

*Remediërend Programma Voor
Begrijpend Lezen.*

Handleiding

Copyright © Stichting Schoolbegeleidingsdienst De Zuid-Vallei, 2^e druk 2000.

Waarschuwing: Deze uitgave is auteursrechtelijk beschermd. Wij verlenen alleen aan scholen het recht van kopiëren en dan uitsluitend voor eigen gebruik. Onrechtmatige verveelvoudiging of distributie van dit pakket of een gedeelte ervan is verboden en strafbaar, en zal met alle beschikbare juridische middelen worden bestreden.

Inhoudsopgave.

	Blz.
Inleiding.	3
Deel I Achtergronden bij het begrijpend lezen.	
Hoofdstuk 1. De ontwikkeling van het begrijpend lezen.	7
Hoofdstuk 2. Theorieën van het begrijpend lezen.	10
Hoofdstuk 3. Het begrijpend lezen in de basisschool.	12
Deel II Handleiding bij het remediërend programma voor begrijpend lezen.	
Hoofdstuk 1. Uitgangspunten bij het programma.	17
Hoofdstuk 2. Handleiding per hoofdstuk.	20
Hoofdstuk 3. Handleiding bij de toetsen.	27
Literatuurlijst.	29
Bijlage I De instaptoets en controletoes bij het remediërend programma voor begrijpend lezen op AVI-niveau 4/5.	31
Bijlage II Antwoordenboekje bij het remediërend programma voor begrijpend lezen op AVI-niveau 4/5.	69

Inleiding.

De school is een instelling waar men leert lezen en nog een paar dingetjes.

Theo Thijssen.

Sinds de jaren tachtig is er veel belangstelling voor het begrijpend leesonderwijs op de basisscholen. De theorieën rond het begrijpend lezen worden steeds talrijker en ook de methodes voor het begrijpend lezen worden in een hoog tempo ontwikkeld. Toch blijkt dat er slechts weinig ontwikkeld wordt op het gebied van de remediëring van begrijpend lezen.

In het najaar van 1988 is er een internationaal onderzoek gestart naar de prestaties van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen. Aan dit onderzoek, The Reading Literacy Study, deden 32 landen mee. Het doel van deze studie was onder andere om het niveau van het begrijpend lezen van studenten uit verschillende schoolsystemen met elkaar te vergelijken, de leesvaardigheid van negen- en veertienjarigen te beschrijven, de verschillen te ontdekken tussen de verschillende onderwijssystemen en deze te vergelijken met de prestaties van de studenten in begrijpend lezen (Elley, 1994). Het onderzoek vond plaats in de achtste maand van het schooljaar 1990-1991. Het onderzoek is eind 1992 afgesloten. Onderzocht werd het leesonderwijs aan en de leesprestaties van twee leerling populaties:

- Negenjarige leerlingen in reguliere scholen voor basisonderwijs.
- Veertienjarige leerlingen in reguliere scholen voor voortgezet onderwijs (Glopper en Otter, 1992).

In dit onderzoek kwam Nederland er niet goed af. Samen met Denemarken staat Nederland onder aan de lijst van de hoog ontwikkelde westerse landen voor de leerlingen van negen jaar. De Nederlandse leerlingen van negen jaar scoren onder het internationaal gemiddelde (de gemiddelde score van de Nederlandse leerlingen zit tussen de gemiddelde scores van de leerlingen uit Slovenië en Cyprus). Ook bij de veertienjarige leerlingen brengt Nederland het er niet best vanaf, al is de positie van Nederland hier iets minder extreem. Toch blijft Nederland achter ten opzichte van de meeste rijke westerse landen (Glopper en Otter, 1993).

Wat is nu het verschil in begrijpend leesonderwijs tussen Nederland en de landen die aanzienlijk hoger scoren dan Nederland? Wat is er inhoudelijk anders aan het begrijpend leesonderwijs in bijvoorbeeld Finland in vergelijking met het begrijpend leesonderwijs in Nederland?

Een antwoord op deze vraag wordt over het algemeen gezocht in de instructie die de leerkracht geeft tijdens de les begrijpend lezen (Schoor, 1992). Door het ontbreken van leesinstructie haken vooral de zwakkere lezers af. Er zijn maar weinig leerlingen die het lezen spelenderwijs onder de knie krijgen. De meeste leerlingen hebben uitleg nodig over wat een hoofdgedachte is van een tekst, wat ze met verwijfwoorden moeten doen, wat voor functie voegwoorden hebben, enzovoort (Schoor, 1992). Het gaat er niet om dat leerlingen oplossingen krijgen aangedragen, maar dat ze leren hoe ze verschillende teksten moeten aanpakken.

Het remediërend programma voor begrijpend lezen is ontwikkeld om de leerlingen die uitvallen extra instructie te kunnen geven in begrijpend lezen. Hierbij worden alle vaardigheden en strategieën die nodig zijn om te kunnen begrijpend lezen expliciet aangeboden. Vervolgens worden al deze strategieën geïntegreerd geoefend.

Tenslotte willen wij aangeven dat we graag op de hoogte blijven van de ervaringen en de op- en aanmerkingen van de gebruikers.

Riet Jansen
Jantina Polman-van 't Slot.
Herman Wieberdink

Tweede druk, november 2000

Deel I

Achtergronden bij het begrijpend lezen.

Hoofdstuk 1. De ontwikkeling van het lezen.

Sinds de jaren tachtig is er veel belangstelling voor het begrijpend leesonderwijs op de basisscholen. Daarvoor was er weinig aandacht voor de didactiek van begrijpend lezen. Er werd aangenomen, dat als iemand goed kan technisch lezen en maar veel oefent, hij vanzelf ook goed leert te begrijpen wat hij leest. Een belangrijk kenmerk van het begrijpend leesonderwijs was dan ook de grote aandacht voor het technisch lezen.

Als we spreken over de ontwikkeling van het lezen, was het lang gebruikelijk om die ontwikkeling te laten beginnen bij het moment waarop in het onderwijs gestart wordt met methodische instructie in het technisch lezen. En dat moment was en is over het algemeen na de kleuterperiode in groep 3. In de zestiger en zeventiger jaren is deze lijn naar beneden uitgebreid. Dit werd aangeduid met de term voorbereidend lezen. Van meer recente datum is de benadering van de 'ontluikende geletterdheid' (Verhoeven, 1993a). De term geeft aan dat men in het onderwijs aan kleuters niet vooruit wil lopen op wat later onderwezen wordt, maar wil aansluiten bij de spontane (taal- of lees)ontwikkeling van de kleuter.

De leesontwikkeling verloopt in min of meer vaste stadia:

- Ontluikende geletterdheid.
- Aanvankelijk lezen.
- Efficiënt lezen.
- Begrijpend lezen, functionele geletterdheid.

Hieronder worden deze stadia kort toegelicht:

Ontluikende geletterdheid.

