

Handleiding

Inhoudsopgave.

	Blz.
Inleiding.....	3
Deel A. Achtergronden bij het begrijpend lezen.....	7
Hoofdstuk 1. De ontwikkeling van het lezen.	9
Hoofdstuk 2. Theorieën van het begrijpend lezen.	12
Hoofdstuk 3. Het begrijpend lezen in de basisschool.	14
Deel B. Handleiding bij het remediërend programma voor begrijpend lezen... 17	
Hoofdstuk 1. Uitgangspunten bij het programma.....	19
Hoofdstuk 2. Handleiding per hoofdstuk.....	23
Literatuurlijst.	29
Bijlage I Antwoordenboekje bij het remediërend programma voor begrijpend lezen op AVI-niveau 6/7.	31
Bijlage II De instaptoets en controletoes bij het remediërend programma voor begrijpend lezen op AVI-niveau 6/7.	45
Bijlage III De antwoorden bij de instaptoets en controletoes.	85

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 van een tekst is, 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. In deze handleiding kunt u de achtergronden en uitgangspunten bij dit programma vinden. 'Het remediërend programma voor begrijpend lezen' bestaat uit drie delen. Voor u ligt het tweede deel op AVI-niveau 6/7. Dit deel komt wat opbouw betreft overeen met het eerste deel op AVI-niveau 4/5. Alleen het niveau van de teksten is hoger en er zijn een aantal vaardigheden en strategieën bij gekomen. Het derde deel (op AVI-niveau 8/9) zal een gewijzigde opbouw hebben. In dat deel zal de nadruk vooral liggen op het kunnen samenvatten van een tekst. Aangezien de drie delen van het programma los te verkrijgen zijn, is de theoretische verantwoording van de handleiding in alle drie de delen opgenomen.

In de hoofdstukken over de achtergronden van begrijpend lezen worden een aantal theorieën over begrijpend lezen besproken. Ook wordt beschreven hoe er op de basisschool ingegaan wordt op het begrijpend lezen. Daarna volgt de handleiding bij 'het remediërend programma voor begrijpend lezen (op AVI-niveau 6/7)'. Allereerst zullen de uitgangspunten bij dit programma besproken worden. Daarna zal kort uitgelegd worden wat er in de verschillende hoofdstukken van het programma aan de orde komt. Na de literatuurlijst kunt u in de bijlage een antwoordenboekje vinden, waarin alle antwoorden bij het programma verzameld zijn.

In het eerste deel van 'het remediërend programma voor begrijpend lezen (op AVI-niveau 4/5)' zijn toetsen opgenomen. Deze toetsen konden worden afgenomen om extra informatie over de leerling te krijgen. Zo kon gezien worden waar tijdens de remediëring extra nadruk op gelegd moest worden. Ook in dit tweede deel zijn toetsen opgenomen. De teksten in deze toetsen zijn geschreven op AVI-niveau 6/7. De toetsen kunnen worden afgenomen om de deelvaardigheden die in dit deel van het programma aan de orde komen te testen. Ook zijn er in het laatste hoofdstuk (hoofdstuk 12 Extra lessen) twee toetslessen opgenomen. In deze twee lessen komen alle vaardigheden en strategieën aan de orde die in het programma aangeleerd worden. Deze toetslessen kunnen eveneens gebruikt worden om na te gaan of de remediëring geslaagd is.

Wilt u toch diagnostische informatie over het begrijpend lezen van een leerling dan verwijzen wij u naar de toetsen uit het eerste deel (op AVI-niveau 4/5). Deze toetsen kunnen ook op dit niveau afgenomen worden. Ook kunt u gebruik maken van het Pedagogisch-Didactisch Onderzoek Begrijpend Lezen van het SAC in Utrecht (Claase, Cohen de Lara, Pauw en Van der Wulp, 1995).

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

Met medewerking van:

Nelleke Brongers (illustraties),
Miriam Drost-Peek (teksten) en
Heleen Kuster-Hendriks (inhoudelijke bijdrage)

Tweede druk, mei 2001
ISBN 90-76824-11-8

Copyright © Stichting Schoolbegeleidingsdienst De Zuid-Vallei, 2^e druk 2001.

Waarschuwing: Deze uitgave is auteursrechtelijk beschermd. Wij verlenen alleen aan scholen die het programma gekocht hebben 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.

Deel A.

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 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)codevaardigheden 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 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 studerend kunnen 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 tekstkenmerken 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 B.

Handleiding bij het remediërend programma voor begrijpend lezen.

Hoofdstuk 1.

Uitgangspunten bij het programma.

