

*Remediërend Programma Voor
Begrijpend Lezen.*



Handleiding

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

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

Inhoudsopgave.

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

Inleiding.

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

Theo Thijssen.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tweede druk, november 2000

Deel I

Achtergronden bij het begrijpend lezen.

Hoofdstuk 1. De ontwikkeling van het lezen.

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

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

De leesontwikkeling verloopt in min of meer vaste stadia:

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

Hieronder worden deze stadia kort toegelicht:

Ontluikende geletterdheid.

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

Aanvankelijk lezen.

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

Efficiënt lezen.

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

Begrijpend lezen, functionele geletterdheid.

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

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

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

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

Hoofdstuk 2.

Theorieën van het begrijpend lezen.

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

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

Interactieve theorieën.

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

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

'Bottom-up theorieën'

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

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

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

'Top-down theorieën'

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

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

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

Hoofdstuk 3. Het begrijpend lezen in de basisschool.

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

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

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

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

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

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

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

Deel II

Handleiding bij het remediërend programma voor begrijpend lezen.

Hoofdstuk 1.

Uitgangspunten bij het remediërend programma voor begrijpend lezen.

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

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

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

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

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

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

Monitorstrategieën zijn metacognitieve strategieën, die het taakgedrag sturen.

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

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

Voorwaardelijke vaardigheden:

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

- Het herkennen van een zin aan een reeks woorden, gescheiden door spaties, die beginnen met een hoofdletter en eindigen met een punt, vraagteken of 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 verwijswwoorden.
- Onderscheiden van de hoofdgedachte en de bijzaken.
- Regelmatig maken van inferenties (dat wil zeggen: naar aanleiding van de context of de aanwezige voorkennis extra informatie afleiden, die niet letterlijk in de tekst staat, maar wel nuttig is voor tekstbegrip). Het afleiden van informatie uit de tekst.

Specifieke strategieën, na het lezen:

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

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

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

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

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

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

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

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

Hoofdstuk 2. Beschrijving per hoofdstuk.

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

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

Hoofdstuk 2: Soort tekst.

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

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

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

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

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

Soorten teksten

verhaal-tekst

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

Dit is vaak niet echt gebeurd.



leer- of weet-tekst

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

Deze informatie vertelt je iets over de wereld.

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

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

doe-tekst

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

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

opzoek-tekst

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

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

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

Ook is een woordenboek een opzoek-tekst.

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

mening-tekst

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

(figuur 1 Kaart met soorten teksten)

Hoofdstuk 3: Opstellen leesdoel en leesgedrag.

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

Hoofdstuk 4: Opstellen van verwachtingen.

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

Hoofdstuk 5: Activeren van voorkennis.

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

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

Symbolen-kaart



Wat is dit voor soort tekst?



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



Wat zal er in de tekst staan?



Wat weet ik er al van?

(Figuur 2 Symbolen-kaart)

Hoofdstuk 6: Onbekende, moeilijke woorden.

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

Stappenplan moeilijke woorden.



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

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

(S. Sliepen en J. Plattel, 1992)

(figuur 3 Stappenplan moeilijke woorden)

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

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

Hoofdstuk 8: Hoofdgedachte en bijzaken.

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

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

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

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

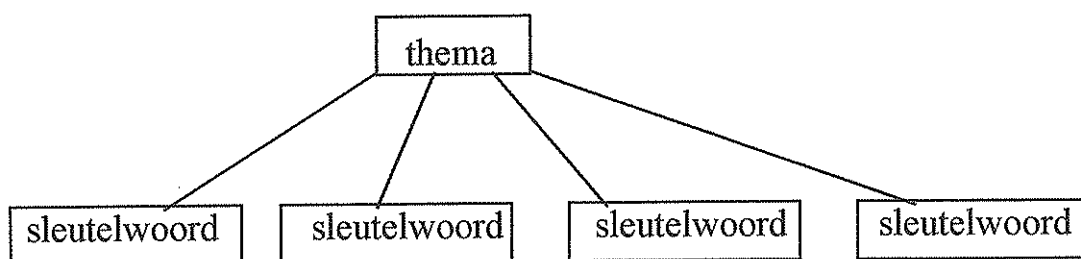
Stappenplan hoofdgedachte en bijzaken

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

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

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

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



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

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



(figuur 4 Stappenplan hoofdgedachte en bijzaken)

Hoofdstuk 9; Inferenties maken.

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

Hoofdstuk 10; Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen.

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

Hoofdstuk 11; Samenvatten.

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

Hoofdstuk 12; Integreren van nieuwe informatie.

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

Hoofdstuk 13; Extra lessen.

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

Hoofdstuk 3. Beschrijving bij de toetsen.

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

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

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

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

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

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

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

Na het lezen worden vragen gesteld over de specifieke strategieën:

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

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

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

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

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

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

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

Literatuurlijst.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

**Bijlage I De instaptoets en controlettoets bij het remediërend programma
voor begrijpend lezen op AVI-niveau 4/5.**

De instaptoets en controletoeets.

De instaptoets en controletoeets zijn geschreven op AVI-niveau 4/5 en sluiten aan bij het eerste deel van het remediërend programma voor begrijpend lezen. De instaptoets wordt afgenomen om extra informatie over de leerling te krijgen. Zo kan gezien worden waar tijdens de remediëring extra nadruk op gelegd moet worden. Van deze toets is ook een parallelle versie gemaakt. Deze controletoeets kan na het werken met het programma worden afgenomen, als vergelijking: maakt de leerling in de controletoeets meer gebruik van de verschillende strategieën dan tijdens de instaptoets.

Voordat met de toets begonnen wordt, dient de onderzoeker ervoor te zorgen dat er een rustige ruimte beschikbaar is, waar de toets kan worden afgenomen. Ook is het verstandig om eerst de inleiding en de toets grondig door te lezen, zodat u als onderzoeker weet wat er van u wordt verwacht. Als begonnen wordt met het afnemen van de toets stelt de onderzoeker de leerling eerst op zijn gemak en legt uit wat de bedoeling is: het gaat om een begrijpend leestoets, die bepaalt wat de leerling al wel kan bij begrijpend lezen en wat nog moeilijk voor hem is. Het gaat om de *diagnosticering* van de vaardigheid begrijpend lezen.

Vervolgens wordt de eerste leeskaart aan de leerling gegeven. De toets begint met een kort onderdeel dat zal nagaan of de leerling beschikt over kennis van teksten in het algemeen (heeft de leerling besef van zinnen, alinea's, titel, kopjes etc.). Tijdens het lezen van de teksten moet de leerling goed worden geobserveerd om een globaal beeld te krijgen of de leerling gebruik maakt van monitorstrategieën. Tijdens en na het lezen van elke tekst worden er aan de leerling een aantal vragen gesteld, die nagaan of de leerling beschikt over specifieke strategieën. Na afloop kunnen er een aantal vragen worden gesteld over de monitorstrategieën. In het volgende schema staan de onderdelen (de te toetsen strategieën) weergegeven met de bijbehorende handeling van de onderzoeker en het doel.

onderdeel	activiteit	doel
kennis van teksten in het algemeen	<i>vragen</i> aan de leerling om woorden, zinnen, alinea's, titels en kopjes aan te wijzen	nagaan of een leerling kennis heeft van algemene kenmerken van een tekst
afleiden van woordbetekenis uit de tekst	<i>vragen</i> aan de leerling naar de betekenis van een aantal pseudo woorden uit de tekst	nagaan of de leerling in staat is om de betekenis van een woord af te leiden uit de tekst
weten wat voor een soort tekst het is	<i>*observeren</i> of een leerling gelijk gaat lezen of zich eerst oriënteert op de tekst	bereidt een leerling zich voor op het lezen van een tekst of niet
opstellen leesdoel en leesgedrag	<i>*observeren</i> of een leerling gelijk gaat lezen of zich eerst oriënteert op de tekst	bereidt een leerling zich voor op het lezen van een tekst of niet

opstellen van verwachtingen over de tekst	<i>*observeren</i> of een leerling gelijk gaat lezen of zich eerst oriënteert op de tekst	bereidt een leerling zich voor op het lezen van een tekst of niet
activeren van voorkennis	<i>*observeren</i> of een leerling gelijk gaat lezen of zich eerst oriënteert op de tekst	bereidt een leerling zich voor op het lezen van een tekst of niet
benutten van titel en plaatjes	<i>*observeren</i> of een leerling begint met het lezen van de titel; kijkt hij/ zij naar de plaatjes	bereidt een leerling zich voor op het lezen van een tekst of niet
bepalen van leesgedrag	<i>*observeren</i> of een leerling grondig de tekst leest of dat hij/ zij het heel vluchtig doorleest	bereidt een leerling zich voor op welk leesgedrag bij welke soort tekst hoort
het begrijpen van verwijswoorden	wijs een aantal verwijswoorden aan en <i>vraag</i> waar dat woord op terug slaat	nagaan of een leerling zich bewust is van (het antecedent van) verwijswoorden
de hoofdgedachte (en bijzaken) uit de tekst halen	<i>vragen</i> aan de leerling wat volgens hem het belangrijkste is, dat de schrijver hem wil vertellen	is een leerling zich bewust dat een tekst een hoofdgedachte (en bijzaken) heeft
het maken van inferenties	<i>vragen</i> naar informatie, die niet letterlijk in de tekst staat, maar wel belangrijk is voor het tekstbegrip	maakt een leerling tijdens het lezen inferenties
aanpassen leesgedrag	<i>*observeren</i> of de leerling tijdens het lezen zijn/ haar leesgedrag wijzigt (sneller of langzamer)	nagaan of een leerling tijdens het lezen zijn/ haar leesgedrag evalueert
bijstellen van verwachtingen	<i>*observeren</i> of een leerling af en toe stopt met lezen	nagaan of een leerling tijdens het lezen zijn verwachtingen bijstelt
maken van een samenvatting	<i>vragen</i> aan de leerling of hij/ zij een samenvatting van de tekst kan maken	nagaan of een leerling bewust is van belangrijke en onbelangrijke zaken (worden sleutelwoorden en instapzinnen gebruikt?)
nieuwe informatie integreren in de al aanwezige kennis	<i>vragen</i> naar dezelfde informatie in een nieuwe situatie	nagaan of de nieuwe informatie ook in het geheugen wordt opgenomen (en ev. wordt toegepast)
evalueren van het leesdoel en het tekstbegrip	<i>*observeren</i> of de leerling gelijk doorgaat met de vragen of eerst nog over de tekst nadenkt	nagaan of de leerling het leesdoel en het tekstbegrip evalueert

* Dit zijn monitorstrategieën, die moeilijk concreet te observeren zijn. Via observatie van het leesgedrag wordt geprobeerd globaal een beeld te krijgen van de monitorstrategieën in het algemeen, en dan met name of een leerling zich voorbereidt op het lezen van een tekst. In de

toets worden alle onderdelen, die geobserveerd moeten worden, samengevat onder het punt 'observatie van het leesgedrag'.

Voor deze toets op AVI-niveau 4/5 is het onderdeel 'samenvatten' nog te complex. Er zal enkel worden gekeken of de leerlingen in staat zijn om per alinea een hoofdgedachte uit de tekst te kunnen halen. In het programma zal het onderdeel 'samenvatten' wel aan de orde komen. Het zal echter nog niet uitgebreid worden besproken. In de volgende delen van het remediërend programma voor begrijpend lezen (op AVI-niveau 6/7 en 8/9) komt dit onderdeel uitgebreid aan bod.

Tijdens en na het afnemen van de toets moet een scoreformulier ingevuld worden, waaruit conclusies afgeleid kunnen worden.

Bij het opstellen van dit schema en van deze instaptoets is gebruik gemaakt van het Pedagogisch-Didactisch Onderzoek Begrijpend Lezen van het SAC in Utrecht (Claase, Cohen de Lara, Pauw en Van der Wulp, 1995).

