

Remediërend

Programma

voor

Begrijpend Lezen

Inhoudsopgave Handleiding

	Inleiding.....	3
Deel A	Achtergronden van het begrijpend lezen	7
Hoofdstuk 1	De ontwikkeling van het lezen.....	9
Hoofdstuk 2	Theorieën van het begrijpend lezen	13
Hoofdstuk 3	Het begrijpend lezen op de basisschool.....	17
Deel B	Handleiding bij het remediërend programma voor begrijpend lezen	19
Hoofdstuk 1	Uitgangspunten van het programma	21
Hoofdstuk 2	Handleiding per hoofdstuk	27
	Literatuurlijst	33
Bijlage I	Antwoordenboekje bij het remediërend programma voor begrijpend lezen op AVI-niveau 8/9.....	35
Bijlage II	Instaptoets en controlettoets bij het remediërend programma voor begrijpend lezen op AVI-niveau 8/9.....	55
Bijlage III	Antwoorden bij de instaptoets en controlettoets.....	81

Inhoudsopgave Remediërend Programma voor Begrijpend Lezen

Hoofdstuk 1	Tekststructuur: alinea's, titel en kopjes	1
Les 1	Niet één grote lap tekst	
Les 2	Het hoort allemaal bij elkaar.	
Les 3	Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 2	Vorbereiden op het lezen.....	23
Les 1	Een verhaal of informatie	
Les 2	Leesdoel: Waarom?	
Les 3	Voorspellen	
Les 4	Voorkennis	
Les 5	Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 3	Onbekende moeilijke woorden	53
Les 1	Help, een moeilijk woord!	
Les 2	Help, geen uitleg!	
Les 3	Nog eens oefenen	
Les 4	Nog meer oefenen	
Hoofdstuk 4	Verwijswoorden	73
Les 1	Verwijswoorden	
Les 2	Verwijzen naar iets of iemand	
Les 3	Veel verwijswoorden	
Les 4	Synoniemen	
Les 5	Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 5	Signaalwoorden	103
Les 1	Let op: een opsomming!	
Les 2	Let op: een tegenstelling!	
Les 3	Let op: een oorzaak!	
Les 4	Let op: er wordt iets uitgelegd, of samengevat!	
Les 5	Zelf de signalen zoeken!	
Les 6	Allemaal signalen!	
Les 7	Nog eens oefenen	

Hoofdstuk 6	Hoofdgedachte en bijzaken	153
Les 1	Let op de signaalwoorden!	
Les 2	Signaalwoorden: belangrijk of minder belangrijk?	
Les 3	Opbouw van de tekst	
Les 4	Een stappenplan	
Les 5	Ook langere teksten	
Les 6	Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 7	Inferenties maken.....	195
Les 1	Inferenties?	
Les 2	Nog eens oefenen	
Les 3	Nog meer oefenen	
Hoofdstuk 8	Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen	209
Les 1	Blijven controleren	
Les 2	Nog eens oefenen	
Les 3	Nog meer oefenen	
Hoofdstuk 9	Samenvatten.....	229
Les 1	Inleiding	
Les 2	De hoofdgedachte	
Les 3	Van hoofdgedachte naar samenvatting	
Les 4	Het stellen van de hoofdvraag	
Les 5	De mini-samenvatting	
Les 6	Het beantwoorden van de hoofdvraag	
Les 7	Daarna: SAMENVATTEN!	
Les 8	Oefenen in samenvatten	
Les 9	Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 10	Informatie integreren.....	317
Les 1	Leren van teksten	
Les 2	Nog eens oefenen	
Les 3	Nog meer oefenen	
Hoofdstuk 11	Extra lessen	331
Les 1		
Les 2		
Les 3		
	Literatuurlijst	343

Handleiding

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 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 onderwijssystemen en deze te vergelijken met de prestaties van studenten in begrijpend lezen (Elley, 1994). Het onderzoek vond plaats in de achtste maand van het schooljaar 1990-1991, en is eind 1992 afgesloten. Onderzocht werd het leesonderwijs aan en de leesprestaties van twee leerlingpopulaties:

- 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 onderaan de lijst van leerlingen van negen jaar van hoog ontwikkelde westerse landen. 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 van Cyprus). Ook bij 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, een hoogscorend land, in vergelijking met het begrijpend leesonderwijs in Nederland?