Dit is de fase van het oriënterend lezen. Deze fase begint al vanaf de eerste taalontwikkeling en loopt tot ongeveer groep 3. In de eerste levensjaren ligt het accent op de ontwikkeling van de mondelinge taal. Kinderen slagen erin om verschillende taalregels en talige begrippen af te leiden uit het taalaanbod. Hierbij speelt de omgeving, die voor het taalaanbod zorgt, een belangrijke rol. Op analoge wijze maken kinderen zich op basis van ervaringen met betrekking tot lezen en schrijven een aantal basale concepten en principes van de schriftelijke taal eigen. Bij ontluikende geletterdheid wordt gerefereerd aan de ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid lang voordat de kinderen hun intrede doen in de basisschool. Vierjarigen, die voor het eerst naar de basisschool gaan, hebben al een schat aan taalervaringen opgedaan (Boland, 1993). Het gezin vormt een belangrijke basis voor de ontwikkeling van (ontluikende) geletterdheid. Dat geldt niet alleen voor het proces van de mondelinge taalverwerving. In veel situaties fungeren de volwassenen ook als intermediair tussen de geschreven taal en het kind. Het voorlezen is één van de belangrijkste activiteiten voor de ontwikkeling van kennis, die nodig is om uiteindelijk succesvol te kunnen lezen. Het taal- of leesonderwijs in de kleuterbouw zal moeten aansluiten bij de interesses van jonge kinderen en moet zich laten inspireren door activiteiten die kinderen thuis ontplooiën. Door het samen met de leerkracht bezig te zijn met voorleesverhalen, prentenboeken en andere tekstvormen, verwerven kinderen een aantal inzichten en vaardigheden. Kinderen worden zich bewust van de klankstructuur van woorden. Het lees- en schrijfgedrag van kinderen is dan nog oriënterend te noemen. Vaak bootst het kind lees- of schrijfgedrag na. Een aantal kinderen komen zelfs zover dat het min of meer spontaan zelfstandig leert afzonderlijke letters samen te voegen tot een woord (Verhoeven, 1993b).

Aanvankelijk lezen.

De meeste kinderen komen niet tot een spontane verwerving van de schriftelijke taal. Het grote struikelblok daarbij is meestal het inzicht in het alfabetisch principe van onze taal: het inzicht dat woorden zijn opgebouwd uit fonemen. Dit probleem wordt veroorzaakt doordat fonemen in de lopende spraak nauwelijks als direct losse elementen zijn waar te nemen. Deze leerlingen wordt, meestal beginnend in groep 3, in een gestructureerd curriculum stap voor stap het inzicht in het alfabetisch principe bijgebracht. Zo ontwikkelt de leerling een fonologisch bewustzijn en leert hij via de relatie tussen letters en klanken woorden lezen en spellen (Verhoeven, 1993b).

Efficiënt lezen.

De volgende fase van de ontwikkeling in de geletterdheid wordt gekenmerkt door het herkenkend lezen. Doordat de leerling eerder geleerde (de)codeervaardigheden in een steeds hoger tempo leert toepassen, kan deze met toenemend gemak eenvoudige teksten lezen en schrijven (Verhoeven, 1992). Doordat leerlingen de relaties tussen grafemen, spraakklanken en woorden steeds sneller leren doorzien, gaan woordherkenningsprocessen steeds geautomatiseerder lopen (Verhoeven en Van der Leij, 1992). Vaardigheden als visuele analyse en klank-letterkoppelingen blijven wel aanwezig, maar ze vragen op dit niveau geen bewuste aandacht meer.

Begrijpend lezen, functionele geletterdheid.

Leerlingen kunnen aan het eind van de basisschool ongeveer evenveel woorden lezen en begrijpen als ze in de gesproken taal kennen. Dankzij de min of meer automatische woordherkenning kan de aandacht van leerlingen bij het lezen bijna volledig gericht worden op het begrijpen van grotere eenheden, zoals woordgroepen, zinnen en zinsverbanden (Verhoeven, 1993b).

Wat nu precies onder lezen en begrijpend lezen moet worden verstaan is heel lastig van elkaar te onderscheiden. Lezen zonder enig begrip van wat gelezen is, is moeilijk voor te stellen. Het begrip lezen impliceert al het begrijpen van een tekst. De opmerking "zou je dit eens willen lezen?" moet opgevat worden als, "wil je dit lezen en begrijpen" en niet als "wil je deze tekst decoderen". Lezen omvat zowel het decoderen van lettersymbolen als de boodschap ervan begrijpen. Wat onder begrijpen van een tekst moet worden verstaan, namelijk het maken van een cognitieve representatie van het geschrevene, is intuïtief wel duidelijk. Wat zo'n cognitieve representatie precies inhoud is minder duidelijk (Boonman, 1992). Begrijpen van een tekst is niet een soort filmachtige afbeelding, maar eerder een soort abstractie waarin de belangrijkste informatie aan elkaar gekoppeld is. Begrijpen van teksten is het creëren van een abstracte representatie (Boonman, 1992). Vaak verschillen mensen aanzienlijk van elkaar in de mate waarin ze een tekst begrijpen. Toch wordt (ook nu nog) aangenomen dat leerlingen vanzelf leren begrijpend lezen. Als ze eenmaal goed technisch kunnen lezen, leren ze vanzelf ook om te begrijpen wat ze lezen. Dit geldt helaas niet voor alle leerlingen. Niet alle leerlingen passen uit zichzelf strategieën toe, die nodig zijn om een tekst goed te kunnen begrijpen. Daarvoor is het nodig dat ze les krijgen in het begrijpend lezen. Als leerlingen niet kunnen begrijpend lezen zullen ze nooit kunnen studerend lezen. Terwijl studerend lezen in het verdere onderwijs één van de belangrijkste vormen van onderwijs zal zijn. Studeren en begrijpen worden vaak in elkaars verlengde gezien. Studeren is herhaald begrijpen of intensiever begrijpen; om iets te bestuderen moet je het een aantal keren lezen en begrijpen. Toch blijkt dat studeren en begrijpen aanzienlijk van elkaar verschillen. Het belangrijkste verschil is dat begrijpend lezen voor een belangrijk deel niet bewust gebeurt, terwijl het studerend lezen altijd bewust plaatsvindt, onafhankelijk van wat het effect op het onthouden is

(Boonman, 1992). Op dit studerend lezen volgt (in de ontwikkeling naar geletterdheid) het kritisch lezen en uiteindelijk het functioneel lezen, functionele geletterdheid. Met kritisch lezen wordt bedoeld dat leerlingen leren om literatuur vanuit een kritische houding te lezen en daarbij verschillende standpunten in kunnen nemen. Zo worden teksten geleidelijk, afhankelijk van het leesdoel, oriënterend, globaal, dan wel gedetailleerd gelezen (Verhoeven, Van der Leij, 1992). Na dit kritisch lezen volgt de functionele geletterdheid. Globaal gesproken is iemand geletterd wanneer hij kan lezen en schrijven; hij kan via gedrukte en geschreven taal doelgericht communiceren met anderen. Iemand is functioneel geletterd wanneer hij de vaardigheid lezen en schrijven kan toepassen in situaties waarin geletterdheid als norm, als vanzelfsprekend, wordt verondersteld (Boland, 1993). Functioneel lezen vormt een instrument voor het bevredigen van zowel persoonlijke als maatschappelijke behoeften. Geletterdheid kan als belangrijke voorwaarde worden gezien voor een succesvolle integratie in de samenleving. Daarbij wordt er verondersteld dat het goed kunnen lezen en schrijven de mobiliteit van mensen op de arbeidsmarkt vergroot en hen de mogelijkheid biedt tot een vlotte communicatie met de overheid (Verhoeven en Van der Leij, 1992). Geletterd zijn betekent gemakkelijk en vrijwel zonder inspanning kunnen lezen en schrijven.

Er zal nu verder ingegaan worden op de vorm van onderwijs, die een brug vormt tussen het efficiënt lezen en het studerend lezen: het begrijpend leesonderwijs. Om de methodes die ontwikkeld zijn voor het begrijpend lezen goed te kunnen begrijpen, zal eerst ingegaan worden op de theorieën die de grondslag vormen van deze methodes.