Scoreformulier instaptoets

Instaptoets op AVI-niveau 4/5

Naam leerling:
Geboortedatum:
School:
Groep:
Datum van onderzoek:
Naam onderzoeker:

Algemene instructie:

- * Materialen:
leeskaarten bij de toets (leeskaart 1 'Kabouter Pips en kabouter Mops', leeskaart 2 'Nijlpaarden' en leeskaart 3 'Steekmuggen').
pen en papier
scoreformulier
- * Kies een rustige omgeving; stel de leerling op zijn gemak.
- * Maak de leerling duidelijk wat er moet gebeuren: de leerling wordt niet beoordeeld. We hebben gehoord dat hij/ zij problemen heeft met het begrijpend lezen en nu proberen we te kijken waar het probleem precies ligt. De leerling moet wel goed zijn best doen, maar hoeft niet zenuwachtig te zijn. Het gaat niet om een cijfer of iets dergelijks.
- * Als de leerling erg gespannen is, las dan af en toe een moment van ontspanning in.
- * De tijdsduur van deze toets is ongeveer 30 minuten.

Volgorde van de toetsonderdelen:

	Vragen:	Observeren:
1 kennis van teksten in het algemeen	x	
2 afleiden van woordbetekenis	x	
3 het sturen van het leesgedrag		x
4 hoofdgedachte en bijzaken	x	
5 verwijswaarden	x	
6 inferenties; afleiden van informatie	x	
7 nieuwe informatie integreren	x	
8 vragen naar monitorstrategieën	x	
9 samenvatten (is op dit niveau nog niet aan de orde)	x	

x: Hieronder vallen alle monitorstrategieën, die moeilijk concreet te observeren zijn. In de toets wordt geprobeerd globaal een beeld te krijgen van deze monitorstrategieën door te observeren wat het leesgedrag van de leerling is. In de score blokken vindt u enkele aanwijzingen waar u tijdens het observeren op kunt letten. Aan het eind van de toets kunnen er een aantal vragen aan de leerling worden gesteld, die betrekking hebben op de monitorstrategieën. Dit is om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van deze strategieën.

Boven elk blok wordt aangegeven om welk onderdeel het gaat.

Geef de leerling de eerste leeskaart, met de tekst 'Kabouter Pips en kabouter Mops'.

1

Kennis van tekstenmerken:	
vragen	reactie leerling
"Hier heb je een tekst. Je hoeft deze tekst nu nog niet te gaan lezen. Ik stel je er eerst een paar vragen over."	
a. Wat is de titel van het verhaal? <i>Weet de leerling dit niet, geef dan het goede antwoord voor de volgende vraag.</i>	
b. Uit hoeveel woorden bestaat die titel?	
c. Waarmee eindigt een zin meestal?	
d. Waar kan een zin nog meer mee eindigen? Zie je dat ook in deze tekst?	
e. Uit hoeveel alinea's bestaat deze tekst?	
f. Heeft deze tekst (naast de titel) ook nog kopjes? Zo ja, geef eens een voorbeeld van zo'n kopje.	

Je mag nu de tekst van Kabouter Pips en kabouter Mops gaan lezen.

Afleiden van woordbetekenis:			
De onderzoeker moet nu de betekenis van de pseudo woorden vragen aan de leerling. De betekenis is af te leiden uit de tekst.			
	De leerling kan de betekenis afleiden uit de tekst:	De leerling kan de betekenis omschrijven, tekenen of de leerling kan het woord in een zin gebruiken:	Onbekend
ponk (regel 2)			
merpje (regel 3)			
boteldonk (regel 5)			
donkelen (regel 15)			
ramelen (regel 21)			
merkla (regel 27)			

Geef de leerling nu de tweede leeskaart, met de tekst 'Nijlpaarden'. De leerling hoeft eerst nog maar tot regel 10 te lezen. Het is voor de observatie makkelijk als de leerling de tekst hardop voor leest.

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):	
observeren	reactie leerling
“Je mag nu gaan beginnen met de tekst te lezen tot regel 10.”	
a. Kijk goed of de leerling gelijk de tekst gaat lezen of dat hij/ zij zich eerst oriënteert op de tekst.	
b. Als de leerling begint met lezen, leest hij/ zij dan eerst de titel of niet?	
c. Kijkt hij/ zij naar de plaatjes?	
d. Hoe leest de leerling deze tekst: heel vluchtig of juist heel grondig?	
e. Verandert de leerling tijdens het lezen het leesgedrag? Gaat hij/ zij sneller of langzamer lezen?	
f. Stopt de leerling af en toe met lezen of leest hij/ zij de tekst in één keer helemaal uit?	
g. Als de leerling de tekst gelezen heeft, kijkt hij/ zij u gelijk vragend aan of denkt hij/ zij eerst nog na over de tekst?	

Hoofdgedachte en bijzaken:	
vragen	reactie leerling
a. Nadat de leerling de eerste 10 regels gelezen heeft moet u vragen wat de hoofdgedachte van dit eerste gedeelte is: “Stel je voor dat ik de tekst niet heb gelezen. Nu moet jij mij de belangrijkste dingen vertellen. Wat is het belangrijkste van dit stukje?”	
b. Nu kan de leerling het verhaal uit lezen (vergeet u niet de leerling te observeren). Aan het eind van het verhaal vraagt u nog een keer naar het belangrijkste uit het laatste gedeelte: “Wat is het belangrijkste wat de schrijver je wil vertellen in het laatste gedeelte van de tekst?”	

5

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wie is <u>ze</u> in regel 2?" <i>Als de leerling de betreffende regel niet kan vinden, dan moet u dit noteren. Daarna kunt u het de leerling aanwijzen, zodat de vraag toch beantwoord kan worden.</i>	
b. "Wie is <u>ze</u> in regel 4?"	
c. "Wie is <u>hij</u> in regel 13?"	
d. "Wat is <u>dat</u> in regel 18?"	

6

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Waarom is de zon gevaarlijk voor een nijlpaard?"	
b. "Waar komen nijlpaarden vandaan?"	
c. "Waarom noemen wij ze nijlpaarden?"	
d. "Als een nijlpaard zijn bek opent, waarom doet hij dat dan?"	

7

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Bij een nijlpaard zitten de ogen, oren en neus hoog op zijn kop. Waarom is dat?"	

Monitorstrategieën	
vragen:	reactie leerling:
U kunt de leerling nu een paar vragen stellen over zijn of haar leesgedrag. Bijvoorbeeld: "Wat voor soort tekst is dit?"	
"Hoe kun je zo'n tekst het beste lezen?"	
"Waarom las je deze tekst zo snel (of juist langzaam) door?"	
"Waarom begon je niet gelijk met lezen?"	
.....	
.....	

Geef de leerling nu de derde leeskaart, met de tekst 'Steekmuggen'. De leerling hoeft eerst alleen nog maar de eerste 5 regels te lezen.

3

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):	
observeren	reactie leerling
"Je mag nu gaan beginnen met de tekst te lezen tot regel 5."	
a. Kijk goed of de leerling gelijk de tekst gaat lezen of dat hij/ zij zich eerst oriënteert op de tekst.	
b. Als de leerling begint met lezen, leest hij/ zij dan eerst de titel of niet?	
c. Kijkt hij/ zij naar de plaatjes?	
d. Hoe leest de leerling deze tekst: heel vluchtig of juist heel grondig?	
e. Verandert de leerling tijdens het lezen het leesgedrag? Gaat hij/ zij sneller of langzamer lezen?	
f. Stopt de leerling af en toe met lezen of leest hij/ zij de tekst in één keer helemaal uit?	
g. Als de leerling de tekst gelezen heeft, kijkt hij/ zij u gelijk vragend aan of denkt hij/ zij eerst nog na over de tekst?	

Hoofdgedachte en bijzaken:	
vragen	reactie leerling
a. Nadat de leerling de eerste 5 regels gelezen heeft (tot aan "Waar zijn al die muggen dan gebleven?") moet u vragen wat de hoofdgedachte van dit eerste gedeelte is. "Ik heb de tekst niet gelezen. Nu moet jij mij de belangrijkste dingen vertellen. Wat is het belangrijkste wat de schrijver je wil vertellen in deze eerste 5 regels?"	
b. De leerling mag nu verder lezen tot regel 15 (vergeet u niet te observeren). Na het lezen van regel 15 ("Of in een sloot.") vraagt u weer wat het belangrijkste in de regels 6 tot en met 15 was.	
c. De leerling mag de tekst nu uitlezen (observatie). Aan het eind van de tekst vraagt u nog een keer naar de hoofdgedachte: "Wat is het belangrijkste wat de schrijver je wil vertellen in het laatste gedeelte van de tekst?"	

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wie is <u>die</u> in regel 3?" <i>Als de leerling de betreffende regel niet kan vinden, dan moet u dit noteren. Daarna kunt u het de leerling aanwijzen, zodat de vraag toch beantwoord kan worden.</i>	
b. "Wie is <u>die</u> in regel 9?"	
c. "Wie is <u>het</u> in regel 22?"	
d. "Wat is <u>die</u> in regel 26?"	

6

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Als je gestoken wordt door een mug, kun je dan weten of het een mannetjes-mug of een vrouwtjes-mug is? Zo ja, hoe?"	
b. "Wie kunnen er beter tegen de kou; mannetjes-muggen of vrouwtjes-muggen? Waarom?"	
c. "Waarom komen vrouwtjes-muggen pas weer naar buiten als het lente wordt?"	
d. "Hoe wordt het eitje een mug?"	

7

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Waarom hebben mensen met een vijver in de tuin meer last van muggen?"	
b. "Waarom hebben mensen <u>alleen 's zomers</u> horren voor de ramen?"	
c. "Waarom heb je 's winters nooit last van muggen-bulten?"	
d. "Zou een vrouwtjes-mug zich 's winters verstoppen in de kelder onder een huis?"	

Monitorsstrategieën:	
vragen:	reactie leerling:
U kunt de leerling nu een paar vragen stellen over zijn of haar leesgedrag. Bijvoorbeeld: "Wat voor soort tekst is dit?"	
"Hoe kun je zo'n tekst het beste lezen?"	
"Waarom las je deze tekst zo snel (of juist langzaam) door?"	
"Waarom begon je niet gelijk met lezen?"	
.....	
.....	

Leeskaart 1

Kabouter Pips en kabouter Mops

- 1 Kabouter Pips loopt door het bos.
Kabouters noemen dat het ponk.
Plotseling ziet hij een merpje.
Als je zo'n klein wit diertje ziet, mag je een wens doen.
- 5 Pips wenst een echte boteldonk.
Dan hoeft hij nooit meer te lopen.
En - FLOEP - daar staat een mooie, nieuwe boteldonk.
Maar oh, wat dom!
Pips kan helemaal niet rijden in een boteldonk.
- 10 Wat moet hij nu doen?
Hij kijkt of hij nog een merpje ziet, dan kan hij nog een wens doen.
Maar nee, alle merpjes zijn al weg.

Naar de speelplek

- Dan komt kabouter Mops eraan.
"Mops, kun jij me helpen?" vraagt Pips.
- 15 "Ik heb een nieuwe boteldonk, maar ik kan niet donkelen."
"Ik doe het je wel voor." zegt Mops, "Waar wil je heen?"
"Naar de speelplek."
Zo rijden Mops en Pips door het ponk naar de speelplek.
Daar staan Ram en Bim met eikels over te gooien.
- 20 "Hé, komen jullie met ons donkelen?" schreeuwt Pips.
"Of gaan jullie door met ramelen?"
"We kunnen niet mee donkelen," zeggen Ram en Bim,
"we moeten zo naar huis."

Een korte wens

- Pips en Mops donkelen verder.
- 25 Pips kan nu al een beetje zelf donkelen.
Hij is helemaal trots.
Als ze bij de merkla komen, staan alle kabouters naar hen te kijken.
Op de merkla moeten alle kabouters werken als ze ouder worden.
En net als iedereen naar de boteldonk staat te kijken:
- 30 - FLOEP - weg is de boteldonk.
Daar zitten Pips en Mops op de grond.
"Oh, ja" denkt Pips, "een wens van een merpje duurt maar heel kort."
Jammer.

Leeskaart 2

Nijlpaarden

- 1 Nijlpaarden hebben bijna geen vijanden.
Heel af en toe worden ze besprongen door een leeuw.
En slangen proberen ook wel eens een nijlpaard te grijpen.
Meestal geven ze de strijd al snel op.
- 5 Een nijlpaard is een enorm dier.
En hij heeft enorme tanden.
De slagtanden van een nijlpaard kunnen bijna een meter lang worden.
Als hij zijn bek openspert, is dat om te laten zien hoe groot die tanden zijn.
Om te dreigen, dus.
- 10 En niet om te gapen!