Een antwoord op deze vraag wordt over het algemeen gezocht in de instructies die leerkrachten geven in 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, welke 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 begrijpend te kunnen lezen expliciet aangeboden. Vervolgens worden al deze strategieën geïntegreerd geoefend.

In deze handleiding kunnen de achtergronden en uitgangspunten bij dit programma gevonden worden. 'Het remediërend programma voor begrijpend lezen' bestaat uit drie delen. Voor u ligt het derde deel op AVI-niveau 8/9. In dit deel komen de monitorstrategieën wat minder uitgebreid aan de orde dan in de vorige twee delen. De nadruk ligt vooral op het vaststellen van de hoofdgedachte en het maken van een samenvatting. Om dit te kunnen, is immers kennis van de signaalwoorden belangrijk. Vanzelfsprekend is het niveau van de teksten ook hoger dan in de vorige twee delen.

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 wordt een aantal theorieën over begrijpend lezen behandeld. 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 8/9)'. Allereerst zullen de uitgangspunten van dit programma besproken worden. Daarna zal kort uitgelegd worden wat er in de verschillende hoofdstukken van het programma aan de orde komt. Achter de literatuurlijst kunt u in de bijlage een antwoordenboekje vinden, waarin alle antwoorden bij het programma verzameld zijn.

In de eerste twee delen van 'het remediërend programma voor begrijpend lezen (op AVI-niveau 4/5 en 6/7)' zijn toetsen opgenomen. Deze toetsen kunnen worden afgenomen om extra informatie over de leerling te krijgen. Daarmee kan bepaald worden waar tijdens de remediëring extra nadruk op gelegd moet worden. Ook in dit derde deel zijn toetsen opgenomen. De teksten in deze toetsen zijn geschreven op AVI-niveau 8/9. De toetsen kunnen worden afgenomen om de deelvaardigheden die in dit deel van het

programma aan de orde komen, te toetsen. Ook is er in het laatste hoofdstuk (hoofdstuk 11 Extra lessen) een aantal lessen opgenomen, waarin alle vaardigheden en strategieën nog eens aan de orde komen. Deze extra lessen kunnen eveneens gebruikt worden om de effecten van de remediëring na te gaan.

Voor meer diagnostische informatie over het begrijpend lezen van een leerling verwijzen wij naar 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.

Herman Wieberdink
Heleen Kuster-Hendriks
Jantina Polman-van 't Slot
Riet Jansen

Met medewerking van:

Nelleke Brongers (illustraties),
Esther Kwint

Eerste druk, mei 2003
ISBN 90-76824-22-3

DEEL A.

ACHTERGRONDEN BIJ HET BEGRIJPEND LEZEN.

HOOFDSTUK 1.

DE ONTWIKKELING VAN HET LEZEN.

Sinds de jaren tachtig bestaat veel belangstelling voor het onderwijs in begrijpend lezen op de basisscholen. Daarvóór was er weinig aandacht voor de didactiek van begrijpend lezen. Aangenomen werd, dat als iemand technisch goed en veel leest, hij vanzelf leert begrijpen wat hij leest. Een belangrijk kenmerk van het onderwijs in begrijpend lezen 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 jaren zestig en zeventig 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 een belangrijke activiteit 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. Sommige kinderen komen zelfs zover min of meer spontaan zelfstandig afzonderlijke letters tot een woord te verbinden. (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 niet 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 geautomatiseerder verlopen (Verhoeven en Van der Leij, 1992). Vaardigheden als visuele analyse en klank-letterkoppelingen blijven wel aanwezig, maar 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 wordt, is moeilijk voorstelbaar. Het begrip lezen impliceert reeds 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 inhoudt is minder duidelijk (Boonman, 1992). Begrijpen van een tekst is niet een soort filmachtige afbeelding, maar eerder een soort abstractie waarin de belangrijkste informatie 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 te 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 begrijpend kunnen lezen, zullen ze nooit studierend kunnen lezen. Terwijl studierend lezen in het verdere onderwijs één van de belangrijkste vormen van onderwijs is. 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 studierend lezen altijd bewust plaatsvindt, onafhankelijk van wat het effect op het onthouden is (Boonman, 1992). Op dit studierend 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 kunnen innemen. 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 vaardigheden 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 verondersteld dat het goed kunnen lezen en schrijven de mobiliteit van mensen op de arbeidsmarkt vergroot en hen mogelijkheden 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 ingegaan worden op de vorm van onderwijs, die een brug vormt tussen het efficiënt lezen en het studierend 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 gering of groot 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 het relateren hiervan 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 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 gesteld dat 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 beschikbare kennis en 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. Dan speelt de context een grote rol bij het construeren van een cognitieve representatie van de tekst. Het gaat om theorieën die het begrijpend lezen opdelen in verschillende deelvaardigheden. Als deze deelvaardigheden worden beheerst, kan men begrijpend lezen. Dit zijn de zogeheten '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 letters in klanken, de woorden herkend en begrepen. In de 'bottom-up theorieën' leeft nu het standpunt dat de deelprocessen door de lezer één voor één worden doorlopen. Een lezer neemt letters waar en gaat steeds 'hoger' naar 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 kan inzetten 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 voor het begrijpend lezen van een tekst zijn. 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