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 verhaaltekst? 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 verwijswoorden.
- Herkennen van signaalwoorden.
- 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 voorbeeldfiguur. In dit deel op AVI-niveau 6/7 is dit een schoolmeester. De meester maakt in het dagelijks leven van alles mee, waardoor hij geconfronteerd wordt met het begrijpend lezen. Hij doet de denkstappen expliciet voor de leerlingen voor.

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

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 een grote nadruk gelegd op het begrijpen van verwijzwoorden en signaalwoorden. Vervolgens wordt dan de stap naar de hoofdgedachte uit een tekst halen en het samenvatten van een tekst gemaakt. Terwijl in het eerste deel (op AVI-niveau 4/5) veel meer nadruk gelegd werd op de monitorstrategieën. In dit deel op AVI-niveau 6/7 is er sprake van een overgang tussen deze twee delen.

Aan het eerste deel van het programma gaat een diagnostische toets vooraf. Deze instaptoets is alleen opgenomen in het deel op AVI-niveau 4/5. Deze toetsen kunnen worden afgenomen om extra informatie over de leerling te krijgen. Zo kan gezien worden waar tijdens de remediëring extra nadruk op gelegd kan worden. Van deze toets was ook een parallelle versie gemaakt ter vergelijking.

Ook in dit tweede deel zijn toetsen opgenomen. De teksten in deze toetsen zijn geschreven op AVI-niveau 6/7. De toetsen kunnen worden afgenomen om de deelvaardigheden die in dit deel van het programma aan de orde komen te testen. Ook zijn er in het laatste hoofdstuk (hoofdstuk 12 Extra lessen) twee toetslessen opgenomen. In deze twee lessen komen alle vaardigheden en strategieën aan de orde

die in het programma aangeleerd worden. Deze toetslessen kunnen eveneens gebruikt worden om na te gaan of de remediëring geslaagd is.

Ook kunt u gebruik maken van het Pedagogisch-Didactisch Onderzoek Begrijpend Lezen van het SAC in Utrecht (Claase, Cohen de Lara, Pauw en Van der Wulp, 1995).

Hoofdstuk 2.

Handleiding per hoofdstuk.

Hoofdstuk 1; Tekststructuur: alinea's, titel en kopjes.

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 alinea's te herkennen. Daarnaast leren ze om de titel en kopjes te kunnen 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. De leerlingen leren 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.



(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 in het programma verschillende teksten achter elkaar aan de orde komen, zien de leerlingen dat het leesdoel en het leesgedrag 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 weettekst 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 en activeren voorkennis.

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 komen er nog twee vragen bij die je jezelf voor het lezen kunt stellen. Ze leren dat het handig is om te voorspellen wat er ongeveer in de tekst zal staan. Dit voorspellen leren ze aan de hand van een titel en een plaatje.

Daarna wordt ook 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. Alle vragen, die de leerlingen zichzelf moeten stellen zijn in een pictogram gezet. Dit pictogram blijft voorlopig nog boven de teksten staan, zodat de leerlingen steeds weer herinnerd worden aan dit voorbereiden op een tekst. Op de vragen-kaart staat het pictogram met de bijbehorende vragen nog eens uitgetekend. De leerlingen mogen deze kaart voorlopig nog bij zich houden. Hieronder is een voorbeeld van de vragen-kaart ingevoegd (figuur 2).

Vragen-kaart

Als je dit plaatje van de meester ziet stel je jezelf de volgende vijf vragen:

soort tekst
waarom en hoe
voorspellen
voorkennis



1. Wat is dit voor soort tekst?

2. Waarom ga ik deze tekst lezen?

en

3. Hoe ga ik deze tekst lezen?

4. Wat zal er in de tekst staan?

5. Wat weet ik er al van?

(Bij hoofdstuk 4)

(Figuur 2 vragen-kaart)

Hoofdstuk 5; Onbekende, moeilijke woorden.

In dit hoofdstuk leren de leerlingen wat ze moeten doen als ze een woord tegenkomen, 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. Uiteindelijk komen de stappen op een 'stappenplan moeilijke woorden' (figuur 3) te staan.

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. Sijpen en J. Pintel, 1992)

(Bij hoofdstuk 5)

(figuur 3 Stappenplan moeilijke woorden)

Hoofdstuk 6; In-plaats-van-woorden of verwijs-woorden.