- Wat wel gevaarlijk is voor een nijlpaard, is de zon.
De huid van een nijlpaard is kaal.
Hij heeft alleen wat haren rond zijn bek en bij zijn staart.
Zijn huid droogt uit in de brandende Afrikaanse zon.
- 15 Zo verliest een nijlpaard veel vocht.
Daarom zit hij bijna de hele dag in het water.
Geleerden noemen een nijlpaard ook wel "hippopotamus".
- Dat betekent "paard van de rivier".
Met die rivier bedoelden ze de Nijl, die door Afrika loopt.
- 20 Daarom noemen wij hem NIJLpaard.

(E. Kerkhoff, 1998)

Leeskaart 3

Steekmuggen

- 1 In de zomer zijn er muggen.
Die zoemen.
En die steken wel eens.
In de winter zie je nooit een mug.
5 Waar zijn al die muggen dan gebleven?

- Mannetjes-muggen zijn er niet meer.
Die gaan dood van de kou.
Vrouwtjes zijn er nog wel.
Die hebben zich verstopt.
10 Op warme plekjes in huis.
Als het lente wordt,
komen ze pas weer naar buiten.
Ze leggen dan eitjes.
In een plas.
15 Of in een sloot.

Uit die eitjes komen larfjes.
Elk larfje verandert in een pop.
En die pop weer in een mug.

- Het is een mannetjes-mug.
20 Of een vrouwtjes-mug.
Je kan het niet zien.
Maar je voelt het wel.
Mannetjes steken niet.
Die eten sap uit een plant.
25 Vrouwtjes eten bloed.
Daarom prikken ze jou.
In je arm of je been.
Op die plek komt een jeuk-bult.

(Baeten, 1997)

()

()

()

()

Conclusies

Instaptoets op AVI-niveau 4/5

Naam leerling:
Geboortedatum:
School:
Groep:
Datum van onderzoek:
Naam onderzoeker:

Onderdeel	Tekst 1.	Tekst 2	Tekst 3
1. Kennis van tekstkenmerken			
2. Afleiden woordbetekenis			
3. Observatie van het leesgedrag: oriënteert de leerling zich eerst of begint hij/ zij gelijk te lezen. Leest hij/ zij eerst de titel? Kijkt hij/ zij naar de plaatjes? Leest de leerling vluchtig of juist grondig? Verandert het leesgedrag tijdens het lezen? Stopt de leerling af en toe met lezen? Gaat hij/ zij gelijk door met de vragen of denkt hij/ zij eerst na over de tekst?			

Onderdeel	Tekst 1	Tekst 2	Tekst 3
4. Hoofdgedachte en bijzaken			
5. Verwijswoorden			
6. Inferenties maken			
7. Nieuwe informatie integreren			
8. Vragen naar monitorstrategieën			
9. Samenvatten (n.v.t)			

Scoreformulier controletoeets

Controletoeets op AVI-niveau 4/5

Naam leerling:
Geboortedatum:
School:
Groep:
Datum van onderzoek:
Naam onderzoeker:

Algemene instructie:

- * Materialen:
leeskaarten bij de controletoeets (leeskaart 1 'Het eiland Plorkland',
leeskaart 2 'De crossfiets' en leeskaart 3 'Vlinders').
pen en papier
scoreformulier
- * Kies een rustige omgeving; stel de leerling op zijn gemak.
- * Maak de leerling duidelijk wat er moet gebeuren: de leerling wordt niet beoordeeld. We hebben gehoord dat hij/ zij problemen heeft met het begrijpend lezen en nu proberen we te kijken waar het probleem precies ligt. De leerling moet wel goed zijn best doen, maar hoeft niet zenuwachtig te zijn. Het gaat niet om een cijfer of iets dergelijks.
- * Als de leerling erg gespannen is, las dan af en toe een moment van ontspanning in.
- * De tijdsduur van deze toets is ongeveer 30 minuten.

Volgorde van de toetsonderdelen:

	Vragen:	Observeren:
1 kennis van teksten in het algemeen	x	
2 afleiden van woordbetekenis	x	
3 het sturen van het leesgedrag		x
4 hoofdgedachte en bijzaken	x	
5 verwijfwoorden	x	
6 inferenties; afleiden van informatie	x	
7 nieuwe informatie integreren	x	
8 vragen naar monitorstrategieën	x	
9 samenvatten (is op dit niveau nog niet aan de orde)	x	
x: Hieronder vallen alle monitorstrategieën, die moeilijk concreet te observeren zijn. In de toets wordt geprobeerd globaal een beeld te krijgen van deze monitorstrategieën door te observeren wat het leesgedrag van de leerling is. In de score blokken vindt u enkele aanwijzingen waar u tijdens het observeren op kunt letten. Aan het eind van de toets kunnen er een aantal vragen aan de leerling worden gesteld, die betrekking hebben op de monitorstrategieën. Dit is om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van deze strategieën.		

Boven elk blok wordt aangegeven om welk onderdeel het gaat.

Geef de leerling de eerste leeskaart, met de tekst 'Het eiland Plorkland'.

1

Kennis van tekstenmerken:	
vragen	reactie leerling
"Hier heb je een tekst. Je hoeft deze tekst niet te gaan lezen. Ik stel je er een paar vragen over:"	
a. Wat is de titel van het verhaal? <i>Weet de leerling dit niet, geef dan het goede antwoord voor de volgende vraag.</i>	
b. Uit hoeveel woorden bestaat die titel?	
c. Waarmee eindigt een zin meestal?	
d. Waar kan een zin nog meer mee eindigen? Zie je dat ook in deze tekst?	
e. Uit hoeveel alinea's bestaat deze tekst?	
f. Heeft deze tekst (naast de titel) ook nog kopjes? Zo ja, geef eens een voorbeeld van zo'n kopje.	

Je mag nu de tekst van Het eiland Plorkland gaan lezen.

Afleiden van woordbetekenis, voortest:

De onderzoeker moet nu de pseudo woorden vragen aan de leerling. De betekenis is af te leiden uit de tekst

	De leerling kan de betekenis afleiden uit de tekst:	De leerling kan de betekenis omschrijven, tekenen of de leerling kan het woord in een zin gebruiken:	Onbekend
trup (regel 6)			
datreel (regel 9)			
matla (regel 12)			
smek (regel 13)			
spak (regel 16)			
tipsen (regel 19)			

Geef de leerling de tweede leeskaart, met de tekst 'De crossfiets'. De leerling hoeft eerst nog maar tot regel 14 te lezen. Het is voor de observatie makkelijk als de leerling de tekst hardop voor leest.

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):	
observeren	reactie leerling
“Je mag nu gaan beginnen met de tekst te lezen tot regel 14.”	
a. Kijk goed of de leerling gelijk de tekst gaat lezen of dat hij/ zij zich eerst oriënteert op de tekst.	
b. Als de leerling begint met lezen, leest hij/ zij dan eerst de titel of niet?	
c. Kijkt hij/ zij naar de plaatjes?	
d. Hoe leest de leerling deze tekst: heel vluchtig of juist heel grondig?	
e. Verandert de leerling tijdens het lezen het leesgedrag? Gaat hij/ zij sneller of langzamer lezen?	
f. Stopt de leerling af en toe met lezen of leest hij/ zij de tekst in één keer helemaal uit?	
g. Als de leerling de tekst gelezen heeft, kijkt hij/ zij u gelijk vragend aan of denkt hij/ zij eerst nog na over de tekst?	

4

Hoofdgedachte en bijzaken:	
vragen	reactie leerling
a. Nadat de leerling de eerste 14 regels gelezen heeft moet u vragen wat de hoofdgedachte van dit eerste gedeelte is: "Stel je voor dat ik de tekst niet gelezen heb. Nu moet jij mij de belangrijkste dingen vertellen. Wat is het belangrijkste van dit stukje?"	
b. Nu mag de leerling verder lezen tot en met regel 21 (tot aan "van je trimschoenen") (vergeet niet te observeren). Vraag de leerling weer wat het belangrijkste is wat de schrijver je wil vertellen.	
c. Nu kan de leerling het verhaal uit lezen (observeren). Aan het eind van het verhaal vraagt u nog een keer naar het belangrijkste uit het verhaal: "Wat is het belangrijkste wat de schrijver je wil vertellen in het laatste gedeelte van de tekst?"	

5

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wie is <u>hij</u> in regel 2?" <i>Als de leerling de betreffende regel niet kan vinden, dan moet u dit noteren. Daarna kunt u het de leerling aanwijzen, zodat de vraag toch beantwoord kan worden.</i>	
b. "Wie is <u>ze</u> in regel 5?"	
c. "Wat is <u>die</u> in regel 15?"	
d. "Wie of wat is <u>ze</u> in regel 19?"	

6

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Waarom moet een crossfiets sterk of stevig zijn?"	
b. "Waarom zitten sommige dingen, zoals een bel en een standaard, niet op een crossfiets?"	
c. "Waarom heeft een crossfiets dikke banden?"	

7

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Waarom hebben de banden van een crossfiets en je trimschoenen zoveel profiel (dikke ribbels)?"	
c. "Hoe zou een crossauto eruit zien?"	

8

Monitorstrategieën:	
vragen:	reactie leerling:
U kunt de leerling nu een paar vragen stellen over zijn of haar leesgedrag. Bijvoorbeeld: "Wat voor soort tekst is dit?"	
"Hoe kun je zo'n tekst het beste lezen?"	
"Waarom las je deze tekst zo snel (of juist langzaam) door?"	
"Waarom begon je niet gelijk met lezen?"	
.....	
.....	

Geef de leerling nu de derde leeskaart. Dit is de tekst: 'Vlinders'. De leerling hoeft nu alleen nog maar de eerste 12 regels te lezen.

3

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):	
observeren	reactie leerling
"Je mag nu gaan beginnen met de tekst te lezen tot regel 12."	
a. Kijk goed of de leerling gelijk de tekst gaat lezen of dat hij/ zij zich eerst oriënteert op de tekst.	
b. Als de leerling begint met lezen, leest hij/ zij dan eerst de titel of niet?	
c. Kijkt hij/ zij naar de plaatjes?	
d. Hoe leest de leerling deze tekst: heel vluchtig of juist heel grondig?	
e. Verandert de leerling tijdens het lezen het leesgedrag? Gaat hij/ zij sneller of langzamer lezen?	
f. Stopt de leerling af en toe met lezen of leest hij de tekst in één keer helemaal uit?	
g. Als de leerling de tekst gelezen heeft, kijkt hij/ zij u gelijk vragend aan of denkt hij/ zij eerst nog na over de tekst?	

Hoofdgedachte en bijzaken:	
vragen	reactie leerling
a. Nadat de leerling de eerste 12 regels gelezen heeft (tot aan "Die huid is veel ruimer") moet u vragen wat de hoofdgedachte van dit eerste gedeelte is. "Ik heb de tekst niet gelezen. Nu moet jij mij de belangrijkste dingen vertellen. Wat is het belangrijkste wat de schrijver je wil vertellen in deze eerste 12 regels?"	
b. De leerling mag de tekst nu uitlezen (denkt u aan de observaties). Aan het eind van de tekst vraagt u nog een keer naar de hoofdgedachte: "Wat is het belangrijkste wat de schrijver je wil vertellen in het laatste gedeelte van de tekst?"	

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wat zijn <u>dat</u> in regel 3?" <i>Als de leerling de betreffende regel niet kan vinden, dan moet u dit ook noteren. Daarna kunt u het aan de leerling aanwijzen, zodat de vraag toch beantwoord kan worden.</i>	
b. "Wie is <u>ze</u> in regel 6?"	
c. "Wie zijn <u>zij</u> in regel 11?"	
d. "Wie is <u>ze</u> in regel 13?"	

6

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Waar kun je veel kleine rupsen zien?"	
b. "Waarvoor hebben rupsen sterke kaken nodig?"	
c. "Waarom gaan rupsen vervellen (waarom krijgen ze een nieuwe huid)?"	
d. "Waarom kun je de rups niet meer zien als ze in haar pop zit?"	

