

Uit: Evers-Vermeul, J. (Red.) (2025). *Voor U Gelezen in 2024. Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek*. Rotterdam: Kenniscentrum Begrijpend Lezen.

Tekstbegrip dat staat als een huis: hoe gebruik je voorkennis als fundament voor tekstbegrip?

door Suzanne Bogaerds-Hazenberg & Mienke Droop, *Radboud Universiteit*

Voor u gelezen:

Hattan, C., Alexander, P. A., & Lupo, S. M. (2024). Leveraging what students know to make sense of texts: What the research says about prior knowledge activation. *Review of Educational Research*, 94(1), 73-111. <https://doi.org/10.3102/00346543221148478>

Tekstbegrip draait om de wisselwerking tussen kennis die leerlingen al hebben met nieuwe informatie die ze uit de tekst halen. Net zoals de bouw van een solide huis een stevig fundament vereist, kan grondig tekstbegrip niet zonder een stevige basis aan voorkennis. Terecht dat er bepleit wordt om in het onderwijs hierin te investeren. Hattan en collega's (2024) bespreken dat – als we leerlingen tijdens het lezen gericht willen laten profiteren van hun voorkennis – dan wél duidelijk moet zijn wat er precies wordt verstaan onder voorkennis en op welke manier(en) voorkennis kan worden geactiveerd bij het lezen. We vatten de inzichten uit hun overzichtsartikel samen en bespreken daarbij ook welke effecten de verschillende activatietechnieken hebben.

Hernieuwde belangstelling voor voorkennis

Voorkennis staat in de onderwijspraktijk volop in de aandacht, bijvoorbeeld bij recente discussies over het belang van een

kennisrijk curriculum en de aandacht voor het lezen van meer (rijke) teksten in het wereldoriëntatieonderwijs. Vanuit wetenschappelijk oogpunt lijkt dat zeer terecht: er zijn meerdere theorieën over lezen en

over informatieverwerking in het algemeen waarin voorkennis een prominente rol speelt. Vooral in de jaren zeventig en tachtig is er veel onderzocht hoe voorkennis beïnvloedt a) hoe lezers de inhoud uit een tekst waarnemen, begrijpen, interpreteren en onthouden, en b) hoe het ontbreken van voorkennis kan leiden tot begripsproblemen. Dit gebeurde onder invloed van de *subsumptietheorie* (Ausubel, 1968) en de *schematheorie* (Anderson e.a., 1977) die stellen dat nieuwe kennis in het brein niet op een schone lei belandt, en dat leren niet simpelweg “stampen” is, het uit je hoofd leren van feitjes. Mensen leren als ze nieuwe concepten verbinden aan en inpassen in de juiste kennisschema's. Het

Constructie-Integratiemodel stelt eveneens dat tekstbegrip niet tot stand kan komen zonder de interactie tussen enerzijds de tekstinhoud en anderzijds de voorkennis en ervaringen van de lezer.

Voorkennis en tekstbegrip

De literatuur onderscheidt verschillende soorten voorkennis (zie Tabel 1 voor enkele voorbeelden). De kwaliteit ervan kun je verkennen op vier dimensies:

1. de hoeveelheid,
2. de juistheid,
3. de specificiteit en
4. de samenhang (zie McCarthy & McNamara, 2021).

Tabel 1.

Soorten voorkennis bij het lezen van een tekst over elektriciteit, stroom, spanning en weerstand

1. Academische kennis (vaak opgedaan op school)

a. Vakspecifieke voorkennis

Dit is wat leerlingen al weten en geleerd hebben over het tekstonderwerp (in dit geval: elektriciteit). Ze denken wellicht aan hoogspanningsmasten of batterijen, of herinneren zich uit voorgaande lessen hoe je een stroomkring tekent.

