In hoeverre draagt het schrijven van narratieve teksten bij NT2-leerlingen bij aan het tekstbegrip bij het lezen van informatieve teksten?

Beantwoord door Emmi Stuij (antwoordspecialist) en Martine Gijsel (kennismakelaar Kennisrotonde).

21 december 2023

KR. 1834

Kort antwoord

Leerlingen die zijn opgegroeid met een andere moedertaal dan het Nederlands (NT2-leerlingen) hebben op school vaak meer moeite met tekstbegrip dan leerlingen met Nederlands als moedertaal. Lezen van teksten combineren met het schrijven over de teksten blijkt effectief. Het is onbekend in hoeverre het schrijven van narratieve teksten bijdraagt aan tekstbegrip van informatieve teksten. Het feit dat lezen en schrijven vergelijkbare cognitieve processen omvatten én er een samenhang lijkt te zijn tussen deze vaardigheden (leerlingen die 'rijkere' situatiemodellen creëren bij leestaken, schrijven originelere narratieve teksten) maakt de hypothese wel aannemelijk.

Antwoord

Beperkt taalbegrip bemoeilijkt tekstbegrip bij NT2-leerlingen

Voor goed tekstbegrip is een goede technische leesvaardigheid belangrijk. Leerlingen moeten woorden in de tekst vloeiend en correct kunnen lezen, om vervolgens een koppeling te maken met morfologische kennis, grammaticale kennis en woordkennis. Dit laatste betreft de kennis over de betekenis, spelling en uitspraak van woorden (Castles et al., 2018; Prichard & Masumoto, 2011).

Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands (ook wel: NT2-leerlingen) hebben meestal meer moeite met tekstbegrip dan leerlingen die het Nederlands als moedertaal hebben (NT1-leerlingen) (Gubbels et al., 2019; Van den Bosch et al., 2019). De technische leesvaardigheid van NT1- en NT2-leerlingen zijn echter vergelijkbaar (Van den Bosch et al., 2019). De problemen die NT2-leerlingen ervaren met begrip van Nederlandse teksten hebben dus niet te maken met het vloeiend en correct lezen van de woorden. Ze lijken vooral voort te komen uit een beperkt taalbegrip (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Spencer & Wagner, 2017). Met taalbegrip wordt doorgaans de woordenschat, luistervaardigheid en het morfologisch en/of syntactisch bewustzijn bedoeld (Kennisrotonde, 2021).

Lezen en schrijven versterken elkaar

Uit onderzoek naar de relatie tussen lees- en schrijfvaardigheid blijkt dat lezen en schrijven elkaar kunnen versterken. De leesvaardigheid van leerlingen is van invloed op de kwaliteit van de teksten die ze schrijven. Dit geldt ook andersom: de schrijfvaardigheid kan van invloed zijn op het tekstbegrip (Shanahan, 2016). Het is dan ook effectief om onderwijs in lees- en schrijfvaardigheid te integreren (Graham et al., 2017). Het gaat dan met name om lees- en schrijfactiviteiten waarbij dezelfde tekst centraal staat. Denk aan het schrijven van een samenvatting van een gelezen tekst of een recensie schrijven over een boek.

Impact van narratief schrijven op tekstbegrip informatieve teksten is onbekend

Het is de vraag of er ook een effect kan worden verwacht wanneer de schrijf- en leesactiviteit onafhankelijk van elkaar worden aangeboden en andere tekstsoorten betreft. Zoals het schrijven van narratieve teksten en het lezen van informatieve teksten. Er is geen onderzoek gevonden waaruit blijkt dat het schrijven van een narratieve tekst bijdraagt aan het lezen van informatieve teksten. Daarom zetten we hieronder de rationale uiteen: waarom zou er wel of geen effect verwacht kunnen worden? Dit beschrijven we op basis van de rol van het situatiemodel bij lezen en schrijven. Ook beschrijven we de resultaten van een studie die de samenhang tussen beide 'vaardigheden' bevestigt.

De rol van het situatiemodel bij lezen en schrijven

Bij goed tekstbegrip spelen – naast eerdergenoemde factoren als technisch leesvaardigheid en taalbegrip – verschillende cognitieve processen een grote rol. Om tot dieper begrip van de hele tekst te komen, moeten leerlingen niet alleen woorden herkennen en zinnen begrijpen, maar ze moeten ook samenhang aanbrengen in de tekst. Dit doet de lezer door tijdens het lezen telkens betekenisvolle verbanden te leggen tussen verschillende zinnen en tekstdelen, maar ook tussen informatie uit de tekst en eigen achtergrondkennis (Houtveen & Van Steensel, 2022). Hierdoor ontstaat een mentale representatie van de tekst: *het situatiemodel* (Kintsch, 1998; Perfetti & Stafura, 2014). Dit geldt voor het lezen van zowel informatieve teksten als narratieve teksten.

Bij het schrijven van narratieve teksten gebeurt het omgekeerde (Bos en collega's, 2015): vanuit een situatiemodel ('een idee') construeert de schrijver een verhalende tekst. Hoe 'rijker' dit situatiemodel is (bijv. wie de hoofdpersoon is, waar deze zich bevindt, wat deze ziet en hoort), hoe levendiger het verhaal dat de schrijver schrijft. Deze redenering sluit aan bij de cognitieve processen bij schrijven (Flower & Hayes, 1981, 1984; Olson & Oatly, 2013): de tekst plannen, ideeën omzetten naar tekst, en de tekst evalueren en eventueel herzien. Het creëren van de mentale representatie - oftewel een situatiemodel - is een belangrijk onderdeel van de planningsfase.