7

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
(geen vragen)	

8

Monitorstrategieën:	
vragen:	reactie leerling:
U kunt de leerling nu een paar vragen stellen over zijn of haar leesgedrag. Bijvoorbeeld: "Wat voor soort tekst is dit?"	
"Hoe kun je zo'n tekst het beste lezen?"	
"Waarom las je deze tekst zo snel (of juist langzaam) door?"	
"Waarom begon je niet gelijk met lezen?"	
.....	
.....	

Leeskaart 1

Het eiland Plorkland

- 1 Op een eiland, hier heel ver vandaan, woont een vreemd volk.
Ze heten het volk van Plork.
Het eiland heet ook Plorkland.
De mensen van Plork zien er een beetje raar uit.
- 5 Ze zijn heel klein, maar ze hebben een heel groot hoofd.
Op hun hoofd dragen ze altijd een trup.
Die trup beschermt hun hoofd voor de zon.
Want het is altijd warm op Plorkland.

Hoe wonen plorken?

- Alle Plorken wonen in een datreel.
- 10 Een datreel is een grote holle boom.
Als je de datreel binnen gaat, kom je eerst in de kamer.
Naast de kamer kunnen de plorken eten klaar maken, in de matla.
Er is ook een smek naar boven.
Helemaal boven in de datreel is namelijk de slaaphoek.
- 15 Daar hangen allemaal slaapmatten, waar de plorken in slapen.

Hoe komen plorken aan eten?

- Buiten hebben alle plorken een spak.
Daar laten ze al hun eten groeien.
Dan hoeven ze nooit eten te kopen.
Wel moeten ze elke ochtend tipsen.
- 20 Anders wordt de grond in de spak heel hard.

Zo leven bijna alle plorken.
Ze werken hard, maar ze zijn altijd vrolijk.
Ik hoop dat je ooit een plork tegen komt.
Dan kun je zien hoe leuk ze in het echt zijn.

Leeskaart 2

De crossfiets

- 1 Als je een crossfiets bekijkt, zie je meteen dat zo'n fiets sterk is.
Hij kan wel tegen een stootje.
Dat moet ook wel.
Fietscrossers rijden soms erg wild.
- 5 Ze vallen ook wel eens.
Daarom moet zo'n crossfiets stevig zijn en vooral ook veilig.
Als je goed kijkt, zie je dat er nogal wat aan mankeert.
Er zit geen bel aan, geen lamp, geen standaard.
Er zijn geen spatborden.
- 10 Dat mag ook niet, want deze dingen heb je bij het crossen niet nodig.
En als je valt zijn ze alleen maar gevaarlijk.
Op een crossfiets zijn ze zelfs verboden.
Maar op een crossfiets zitten ook dingen die juist moeten.
Sommige onderdelen zijn anders dan bij een gewone fiets.

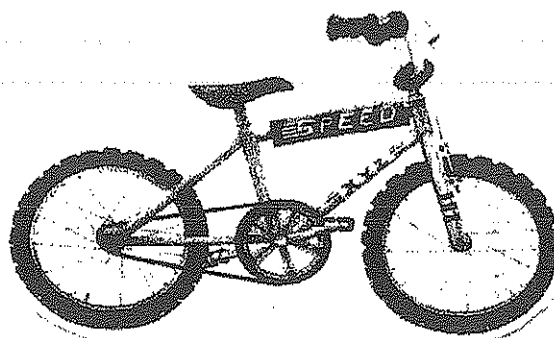
De wielen

- 15 De wielen zijn dikker dan die van een gewone fiets.
Ze zijn ook heel stevig.
De spaken moeten goed vastzitten.
En de banden zijn extra breed.
Ze hebben dikke ribbels.
- 20 We zeggen: de banden hebben veel profiel.
Net als bijvoorbeeld de zolen van je trimschoenen.

Het zadel

- Het zadel zit op een dikke stang.
Die stang mag, als je hoog springt en hard neerkomt,
niet zomaar dwars door het zadel steken.
- 25 Daarom is het zadel van een crossfiets zo gemaakt dat dit nooit kan gebeuren.

(Kramer, 1997)



Leeskaart 3

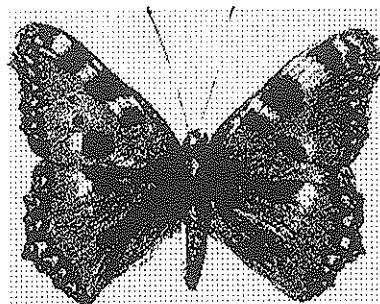
Vlinders

- 1 In de tuin groeien veel planten.
Aan de onderkant van een blad zie je vaak witte korreltjes.
Dat zijn de eitjes van een vlinder.

- Later komen uit de eitjes kleine rupsen.
- 5 De rupsen hebben sterke kaken.
Daar kunnen ze goed mee bijten.
De rupsen eten van de blaadjes en groeien snel.
Na een poosje wordt hun huid te strak.
Dan gaan zij vervellen.
- 10 De oude huid valt af.
Zij krijgen een nieuwe huid.
Die huid is veel ruimer.

- Als de rups groot is, spint ze een lange draad om zichzelf heen.
Je kunt de rups dan niet meer zien.
- 15 De rups heet nu een pop.

- Na een poos barst de pop open.
Nu kruipt er een vlinder uit de pop.
In de pop is de rups veranderd.
De rups is nu een vlinder.



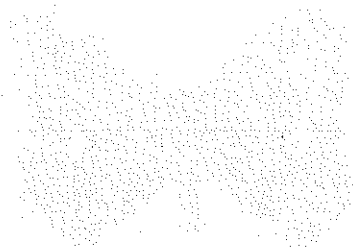
(Bok en Corjanus, 1997b)

()

(

(

(



Conclusies

Controletoeets op AVI-niveau 4/5

Naam leerling:
Geboortedatum:
School:
Groep:
Datum van onderzoek:
Naam onderzoeker:

Onderdeel	Tekst 1.	Tekst 2	Tekst 3
1. Kennis van tekstkenmerken			
2. Afleiden woordbetekenis			
3. Observatie van het leesgedrag: oriënteert de leerling zich eerst of begint hij/ zij gelijk te lezen. Leest hij/ zij eerst de titel? Kijkt hij/ zij naar de plaatjes? Leest de leerling vluchtig of juist grondig? Verandert het leesgedrag tijdens het lezen? Stopt de leerling af en toe met lezen? Gaat hij/ zij gelijk door met de vragen of denkt hij/ zij eerst na over de tekst?			

Onderdeel	Tekst 1.	Tekst 2	Tekst 3
4. Hoofdgedachte en bijzaken			
5. Verwijswoorden			
6. Inferenties maken			
7. Nieuwe informatie integreren			(geen vragen)
8. Vragen naar monitorstrategieën			
9. Samenvatten (n.v.t)			

**Bijlage II Antwoordenboekje bij het remediërend programma voor
begrijpend lezen op AVI-niveau 4/5.**

Antwoorden bij de instaptoets en de controlettoets.

Bij een aantal vragen zijn meerdere antwoorden mogelijk. Er is dan een voorbeeld gegeven van een goed antwoord.

Instaptoets:

Leeskaart 1. Kabouter Pips en kabouter Mops.

1

Kennis van teksten in het algemeen, de antwoorden:	
<i>Het antwoord van de leerling is goed als hij/ zij het volgende antwoord:</i>	
a. De titel van het verhaal is 'Kabouter Pips en Kabouter Mops.	
b. Deze titel bestaat uit 5 woorden.	
c. Een zin eindigt meestal met een punt.	
d. Een zin kan ook eindigen met een vraagteken of een uitroepteken. Een komma is geen goed antwoord, want een zin loopt dan nog door. Een vraagteken komt voor in deze tekst, namelijk in regel 10, 14, 20, 21. Een uitroepteken komt voor in regel 8.	
e. Deze tekst bestaat uit 3 alinea's.	
f. Deze tekst heeft nog 2 kopjes, namelijk 'Naar de speelplek' & 'Een korte wens'.	

2

Afleiden van woordbetekenis:	
<i>Bekend in de vorm van een omschrijving of definiëring (De leerling moet in de omschrijving in ieder geval een aantal van de volgende dingen noemen):</i>	<i>Bekend in de vorm van een voorbeeld of tekening. Of de leerling gebruikt het woord in een zin (uit de tekst), zonder echt de betekenis te geven:</i>
Zo noemen kabouters het bos.	Kabouter Pips loopt door het ponk.
Een merpje is een klein wit diertje.	Hij ziet een merpje.
Iets waar kabouters in rijden.	Daar staat een boteldonk.
Donkelen is rijden.	Pips kan niet donkelen.
Ramelen is met eikels over gooien.	Ram en Bim staan te ramelen.
De merkla is de werkplaats, waar alle oudere kabouters moeten werken.	Als ze bij de merkla komen, staan alle kabouters te kijken.

Leeskaart 2. Nijlpaarden.

3

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):	
a. Als de leerling duidelijk eerst de tekst doorkijkt, dan oriënteert hij/ zij zich eerst op de tekst. Als het vrij lang duurt voordat hij/ zij met het lezen van de tekst begint, dan zal hij/ zij zich waarschijnlijk ook oriënteren. Als de leerling echt gelijk begint te lezen, dan oriënteert hij/ zij zich waarschijnlijk niet.	
b. Als de leerling eerst de titel leest, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst.	
c. Als de leerling naar het plaatje kijkt, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst. Kijkt de leerling al in het begin al naar het plaatje, dan oriënteert hij/ zij zich goed op de tekst. Als de leerling halverwege het lezen naar het plaatje kijkt, dan leest hij/ zij wel bewust. Kijkt de leerling na het lezen naar het plaatje, dan denkt hij/ zij na het lezen nog over de tekst na.	
d. Als een leerling een tekst vluchtig doorleest, dan kan hij/ zij niet heel bewust de tekst doorlezen. Maar als een leerling te langzaam leest, dan is het ook moeilijk om het tekstbegrip te volgen. Als de leerling de tekst grondig doorleest, maar daarbij niet hakt, dan is de kans dat	

het tekstbegrip verloren gaat het kleinst.
e. Als een leerling tijdens het lezen sneller of juist langzamer gaat lezen, dan is hij/ zij zich wel bewust van de tekst. In het geval van deze teksten is het gunstiger als leerlingen langzamer gaan lezen, aangezien de teksten vrij pittig zijn voor de doelgroep. Ook kan een leerling rond moeilijke woorden iets langzamer gaan lezen. Hij/ zij is dan waarschijnlijk met dat moeilijke woord bezig. Hij/ zij leest dan dus wel heel bewust.
f. Als een leerling af en toe stopt met lezen, om de draad van het verhaal te overzien, dan is dat gunstig voor het leesbegrip. Dit geldt ook als de leerling stopt om een opmerking met betrekking tot de tekst te maken.
g. Als een leerling na het lezen van de tekst nog even de tekst overkijkt, is dit ook gunstig voor het tekstbegrip. Doet een leerling dit niet, maar kijkt hij/ zij de onderzoeker gelijk vragend aan, dan is hij waarschijnlijk minder bewust met het tekstbegrip bezig.

4

Hoofdgedachte en bijzaken:	
<i>De leerling moet bij de hoofdgedachte van de tekst in ieder geval de volgende begrippen noemen of iets dat dezelfde strekking heeft:</i>	<i>Als een leerling de volgende begrippen noemt, dan noemt hij/ zij (onbelangrijke) bijzaken:</i>
a. Nijlpaarden hebben bijna geen vijanden, want ze zijn zo groot.	Leeuwen en slangen, bijna een meter, openspert, niet om te gapen, maar om te dreigen.
b. De zon is wel gevaarlijk voor een nijlpaard, daar droogt hij van uit.	alleen haren rond zijn bek en bij zijn staart, hippopotamus betekent paard van de rivier.

5

Verwijswoorden:
a. ze in regel 2 = Nijlpaarden
b. ze in regel 4 = (een leeuw en) slangen
c. hij in regel 13 = een nijlpaard
d. dat in regel 18 = "hippopotamus"

6

Inferenties maken:
<i>De leerling geeft een goed antwoord als de strekking van zijn verhaal als volgt is:</i>
a. Omdat zijn huid uitdroogt in (de brandende Afrikaanse) zon.
b. Nijlpaarden komen uit Afrika (ze leven in de Nijl).
c. Omdat Nijlpaarden de hele dag in het water, de rivier de Nijl, zitten (vroeger vooral).
d. Om te dreigen.