Deze kennis is vaak beperkt, en kan ook **onjuiste voorkennis** (*misvattingen of misconcepties*) bevatten. Misvattingen kunnen tekstbegrip in de weg staan. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld ten onrechte denken dat spanning en stroom synoniemen zijn. Een weerleggingstekst of goede instructie kan benadrukken dat spanning en stroom *niet* hetzelfde zijn maar twee verschillende concepten met hun eigen eenheid (spanning in volt en stroom in ampère).

b. Voorkennis gerelateerd aan leesvaardigheid

Bij dit type voorkennis gaat het bijvoorbeeld over kennis van leesstrategieën, genres en tekststructuren. Leerlingen kunnen van tevoren nadenken over de manier waarop ze een lastige natuurkundetekst het best kunnen aanpakken (bijv. *Ik ga de tekst langzaam lezen en pauzeer na elke alinea om te kijken of ik het kan navertellen*). Of ze kunnen bedenken hoe ze de alinea getiteld *Waardoor ontstaat elektrische stroom?* in de kantlijn gaan samenvatten met een oorzaak-gevolgschema.

2. Persoonlijke kennis

Persoonlijke kennis (ook wel *funds of knowledge* genoemd) is gebaseerd op eigen ervaringen binnen de sociaal-economische of culturele achtergrond van de lezer. Zonnepanelen en laadpalen voor elektrische auto's zijn heldere voorbeelden voor leerlingen uit een welvarende vinexwijk, maar sluiten minder aan op de belevingswereld van leerlingen uit achterstandswijken.



Al deze vormen van voorkennis hebben invloed op de mate van tekstbegrip. Lezers die bij het lezen van een tekst kunnen terugvallen op eerder opgedane kennis, blijken beter in het onthouden van tekstinhoud, snappen beter de relevantie van wat ze lezen, zijn beter in het maken van gevolgtrekkingen (inferenties) en profiteren ook van voorkennis als het gaat om meervoudig

tekstbegrip (bronnen vergelijken). Andersom blijkt onjuiste voorkennis het tekstbegrip in de weg te staan en kan het nodig zijn om de voorkennis van lezers te corrigeren. Dit kan met zogenoemde weerleggingsteksten: teksten waarin expliciet wordt uitgelegd welke misvatting er kan zijn, met uitleg waarom deze niet klopt en uitleg hoe het dan wel zit (Kendeou e.a., 2014).

Onderzoeksaanpak

Als we leerlingen bij het lezen willen laten profiteren van hun voorkennis, dan is het belangrijk dat we antwoord krijgen op de volgende vragen:

1. Wat wordt er verstaan onder voorkennis?
2. Op welke manieren kan voorkennis geactiveerd worden bij het leren vanuit teksten (tekstgebaseerd leren)?
3. Hoe effectief zijn die activatietechnieken?
Met andere woorden: zijn effecten positief, negatief, neutraal of gemengd?

Dit is wat Hattan en collega's (2024) in een samenvattende literatuurstudie in kaart hebben gebracht. In verschillende zoeksystemen zochten zij op termen zoals *voorkennis activeren*, *achtergrondkennis activeren* en *kennisactivatie(strategie)*. Ook pasten de auteurs de sneeuwbalmethode toe. Ze hanteerden vervolgens de volgende brede selectiecriteria:

- Het onderzoek is gericht op leerlingen van kleuterklas tot en met het hoger onderwijs.
- Leerlingen moesten binnen een leertaak informatieve of verhalende teksten van meer dan één zin lezen.
- Voorkennis werd expliciet en doelbewust geactiveerd – voor, tijdens of na het lezen.
- De manier waarop voorkennis werd geactiveerd is duidelijk omschreven.

Uiteindelijk werden er op deze manier 54 wetenschappelijke artikelen met daarin 68 studies verzameld en geanalyseerd. Bij elk van de artikelen beschreven ze de doelgroep, het schoolvak waarbij de techniek werd toegepast en of dat individueel of klassikaal gebeurde, of er aandacht was voor misvattingen, en het moment van toepassen (voor, tijdens of na het lezen).

Hoe wordt voorkennis gedefinieerd?

Hattan en collega's (2024) maken met hun overzichtartikel duidelijk dat wetenschappers lang niet altijd verhelderen wat ze onder voorkennis verstaan. Slechts tien artikelen gaven een expliciete definitie van voorkennis, die bovendien meestal vrij breed was (bijv. *Voorkennis omvat alle kennis die leerlingen vooraf bezitten*). Vier definities stelden dat voorkennis draait om domeinkennis of onderwerpspecifieke kennis, en in een paar artikelen werd benoemd dat dit ook de *persoonlijke ervaringen* van lezers behelst, of ook hun algemene kennis van de wereld, metacognitieve kennis en sociaal-culturele kennis.