ontwikkeland 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 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 OP DE BASISCHOOL.

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 opgesplitst kan worden in deelvaardigheden. Deze worden echter niet in één vaste volgorde doorlopen, zoals de 'bottom-up theorieën' beweren. Meestal worden zowel tekstkenmerken als kennis en ervaringen van de lezer als belangrijk beschouwd 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 meer aandacht aan expliciete instructie in begrijpend lezen (vaak aan de hand van het directe instructiemodel). Toch blijven veel leerlingen 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 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 zwakkere leerlingen, fors vooruitgaan (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 weinig ontwikkeld. Er is veel aandacht geschonken aan verbetering van het klassikale onderwijs in begrijpend lezen, maar aan remediëring van begrijpend lezen wordt 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.* Men veronderstelt dat de leerlingen zelden leren wat hen niet expliciet onderwezen wordt.
- *Computerondersteunende 'cloze'-oefeningen.* Hierbij worden leerlingen gestimuleerd tot voortdurend gebruik van strategieën, die echter niet expliciet aangeleerd worden (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 blijkt, dat verschillen in het niveau van tekstbegrip 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).

Wel blijkt uit dit onderzoek dat het van belang is dat in de remediëring van begrijpend lezen aandacht geschonken wordt aan de expliciete instructie in 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 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 studerend 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 in aparte programma's aangeboden. Een gevaar van het opdelen van deze strategieën in verschillende programma's is dat er geen aandacht gegeven wordt aan 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 begrijpend lezen. Toch gebeurt dit voor de zwakkere lezers tijdens de lessen begrijpend lezen nog niet voldoende.

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 opvolgende hoofdstukken. Hierdoor leren de leerlingen de verschillende strategieën in één tekst toepassen. Na verloop van tijd raken de strategieën geautomatiseerd en worden ze niet meer expliciet herhaald. Om een geheugensteuntje te geven, wordt 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 verdeeld worden in twee soorten strategieën, die nodig zijn om begrijpend te kunnen 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.

De strategieën bestaan uit een aantal deelstrategieën, 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 voor, tijdens of na het lezen moeten worden toegepast. 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 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 uitroepteken.
- Het afleiden van intenties van een zin aan het vraag- of uitroepteken.
- 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 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 begrip 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 deelstrategieën beheersen, ze ook goed kunnen begrip lezen. Bij begrip 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 eerst stap voor stap uitgelegd wat de bedoeling is. Vervolgens moeten de leerlingen er zelf mee werken, ook weer stap voor stap. In dit deel op AVI-niveau 8/9 is een voorbeeldfiguurtje weggelaten, omdat dit voor de wat oudere leerlingen nogal kinderachtig over kan komen. Wel komt het tekeningetje van het aapje steeds weer terug. Hij helpt de leerlingen ook te denken aan de monitorstrategieën (door middel van een symbooltje). De denkstappen worden in dit deel dus nog wel expliciet voorgedaan, alleen nu niet meer aan de hand van een voorbeeldfiguurtje dat in het dagelijks leven allerlei dingen meemaakt.

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 niveau. 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.

Een voldoende niveau van technische leesvaardigheid is niet de enige voorwaarde om met het remediërend programma begrip lezen te kunnen werken. De andere voorwaarden zijn:

- een voldoende grote woordenschat
- voldoende achtergrondkennis of kennis van de wereld

- kennis van begrippen als: woorden, zinnen en alinea's.

Het zal duidelijk zijn dat in het remediërend programma alleen aan de laatste voorwaarde expliciet aandacht kan worden besteed.