7

Informatie integreren:
<i>De leerling geeft een goed antwoord als de strekking van zijn verhaal als volgt is:</i>
a. Omdat hij veel in het water zit, kan hij gewoon ademen en zien etc. Toch kan hij dan toch zoveel mogelijk onder water zitten.

8

Vragen naar monitorstrategieën:
Als de leerling hier een aantal antwoorden geeft over zijn leesgedrag, dan is hij/ zij heel bewust bezig met het lezen.

Leeskaart 3. Steekmuggen.

3

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):	
a.	Als de leerling duidelijk eerst de tekst doorkijkt, dan oriënteert hij/ zij zich eerst op de tekst. Als het vrij lang duurt voordat hij/ zij met het lezen van de tekst begint, dan zal hij/ zij zich waarschijnlijk ook oriënteren. Als de leerling echt gelijk begint te lezen, dan oriënteert hij/ zij zich waarschijnlijk niet.
b.	Als de leerling eerst de titel leest, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst.
c.	Als de leerling naar het plaatje kijkt, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst. Kijkt de leerling al in het begin al naar het plaatje, dan oriënteert hij/ zij zich goed op de tekst. Als de leerling halverwege het lezen naar het plaatje kijkt, dan leest hij/ zij wel bewust. Kijkt de leerling na het lezen naar het plaatje, dan denkt hij/ zij na het lezen nog over de tekst na.
d.	Als een leerling een tekst vluchtig doorleest, dan kan hij/ zij niet heel bewust de tekst doorlezen. Maar als een leerling te langzaam leest, dan is het ook moeilijk om het tekstbegrip te volgen. Als de leerling de tekst grondig doorleest, maar daarbij niet hakt, dan is de kans dat het tekstbegrip verloren gaat het kleinst.
e.	Als een leerling tijdens het lezen sneller of juist langzamer gaat lezen, dan is hij/ zij zich wel bewust van de tekst. In het geval van deze teksten is het gunstiger als leerlingen langzamer gaan lezen, aangezien de teksten vrij pittig zijn voor de doelgroep. Ook kan een leerling rond moeilijke woorden iets langzamer gaan lezen. Hij/ zij is dan waarschijnlijk met dat moeilijke woord bezig. Hij/ zij leest dan dus wel heel bewust.
f.	Als een leerling af en toe stopt met lezen, om de draad van het verhaal te overzien, dan is dat gunstig voor het leesbegrip. Dit geldt ook als de leerling stopt om een opmerking met betrekking tot de tekst te maken.
g.	Als een leerling na het lezen van de tekst nog even de tekst overkijkt, is dit ook gunstig voor het tekstbegrip. Doet een leerling dit niet, maar kijkt hij/ zij de onderzoeker gelijk vragend aan, dan is hij waarschijnlijk minder bewust met het tekstbegrip bezig.

4

Hoofdgedachte en bijzaken:	
<i>De leerling moet bij de hoofdgedachte van de tekst in ieder geval de volgende begrippen noemen of iets dat dezelfde strekking heeft:</i>	<i>Als een leerling de volgende begrippen noemt, dan noemt hij/ zij (onbelangrijke) bijzaken:</i>
a. In de zomer zie je veel muggen, in de winter niet.	Zoemen, steken wel eens, waar zijn ze gebleven?
b. In de winter gaan de mannetjes dood. In de lente leggen de vrouwtjes eitjes in een plas of sloot.	Op warme plekjes in huis, komen ze pas weer naar buiten.
c. Uit de eitjes komen larfjes, die (in een pop) in een mug veranderen. Vrouwtjes muggen prikken, mannetjes muggen niet.	Je voelt het wel, in je arm of in je been.

5

Verwijswoorden:	
a.	die in regel 3 = (steek)muggen
b.	die in regel 9 = vrouwtjes(muggen)
c.	het in regel 22 = of het een mannetjes of vrouwtjes mug is
d.	die in regel 26 = vrouwtjes(muggen)

6

Inferenties maken:
<i>De leerling geeft een goed antwoord als de strekking van zijn verhaal als volgt is:</i>
a. Ja, alleen vrouwtjesmuggen eten bloed.
b. Vrouwtjesmuggen kunnen beter tegen de kou, mannetjesmuggen gaan in de winter dood.
c. Dan is het weer warmer/ Dan gaan ze weer eitjes leggen.
d. Via larfje - pop - mug. Een larfje verpopt zich tot mug.

7

Informatie integreren:
<i>De leerling geeft een goed antwoord als de strekking van zijn verhaal als volgt is:</i>
a. Omdat de mug haar eitjes in het water legt (in een plas of in een sloot).
b. Omdat in de winter muggen dood zijn, of zich verstoppen/ In de zomer worden de larfjes muggen.
c. Dan zijn de vrouwtjesmuggen verstoppt.
d. Nee, een kelder is meestal koud. Vrouwtjes verstoppen zich op een warme plek.

8

Vragen naar monitorstrategieën:
Als de leerling hier een aantal antwoorden geeft over zijn leesgedrag, dan is hij/ zij heel bewust bezig met het lezen.

Controletoeets:

Leeskaart 1. Het eiland Plorkland.

1

Kennis van teksten in het algemeen, de antwoorden:	
<i>Het antwoord van de leerling is goed als hij/ zij het volgende antwoord:</i>	
a. De titel van het verhaal is 'Het eiland Plorkland'.	
b. Deze titel bestaat uit 3 woorden.	
c. Een zin eindigt meestal met een punt.	
d. Een zin kan ook eindigen met een vraagteken of een uitroepteken. Een komma is geen goed antwoord, want een zin loopt dan nog door. Een vraagteken komt voor in deze tekst, namelijk in de kopjes, (geen regel nummer, maar na regel 8 en 15).	
e. Deze tekst bestaat uit 3 alinea's.	
f. Deze tekst heeft nog 2 kopjes, namelijk 'Hoe wonen plorken?' & 'Hoe komen plorken aan eten?'.	

2

Afliden van woordbetekenis:	
<i>Bekend in de vorm van een omschrijving of definiëring (De leerling moet in de omschrijving in ieder geval een aantal van de volgende dingen noemen):</i>	<i>Bekend in de vorm van een voorbeeld of tekening. Of de leerling gebruikt het woord in een zin (uit de tekst), zonder echt de betekenis te geven:</i>
Een trup is een soort hoed, die beschermt tegen de zon.	Alle plorken dragen een trup op hun hoofd.
Een datreel is een grote holle boom, waar de plorken in wonen.	Alle plorken wonen in een datreel.
De matla is een soort keuken, waar de plorken hun eten klaar maken.	De matla is naast de kamer.
De smek is iets om naar boven te komen (een soort trap).	Er is een smek in de kamer.
Een spak is een tuintje, daar laten plorken hun eten groeien.	Alle plorken hebben een spak.
Dat doen plorken om de grond zacht te houden (water geven of harken of iets dergelijks)	Elke ochtend moeten de plorken tipsen.

Leeskaart 2. De crossfiets.

3

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):	
a. Als de leerling duidelijk eerst de tekst doorkijkt, dan oriënteert hij/ zij zich eerst op de tekst. Als het vrij lang duurt voordat hij/ zij met het lezen van de tekst begint, dan zal hij/ zij zich waarschijnlijk ook oriënteren. Als de leerling echt gelijk begint te lezen, dan oriënteert hij/ zij zich waarschijnlijk niet.	
b. Als de leerling eerst de titel leest, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst.	
c. Als de leerling naar het plaatje kijkt, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst. Kijkt de leerling al in het begin al naar het plaatje, dan oriënteert hij/ zij zich goed op de tekst. Als de leerling halverwege het lezen naar het plaatje kijkt, dan leest hij/ zij wel bewust. Kijkt de leerling na het lezen naar het plaatje, dan denkt hij/ zij na het lezen nog over de tekst na.	
d. Als een leerling een tekst vluchtig doorleest, dan kan hij/ zij niet heel bewust de tekst	

doorlezen. Maar als een leerling te langzaam leest, dan is het ook moeilijk om het tekstbegrip te volgen. Als de leerling de tekst grondig doorleest, maar daarbij niet hakt, dan is de kans dat het tekstbegrip verloren gaat het kleinst.

e. Als een leerling tijdens het lezen sneller of juist langzamer gaat lezen, dan is hij/ zij zich wel bewust van de tekst. In het geval van deze teksten is het gunstiger als leerlingen langzamer gaan lezen, aangezien de teksten vrij pittig zijn voor de doelgroep. Ook kan een leerling rond moeilijke woorden iets langzamer gaan lezen. Hij/ zij is dan waarschijnlijk met dat moeilijke woord bezig. Hij/ zij leest dan dus wel heel bewust.

f. Als een leerling af en toe stopt met lezen, om de draad van het verhaal te overzien, dan is dat gunstig voor het leesbegrip. Dit geldt ook als de leerling stopt om een opmerking met betrekking tot de tekst te maken.

g. Als een leerling na het lezen van de tekst nog even de tekst overkijkt, is dit ook gunstig voor het tekstbegrip. Doet een leerling dit niet, maar kijkt hij/ zij de onderzoeker gelijk vragend aan, dan is hij waarschijnlijk minder bewust met het tekstbegrip bezig.

4.

Hoofdgedachte en bijzaken:	
<i>De leerling moet bij de hoofdgedachte van de tekst in ieder geval de volgende begrippen noemen of iets dat dezelfde strekking heeft:</i>	<i>Als een leerling de volgende begrippen noemt, dan noemt hij/ zij (onbelangrijke) bijzaken:</i>
a. Een crossfiets is een sterke (veilige) fiets, die er anders uit ziet dan een gewone fiets.	Fietscrossers rijden soms erg wild, er zit geen bel, geen lamp, geen standaard en geen spatborden aan.
b. De wielen zijn dik, stevig met profiel.	Net als bijvoorbeeld de zolen van je trimschoenen.
c. Het zadel kan niet kapot.	Hoog springt en hard neerkomt.

5

Verwijswaarden:
a. <i>hij</i> in regel 2 = een crossfiets
b. <i>ze</i> in regel 5 = fietscrossers
c. <i>die</i> in regel 15 = de wielen
d. <i>ze</i> in regel 19 = de banden

6

Inferenties maken:
<i>De leerling geeft een goed antwoord als de strekking van zijn verhaal als volgt is:</i>
a. Omdat fietscrossers soms erg wild rijden.
b. Omdat je ze op een crossfiets niet nodig hebt en ze alleen maar gevaarlijk zijn.
c. Omdat een crossfiets stevig moet zijn of meer grip op de weg moet hebben.

7

Informatie integreren:
<i>De leerling geeft een goed antwoord als de strekking van zijn verhaal als volgt is:</i>
a. Met meer profiel heb je meer grip op de weg.
b. Ook heel stevig, er ontbreken sommige dingen, die wel op een gewone auto zitten, ze hebben stevige banden.

Vragen naar monitorstrategieën:

Als de leerling hier een aantal antwoorden geeft over zijn leesgedrag, dan is hij/ zij heel bewust bezig met het lezen.

Leeskaart 3. Vlinders.

3

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):

- a. Als de leerling duidelijk eerst de tekst doorkijkt, dan oriënteert hij/ zij zich eerst op de tekst. Als het vrij lang duurt voordat hij/ zij met het lezen van de tekst begint, dan zal hij/ zij zich waarschijnlijk ook oriënteren. Als de leerling echt gelijk begint te lezen, dan oriënteert hij/ zij zich waarschijnlijk niet.
- b. Als de leerling eerst de titel leest, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst.
- c. Als de leerling naar het plaatje kijkt, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst. Kijkt de leerling al in het begin al naar het plaatje, dan oriënteert hij/ zij zich goed op de tekst. Als de leerling halverwege het lezen naar het plaatje kijkt, dan leest hij/ zij wel bewust. Kijkt de leerling na het lezen naar het plaatje, dan denkt hij/ zij na het lezen nog over de tekst na.
- d. Als een leerling een tekst vluchtig doorleest, dan kan hij/ zij niet heel bewust de tekst doorlezen. Maar als een leerling te langzaam leest, dan is het ook moeilijk om het tekstbegrip te volgen. Als de leerling de tekst grondig doorleest, maar daarbij niet hakt, dan is de kans dat het tekstbegrip verloren gaat het kleinst.
- e. Als een leerling tijdens het lezen sneller of juist langzamer gaat lezen, dan is hij/ zij zich wel bewust van de tekst. In het geval van deze teksten is het gunstiger als leerlingen langzamer gaan lezen, aangezien de teksten vrij pittig zijn voor de doelgroep. Ook kan een leerling rond moeilijke woorden iets langzamer gaan lezen. Hij/ zij is dan waarschijnlijk met dat moeilijke woord bezig. Hij/ zij leest dan dus wel heel bewust.
- f. Als een leerling af en toe stopt met lezen, om de draad van het verhaal te overzien, dan is dat gunstig voor het leesbegrip. Dit geldt ook als de leerling stopt om een opmerking met betrekking tot de tekst te maken.
- g. Als een leerling na het lezen van de tekst nog even de tekst overkijkt, is dit ook gunstig voor het tekstbegrip. Doet een leerling dit niet, maar kijkt hij/ zij de onderzoeker gelijk vragend aan, dan is hij waarschijnlijk minder bewust met het tekstbegrip bezig.