Hoofdstuk 2.

Theorieën van het begrijpend lezen.

Na de jaren zeventig kreeg de studie naar de didactiek van begrijpend lezen een nieuwe impuls. Onder invloed van theorieën over informatieverwerking en leren werd het begrijpend lezen vanuit onderwijskundige hoek bekeken (Bouwers en Van Goor, 1997). Maar het begrijpend lezen is een zeer complexe vaardigheid. Daarom is het lastig om tot een allesomvattende theorie over het proces van begrijpend lezen te komen. Dit is één van de oorzaken waarom nog niet duidelijk is welke instructie- of interventiemethoden geschikt zijn en het meest effect hebben (Reitsma en Walraven, 1991). Wel is er een belangrijke overeenkomst tussen de verschillende theorieën. Namelijk het onderscheid tussen lagere en hogere ordeprocessen tijdens het lezen (Sliepen, 1995).

De verschillende cognitieve vaardigheden of processen tijdens het lezen kunnen ingedeeld worden naar de mate waarin zij een laag of hoog beroep doen op de cognitieve vermogens van een lezer. Lagere ordeprocessen zijn voornamelijk het decoderen van letters en woorden tot betekenisvolle eenheden (Sliepen, 1995). Het gaat daarbij voornamelijk om het technisch lezen. De hogere ordeprocessen bestaan uit het integreren van de onderliggende proposities en deze relateren aan eerder verworven kennis. Op deze processen wordt voornamelijk tijdens het begrijpend lezen een beroep gedaan. De lagere ordeprocessen worden ook wel als cognitieve processen aangeduid. Metacognitieve processen zijn voornamelijk hogere ordeprocessen. In de huidige theorieën wordt er vaak vanuit gegaan dat bij het begrijpend lezen zowel lagere als hogere ordeprocessen een rol spelen (Sliepen, 1995). Uiteindelijk zijn alle theorieën op te delen in drie verschillende stromingen:

Interactieve theorieën.

Theorieën die er vanuit gaan dat voor een goede leesontwikkeling beide, zowel de tekst als de kennis en ervaringen van de lezer van groot belang zijn, zijn interactieve theorieën. Er wordt dan vanuit gegaan dat de lagere en hogere ordeprocessen elkaar wederzijds beïnvloeden.

Het tekstverwerkingsmodel van Van Dijk en Kintsch (1983) is een zogenaamd interactief model. Een centraal kenmerk van dit model is het strategische karakter van tekstverwerking. Met name het tot stand brengen van begrip van de tekst is geheel strategisch van aard. Met strategisch wordt dan bedoeld dat de lezer, om zijn doel te bereiken, zo effectief mogelijk gebruik maakt van de middelen waarover hij beschikt: van zijn kennis op allerlei gebied en van zijn vaardigheden met betrekking tot het lezen (zoals onder andere de decodeervaardigheid). Dit model beschrijft dan ook niet op een eenduidige manier het verloop van het tekstverwerkingsproces. Tekstverwerking is immers niet alleen afhankelijk van tekstuele karakteristieken, maar ook van kenmerken van de lezer, zoals zijn beschikbare kennis en zijn doelstellingen. Op basis van de tekst probeert de lezer door gebruik te maken van zijn voorkennis van contextuele informatie een samenhangende interne representatie te onderscheiden.

'Bottom-up theorieën'

Er zijn ook tekstverwerkingsmodellen die er vanuit gaan dat de tekst (de lagere ordeprocessen) de meest bepalende factor is voor het begrijpend lezen. Hierbij speelt de context een grote rol bij het construeren van een cognitieve representatie van de tekst. Het gaat dan om theorieën, die het begrijpend lezen opdelen in verschillende deelvaardigheden.

Als deze deelvaardigheden worden beheerst, dan kan men begrijpend lezen. Dit zijn de zogenaamde 'bottom-up theorieën'. Strikt genomen redeneren de 'bottom-up theorieën' als volgt. Op grond van de uiterlijke kenmerken van de letters worden, al dan niet na omzetting van de letters in klanken, de woorden herkend en begrepen. In de 'bottom-up theorieën' gaat men er vanuit dat de deelprocessen door de lezer één voor één worden doorlopen. Een lezer begint met processen van het waarnemen van de letters en gaat steeds 'hoger' naar de meer centrale, cognitieve processen van het begrijpen van de inhoud.

Niet alle deelvaardigheidstheorieën zijn zo strikt in de volgorde waarin de verschillende deelprocessen doorlopen worden. Tegenwoordig zijn er veel theorieën, die er vanuit gaan dat begrijpend lezen een complex proces is dat uit verschillende deelprocessen bestaat die elkaar beïnvloeden. Deze theorieën gaan meer in de richting van de interactieve theorieën dan van de 'bottom-up theorieën'. Zij sluiten vaak goed aan bij de informatieverwerkingstheorie van Van Dijk en Kintsch, maar door deze theoretici wordt het begrijpend leesproces nadrukkelijker opgedeeld in verschillende vaardigheden en strategieën, die de lezer in kan zetten om een tekst zo goed mogelijk te begrijpen. Eén van deze theoretici is Aarnoutse. Hij (Aarnoutse, 1991) omschrijft het begrijpend lezen als het achterhalen van de betekenis of bedoeling van schriftelijke informatie. Hij beschrijft het verder als een complex proces dat uit verschillende deelprocessen bestaat, die elkaar beïnvloeden. Belangrijke factoren, die daarbij een rol spelen zijn de kennis waarover de lezer beschikt en de strategieën of vaardigheden die hij kan inzetten om een tekst zo goed mogelijk te begrijpen.

'Top-down theorieën'

Er zijn ook tekstverwerkingstheorieën die er vanuit gaan dat het begrijpend lezen één complexe vaardigheid is en dat de kennis en ervaringen van de lezer de meest bepalende factor is voor het begrijpend lezen van een tekst. Dit zijn de zogenaamde 'top-down theorieën'. Deze theorieën achten de hogere ordeprocessen van groter belang dan de lagere ordeprocessen.

Eén van de nieuwere 'top-down theorieën' is de 'whole language' benadering. Deze benadering ziet het lezen als een zich natuurlijk ontwikkelend proces. Dit geldt voor zowel het technisch lezen (het decoderen) als het begrijpend lezen. In Nederland is deze visie nog niet zo expliciet aanwezig. Maar in Noord-Amerika is de invloed van de 'whole language' filosofie op de Amerikaanse onderwijswereld aanzienlijk. Het kernpunt van de 'whole language' is dat lezen en schrijven taalsystemen zijn die het beste 'heel' moeten worden gelaten tijdens de instructie (holisme). Elke poging om het leesproces op te delen in deelcomponenten wordt verworpen.

Hoe deze theorieën doorwerken in de praktijk van het begrijpend lezen, komt in het volgende hoofdstuk aan de orde.

Hoofdstuk 3. Het begrijpend lezen in de basisschool.