Veruit de meeste onderzoekers definiëren in hun onderzoek het begrip voorkennis impliciet. Bij hun artikelen is af te leiden wat ze eronder verstaan uit de manier waarop voorkennis is gemeten of geactiveerd. Dat



is niet zo'n vreemde keuze: Als voorkennis volgens de onderzoekers ook persoonlijke ervaringen behelst, dan is het logisch om lezers te vragen om bij het lezen te bedenken of informatie in de tekst hetzelfde, een beetje anders of totaal anders is dan wat ze zelf al weten of hebben meegemaakt (Hattan & Alexander, 2021). En als metacognitieve kennis deel uitmaakt van het concept voorkennis, dan kan ook het activeren van kennis over het leesproces van belang zijn (zie Kostons & Van der Werf, 2015).

Uit deze operationele definities blijkt dat veel onderzoekers zich richten op de inhoudelijke kennis over het onderwerp van de tekst. Ze meten dan bijvoorbeeld met *waar/onwaar*-stellingen of meerkeuzevragen de hoeveelheid en juistheid van de kennis die leerlingen over het onderwerp hebben. In 15 impliciete gevallen verwezen onderzoekers naar relevante leertheorieën uit andere artikelen, en in 23 gevallen lag de focus op het doel van voorkennisactivatie.

Voorkennisactivatietechnieken in beeld

In de 68 studies zijn 30 verschillende voorkennisactivatietechnieken onderzocht (soms meerdere keren: bij verschillende vakken, of andere groepen leerlingen), die grofweg in acht categorieën kunnen worden ingedeeld. Voordat we deze bespreken, noemen

we eerst een paar beperkingen rondom de generaliseerbaarheid van de conclusies.

- Bijna de helft van de studies richtte zich op (psychologie)studenten (vaak in een labsetting); ongeveer een kwart op bovenbouwleerlingen in reguliere basisschoolklassen.
- De studies waren voornamelijk gericht op activiteiten om al aanwezige voorkennis te activeren, en dus niet op effecten van bijvoorbeeld *preteaching*, het vooraf aanreiken van kennis die nodig is om een tekst goed te begrijpen.
- In verreweg de meeste studies lazen leerlingen informatieve teksten passend bij de natuurwetenschappen, de talen, geschiedenis en/of maatschappijleer en bij vakken zoals psychologie of economie. Daardoor is minder bekend over de effecten bij het werken met verhalende teksten.
- Meestal moesten leerlingen de activatietechniek individueel uitvoeren. Daardoor is weinig bekend over technieken die leerlingen in duo's of klassikaal kunnen toepassen, en of gezamenlijk voorkennis activeren juist voor meer of minder misvattingen zorgt.



Acht technieken om voorkennis te activeren

Uiteindelijk komen de auteurs in hun overzichtsstudie tot acht technieken om voorkennis te activeren bij leerlingen (zie Tabel 2).