4

Hoofdgedachte en bijzaken:

<i>De leerling moet bij de hoofdgedachte van de tekst in ieder geval de volgende begrippen noemen of iets dat dezelfde strekking heeft:</i>	<i>Als een leerling de volgende begrippen noemt, dan noemt hij/ zij (onbelangrijke) bijzaken:</i>
a. Uit de eitjes van een vlinder komen rupsen, die snel groeien en vervellen.	In de tuin groeien veel planten, witte korreltjes, die huid is veel ruimer.
b. De rups wordt een pop en uit die pop komt een vlinder.	Je kunt de rups dan niet meer zien, nu kruipt er een vlinder uit.

5

Verwijswoorden:

- a. *dat* in regel 3 = witte korreltjes
- b. *ze* in regel 6 = de rupsen
- c. *zij* in regel 11 = de rupsen
- d. *ze* in regel 13 = de rups

6

Inferenties maken:

De leerling geeft een goed antwoord als de strekking van zijn verhaal als volgt is:

- a. Op de planten in de tuin.
- b. Ze moeten hun eten (de blaadjes) goed kunnen kauwen.
- c. Rupsen groeien snel, de huid wordt dan te krap (groeit niet mee) en dus hebben ze een grotere huid nodig.
- d. Ze heeft een lange draad om zich heen spannen.

7

Informatie integreren:

Geen vragen.

8

Vragen naar monitorstrategieën:

Als de leerling hier een aantal antwoorden geeft over zijn leesgedrag, dan is hij/ zij heel bewust bezig met het lezen.

Bij een aantal vragen zijn meerdere antwoorden mogelijk. Er is dan een voorbeeld gegeven van een goed antwoord.

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

Les 1: Geen zin? Hier heb je een zin:

1. Nog vijf nachtjes slapen dan ben ik jarig.
2. 1 Het circus komt in de stad. (punt is vergeten)
2 Er staat al een hele grote tent. (hoofdletter is vergeten)
3 Je mag nu nog niet in die tent komen. (spaties zijn vergeten)
3. 1 In het circus zitten nu heel veel mensen. (spaties)
2 Na een poosje komt een man het circus in. (hoofdletter)
3 Hij vertelt wat er gaat gebeuren. (punt)
4 Er komen een heleboel dieren in het circus. (spaties)
5 Die dieren doen allemaal hele knappe kunstjes. (hoofdletter)
6 Het is heel leuk om naar te kijken. (punt)
4. 1 Hoe laat vertrekt de trein naar Leiden?
2 De trein naar Amsterdam vertrekt om vier uur.
3 Waar liggen mijn sokken?
4 Ik ga even naar de bakker.
5 Wanneer ga jij naar de bakker?
6 Vind je dat geen mooi boek?
7 Heb je suiker in je thee?
8 Wij gaan in de vakantie naar de zee.
5. 1 Welke sport vind je leuk om naar te kijken?
2 Veel mensen kijken naar voetbal.
3 Vooral naar topclubs zoals PSV en Ajax.
4 Maar hoelang kunnen die clubs nog blijven spelen?
5 De rellen bij de wedstrijden blijven doorgaan.
6 Zullen er door die rellen niet steeds meer mensen thuisblijven?
7 Wat denk jij dat er tegen die rellen gedaan kan worden?
6. Moeder roept: antwoord 3: 'Pas op, straks valt die vaas!'
7. 1 Papa maakt het ontbijt klaar.
2 Maar Nina heeft geen zin in eten.
3 Boven aan de trap schreeuwt ze:
4 "Ik hoef niks, alleen thee!"
5 "Daar komt niks van in," zegt vader.
6 "Je moet goed eten, anders kun je niet nadenken op school. /!" (beide is mogelijk)
7 "Nou wat wil je op je brood?"
8 "Oké, hagelslag." zegt Nina.
8. 1 Heb jij wel eens een grote grijze olifant gezien?
2 Of een aap?
3 Dan was je vast in de dierentuin.
4 Een dierentuin is geen gewone tuin.
5 Het is eigenlijk een groot park.
6 Er zijn veel soorten dieren. /! (beide is mogelijk)

7 Die dieren moeten natuurlijk ook eten.

- 8 Daar zorgt de oppasser voor.
- 9 Elke dag loopt hij langs de hokken en roept:
- 10 "Kom dieren, het is etenstijd!"
- 11 Hij geeft eten dat goed voor ze is.
- 12 Alle dieren eten wat anders.
- 13 Leeuwen en tijgers geeft hij vlees.
- 14 Olifanten krijgen vaak hooi.
- 15 En de apen?
- 16 Die lusten graag een banaan.

- 17 In de dierentuin worden ook jonge dieren geboren.
- 18 Als er jongen zijn is iedereen blij.
- 19 Heb jij wel eens jonge apen gezien?
- 20 Ze hebben bijna geen haar.
- 21 En jonge tijgers en leeuwen lijken wel poezen.
- 22 Maar ze worden veel groter. /! (beide is mogelijk)

Les 2: In kleine stukjes leest het beter.

- 1 De meeste kiezen tekst B, maar er is op deze vraag geen goed of fout antwoord.
- 2 Al dat afval in de ruimte levert problemen op.
- 3 Een andere manier is vernietiging van een oude kunstmaan in de ruimte.
- 4 Deze kruisjestekst heeft twee alinea's.
- 5 Deze tekst is in alinea's opgesplitst doordat de regels zijn afgebroken.
- 6 Deze kruisjestekst heeft vijf alinea's.
- 7 Deze kruisjestekst heeft drie alinea's.
Deze kruisjestekst heeft vijf alinea's.
- 8 Deze tekst heeft drie alinea's.
Deze tekst heeft vier alinea's.

Les 3: Het hoort allemaal bij elkaar.

1. Deze tekst bestaat uit vier alinea's.
2. a. In een stad is het niet leuk.
3. b. In een stad is het fijn.
4. a. Wonen in een dorp is fijn.
5. Bijvoorbeeld: In een dorp is het saai.
6. De titel van deze tekst is: **Italiaans eten.**
7. De drie kopjes van deze tekst zijn:
De menukaart.
Pizza.
Pasta.
8. Bij de eerste alinea hoort kopje a. **Hoera, het plan om de bomen te kappen gaat niet door!**
Bij de tweede alinea hoort kopje c. **Het plan wil meer ruimte voor het verkeer.**
Bij de derde alinea hoort kopje b. **Veel bewoners zijn het niet eens met het plan en protesteren.**

Les 4: Nog eens oefenen.

1. De titel van dit verhaal is: **Net een zwart gaatje.**

2. Deze tekst heeft drie alinea's.
3. In de tweede regel is het vraagteken weggelaten: Zie je dat kleine zwarte plekje in het midden?
4. Bijvoorbeeld in regel 24: Heel groot! Er is geen goed of fout antwoord. Er mogen niet te veel zinnen worden aangeven. Normaal worden er in een tekst namelijk niet zoveel uitroeptekens gebruikt.
5. Een andere goede titel voor deze tekst zou zijn: **a. De pupil.**
6. Bij de eerste alinea hoort kopje **b. Het zwarte gaatje.**
Bij de tweede alinea hoort kopje **a. De pupil van de poes bij veel licht.**
Bij de derde alinea hoort kopje **c. De pupil van de poes in de nacht.**

Antwoorden bij Hoofdstuk 2 Soort tekst.

Les 1: Een verhaal of informatie?

1. In het boek **Victor en het spook** staat een verhaal.
In het boek **Vulkanen** wordt informatie gegeven.
2. Pieter de Muis is jarig! **Verhaalttekst.**
Tijgers in het wild. **Informatietekst.**
Donald Duck wordt brandweerman. **Verhaalttekst.**
Jip en Janneke. **Verhaalttekst.**
Zelf een skelter maken. **Informatietekst.**
Hoe leven olifanten. **Informatietekst.**
3. Stap voor stap een vlieger maken. **Doetekst.**
Hoe wordt een zaadje een bloem. **Leer- of weettekst.**
De televisiegids. **Opzoektekst.**
Katten in het wild. **Leer- of weet tekst.**
Koekjes bakken. **Doetekst.**
Dierenmishandeling gaat te ver! **Meningtekst.**
4. Ik vind honden eng. **Meningtekst.**
Een woordenboek. **Opzoektekst.**
Wat eten leeuwen en tijgers. **Leer- of weettekst.**
Hans en Grietje. **Verhaalttekst.**
Zelf stempels maken. **Doetekst.**
Wat zijn aardbevingen? **Leer- of weettekst.**
De tuin goed onderhouden, stap voor stap. **Doetekst.**
De panda leeft in bamboe-bossen. **Leer- of weettekst.**
5. a. Anton op reis. **Verhaalttekst.**
b. De atlas. **Opzoektekst.**
c. Kaarten maken. **Doetekst.**
d. Zeeschildpadden. **Leer- of weettekst.**

Les 2: Niet alleen de titel.

1. Boek B is een verhaalttekst.
Boek A is een leer- of weettekst.
2. a. **opzoektekst.**
b. **doetekst.**
c. **meningtekst.**
d. **doetekst.**

Les 3: Wat voor een soort tekst?

1. a. **verhaalttekst.**
b. **opzoektekst.**
c. **verhaalttekst.**
d. **opzoektekst.**
e. **verhaalttekst.**
f. **verhaalttekst.**

g. doetekst.

Les 4 Nog eens oefenen.

1. Dit is een verhaalttekst.
2. De titel van dit verhaal is: **Meester is verliefd**.
3. De laatste regel van de tweede alinea eindigt met een uitroepteken (regel 16).
En de vierde regel van de derde alinea eindigt met een uitroepteken (regel 20).
4. Deze tekst bestaat uit drie alinea's.
5. Dit is een verhaalttekst.
6. Deze tekst bestaat uit vier alinea's.
7. In deze tekst staan twee vraagtekens (in regel 20 en 23).

Antwoorden bij Hoofdstuk 3 Opstellen leesdoel en leesgedrag.

Les 1: Leesdoel: Waarom?

1. Dit is een **leer- of weettekst**.
2. Ivo gaat deze tekst lezen omdat hij er op school een spreekbeurt over moet maken. Daarom wil hij iets over dit onderwerp (het bos) leren.
3. Dit is een **verhaalttekst**.
4. Ivo gaat deze tekst lezen, omdat hij daar zin in heeft. Hij vindt het leuk om de Donald Duck te lezen.
5. Dit is een **doetekst**.
6. Ivo gaat deze tekst lezen, omdat hij wentelteefjes wil gaan bakken.
7. Ivo zal deze tekst **stap voor stap** lezen.

Les 2: Leesgedrag: Hoe?

1. Dit is een **leer- of weettekst**.
2. Ik ga deze tekst lezen, omdat ik een repetitie over Nederland heb.
3. Ik ga deze tekst **heel precies** lezen.
4. Dit is een **verhaalttekst**.
5. Een verhaalttekst ga je lezen, als je daar zin in hebt.
6. Ik ga deze tekst **gewoon** lezen, zoals ik dat zelf wil.
7. Dit is een **doetekst**.
8. Deze tekst ga je lezen om een vlieger te kunnen maken.
9. Deze tekst (een doetekst) moet je **stap voor stap** lezen.
10. Dit is een **opzoektekst**.
11. Deze tekst ga je lezen als je een moeilijk woord op wilt zoeken.
12. Je gaat deze tekst **zoekend** lezen. Je leest niet alles, maar je zoekt naar het woord dat je wilt weten.