De drie delen hebben samen een concentrische opbouw. Bijna alle strategieën of deelvaardigheden komen in elk deel aan de orde, maar de uitwerking ervan en daarmee de complexiteit, kan per deel sterk verschillen. De toename in complexiteit over de drie delen heen is met name bij de volgende aspecten te zien:

1. de monitorstrategieën die voorafgaand aan het lezen moeten worden ingezet en die de leerlingen tot een actieve opstelling met betrekking tot de tekst dwingen, krijgen in het eerste en tweede deel veel aandacht. Aan elke deelstrategie wordt een hoofdstuk gewijd. In het derde deel, waar verwacht mag worden dat leerlingen inmiddels veel ervaring hebben opgedaan met deze monitorstrategieën, komen de vijf deelstrategieën binnen één hoofdstuk in samenvattende vorm aan de orde.
2. de verwijswwoorden in het eerste deel verwijzen naar personen, dieren of gebeurtenissen. Het antecedent kan de vorm van een kleine zin hebben, maar staat nog wel dicht bij het verwijswoord. In deel twee wordt het synoniem als verwijswoord geleerd. In het derde deel kunnen verwijswoord en antecedent in verschillende alinea's staan.
3. in het tweede deel wordt begonnen met instructie in het gebruik van signaalwoorden. Deze woorden geven de verbanden in een tekst aan. Deel twee en drie kennen de volgende opbouw :

DEEL	Verband	Signaalwoorden
2	Tegenstellend verband	maar, toch, echter, in tegenstelling tot, daarentegen
	Opsommend verband	ten eerste, ten tweede,....., en, en, komma's + en
	Oorzakelijk verband	omdat, daarom, want, doordat, daardoor
3	Tegenstellend verband	uitbreiding met: in tegendeel, daar staat tegenover
	Opsommend verband	uitbreiding met: ten slotte, als laatste, bovendien, verder
	Oorzakelijk verband	uitbreiding met: zodat

Uitleggend verband	bijvoorbeeld, dat wil zeggen, met andere woorden
Concluderend of samenvattend verband	dus, kortom, samengevat, alles bij elkaar

4. Het leren bepalen van de hoofdgedachte gebeurt in het eerste deel door kinderen het thema van een tekst te laten vaststellen. Vervolgens moeten ze op basis van het thema de sleutelwoorden aangeven en dit ten slotte in de vorm van een zin opschrijven. In het tweede deel wordt geleerd ook gebruik te maken van de indeling van een tekst in inleiding, kern en slot. In het derde deel wordt kinderen geleerd de hoofdgedachte vast te stellen met behulp van de opgedane kennis met betrekking tot de signaalwoorden. Omdat het komen tot de hoofdgedachte van een tekst in dit programma gebaseerd is op kennis en vaardigheden die in een bepaalde volgorde moeten worden toegepast, is het mogelijk om dit in een stappenplan weer te geven.
5. Het samenvatten van een tekst komt als aan te leren vaardigheid alleen in deel drie aan de orde. Het kan ook alleen maar daar aan de orde komen, omdat het samenvatten van een tekst gebaseerd is op kennis van de structuur van de tekst. En die kennis hebben kinderen in deel drie verworven. Ook nu weer spelen de signaalwoorden een essentiële rol. Signaalwoorden geven de verbanden aan binnen een tekst en zijn daarmee een afspiegeling van de structuur van de tekst. Het leren samenvatten van een tekst wordt kinderen stapsgewijs aangeleerd. Ook hiervan is een stappenplan gemaakt:

Aan het programma gaat een diagnostische toets vooraf. Bij elk deel van het programma is zo'n instaptoets opgenomen. Deze toetsen kunnen worden afgenomen om extra informatie over de leerling te krijgen. Zo kan achterhaald worden waar tijdens de remediëring extra nadruk op gelegd kan worden. Van deze toets is ook een parallelle versie gemaakt, welke als controletoets kan fungeren om zo de effecten van de remediëring vast te stellen.

Ook in dit derde deel zijn toetsen opgenomen. De teksten in deze toetsen zijn geschreven op AVI-niveau 8/9. De toetsen kunnen worden afgenomen om de deelvaardigheden die in dit deel van het programma aan de orde komen, te toetsen

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 tekststructuur nodig. Leerlingen moeten bepaalde structuurkenmerken van teksten weten. In dit hoofdstuk komt een aantal belangrijke kenmerken aan de orde. De leerlingen leren alinea's te herkennen. Daarnaast leren ze om de titel en kopjes te herkennen.

Hoofdstuk 2; Voorbereiden op het lezen.