Tabel 2. Activatietechnieken, met toelichting en voorbeelden

Activatietechniek	Voorbeeld
<i>Open vraag of opdracht</i>	Open vragen van de leraar of schriftelijke prompts om voorkennis te activeren. Voorbeelden: vragen voorafgaand aan het lezen; W3-schema invullen (<i>Wat weet ik al? Wat wil ik weten? Wat heb ik geleerd?</i>); schrijvend brainstormen. <i>Wat weet je al over elektriciteit? Wat zou je er nog over willen leren?</i>
<i>Procedurele of strategische hints</i>	Tips die leerlingen aanmoedigen om tijdens het lezen hun voorkennis in te zetten. Voorbeelden: metacognitieve reflectie; prompts voor perspectiefname; tussentijdse vragen. <i>Pauzeer hier even met lezen. Kun je in eigen woorden navertellen wat het verschil is tussen spanning en stroom? Of: Bekijk de stroomkring en stel je voor dat je een elektron bent. Welke route leg je dan af in de stroomkring?</i>
<i>Schema- en visualisatietechnieken</i>	Inzet van schema's waarin leerlingen hun voorkennis visueel kunnen weergeven. Voorbeelden: mindmap, conceptmap. <i>Maak een mindmap over stroomkringen. Wat weet je hier allemaal al van?</i>
<i>Analogisch redeneren</i>	Gebruik van vergelijkingen en analogieën om nieuwe concepten te verhelderen. Voorbeelden: analogieën in schoolboekteksten, expliciete vragen om vergelijkende verbanden te leggen. <i>Je zou spanning en stroom kunnen vergelijken met een waterval waarin lading met water wordt vergeleken. Hierin zijn de bovenkant en onderkant van de waterval de twee polen op een batterij. De hoogte van de waterval is de spanning over de polen. (Bron: www.digistudies.nl)</i>

<i>Gerichte tekstaanpassingen</i>	Manipulaties in (schoolboek)teksten om de voorkennis van leerlingen aan te spreken. Voorbeelden van tekstaanpassingen: het toevoegen van tussenkopjes, analogieën, schema's en prikkelende verhalen.
<i>Verhoogde activatie</i>	Expliciete aankondiging dat de tekst informatie bespreekt die mogelijk afwijkt van wat leerling al weet. <i>Wat je in deze tekst gaat lezen, zal mogelijk afwijken van wat je tot nu toe dacht te weten.</i>
<i>Themagebonden activiteiten los van de tekst</i>	Activiteiten los van de tekst, maar wel gerelateerd aan het thema van de tekst, waarbij expliciet genoemd wordt dat ze dienen om de voorkennis van leerlingen te activeren. Voorbeelden: een afbeelding of stelling bekijken, een demonstratie door de leerkracht, een hands-on activiteit, of een kennis(zelf)test. <i>De leerkracht bouwt een stroomkring voordat leerlingen de tekst lezen.</i>
<i>Spontane activatie</i>	Voorkennis die zonder prompt en dus spontaan bij de lezer geactiveerd raakt.

Open vraag of opdracht

Dit is de meest voorkomende activatietechniek, waarbij leerlingen – alleen, in tweetallen, kleine groepjes of met de hele klas – noteren of bespreken wat ze al weten over een onderwerp aan de hand van een open vraag (*Wat weet je al over het onderwerp?*). Meestal gebeurt dit vóór het lezen, maar het kan ook na het lezen worden ingezet (*Kun je vertellen wat je allemaal geleerd hebt uit de gelezen tekst?*).

Voor leerlingen uit klas 2 en lager zijn de

resultaten nog wat wisselend, maar zeker in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en in het hoger onderwijs lijken open prompts goed te werken. Voor groep 7 en 8 en de onderbouw van de middelbare school heeft het klassikaal beantwoorden van open vragen positieve uitkomsten op begrip, maar biedt het individueel beantwoorden van open vragen niet altijd de gewenste meerwaarde. Voor leerlingen van groep 6 en jonger is er nauwelijks onderzoek.

De overzichtsstudie suggereert dat er een

kennisdrempel geldt: leerlingen moeten over een bepaald niveau aan voorkennis beschikken om te profiteren van deze vorm van voorkennisactivatie (O'Reilly e.a., 2019) en vooral jongere leerlingen hebben mogelijk meer baat bij een meer gestructureerde aanpak om voorkennis te activeren.