Les 3: Nog eens oefenen.

1. Dit is een **leer- of weettekst**.
2. Ik ga deze tekst lezen, omdat ik er iets van wil leren (of omdat het moet).
3. Ik ga deze tekst (een leer- of weettekst) **heel precies** lezen.
4. De titel van deze tekst is: **De televisie**.
5. Deze tekst heeft twee kopjes, namelijk **De studio** en **De uitzending**.
6. Deze tekst heeft drie alinea's.
7. **C. Er zijn veel programma's op de televisie** past het beste bij de eerste alinea.
8. Dit is een **verhaalttekst**.
9. Ik ga deze tekst lezen omdat ik dat leuk vind.
10. Ik ga deze tekst **gewoon** lezen, zoals ik dat zelf wil.
11. Deze tekst heeft drie alinea's.

Antwoorden bij Hoofdstuk 4 Opstellen van verwachtingen.

Les 1: Wat zal er in de tekst staan?

1. **Wat is dit voor soort tekst?**
2. **Waarom ga ik deze tekst lezen? en Hoe ga ik deze tekst lezen?**
3. Het is waarschijnlijk een verhaal over een kikker die koning is.
4. Deze tekst gaat waarschijnlijk over hoe de kikker leeft, hoe hij eitjes krijgt etc.
5. Dit verhaal gaat waarschijnlijk over een brand in een flat en hoe de brandweer deze brand zal blussen. Het kan een informatie tekst over brand zijn, maar het zou ook een verhaal over bijvoorbeeld een flat kunnen zijn. (Er is op deze vraag niet echt een goed of fout antwoord te geven. Het gaat erom dat er wordt nagedacht over de titel en het plaatje. (Dit geldt ook voor de volgende twee opdrachten.)
6. Dit is waarschijnlijk een verhaal over een jongetje dat vaak te laat op school komt.
7. Dit is een tekst waarin je kunt leren hoe je een doosje moet vouwen.

Les 2: Leren voorspellen.

1. Dit is een leer- of weettekst.
2. Ik ga deze tekst lezen, omdat ik iets over mieren wil leren (of omdat het moet).
Ik lees deze tekst heel precies door.
3. Ik verwacht dat deze tekst gaat over hoe mieren lezen en wat ze eten (of een dergelijk antwoord).

Les 3: Nog eens oefenen.

1. De titel van deze tekst is **De gorilla**.
2. De kopjes van deze tekst zijn:
Eten en drinken.
Gorilla-taal.
3. Deze zin past bij alinea drie.
4. Deze tekst heeft zes alinea's.

Antwoorden bij Hoofdstuk 5 Activeren van voorkennis.

Les 1: Wat weet je er al van?

1. Dit is een **leer- of weettekst**.
2. Ivo gaat deze tekst lezen omdat **hij alles over honden wil weten**.
3. Ivo gaat deze tekst **heel precies lezen**.
4. (Hier kan van alles opgeschreven worden over wat bekend is over honden, bijvoorbeeld:) Je moet honden altijd uitlaten, ze zijn soms heel groot en soms heel klein, je moet honden goed verzorgen, genoeg eten geven etc.
5. (Hier kunnen allerlei vragen over treinen opgeschreven worden, bijvoorbeeld:) Hoe kun je reizen met de trein?, Hoe weet je hoe laat de treinen rijden?, Hoe zien treinen eruit? (Het kan ook zijn dat er al antwoorden worden gegeven op die vragen.)
6. Dit is een **leer- of weettekst**.
7. Ik ga deze tekst lezen omdat ik iets wil **leren** over onweer.
Ik ga deze tekst **heel precies lezen**.
8. Deze tekst zal waarschijnlijk uitleggen hoe onweer ontstaat, wat onweer is.
9. (Hier kan van alles opgeschreven worden over wat bekend is over onweer, bijvoorbeeld:) Als het onweert dan regent het vaak ook. Vaak zie je een lichtflits (bliksem) en hoor je gerommel (donder).

Les 2: Voorbereiden op een tekst.

1. Dit is een **doetekst**.
2. Ik ga deze tekst lezen als (omdat) ik een sokpop wil maken.
Ik ga deze tekst **stap voor stap** lezen.
3. In deze tekst zal worden uitgelegd hoe je een sokpop kunt maken.
4. Als je al eens een sokpop hebt gemaakt weet je er al wat vanaf (bijvoorbeeld dat je een sok en restjes stof nodig hebt) anders kan er hier geen antwoord worden gegeven.
5. Dit is een **verhaalttekst**.
6. Ik ga deze tekst lezen omdat ik het leuk vind.
Ik ga deze tekst **gewoon doorlezen**, zoals ik dat zelf wil.
7. Deze tekst gaat over een mol (Koekeloere) die van alles meemaakt.
8. Ik kan hier nog niet veel van af weten.

Les 3: Nog eens oefenen.

1. Dit is een **meningtekst**.
2. Ik ga deze tekst lezen omdat ik er iets over wil weten.
Ik ga deze tekst **gewoon doorlezen**.
3. In deze tekst vertelt Eric iets over wat hij vindt (van het milieu).
4. Ik kan hier nog niet veel vanaf weten, wel weet ik (bijvoorbeeld) al iets over het milieu. Het milieu is vaak vervuult en mensen moeten er beter op letten, dat ze niet meer gaan vervuilen.
5. Deze tekst heeft **drie alinea's**.
6. Deze zin past bij alinea **drie**.
7. Deze zin past bij alinea **twee**.
8. De titel van deze tekst is **Een kudde giraffen**.
9. De kopjes van deze tekst zijn: **Eten en drinken** en **Een jonge giraf**.

Antwoorden bij Hoofdstuk 6 Onbekende, moeilijke woorden.

Les 1: Help, een moeilijk woord!

1. Antarctica is een ander woord voor Zuidpool.
2. Braille kun je met je handen lezen.

Les 2: Terug lezen en verder lezen.

1. Timide is erg stil en verlegen.
2. Een kathedraal is een hoog tafeltje met een schuin blad.
3. Een epistel is een brief.

Les 3: Woordenboek.

1. "Als de wind buldert dan stormt het en maakt de wind een dreunend geluid" staat in het woordenboek. Dus bulderen is een dreunend geluid.
2. Buitelen is over elkaar heen rollen.
3. Piste is het ronde gedeelte in het midden van het circus.
4. Leeuwentemmer is iemand die leeuwen temt, door hoepels laat springen en andere kunstjes laat doen.
5. Tandem is een fiets waar je met twee personen (in dit verhaal apen) op kunt fietsen.
6. Acrobaten zijn mensen die allemaal kunstjes met hun lichaam kunnen, ze zijn heel lenig.
7. Voorstelling is datgene wat opgevoerd wordt. Het feest dat in het circus gehouden wordt.
8. Een kloepje is een soort houten schuurtje.
9. Een bafram is een heel dik vreemd wormpje.
10. Vrommeltjes zijn gebakken beukenootjes.
11. Greuzelen is net een klein lampje worden, dat heel mooi blauw licht geeft.

Les 4: Nog eens oefenen.

1. De titel van deze tekst is Een raamhanger maken.
2. De kopjes van deze tekst zijn: Dit heb je nodig: en Zo moet je het maken:
3. Pitriet is een soort riet, dat je als het nat is, heel goed kunt buigen.
4. Deze tekst heeft twee alinea's.
5. Deze zin past het beste bij alinea twee.
6. Filatelisten zijn mensen die postzegels sparen.
7. Pluffers zijn een heel raar volkje.
8. Truffelen is alles groter en kleiner toveren.
9. De mini-stara is een kleuterschool voor de pluffers.
10. De super-stara is een soort grote school. Daar mogen de pluffers heen na de mini-stara (de kleuterschool).

Antwoorden bij Hoofdstuk 7 In-plaats-van-woorden of verwijs-woorden.

Les 1: In-plaats-van-woorden of verwijs-woorden.

1. Hij staat in plaats van Bram.
2. Het staat in plaats van (veel te veel zout op) de patat.

Moeder is pannenkoeken aan het bakken.
Marieta vindt ze erg lekker.

3. Ik, die, hem zijn nog meer verwijswoorden die (naast hij en ze) in de regels staan.

Les 2: Het staat in plaats van een ander woord.

1. Ze = Marie en Anne
Marie en Anne slapen lekker.
2. Ze = de heks.
Wat ziet de heks er eng uit!
3. Dat in regel 2 = kangoeroes.
Kangoeroes zijn dieren met lange achterpoten.
4. Ze in regel 2 = Moniek.
Nu mag Moniek mee in een luchtballon.

Les 3: Soms staat het in plaats van een hele zin.

1. Dat in regel 3 is Plotseling gaat het regenen.
2. Dat in regel 3 is Heel stiekem leest Dirk een boek.
3. Hij in regel 4 is Dirk.
4. Hij in regel 3 is Evert.
5. Hij in regel 4 is Evert.
6. Ze in regel 7 is mama.
7. Haar in regel 7 is mama.
8. Ze in regel 8 is mama.
9. Hem in regel 8 is Evert.
10. Het in regel 2 is zwemles.
11. Ze in regel 3 zijn Jan en Maria.
12. Ze in regel 4 zijn Jan en Maria en moeder.
13. Hij in regel 5 is de badmeester.
14. Jullie in regel 5 zijn Maria en Jan.
15. Ze in regel 6 zijn Jan en Maria (twee keer).

Les 4: Nog eens oefenen.

1. Deze tekst heeft drie alinea's (de overgang naar de andere pagina is geen alinea).
2. Hij in regel 2 is een krokodil.
3. Hij in regel 18 is Pieter (de Haas).
4. Jullie in regel 32 zijn Uk (de Eekhoorn) en Pieter (de Haas).
5. Je in regel 35 is Krok Kroko.

6. Deze tekst heeft drie kopjes (namelijk Hout, Papier-brij en Persen)
7. Een papier-brij is een soort pap (van vezels in water gekookt).
8. Ze in regel 5 zijn de stammen.
9. Dat in regel 8 zijn hele fijne draadjes hout.

Toetsles.

1. Deze tekst heeft twee alinea's.
2. Onderzoekers in regel 12 zijn slimme mensen, die dingen uitzoeken.
3. Gekaatst in regel 16 is het weer terug komen (van geluid).
4. Ze in regel 2 zijn dolfijnen.
5. Ze in regel 6 zijn die netten.
6. Ze in regel 11 zijn de vissers.
7. Hij in regel 19 is de dolfijn.

Antwoorden bij Hoofdstuk 8 Hoofdgedachte en bijzaken.

Les 1: Het thema.

1. Dit verhaal gaat over **De Eekhoorn**.
2. **B. Dino's**
3. **A. Planten**.
4. **Vakantie**.
5. **Wintersport (vakantie)**.
6. **De Salamander**.
7. **De Telefoon**.
8. **De Computer**.
9. **De Dromedaris**.

Les 2: Onbelangrijke zinnen.

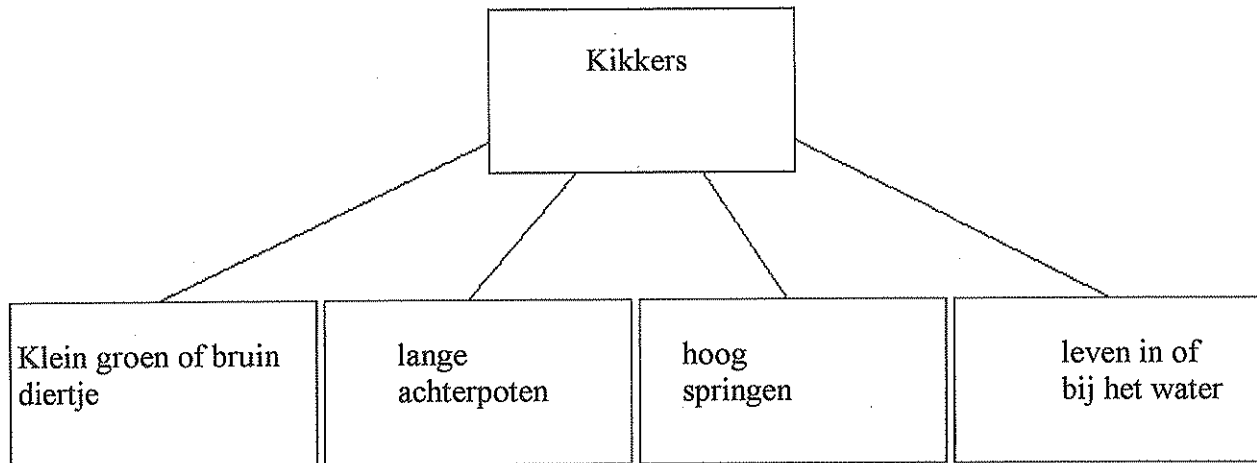
1. **Huisdieren**.
2. **Snoepen**.
3. Zin twee is een onbelangrijke zin.
4. Het thema is: **(Ons) Drinkwater**.
Zin zes is een onbelangrijke zin.
5. Het thema is: **Bomen**.
Zin twee is een onbelangrijke zin.

