onderzoekstechnieken, bijvoorbeeld eye-tracking, EEG, fMRI en gedragsmaten.