In dit hoofdstuk leren de leerlingen zich voor te bereiden op het lezen van een tekst. Alle monitorstrategieën die voor het lezen toegepast moeten worden, worden aangeleerd in dit hoofdstuk. Als eerste het indelen van teksten in bepaalde categorieën. Als een leerling verschillende teksten kan indelen in bepaalde soorten teksten, kan hij die teksten ook veel bewuster gaan lezen. 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 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 eerst dat teksten ingedeeld kunnen worden aan de hand van de titel. Verder in dit hoofdstuk leren ze 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)

Daarna leren ze ontdekken dat een tekst met veel variërende doelen gelezen kan worden. 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 teksten op 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. Tenslotte komen ze erachter dat een opzoektekst bijna nooit helemaal gelezen moet worden. Zo'n tekst lees je 'zoekend'.

Er komen nog twee vragen bij die je jezelf voor het lezen kunt stellen. De leerlingen 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.

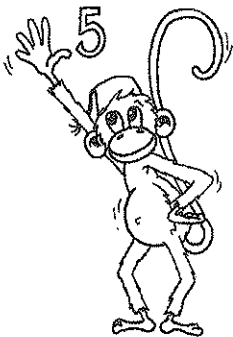
Daarna wordt ook de laatste monitorstrategie behandeld die voorafgaat aan het lezen. Namelijk het activeren van de voorkennis. Het is de bedoeling dat de leerlingen zich bewust worden van de kennis die ze al hebben over een bepaald onderwerp. Om dit te bereiken, leren ze zichzelf vragen stellen over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

Alle monitorstrategieën die voor het lezen doorlopen moeten worden, zijn nu behandeld. Alle vragen die leerlingen zich moeten stellen, zijn in een pictogram gezet. Dit pictogram blijft voorlopig nog boven de teksten staan, zodat de leerlingen steeds herinnerd worden aan dit voorbereiden op een tekst. Op de vragenkaart 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 vragenkaart ingevoegd (figuur 2).

Vragen-kaart.

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

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?



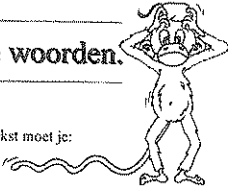
(Bij hoofdstuk 2)

(Figuur 2 vragen-kaart)

Hoofdstuk 3; 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. Phalet, 1992)

(Bij hoofdstuk 3)

(figuur 3 Stappenplan moeilijke woorden)

Hoofdstuk 4; Verwijswoorden.

Het begrijpen van verwijswoorden kan voor veel leerlingen lastig zijn. In dit hoofdstuk worden de leerlingen eerst gewezen op het voorkomen van verwijswoorden. Ook wordt de functie van verwijswoorden duidelijk gemaakt aan de hand van twee voorbeeldtekstjes (twee gelijke tekstjes, één met en één zonder verwijswoorden). Vervolgens leren ze de betekenis van verwijswoorden te achterhalen. Aanvankelijk staan verwijswoord en antecedent nog dicht bij elkaar. In deze fase leren kinderen bij het achterhalen van de betekenis van het verwijswoord zichzelf controleren door op de plaats van het verwijswoord het antecedent in te vullen. In de les die daarop volgt, wordt geleerd dat een verwijswoord niet alleen in de plaats van één woord, maar ook in plaats van enkele woorden of zelfs voor een hele zin kan staan. Ook leren ze dat als ze het antecedent niet in de regel ervoor kunnen vinden, verder terug in de tekst gezocht moet worden. Tenslotte wordt de leerlingen erop gewezen dat ook synoniemen gebruikt kunnen worden als verwijswoord.

Doordat de teksten steeds iets moeilijker worden, worden de verwijswoorden ook iets moeilijker. Dat heeft vooral te maken met het feit dat de verwijswoorden abstracter worden.

Hoofdstuk 5 Signaalwoorden.

In dit hoofdstuk gaat het om signaalwoorden. Dit zijn woorden die verbanden tussen zinnen aangeven.

Daarmee leggen signaalwoorden voor de lezer de structuur van een tekst bloot. En kennis van de tekststructuur fungeert als basis voor het vaststellen van de hoofdgedachte en het maken van een samenvatting van de tekst. Vandaar dat dit hoofdstuk een belangrijk hoofdstuk is als het gaat om het bereiken van de eindoelen van het begrijpend lezen.