Eind jaren zeventig begon onderzoek op gang te komen naar de specifieke cognitieve strategieën, die het tekstbegrip bevorderen (Rosenshine en Meister, 1994). Hierdoor zijn er in een snel tempo nieuwe methodes voor begrijpend lezen ontwikkeld, die veelal als gemeenschappelijk uitgangspunt hebben dat ze het begrijpend lezen opdelen in hogere ordeprocessen en lagere ordeprocessen. Het onderscheid dat bij de theorieën te zien is, namelijk het onderscheid in interactieve theorieën, 'bottom-up theorieën' en 'top-down theorieën' komt ook terug in de verschillende methodes die ontwikkeld zijn. De nieuwere methodes gaan echter meestal uit van een interactieve theorie. Het begrijpend lezen wordt daarbij gezien als een proces dat opgedeeld kan worden in verschillende deelvaardigheden. Deze deelvaardigheden worden echter niet in één vaste volgorde doorlopen, zoals de 'bottom-up theorieën' beweren. Meestal worden zowel tekstenmerken als de kennis en ervaringen van de lezer als belangrijk gezien in het begrijpend leesproces. De meeste methodes gaan dus uit van het begrijpend lezen als interactief proces. Dit houdt in dat de leerlingen vaardigheden en strategieën met betrekking tot de tekst moeten leren en dat ze metacognitieve kennis (kennis over hun eigen denken en leren) moeten verwerven en toepassen. De nieuwste methodes besteden steeds meer aandacht aan expliciete instructie in begrijpend lezen (vaak aan de hand van het directe instructiemodel). Toch zijn er nog veel leerlingen die blijven lezen op dezelfde manier als ze bij het aanvankelijk lezen hebben geleerd. Ze decoderen, ze weten niet dat je de ene tekst bijvoorbeeld sneller moet lezen dan de andere (Schoor, 1992). Leesinstructie is volgens Aarnoutse (in Schoor, 1992) het stimuleren van het metacognitief gedrag van de leerlingen. Een leerling moet in de gaten krijgen of hij snapt wat er staat en als dat niet het geval is moet hij actie ondernemen. Experimenten tonen aan dat door leesinstructie de leesprestaties, vooral bij de zwakkere leerlingen, fors vooruit gaan (Schoor, 1992).

Begrijpend lezen wordt in de remediëring met name benaderd vanuit allerlei deelvaardigheden, die aangeleerd moeten worden. Toch is er op het gebied van remediëring voor begrijpend lezen nog maar heel weinig ontwikkeld. Er is veel aandacht geschonken aan het verbeteren van het klassikale onderwijs in begrijpend lezen, maar aan de remediëring van begrijpend lezen wordt nog maar weinig aandacht besteed. Sliepen (1995) gaat in haar proefschrift wel in op de leerkrachtinstructie in het lom-onderwijs. In haar onderzoek heeft zij gezocht naar effecten van twee verschillende manieren om leerlingen in het lom-onderwijs metacognitieve leesstrategieën te laten verwerven. Zij heeft de complexe vaardigheid begrijpend lezen ook opgedeeld in verschillende deelvaardigheden, waarbij met name de metacognitieve strategieën van belang worden geacht. De nadruk ligt in dit onderzoek vooral bij de leerkrachtinstructie in die metacognitieve leesstrategieën. De verschillende manieren van leerkrachtinstructie, die met elkaar vergeleken worden, zijn:

- *Expliciete instructie door leerkrachten.* Hierbij wordt er vanuit gegaan dat de leerlingen zelden leren wat hen niet expliciet onderwezen wordt.
- *Computerondersteunende 'cloze'-oefeningen.* Hierbij worden de leerlingen gestimuleerd tot een voortdurend gebruik van strategieën. Ze worden alleen niet expliciet aangeleerd (Sliepen, 1995).

In het onderzoek wordt aangetoond dat de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden een belangrijke invloed heeft op het begripsproces en daarmee samenhangende leesprestaties. De invloed van de computerondersteunende cloze-oefeningen op de ontwikkeling van het begrijpend lezen blijkt niet groot. Ook heeft het maken van cloze-oefeningen er niet toe geleid dat de kennis over en het zelfstandig gebruik van strategieën voor tekstbegrip bij deze leerlingen significant is toegenomen in vergelijking met de controlegroep.

Uit dit onderzoek is ook naar voren gekomen, dat verschillen in het niveau van tekstbegrip maar weinig (voor circa 10 %) samenhangen met verschillen in decodeervaardigheid van leerlingen. Vooral woordenschat en kennis van leesstrategieën dragen bij aan een verklaring voor deze individuele verschillen (Sliepen, 1995).

Uit dit onderzoek blijkt dat het van belang is, dat in de remediëring van begrijpend lezen aandacht geschonken wordt aan de expliciete instructie in de metacognitieve leesstrategieën.

Aarnoutse, Driesen en Roelofs (1989a & b) delen het begrijpend lezen op in deelvaardigheden. Zij hebben een aantal remediërende programma's ontwikkeld. Elk programma behandelt een bepaalde deelvaardigheid. Deze programma's zijn erop gericht om leerkrachten van groep vijf tot en met groep acht te helpen bij het onderwijzen van een aantal belangrijke vaardigheden of strategieën op het gebied van begrijpend en studeren lezen. In totaal zijn er zeven programma's ontwikkeld. Elk programma bestaat uit tien of meer lessen en is gericht op het leren beheersen van een bepaalde leesstrategie. Alle strategieën worden echter in aparte programma's aangeboden. Een gevaar van het opdelen van deze strategieën in verschillende programma's is dat er geen aandacht is voor de integratie van deze strategieën.

Deel II

Handleiding bij het remediërend programma voor begrijpend lezen.

Hoofdstuk 1.

Uitgangspunten bij het remediërend programma voor begrijpend lezen.

Uit voorgaande hoofdstukken blijkt dat in het basisonderwijs vaak weinig aandacht wordt besteed aan instructie in begrijpend lezen. Waar het in de lessen meestal om gaat, is het begrijpen van een specifieke tekstinhoud (product) en niet hoe je zo'n tekst beter zou kunnen aanpakken en begrijpen (proces) (Walraven, 1995).

Veel nieuwere begrijpend leesmethodes maken gebruik van het directe instructiemodel. In dit model is het de bedoeling dat de leerkracht expliciet instructie geeft in het begrijpend lezen. Toch gebeurt dit voor de zwakkere lezers tijdens de lessen begrijpend lezen nog niet voldoende.

De schoolbegeleidingsdienst De Zuid-Vallei heeft een remediërend programma voor begrijpend lezen ontwikkeld. In dit programma worden strategieën, die van belang zijn voor begrijpend lezen expliciet en geïsoleerd aangeboden. Door een cyclische opbouw van het programma blijven de strategieën terugkomen in de daaropvolgende hoofdstukken. Hierdoor leren de leerlingen de verschillende strategieën in één tekst toe te passen. Na verloop van tijd raken de strategieën geautomatiseerd en worden ze niet meer expliciet herhaald aan de leerlingen. Wel is het natuurlijk de bedoeling dat ze die strategieën blijven toepassen. Om ze hiervoor een geheugensteuntje te geven worden een aantal strategieën via een pictogram aangeboden.

Aan het eind van elk hoofdstuk komt een les 'nog eens oefenen' of 'nog meer oefeningen' aan de orde. In deze lessen moeten alle tot dan toe aangeleerde strategieën worden toegepast. De leerkracht kan deze lessen beschouwen als een vorm van summatieve toetsing. Zo kan gekeken worden of de leerling de aangeboden vaardigheden beheerst en toepast.

Voor het begrijpend lezen hebben de leerlingen voorkennis van teksten nodig. Dit noemen we voorwaardelijke vaardigheden. Dit zijn vaardigheden die zich vooral richten op tekst- en zinskenmerken.