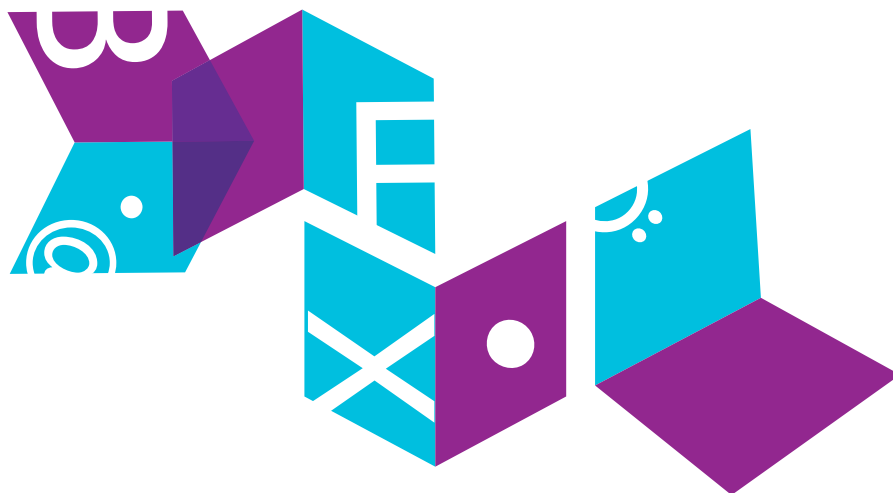
Procedurele of strategische hints

Hierbij gaat het vooral om tips die leerlingen kunnen helpen om het leesproces zó te laten verlopen dat ze actief verbanden leggen met bestaande voorkennis. Dat kan bijvoorbeeld door leerlingen tussentijds te vragen naar of vooraf te laten nadenken over hun leesdoel en over de (lees)strategieën die kunnen gaan helpen om dat leesdoel te bereiken. Een andere vorm is perspectiefname. Zo kregen leerlingen in een van de onderzoeken de opdracht om bij het lezen van een tekst over de bloedsomloop te visualiseren dat ze zelf een rode bloedcel waren die door het hart heen beweegt. In de meeste gevallen geeft het werken met procedurele en strategische hints positieve effecten op tekstbegrip; in

een enkel geval is het rendement niet hoger dan dat van een andere activatietechniek.

Schema- en visualisatietechnieken

Deze dagen leerlingen uit om een grafische weergave te maken van wat ze (al) weten en om daarbij ook eventuele relaties tussen concepten en ondergeschikte concepten te verkennen (bijv. onder *geladen deeltjes* vallen *protonen*, *elektronen* en *ionen*). Verschillende onderzoeken suggereren dat deze aanpak een groter positief effect heeft op tekstbegrip dan andere vormen van voorkennisactivatie (of helemaal geen activatie). Het soort visualisatie (hoeveel structuur en ondersteuning wordt er geboden) en het moment van visualisatie (voor of na het lezen van een tekst) heeft mogelijk impact op de effectiviteit ervan, maar er is meer onderzoek nodig om daar precieze uitspraken over te doen. Zo wijst een onderzoek met hyperlinkteksten uit dat het maken van een conceptmap vooral effectief was *na* een eerste lezing van de tekst (zie Amadiou e.a., 2015). Een andere studie laat zien dat mid-



delbare scholieren meer profiteren van een voorgestructureerde conceptmap terwijl studenten juist meer leerden als ze zelf de hele conceptmap tekenden.

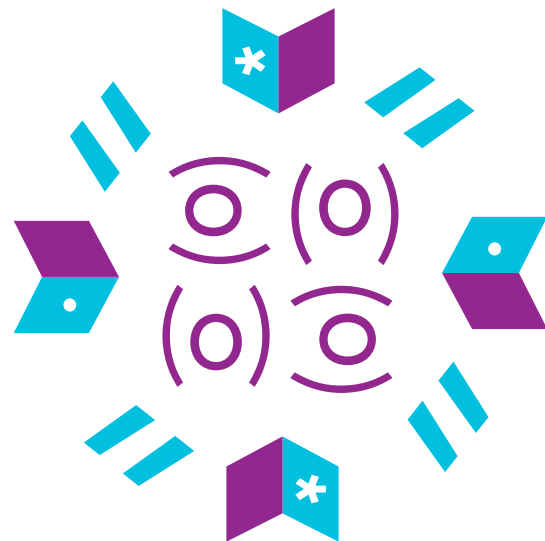
Analogisch redeneren

Metaforen en vergelijkingen kunnen een mooie manier zijn om complexe concepten beter begrijpelijk te maken en in te passen bij bestaande kennis. De inzet hiervan tijdens *analogisch redeneren* kan leerlingen helpen om verbanden te leggen tussen hun eigen voorkennis en de tekstinhoud (zie Tabel 3 voor een voorbeeld). Leerlingen kunnen een kant-en-klare analogie aangereikt krijgen of zelf worden uitgedaagd om een analogie te bedenken bij een verschijnsel en daarbij overeenkomsten en verschillen te benoemen.