In dit deel van het remediërend programma vindt een uitbreiding plaats van de signaalwoorden met betrekking tot het tegenstellend, opsommend en oorzakelijk verband. Ook komen twee nieuwe verbanden met bijbehorende signaalwoorden aan de orde: het uitleggend en concluderend of samenvattend verband. (Zie voor een overzicht blz. 24 en 25.)

Hoofdstuk 6; Hoofdgedachte en bijzaken.

De leerlingen leren met behulp van de monitorstrategieën, de signaalwoorden en de tekststructuur de hoofdgedachte uit een tekst halen.

Ze leren bijzaken onderscheiden van hoofdzaken. Dit leren ze met name door goed te letten op de verschillende soorten signaalwoorden. Sommige signaalwoorden zijn belangrijk voor de hoofdgedachte (bv. een concluderend signaalwoord), terwijl andere juist aangeven dat er bijzaken worden genoemd (bv. een uitleggend signaalwoord).

Dit alles leidt uiteindelijk tot een stappenplan (figuur 4).

Stappenplan hoofdgedachte.

Om de hoofdgedachte uit de tekst te halen, moet je de volgende stappen volgen:

1. Kijk naar de titel en eventueel ondertitel en plaatjes; bereid je voor op het lezen.
2. Kijk naar de opbouw van de tekst.
3. Onderstreep de signaal-woorden en geef aan wat voor soort signaal-woord het is.
4. Geef aan welke signaal-woorden belangrijk zijn voor de hoofdgedachte en welke niet.
5. Daarna stel je jezelf de vraag: Wat wil de schrijver zeggen?



(bij hoofdstuk 6)

(figuur 4 Stappenplan hoofdgedachte)

Hoofdstuk 7; Inferenties maken.

In dit hoofdstuk worden de leerlingen er op gewezen dat het soms moeilijk is een tekst te begrijpen, omdat bepaalde denkstappen gedaan moeten worden (door de lezer). Als lezer moet je als het ware meedenken met de schrijver om de tekst te volgen.

Hoofdstuk 8; 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 het begrip van de tekst ("snap ik nog steeds wat ik lees en klopt het wat ik had verwacht?"). Ook moet na het lezen van de tekst het leesgedrag en -begrip geëvalueerd worden.

Hoofdstuk 9; Samenvatten.

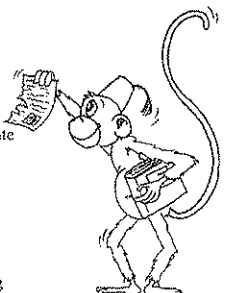
In dit hoofdstuk leren leerlingen een tekst samen te vatten op basis van de structuur van de tekst. De eerder opgedane kennis en vaardigheden met betrekking tot signaalwoorden spelen hierbij een essentiële rol. Eerst wordt kinderen geleerd om voorafgaand aan het samenvatten zich af te vragen of de tekst geschikt is om samen te vatten en wat het doel van het samenvatten is. Het antwoord bepaalt het soort samenvatting. In het remediërend begrijpend leesprogramma leren kinderen een mini samenvatting en een korte samenvatting te maken van een qua structuur eenvoudige tekst. Omdat het maken van een samenvatting van een tekst in dit programma gebaseerd is op kennis en vaardigheden die in een bepaalde volgorde moeten worden toegepast, is het mogelijk dit in een stappenplan weer te geven.

Stappenplan samenvatten.

Om een tekst samen te vatten, moet je de volgende stappen nemen:

1. Geef de hoofdgedachte van de tekst.
2. Stel naar aanleiding van de hoofdgedachte de hoofdvraag. Dit mag geen vraag zijn, die je met ja of nee kunt beantwoorden.
3. Geef kort antwoord op die hoofdvraag. Haal je antwoord uit de tekst.
4. Schrijf de hoofdgedachte, de hoofdvraag en het antwoord nu achter elkaar op. Maak er goede zinnen van.

Zorg dat het een mooi, kort verhaal wordt.



(bij hoofdstuk 9)

(figuur 5 Stappenplan samenvatten)

Hoofdstuk 10; Informatie integreren.

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. Hierop worden de leerlingen met voorbeelden gewezen.

Hoofdstuk 11; Extra lessen.

In dit laatste hoofdstuk worden teksten gegeven, waarbij leerlingen alles wat ze geleerd hebben toepassen en integreren.

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 verwijswwoorden. Een serie uitgewerkte lessen voor het leren begrijpen van verwijswwoorden*. 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.