Het begrijpend lezen zelf kan opgedeeld worden in twee soorten strategieën, die nodig zijn om te kunnen begrijpend lezen, namelijk de monitorstrategieën en de specifieke strategieën.

Monitorstrategieën zijn metacognitieve strategieën, die het taakgedrag sturen.

Specifieke strategieën zijn strategieën, die gericht zijn op een bepaalde vaardigheid binnen de taak begrijpend lezen met betrekking tot talige aspecten van de tekst. Het zijn vaardigheden die gericht zijn op de inhoud van de tekst.

Deze strategieën bestaan uit een aantal deel-strategieën, op te vatten als vaardigheden, die de leerlingen moeten beheersen om de betekenis of de bedoeling van schriftelijke informatie te kunnen achterhalen. Dit zijn vaardigheden, die je voor, tijdens of na het lezen moet toepassen. Uiteindelijk ontstaat de volgende indeling van strategieën (Aarnoutse, Driesen en Roelofs (1989a & b), Aarnoutse en Wouw (1990), Batterink, Klooster, Perfors en Terpstra (1997), Boonman, Kok, Offerhaus-Draijer en Kalkman (1995), Sliepen (1995), Sliepen en Plattel (1992), Walraven (1995).):

Voorwaardelijke vaardigheden:

Helemaal vooraf aan het lezen moeten de leerlingen kennis hebben van specifieke kenmerken van een tekst. Het gaat dan vooral om:

- Het herkennen van een zin aan een reeks woorden, gescheiden door spaties, die beginnen met een hoofdletter en eindigen met een punt, vraagteken of uitroepeten.
- Het afleiden van intenties van een zin aan het vraag- of uitroepeten.
- Het gebruik van alinea's, titels en kopjes (Sliepen en Plattel, 1992).

Monitorstrategieën, voor het lezen:

- Weten wat voor een tekst het is aan de hand van de structuur, het doel, de plaatjes, de titel en de eerste regel van de tekst. Is het een informatietekst (doetekst, opzoektekst, leer- of weettekst en meningtekst) of is het een verhaalttekst? Deze beslissing heeft gevolgen voor de rest van de (monitor)strategieën.
- Opstellen van het leesdoel afhankelijk van de soort tekst (wat moet ik leren, moet ik iets kunnen etc.).
- Het bepalen van het leesgedrag (kan ik dit snel doorlezen, of moet dit grondig etc.).
- Opstellen van verwachtingen over de tekst (wat zal er in de tekst staan).
- Activeren van voorkennis (wat weet ik er al van).

Monitorstrategieën, tijdens het lezen:

- Controleren van het leesbegrip (en eventueel de leesaanpak, het leesgedrag wijzigen).
- Evalueren en bijstellen van verwachtingen (klopt het wat ik dacht, zo niet, wat is het dan wel).

Monitorstrategieën, na het lezen:

- Nagaan of het leesdoel is bereikt (heb ik iets geleerd? etc.).
- Evalueren van het leesgedrag (zoals ik het nu heb gelezen, past dat bij het doel?).

Specifieke strategieën, voor het lezen:

Specifieke strategieën zijn op de inhoud van de tekst gericht en kunnen dus niet al voor het lezen ingezet worden.

Specifieke strategieën, tijdens het lezen:

- Achterhalen van de betekenis van onbekende woorden (uit de context of met behulp van een woordenboek).
- Begrijpen van verwijswwoorden.
- Onderscheiden van de hoofdgedachte en de bijzaken.
- Regelmatig maken van inferenties (dat wil zeggen: naar aanleiding van de context of de aanwezige voorkennis extra informatie afleiden, die niet letterlijk in de tekst staat, maar wel nuttig is voor tekstbegrip). Het afleiden van informatie uit de tekst.

Specifieke strategieën, na het lezen:

- Samenvatten van de tekst en het evalueren van de inhoud.
- Nieuwe informatie integreren in de al aanwezige kennis en het toepassen van de nieuwe informatie.

De vaardigheden of strategieën, die een leerling kan inzetten om een tekst zo goed mogelijk te begrijpen, behoren tot de belangrijkste factoren voor het begrijpend lezen (Aarnoutse, 1991). Het is van belang dat de leerlingen expliciete instructie krijgen tijdens het aanleren van deze strategieën. Dit wil echter niet zeggen dat als leerlingen deze deel-strategieën beheersen dat ze dan ook goed kunnen begrijpend lezen. Bij begrijpend lezen zijn naast de beheersing van de deelvaardigheden, vooral de integratie van deze vaardigheden, de vloeiende overgangen en de

voortdurende controle op de uitvoering van belang (Walraven, 1995). Door in het programma een cyclische opbouw te maken, waarbij steeds weer de tot dan toe aangeleerde strategieën terugkomen, wordt hieraan tegemoet gekomen.

Deze deelvaardigheden worden aangeleerd door middel van expliciete instructie. De denkstappen worden stap voor stap voorgedaan aan de leerlingen. Aangezien leerlingen remediërend materiaal vaak individueel doorwerken, wordt in het programma gewerkt met een voorbeeldfiguurtje 'Ivo'. Ivo is een jongetje van de leeftijd van de leerlingen, die in het dagelijks lezen geconfronteerd wordt met het begrijpend lezen. Hij doet de denkstappen expliciet voor de leerlingen voor.

Van de leerlingen wordt verwacht dat ze een voldoende niveau bereikt hebben wat betreft technisch lezen. De leerlingen moeten AVI-niveau 4 beheersen om met het programma te kunnen starten.

Het programma wordt ontwikkeld in drie verschillende delen. Het eerste deel is op AVI 4/5, het tweede op AVI 6/7 en het derde op AVI 8/9. Op deze manier wordt tegemoet gekomen aan leerlingen met een uiteenlopende technische leesvaardigheid. Ook worden er aan de vaardigheid begrijpend lezen hogere eisen gesteld zodra de leerlingen op een hoger niveau lezen. Dit komt terug in het programma. Op AVI niveau 8/9 wordt bijvoorbeeld meer nadruk gelegd op de vaardigheid samenvatten dan op AVI niveau 4/5.

Aan dit programma gaat een diagnostische toets vooraf. Deze instaptoets wordt afgenomen voordat de leerling begint met het lesprogramma. Het gaat dan niet direct om de signalering van problemen, maar om de diagnosticering. Het gaat erom te bepalen welke vaardigheden of strategieën de leerlingen al wel beheersen en welke niet. De toets geeft informatie over welke vaardigheden en strategieën de meeste aandacht nodig hebben. Er zijn in elk deel van het programma twee parallelle toetsen opgenomen. Dit geeft de mogelijkheid na afloop van het programma nogmaals een toets af te nemen. Zo kan de score op de instaptoets vergeleken worden met de score op de toets, die na afloop van de remediëring wordt afgenomen.

Een probleem bij deze toetsen is dat niet alle vaardigheden goed te toetsen zijn. Dit geldt met name voor de monitorstrategieën. Monitorstrategieën bepalen het proces en hebben geen zichtbaar product. Daarom zijn deze vaardigheden moeilijk te toetsen. Zodra in een toets gevraagd wordt om bijvoorbeeld je voorkennis te activeren kun je al niet meer toetsen of een leerling dit uit zichzelf ook gedaan zou hebben. De specifieke strategieën zijn over het algemeen duidelijker te toetsen. Zij hebben een duidelijk product, waarnaar gevraagd kan worden (er kan bijvoorbeeld gevraagd worden naar de betekenis van een moeilijk woord). In de instaptoets worden dan ook vooral de specifieke strategieën getoetst. Om toch een beeld te krijgen of de leerling de monitorstrategieën toepast, wordt gebruik gemaakt van observaties van het leesgedrag. Tijdens het afnemen van de toets moet de leerling geobserveerd worden om duidelijkheid te scheppen over (de beheersing van) de monitorstrategieën. Aan het eind van de toets kan ook nog navraag gedaan worden naar de monitorstrategieën.