De onderzoeksresultaten wijzen erop dat analogieën een goede manier zijn om tekstbegrip te vergroten, maar mogelijk speelt ook hier een kennisdrempel een rol. Een analogie lijkt vooral te werken als leerlingen al voldoende voorkennis hebben en als hun voorkennis specifiek genoeg is.

Gerichte tekstaanpassingen

Hiermee wordt geprobeerd om via de tekst de juiste voorkennis te activeren en eventuele misvattingen aan te pakken. Dat kan met weerleggingsteksten, of door het toevoegen van analogieën of *advance organizers* waarin vooraf schematisch wordt verduidelijkt



waar de tekst over gaat. Zulk onderzoek is ook bij jongere basisschoolleerlingen uitgevoerd en heeft van jong tot oud een positieve impact op tekstbegrip. Alleen het toevoegen van tussenkopjes als middel om voorkennis te activeren had geen aantoonbaar effect, al dachten leerlingen zelf van wel. Kortom, de tekst doet ertoe.

In lijn met deze resultaten lijkt *verhoogde activatie* – zinnen in de tekst toevoegen die de lezer waarschuwen dat er nu informatie volgt die waarschijnlijk afwijkt van wat ze tot nu toe dachten te weten – ook te helpen, maar dit is vrijwel alleen in het hoger onderwijs onderzocht. De ene studie die op dit gebied in het voortgezet onderwijs is gedaan, vond geen significant verschil met een controlegroep.

Themagebonden activiteiten los van de tekst

Om voorkennis te activeren, kan ook gestart worden met een activiteit los van de tekst,

zoals een demonstratie van een proefje voorafgaand aan het lezen van een tekst of een kleine kennistoets vooraf. Dit type activiteiten gaf gemengde resultaten: soms positief, soms negatief. Het aantal studies is beperkt en vooral gericht op oudere leerlingen en studenten. Ook hierbij lijkt een kennisdrempel een rol te spelen. Er is vaak niet alleen sprake van voorkennis activeren, maar ook van voorkennis opbouwen.

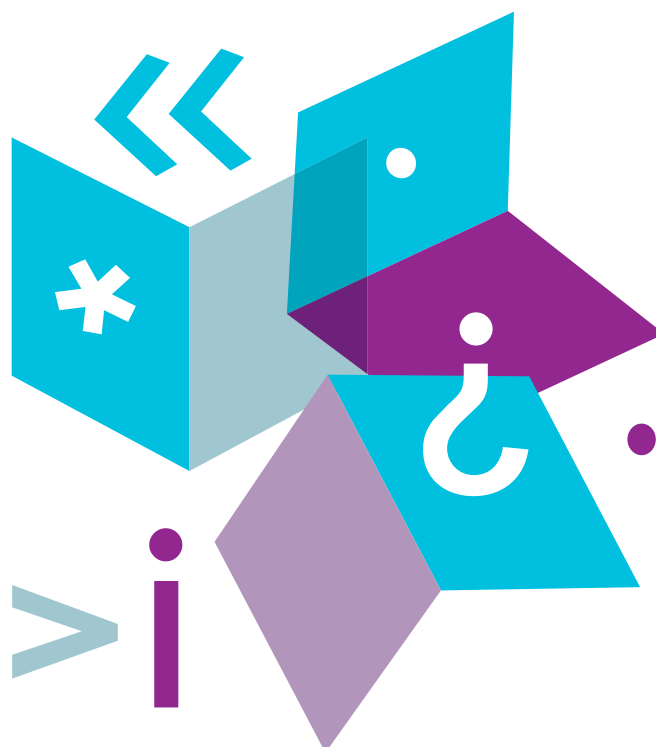
Spontane activatie

In sommige studies moesten leerlingen hardop denken tijdens het lezen. Hierbij bleek dat ze soms spontaan hun voorkennis activeerden, zonder verdere activatietechniek van de leraar of onderzoeker. De frequentie waarin leerlingen dit doen, hangt niet samen met hun uiteindelijke tekstbegrip. Om die reden stellen Hattan en collega's dat een voorkennisactivatietechniek in welke vorm

dan ook altijd nog beter lijkt dan leerlingen over te leveren aan hun eigen spontane associaties.