Hoe rijker het situatiemodel bij lezen, hoe 'rijker' de geschreven teksten

Bos en collega's (2015) lieten zien dat leerlingen die 'rijkere' situatiemodellen creëren bij leestaken, originelere narratieve teksten schrijven. In hun studie kregen 165 Nederlandse basisschoolleerlingen van gemiddeld 10 jaar oud een open schrijfopdracht waarin gevraagd werd een verhaal te schrijven op basis van een startzin ('*Als ik voor een dag onzichtbaar zou zijn…*'). Deze teksten werden beoordeeld op mate van originaliteit. Daarnaast kregen de leerlingen twee leestaken voorgelegd. Deze taken werden gebruikt om

een indicatie te krijgen van de zogenaamde *situatedness* en *sensory richness* van de mentale representaties die leerlingen maken bij het lezen.

De *situatedness* en *sensory richness* van mentale representaties zeggen iets over de rijkheid ervan (bijv. De Koning & Van der Schoot, 2013; McNamara & Magliano, 2009). Bij *situatedness* gaat het volgens Bos en collega's (2015) bijvoorbeeld om de leefsituatie van de hoofdpersonen, de locatie en tijd en de verbanden tussen gebeurtenissen in het verhaal. Bij *sensory richness* gaat het volgens de onderzoekers om de mate waarin zintuigelijke waarnemingen die uit het verhaal afgeleid kunnen worden een plek krijgen in het situatiemodel. Als het situatiemodel van leerlingen een grote *sensory richness* bevat, kunnen zij zich zodanig in het personage verplaatsen dat zij bijna kunnen zien, ruiken, horen en voelen wat er in het verhaal gebeurt.

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen die een rijk situatiemodel creëren tijdens het lezen, originelere narratieve teksten schrijven. Gezien deze samenhang én het feit dat er vergelijkbare cognitieve processen spelen, zou het stimuleren van de ene vaardigheid (schrijven van narratieve teksten) een positieve invloed kunnen hebben op de andere vaardigheid (tot tekstbegrip komen). Aangezien er geen effectstudies zijn uitgevoerd, weten we dit echter niet. Het is dus niet bekend in hoeverre het schrijven van narratieve teksten bij NT2-leerlingen kan bijdragen aan het tekstbegrip bij het lezen van informatieve teksten.

Geraadpleegde bronnen

Bos, L. T., De Koning, B. B., Van Wesel, F., Boonstra, A. M., & Van der Schoot, M. (2015). What can measures of tekst comprehension tell us about creative text production? *Reading and Writing*, *28*, 829-849.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, *19*, 5-51.

De Koning, B. B., & Van der Schoot, M. (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Education Psychology Review*, *25*(2), 261-287.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition Communication*, *32*(4), 365-387.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing. *Written Communication*, *1*, 120-160.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K., & Holzapfel, J. (2017). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, *53*(3), 279-304.

Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht.* Universiteit Twente.

Houtveen, T., & Van Steensel, R. (2022). Inleiding. In T. Houtveen & R. Van Steensel (Red.), *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen* (pp. 9-13). Stichting Lezen.

Kennisrotonde. (2021). *Welke leerkrachtonafhankelijke werkvormen dragen bij aan de begrijpende leesvaardigheid van NT2-leerlingen in het primair onderwijs?* (KR. 1169).

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge University Press.

McNamara, F. D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. In B. H. Ross, *The Psychology of Learning and Motivation* (pp. 297-384). Elsevier.

Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading Comprehension and Its Underlying Components in Second-Language Learners: A Meta-Analysis of Studies Comparing First- and Second-Language Learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433.

Olson, D. R., & Oatley, K. (2013). The quotation theory of writing. *Written Communication*, 31(1), 4-26.

Prichard, C., & Matsumoto, Y. (2011). The effect of lexical coverage and dictionary use on L2 reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(3), 207-225.

Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 194-207). Guilford Press.

Spencer, M., & Wagner, R. K. (2017). The comprehension problems for second-language learners with poor reading comprehension despite adequate decoding: A meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 40(2), 199-217.

Van den Bosch, L. J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2019). The role of linguistic diversity in the prediction of early reading comprehension: A quantile regression approach. *Scientific Studies of Reading*, 23, 203-219.

Meer weten?

Kennisrotonde. (2021). *Welke leerkrachtonafhankelijke werkvormen dragen bij aan de begrijpende leesvaardigheid van NT2-leerlingen in het primair onderwijs?* (KR. 1169).

Van der Leij, A., & Vernooy, K. (2023, 15 juni). *Technisch lezen in het primair onderwijs.* Onderwijskennis.

Van der Lee, A., & Stoep, J. (2022, 29 maart). *Wie schrijft, die blijft.* Onderwijskennis.

Over deze vraag

Opgesteld door:	Emmi Stuij (antwoordspecialist), Martine Gijsel (kennismakelaar Kennisrotonde)
Vraagsteller:	Leerkracht po

Onderwijssector: po

Trefwoorden: begrijpend lezen; schrijfvaardigheid; NT2-leerlingen

Referentie: Kennisrotonde. (2023). *In hoeverre draagt het schrijven van narratieve teksten bij meertalige leerlingen bij aan het tekstbegrip bij het lezen van informatieve teksten?* [KR. 1834].

Dit antwoord is gepubliceerd op Kennisrotonde.nl. De Kennisrotonde is samen met NCO en Onderwijskennis een dienst van het NRO.