Hoofdstuk 2.

Beschrijving per hoofdstuk.

Hoofdstuk 1: Tekststructuur: woorden, zinnen en alinea's.

Om goed te kunnen (begrijpend) lezen is er een bepaalde voorkennis van teksten nodig. Leerlingen moeten weten wat bepaalde kenmerken van teksten zijn. In dit hoofdstuk komen een aantal belangrijke kenmerken aan de orde. De leerlingen leren een zin te herkennen aan een reeks woorden, gescheiden door spaties, beginnend met een hoofdletter en eindigend met een punt, uitroepetekens of vraagtekens. Ook leren ze de betekenis van een uitroepetekens of vraagtekens te herkennen.

Hoofdstuk 2: Soort tekst.

In dit hoofdstuk leren de leerlingen de eerste monitorstrategie toe te passen, namelijk het indelen van teksten in bepaalde categorieën. Als een leerling verschillende teksten in kan delen in bepaalde soorten, kan hij die teksten ook veel bewuster gaan lezen. In dit hoofdstuk wordt hier een begin mee gemaakt. Aan de hand van het voorbeeldfiguurtje Ivo leren de leerlingen eerst dat er een onderscheid gemaakt kan worden tussen verhaaltteksten en informatieteksten. Als ze dit met een aantal titels geoefend hebben, leren ze een onderscheid te maken in verschillende soorten informatieteksten. Uiteindelijk ontstaat er de volgende indeling van teksten:

- Verhaaltteksten
- Doeteksten
- Opzoekteksten
- Leer- of weetteksten
- Meningteksten

Deze soorten teksten staan ook op een kaart (figuur 1) die de leerlingen er de eerste paar lessen nog naast mogen houden.

De leerlingen leren als eerste dat teksten ingedeeld kunnen worden aan de hand van de titel.

Verder in dit hoofdstuk leren ze ook dat een plaatje en de eerste en laatste regels van een tekst kunnen helpen bij het indelen van teksten.

Soorten teksten

verhaal-tekst

Een verhaal-tekst is een tekst, waarin een verhaal wordt verteld.

Dit is vaak niet echt gebeurd.



leer- of weet-tekst

Een leer- of weet-tekst is een tekst met informatie.

Deze informatie vertelt je iets over de wereld.

Vaak kun je nieuwe dingen leren van zo 'n tekst.

Bijvoorbeeld in je biologie- en aardrijkskundeboek staan veel leer- of weet-teksten.

doe-tekst

Een doe-tekst is een tekst waarin stap voor stap staat hoe je iets moet doen.

Een kookboek is een doe-tekst, maar ook een bouwtekening bij een bouwdoos.

opzoek-tekst

Een opzoek-tekst is een tekst waarin je iets op kunt zoeken.

Als je bijvoorbeeld op wilt zoeken wat het telefoonnummer van iemand is.

Of als je op wilt zoeken hoe laat de bus vertrekt.

Ook is een woordenboek een opzoek-tekst.

Je wilt dan opzoeken wat een woord betekent of hoe je het moet schrijven.

mening-tekst

In een mening-tekst schrijft iemand wat hij vindt over een onderwerp.

(figuur 1 Kaart met soorten teksten)

Hoofdstuk 3: Opstellen leesdoel en leesgedrag.

De leerlingen leren dat je een tekst met veel verschillende doelen kunt lezen. Je kunt een tekst lezen omdat je iets moet leren voor school, of omdat je gewoon zin hebt in lezen etc. Doordat Ivo verschillende teksten gaat lezen zien de leerlingen dat dit ook met de soort tekst te maken heeft. Het wordt duidelijk dat je verschillende teksten op hele andere manieren kunt lezen. Een verhaalttekst of een meningtekst mag je meestal gewoon lezen, zoals je zelf wilt. Terwijl een leer- of weet-tekst vaak heel nauwkeurig gelezen moet worden. En een doetekst moet weer stap voor stap worden gelezen. Als laatste komen ze erachter dat een opzoektekst bijna nooit helemaal gelezen moet worden. Zo'n tekst lees je 'zoekend'.

Hoofdstuk 4: Opstellen van verwachtingen.

De leerlingen worden erop gewezen dat ze in de vorige twee hoofdstukken hebben geleerd hoe ze zich kunnen voorbereiden op een tekst. Op die manier weet je hoe je een tekst moet gaan lezen. In dit hoofdstuk komt er nog een vraag bij die je jezelf voor het lezen kunt stellen. Ze leren dat je soms moet voorspellen wat er ongeveer in de tekst zal staan. Dit voorspellen leren ze aan de hand van een titel en een plaatje.

Hoofdstuk 5: Activeren van voorkennis.

In dit hoofdstuk wordt de laatste monitorstrategie behandeld die vooraf gaat aan het lezen. Namelijk het activeren van de voorkennis. Het is de bedoeling dat de leerlingen zich bewust worden van de kennis die ze al hebben over een bepaald onderwerp. Om dit te bereiken leren ze zichzelf vragen stellen over de titel van het verhaal.

Alle monitorstrategieën die voor het lezen doorgelopen moeten worden zijn nu behandeld. Voor elke vraag die de leerlingen zichzelf moeten stellen is een pictogram getekend. Deze pictogrammen blijven voorlopig nog boven de teksten staan, zodat de leerlingen steeds weer herinnerd worden aan dit voorbereiden op een tekst. Op de symbolen-kaart staan alle pictogrammen met hun bijbehorende vragen nog eens uitgetekend. De leerlingen mogen deze symbolen-kaart voorlopig nog bij zich houden. Hierna is een voorbeeld van de symbolen-kaart ingevoegd (figuur 2).

Symbolen-kaart



Wat is dit voor soort tekst?



Waarom ga ik deze tekst lezen? en
Hoe ga ik deze tekst lezen?



Wat zal er in de tekst staan?



Wat weet ik er al van?

(Figuur 2 Symbolen-kaart)

Hoofdstuk 6: Onbekende, moeilijke woorden.

In dit hoofdstuk leren de leerlingen wat ze moeten doen als ze een woord tegen komen, waarvan ze de betekenis niet kennen. Ze leren daarbij dat vaak de betekenis van een woord al in de tekst gegeven wordt. Om achter die betekenis te komen leren ze een aantal stappen te nemen. Deze stappen doet Ivo eerst steeds voor. Uiteindelijk komen de stappen op een 'stappenplan moeilijke woorden' (figuur 3) te staan, die ze voorlopig nog bij zich mogen houden.

Stappenplan moeilijke woorden.



Als je een moeilijk woord tegenkomt in de tekst moet je:

1. Het woord nog een keer lezen. Weet je het nu wat het woord betekent? Nee? →
2. Lees een stukje terug in de tekst. Staat hier uitgelegd wat het woord betekent? Nee? →
3. Lees een stukje verder in de tekst. Staat hier uitgelegd wat het woord betekent? Nee? →
4. Kijk in het woordenboek. Begrijp je wat daar in staat? Nee? →
5. Vraag aan iemand anders wat het woord betekent.