Drie manieren om met misvattingen om te gaan

Bij het activeren van voorkennis is het ook van belang om te letten op de kwaliteit van die kennis. Irrelevante voorkennis vormt waarschijnlijk nauwelijks een probleem voor tekstbegrip, maar hardnekkige misvattingen kunnen tekstbegrip wel degelijk bemoeilijken. Negen artikelen besteedden aandacht aan technieken om specifiek met onjuiste voorkennis om te gaan, uitsluitend in het domein van de natuurwetenschap, een vakgebied waar veel misverstanden voorkomen. Tabel 3 noemt drie manieren om misvattingen aan te pakken, inclusief voorbeelden over het thema elektriciteit.



Tabel 3. Omgaan met onjuiste voorkennis: drie technieken om misvattingen aan te pakken

Activatietechniek	Voorbeeld in de context van een tekst over elektriciteit
<i>Verhoogde activatie:</i> expliciete aankondiging dat informatie kan afwijken van wat leerlingen al weten	Wat je in deze tekst over elektriciteit gaat lezen, zal mogelijk afwijken van wat je al dacht te weten.
<i>Weerleggingstekst:</i> tekst waarin onjuiste informatie expliciet wordt weerlegd	Je denkt misschien dat stroom en spanning uitwisselbare synoniemen van elkaar zijn. Dat is niet het geval. Stroom gaat over de snelheid waarmee elektriciteit (lees: elektronen) door een apparaat loopt. Stroom wordt gemeten in ampères. Spanning gaat over de hoeveelheid energie die deze elektriciteit met zich meebrengt en gaat dus niet over de stroomsterkte maar over de lading. Elektrische spanning wordt gemeten in Volt. Spanning en stroom zijn dus twee verschillende dingen.
<i>Analogisch redeneren:</i> tekst waarin de misvatting aangekaart wordt via een analogie	Spanning en stroom zijn niet hetzelfde. Stel dat we ons een stroomkring voorstellen als een circuit waarop vrachtwagens vol met zakken houtskool rondjes rijden. Aan de ene kant van het circuit krijgen ze een volle lading houtskool in hun bak gestort, aan de andere kant leveren ze de houtskool af bij een enorme brandende kachel. Als die kachel de vrijgekomen elektriciteit symboliseert, dan kun je je voorstellen dat er minstens twee factoren belangrijk zijn om 'm te laten branden: 1) hoeveel en hoe snel de vrachtwagens continu rondrijden op het circuit en 2) hoeveel houtskool elke volle vrachtwagen kan meenemen. Terug naar de stroomkring: die snelheid waarmee de vrachtwagens over het circuit rijden, symboliseert de <i>stroomsterkte</i> ; de hoeveelheid lading op de vrachtwagens staat voor de <i>spanning</i> .

Wanneer zet je activatietechnieken in?

Op deze vraag is volgens de onderzoekers nog geen eenduidig antwoord op te geven, omdat in verreweg de meeste studies een sterke nadruk ligt op voorkennisactivatie *voorafgaand* aan het lezen, al dan niet gecombineerd met activatietechnieken op andere momenten. Dit reflecteert weliswaar wat er ook in de onderwijspraktijk veelvuldig gebeurt, maar staat op gespannen voet met het *Constructie-Integratiemodel* van tekstbegrip. Dit model veronderstelt dat er een continue interactie moet zijn tussen tekstinhoud en voorkennis, waarbij dus juist de aandacht voor voorkennisactivatie *tijdens en na het lezen* van cruciaal belang is. Ondanks de (nog) beperkte onderzoeken hiernaar, stellen de auteurs dat het verstandig lijkt

om tijdens alle fases van het lezen te zorgen voor geactiveerde voorkennis.