Het begrijpen van verwijswoorden is voor veel leerlingen vaak een moeilijk punt. In dit hoofdstuk worden de leerlingen eerst gewezen op de verwijswoorden. Ook wordt de functie van verwijswoorden duidelijk gemaakt, aan de hand van twee voorbeeld tekstjes (twee gelijke tekstjes, één met en één zonder verwijswoorden). Vervolgens leren de leerlingen om de betekenis van verwijswoorden te achterhalen. De betekenis staat nu nog één regel terug. Ook leren ze te controleren of het klopt door het verwijswoord in te vullen. In de les die daarop volgt wordt geleerd dat een verwijswoord niet alleen maar in de plaats van één woord, maar ook in de plaats van een paar woorden of zelfs voor een hele zin in de plaats kan staan. Ook leren ze dat als ze het antecedent niet in de regel ervoor kunnen vinden, dat ze dan verder terug moeten zoeken. Als laatste worden de leerlingen erop gewezen dat soms ook synoniemen worden gebruikt als een soort verwijswoorden.

Doordat de teksten steeds iets moeilijker worden, worden de verwijswoorden ook steeds iets moeilijker. Dat zit hem vooral in het feit dat de verwijswoorden steeds abstracter worden.

Hoofdstuk 7 Signaal-woorden.

Dit hoofdstuk heeft een nieuw onderwerp, dat in het vorige deel niet aan de orde is geweest. Het gaat hier om signaalwoorden. Dit zijn woorden, die de verbanden tussen zinnen aangeven.

In dit deel van het remediërend programma zullen de volgende signaalwoorden behandeld worden: signaalwoorden die een opsommend verband aangeven (de woorden *ten eerste ten tweede* ... etc. en het woordje *en* al dan niet in combinatie met

komma's), signaalwoorden die een tegenstellend verband aangeven (de woorden *maar, toch, echter, integendeel* en *daar staat tegenover*) en signaalwoorden die een oorzakelijk (of redengevend) verband aangeven (*omdat, daarom, want, doordat, daardoor, zodat*). Het derde deel van het programma op AVI-niveau 8/9 zal nog verder ingaan op deze verbanden en zal daarnaast ook woorden die een uitleggend of concluderend/samenvattend verband aangeven behandelen.

Hoofdstuk 8; Hoofddedachte en bijzaken.

Dit is een belangrijk hoofdstuk. Als leerlingen in staat zijn om een hoofddedachte uit een tekst te kunnen halen, begrijpen ze al een heel groot deel van de tekst.

Als eerste leren de leerlingen om een thema van een tekst te kunnen herkennen. 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.

Vervolgens wordt er een stap genomen naar de opbouw van teksten. De leerlingen worden erop gewezen dat een tekst meestal bestaat uit een inleiding, een kern en een slot. Uiteindelijk leren ze dat het belangrijkste wat de schrijver je wil vertellen vaak in het slot nog een keer kort herhaald wordt, en dat dit dus de hoofddedachte van de tekst is.

In dit deel van het programma zal er verder niet ingegaan worden op het samenvatten van een tekst. In het eerste deel kwam dit al wel aan de orde, maar dan ging het er meer om dat de leerlingen zich bewust worden dat sommige delen van een tekst belangrijker zijn dan andere delen. Wij zijn echter van mening dat het niet reëel is om van leerlingen, die op deze niveaus lezen al te verlangen dat ze een samenvatting van een tekst kunnen maken. In het volgende deel (op AVI-niveau 8/9) zal er juist wel uitgebreid op deze vaardigheid worden ingegaan.

Hoofdstuk 9; Inferenties maken.

In hoofdstuk 9 worden de leerlingen erop 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; Integreren van nieuwe informatie.

Soms kun je uit een tekst iets leren wat je in een nieuwe situatie (of tijdens het lezen van een andere tekst) weer nodig hebt. Met de meester als voorbeeld worden de leerlingen hierop gewezen.

Hoofdstuk 12; 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.

Ook zitten er in dit hoofdstuk twee toetslessen. In deze lessen komen alle vaardigheden, die de leerlingen in dit deel behandeld hebben, aan de orde. Deze lessen kunnen afgenomen worden om een beeld te krijgen in hoeverre de remediëring effect heeft gehad.

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 verwijswaarden. Een serie uitgewerkte lessen voor het leren begrijpen van verwijswaarden.* 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. (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.
- 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.
- Bouwers, H., Goor, H. van (1997). *Problemen met begrijpend lezen.* Baarn: Uitgeverij Intro.
- Claase, R., Cohen de Lara, H., Pauw, L., Van der Wulp, M. (1995). *Pedagogisch-Didactisch Onderzoek Begrijpend Lezen.* Utrecht: Het SAC.
- 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.

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.

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

Sliepen, 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.