(S. Sliepen en J. Plattel, 1992)

(figuur 3 Stappenplan moeilijke woorden)

Hoofdstuk 7: In-plaats-van-woorden of verwijs-woorden.

Het begrijpen van verwijswoorden is voor leerlingen vaak een moeilijk punt. Allereerst worden de leerlingen in dit hoofdstuk gewezen op de verwijswoorden. Daarna wordt aan de hand van twee voorbeeld tekstjes (twee gelijke tekstjes, één met en één zonder verwijswoorden) de functie van verwijswoorden aan de leerlingen duidelijk gemaakt. Vervolgens leren de leerlingen dat ze, om de betekenis van verwijswoorden te achterhalen, altijd terug moeten zoeken in de tekst. In de eerste paar oefeningen staat het antecedent altijd in de regel ervoor. Later komt het antecedent ook wel eens een paar regels eerder voor. Ook leren ze dat verwijswoorden soms terugslaan op een hele zin, in plaats van één woord.

Hoofdstuk 8: Hoofdgedachte en bijzaken.

In dit hoofdstuk leren de leerlingen om het belangrijkste uit een tekst te halen. Dit doen ze door eerst het thema van een tekst te benoemen. Om achter dit thema te komen leren ze de volgende stappen:

- Lees de tekst eerst goed door
- Bedenk over wie of wat de schrijver je iets wil vertellen
- Lees elke zin nog eens goed door en kijk of er iets over het thema in staat.
- Schrijf het thema op

Vervolgens leren ze dat er soms ook zinnen in een tekst staan die niet belangrijk zijn. Deze onbelangrijke zinnen leren ze ontdekken. Daarna leren ze zich bij elke zin af te vragen: 'wat

wil de schrijver mij over het thema vertellen'. Zodat ze per zin de belangrijkste woorden kunnen onderstrepen. Dit noemen wij de sleutelwoorden. Uiteindelijk leren ze het thema samen met de sleutelwoorden in een schema te zetten en dit samen te vatten tot een hoofdgedachte. Aangezien dit een moeilijk onderwerp is voor leerlingen die op dit niveau lezen, zijn de tekstjes in dit hoofdstuk vier á vijf regels. Zo is de hoofdgedachte over het algemeen nog goed te onderscheiden. De leerlingen krijgen ook een 'stappenplan voor hoofdgedachte en bijzaken' (figuur 4) die ze er bij mogen houden.

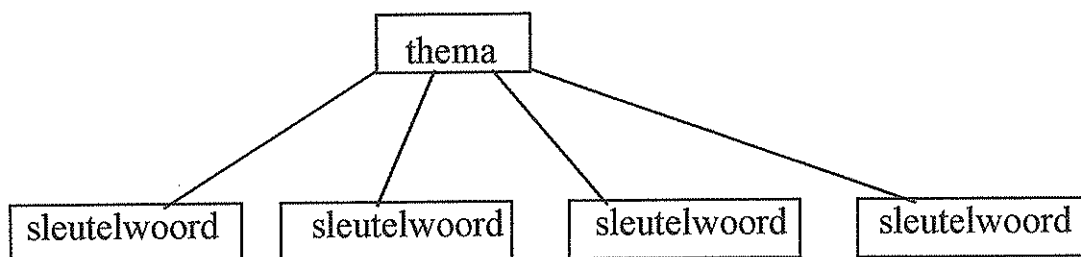
Stappenplan hoofdgedachte en bijzaken

Om het **thema** van een tekst op te sporen:

- lees de tekst eerst goed door.
- bedenk over wie of wat de schrijver je iets wil vertellen.
- lees elke zin nog eens goed door en kijk of er iets over het thema in staat.
- schrijf het thema op.

Als je het thema hebt gevonden, moet je de hoofdgedachte zoeken.
Dit is het belangrijkste wat de schrijver je over het thema wil vertellen.

- onderstreep per zin de belangrijkste woorden (dit zijn sleutelwoorden) over het thema.
- zet alle onderstreepte woorden samen met het thema in een schema:



- maak van de belangrijkste woorden uit het schema een mooie zin:

Dit is de **hoofdgedachte** van de tekst.



(figuur 4 Stappenplan hoofdgedachte en bijzaken)

Hoofdstuk 9; Inferenties maken.

In hoofdstuk 9 worden de leerlingen er op gewezen dat het soms moeilijk is om een tekst te begrijpen, omdat er bepaalde denkstappen genomen worden. Als lezer moet je als het ware meedenken met de schrijver, om de tekst te kunnen volgen.

Hoofdstuk 10; Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen.

In dit hoofdstuk komt weer een monitorstrategie aan de orde. De leerlingen leren dat het belangrijk is om **tijdens** het lezen na te denken over je begrip van de tekst: snap ik nog steeds wat ik lees en klopt het wat ik had verwacht. Ook moet je **na** het lezen van de tekst je leesgedrag en -begrip nog eens evalueren.

Hoofdstuk 11; Samenvatten.

In dit hoofdstuk komt het samenvatten van een tekst aan de orde. Aangezien dit een complexe vaardigheid is, komt het op dit niveau nog niet uitgebreid aan de orde. Dit hoofdstuk is een verdieping van 'hoofdstuk 8; Hoofdgedachte en bijzaken.' De leerlingen leren om per alinea een hoofdgedachte op te schrijven en dit uiteindelijk samen te voegen als een samenvatting. Ook nu komen er (net als in hoofdstuk 8) alleen vrij korte tekstjes aan de orde. De tekstjes hebben nu ongeveer drie á vier regels per alinea en maximaal drie alinea's.

Hoofdstuk 12; Integreren van nieuwe informatie.

Soms kun je uit een tekst iets leren wat je in een nieuwe situatie weer nodig hebt. Met Ivo als voorbeeld worden de leerlingen hierop gewezen.

Hoofdstuk 13; Extra lessen.

In dit laatste hoofdstuk worden nog een aantal teksten gegeven, waarbij de leerlingen alles wat ze tot nu toe geleerd hebben kunnen toepassen en integreren.

Hoofdstuk 3. Beschrijving bij de toetsen.

Vooraf aan de toets moet de onderzoeker zorgen dat er een rustige ruimte voor de afname beschikbaar is. Hij stelt de leerling op zijn gemak en legt uit dat het om een begrijpend leestoets gaat, waarbij het niet van belang is om de leerling te beoordelen, maar om te zien waar de leerling nog hulp kan gebruiken.

Bij elk deel van het programma horen twee toetsen op het betreffende AVI-niveau. Afhankelijk van het AVI-niveau van de leerling wordt één van de toetsen (op niveau 4/5, 6/7 of 8/9) aan de leerling voorgelegd. Vervolgens wordt aan de leerling uitgelegd dat hij/zij eerst een tekst moet lezen en dat er na het lezen een aantal vragen worden gesteld.

De toets begint met een onderdeel dat na zal gaan of de leerling beschikt over kennis van teksten in het algemeen (de voorwaardelijke vaardigheden). Kan de leerling aangeven wat de titel is. Weet een leerling dat een zin eindigt met een punt etc.