Maakt het dan nog uit wat je met welke leeftijdsgroep doet? In algemene zin lijkt het verstandig om bij voorkennisactivatie rekening te houden met de mate van voorkennis die leerlingen bezitten. Bij sommige technieken speelt namelijk een kennisdrempel een rol (bijv. om te kunnen profiteren van analogisch redeneren) of is meer begeleiding nodig om de activatietechniek tot haar recht te laten komen (bijv. een conceptmap helemaal zelf tekenen of juist een voorgepaste conceptmap aanvullen). Klassieke uitleg voorafgaand aan het lezen van een tekst kan mogelijk ook helpen de kennisdrempel te slechten.

Tips voor de onderwijspraktijk

We weten al veel over voorkennis en voorkennis activeren, maar eigenlijk nog niet genoeg. Hattan en collega's sluiten af met de bemoedigende gedachte dat iets doen alsnog beter lijkt dan niets doen. Zoals een solide huis een stevig fundament nodig heeft, zo vormt voorkennis een onontbeerlijke stevige basis voor samenhangend tekstbegrip.

- Lees langere tijd verschillende teksten over hetzelfde thema waarbij de teksten op elkaar voortbouwen, zodat leerlingen eerder opgedane kennis bij een volgende tekst kunnen inzetten en uitbreiden.
- Spreek vaker een brede waaier aan voorkennis aan. Focus niet alleen op kennisgerichte voorkennis over het onderwerp, maar spreek ook persoonlijke ervaringen aan en voorkennis over de tekst en het leesproces (bijv. genrekennis). Wees je ervan bewust dat de persoonlijke gekleurde kennis van leerlingen ook invloed kan hebben op hun tekstbegrip.
- Maak ook doelbewust gebruik van prompts die leerlingen tijdens en na het lezen uitdagen om hun kennisnetwerk te activeren en uit te breiden. Voorkennis speelt niet

alleen een rol voor het lezen maar in alle fases van het lezen (voor, tijdens en na).

- Bedenk in je lesvoorbereiding welke misvattingen leerlingen mogelijk over het onderwerp van de tekst hebben, of inventariseer deze tijdens een voorgesprek. Zeker bij informatieve teksten over natuurwetenschappelijke onderwerpen spelen deze vaak een rol.
- Overweeg of je de misvattingen bij leerlingen kunt corrigeren met een weerleggingstekst, verhoogde activatie ('waarschuwing') of een analogie in de tekst of je uitleg.
- Besef dat je bij het gebruik van activatietechnieken zoals open prompts, analogisch redeneren of activiteiten los van de tekst te maken kunt hebben met een kennisdrempel: als leerlingen (nog) te weinig weten over een onderwerp, is dat misschien minder effectief. In dat geval lijkt het zinvoller om zelf vooraf goede uitleg te geven.
- Lezen is ook een sociale activiteit. Verken of gezamenlijk voorkennis activeren een waardevolle aanvulling kan zijn in jouw klas. Je kunt bijvoorbeeld in kleine groepjes een W3-schema invullen (*Wat weet ik al? Wat wil ik weten en Wat heb ik geleerd?*). Daar is nog weinig onderzoek naar gedaan, maar proberen kan geen kwaad.

Bronnen

- Amadiou, F., e.a. (2015). Learning from concept mapping and hypertext: An eye tracking study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 100-112. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.4.100>
- Hattan, C., & Alexander, P. A. (2021). The effects of knowledge activation training on rural middle-school students' expository text comprehension: A mixed-methods study. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 879-897. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/edu0000623>
- Kendeou, P., e.a. (2014). Knowledge revision processes in refutation texts. *Discourse Processes*, 51(5-6), 374-397. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0163853X.2014.913961>
- Kostons, D., & van der Werf, G. (2015). The effects of activating prior topic and metacognitive knowledge on text comprehension scores. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 264-275. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/bjep.12069>
- McCarthy, K. S., & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in text comprehension framework. *Educational Psychologist*, 56(3), 196-214. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00461520.2021.1872379>
- O'Reilly, T., Wang, Z., & Sabatini, J. (2019). How much knowledge is too little? When a lack of knowledge becomes a barrier to comprehension. *Psychological Science*, 30(9), 1344-1351. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0956797619862276>