Vervolgens mag de leerling de eerste tekst gaan lezen. De onderzoeker moet met behulp van de vragen en met behulp van het observeren van de leerlingen een scoreformulier invullen. Hieruit moet blijken wat de leerling al wel of juist nog niet beheerst. In hoofdstuk 1 van dit deel werd echter al beschreven dat de monitorstrategieën moeilijk te toetsen zijn. Daarom moet er via observeren duidelijkheid worden geschapen over deze strategieën. In de toetsen worden aan de leerlingen 2 á 3 verschillende soorten teksten aangeboden (informatieteksten of verhaaltteksten). Per tekst worden een aantal vragen over specifieke strategieën gesteld. Zo kan per tekst een beter beeld gekregen worden van de monitorstrategieën (bijvoorbeeld is het leesgedrag ook verschillend per soort tekst?). Als eerste moet geobserveerd worden of de leerling zich eerst oriënteert op de tekst of dat hij of zij gelijk begint met lezen. Als de leerling eerst nadenkt over de tekst, voordat hij of zij begint met lezen, dan zou dat kunnen betekenen:

- Dat de leerling kijkt naar wat voor soort tekst het is.
- Dat de leerling eerst een leesdoel of leesgedrag opstelt.
- Dat de leerling verwachtingen over de tekst opstelt.
- Dat de leerling eerst voorkennis activeert.

Als de leerling begint met lezen (hardop) dan moet de onderzoeker blijven observeren:

- Begint de leerling met het lezen van de titel; wordt er dan even gestopt (plaatjes bekeken etc.) of gaat hij of zij gelijk door.
- Wat is het leesgedrag (leest hij of zij heel grondig of juist heel snel; klopt dit met de soort tekst?)

Na het lezen worden vragen gesteld over de specifieke strategieën:

- Na het lezen van de eerste tekst vraagt de onderzoeker naar de betekenis van een aantal pseudo woorden. De betekenis van deze woorden is af te leiden uit de tekst.

Na het lezen van de tweede en derde tekst vraagt de onderzoeker naar de overige specifieke strategieën.

- De leerling hoeft elke keer maar een deel van de tekst te lezen. Na het lezen van dat deel wordt gevraagd naar de betreffende hoofdgedachte.
- Nadat de tekst helemaal is gelezen vraagt de onderzoeker naar de betekenis van verschillende verwijswwoorden.
- Ook worden er vragen gesteld waarvan de antwoorden niet letterlijk in de tekst staan, maar die wel belangrijk zijn om de tekst te kunnen volgen (het maken van inferenties).
- Om te kijken of de leerling de nieuwe informatie integreert in de al aanwezige kennis, wordt naar informatie gevraagd die in de tekst staat, maar dan in een nieuwe situatie: past de leerling zijn nieuwe kennis toe?
- Als laatste wordt gevraagd of de leerling een samenvatting van de tekst zou kunnen maken. Deze vraag zal alleen voorkomen in de toets bij het deel op AVI 8/9 niveau. De rest van de delen zal niet verder gaan dan het geven van de hoofdgedachte per alinea.

Tijdens het lezen, na het lezen en tijdens het afnemen van de vragen blijft de leerling geobserveerd voor de monitorstrategieën:

- Verandert de leerling tijdens het lezen zijn leesgedrag; gaat hij of zij sneller of langzamer lezen.
- Stopt de leerling af en toe met lezen of leest hij of zij alles in één keer uit.
- Evalueert de leerling aan het eind het leesdoel en het leesgedrag.

Aan het eind kan er navraag gedaan worden naar de monitorstrategieën. Aan de hand van de antwoorden van de leerlingen kan worden afgeleid of ze er zelf al over hadden nagedacht of niet. De vragen zijn dus afhankelijk van de situatie, bijvoorbeeld:

- Vraag de leerling naar de soort tekst.
- Vraag de leerling of hij of zij uit kan leggen waarom hij of zij bepaalde dingen deed (bijvoorbeeld waarom er even gestopt werd tijdens het lezen).

Literatuurlijst.

Aarnoutse, C.A.J. (1991). Onderwijs in lezen. In A.J.W.M. Thomassen, L.G.M. Noordman en P.A.T.M. Eling (red.), *Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces.* (pag. 223-251). Amsterdam/ Lisse: Swets & Zeitlinger.

Aarnoutse, C.A.J., Driesen, J.W. en Roelofs, E.C. (1989a). *Programma structuur. Een serie uitgewerkte lessen voor het leren van de structuur van een verhalende tekst.* Nijmegen: Berkhout B.V.

Aarnoutse, C.A.J., Driesen, J.W. en Roelofs, E.C. (1989b). *Programma verwijswoorden. Een serie uitgewerkte lessen voor het leren begrijpen van verwijswoorden.* Nijmegen: Berkhout B.V.

Aarnoutse, C.A.J. en Wouw, J. Van der (1990). *Wie dit leest.* Tilburg: Zwijsen.

Batterink, D., Klooster, H., Perfors, B., Terpstra, R. (1997). *Goed gelezen! Begrijpend en studerend lezen: Handleiding Groep 4.* Den Bosch: Malmberg.

Boland, T. (1993). *Het hoofd in de boeken: Over begrijpend lezen op de basisschool.* Tilburg: Zwijsen B.V.

Boonman, J.H., Kok, W.A.M., Offerhaus-Draijer, C.M. en Kalkman, D. (1995). *Nascholing begrijpend lezen. Module 1: onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen.* Enschede: SLO.

Boonman, J.H., Kok, W.A. (1986). *Kennis verwerven uit teksten: onderzoek naar factoren, die van invloed zijn op het verwerven van kennis uit teksten door leerlingen van de achtste groep van de basisschool.* Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Utrecht.

Boonman, J.H. (1992). Onderwijs in studerend lezen. In: Verhoeven, L. (red.) *Handboek lees- en schrijfdidactiek: Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs.* (Pag. 215-232). Amsterdam/ Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Bouwers, H., Goor, H. van (1997). *Problemen met begrijpend lezen.* Baarn: Uitgeverij Intro.

Dijk, T.A. van, Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press, inc.

Elley, W. B. (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems.* Oxford: Pergamon.

Glopper, K. de, Otter, M.E. (1992). Internationaal onderzoek wijst uit: Leesprestaties Nederlandse kinderen vallen tegen. *Didactief*, 22, 10, 4-6.

Glopper, K. de, Otter, M.E. (1993). *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief.* Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO).

Reitsma, P., Walraven, M. (1991). *Instructie in begrijpend lezen.* Delft: Eburon.

Rosenshine, B., Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 64, 4, 479-530.

Schoor, C. (1992). Aan het leesonderwijs valt nog veel te verbeteren: Kinderen krijgen geen les in begrijpend lezen, ze moeten het zomaar kunnen. *Didactief*, 22, 10, 10-11.

Slieden, S. (1995). *Instructie en oefening in begrijpend lezen. Leerkrachtinstructie en computerondersteunende oefening voor lom-leerlingen*. Amsterdam/ Duivendrecht: Paedologisch instituut.

Slieden, S. en Plattel, J. (1992). *Zinvolle regels. Lessen in leesbegrip*. Amsterdam/ Duivendrecht: Paedologisch Instituut.

Verhoeven, L. (red.) (1992). *Handboek lees- en schrijfdidactiek: Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/ Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Verhoeven, L. (1993a). Ontluikende geletterdheid en preventie van leesproblemen. *School & begeleiding*, 38, 112-15.

Verhoeven, L. (1993b). Inleiding onderwijs aan zwakke lezers. *School & begeleiding*, 38, 4-7.

Verhoeven, L., Leij, A. van der (1992). Functionele geletterdheid. *Pedagogische studiën*, 69, 5, 322-331.

Walraven, M. (1995). *Instructie in leesstrategieën. Problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*. Amsterdam/ Duivendrecht: Paedologisch Instituut.