Les 3: Een schema maken.

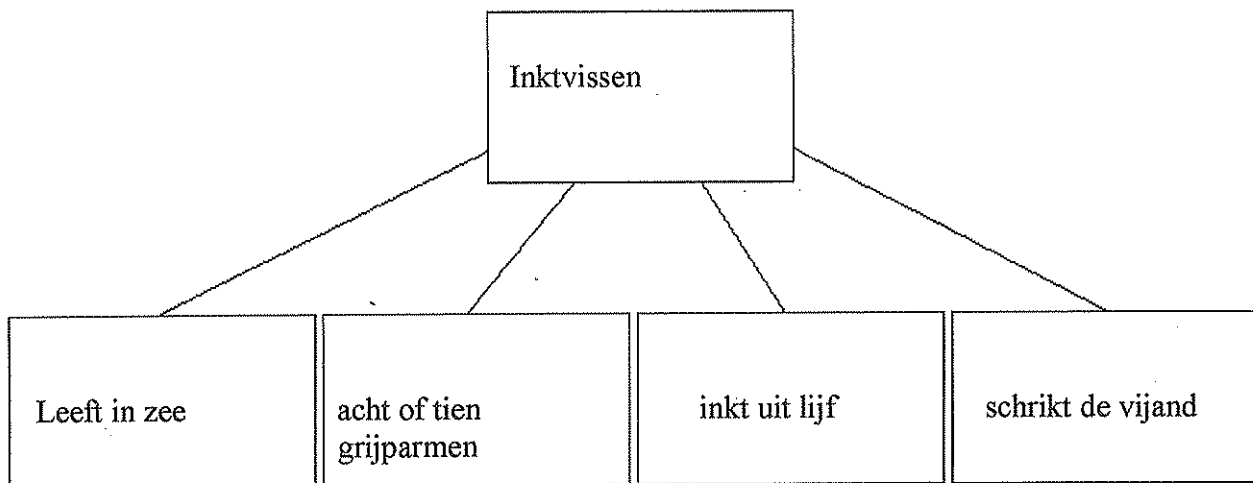
1. Het thema is: **Brandnetels**.
Zin vijf is een onbelangrijke zin.
2. Als je doof bent kun je niks horen.
Ook kun je jezelf dan niet horen.
Het is dan heel moeilijk om te leren praten.
Doven leren vaak hoe je met je handen kunt praten.
Dat heet gebarentaal.
3. Knikkers zijn gemaakt van glas.
Ze zijn er in allerlei kleuren en maten.
Met knikkers kun je hele leuke spelletjes doen.
Touwtje springen is ook heel leuk.
4. Het thema is: **Graan**.
In Nederland groeien verschillende soorten graan.
De bekendste zijn tarwe, haver, gerst en rogge.
Boven aan het graan groeit een aar.
Daarin zitten de graankorrels.
5. Het thema is: **Zemelen**.
Om graankorrels zit een vliesje.
Deze vliesjes worden zemelen genoemd.
Zemelen zijn gezond.
Appels zijn ook heel gezond.

6. Kikkers.

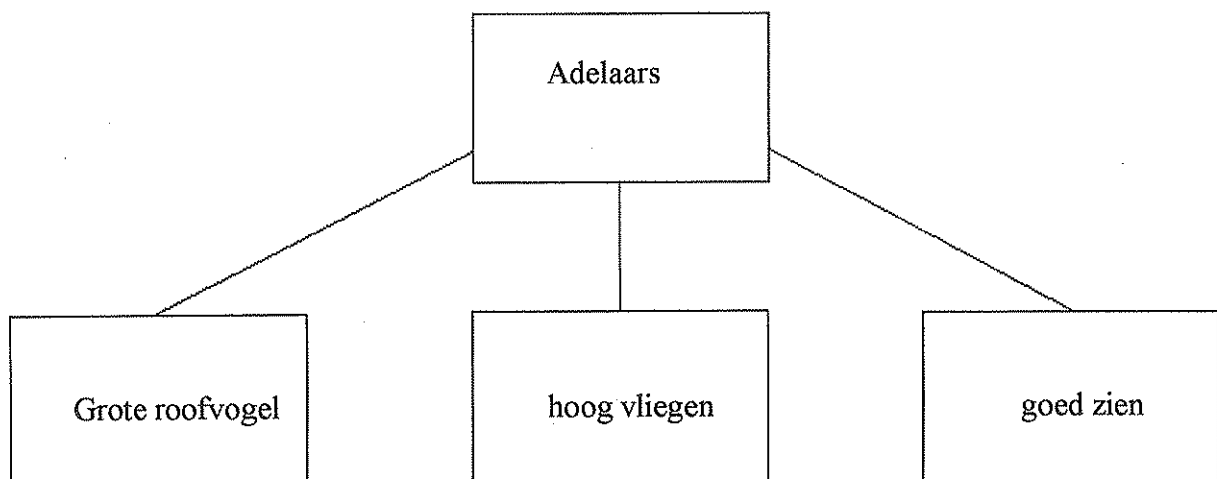
Een kikker is een klein groen of bruin diertje.
Kikkers hebben lange achterpoten.
Daardoor kunnen ze hoog springen.
Ze leven in of bij het water.



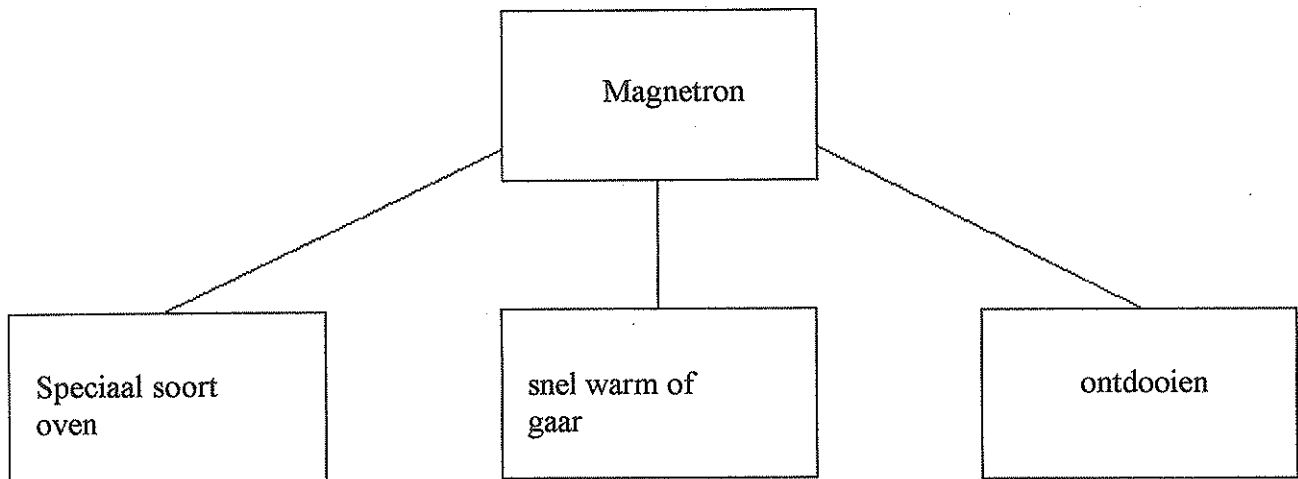
7.



8.

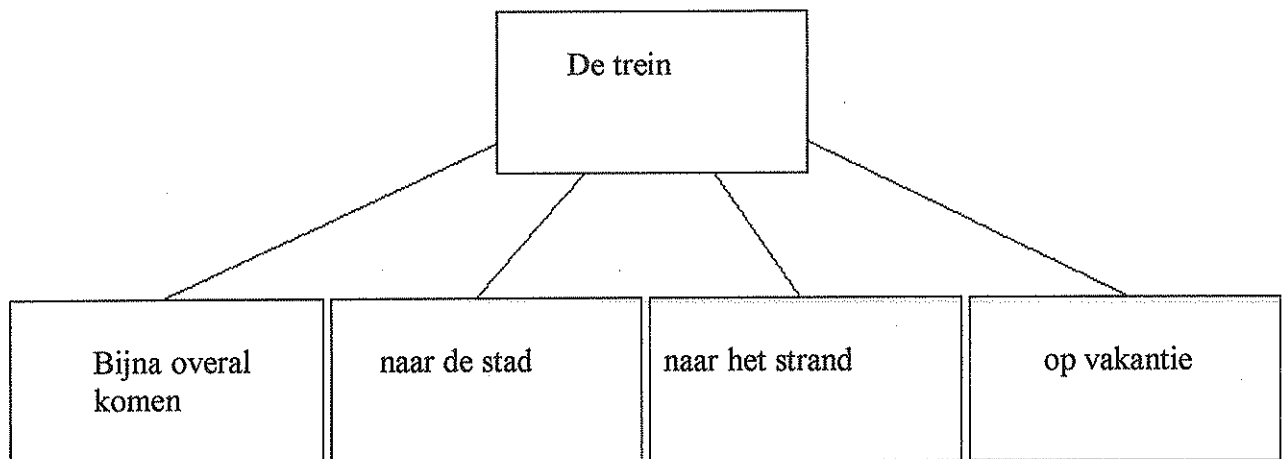


9.



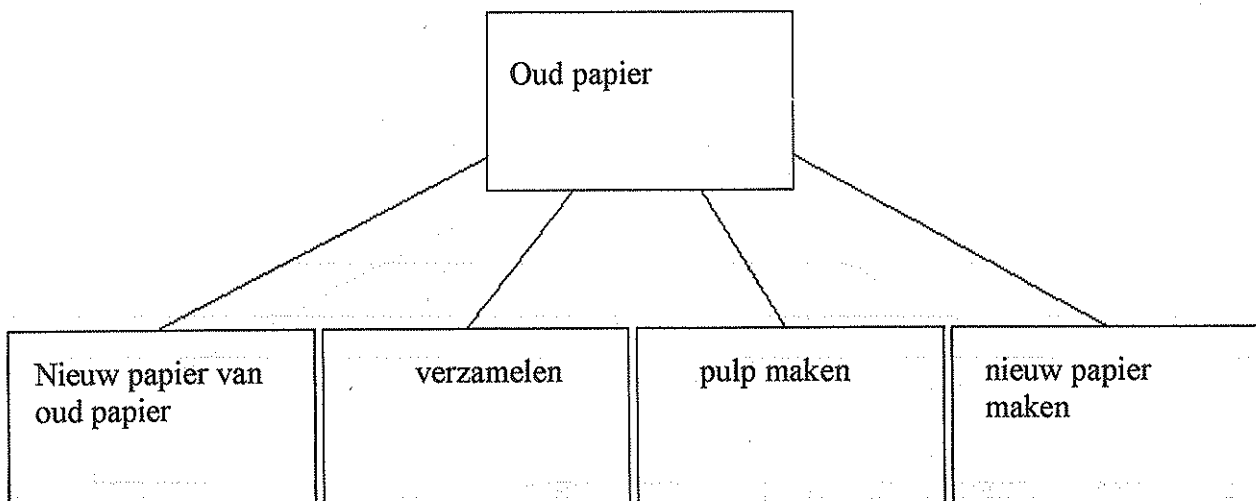
Les 4: de hoofgedachte.

1. Het thema is **De trein**.



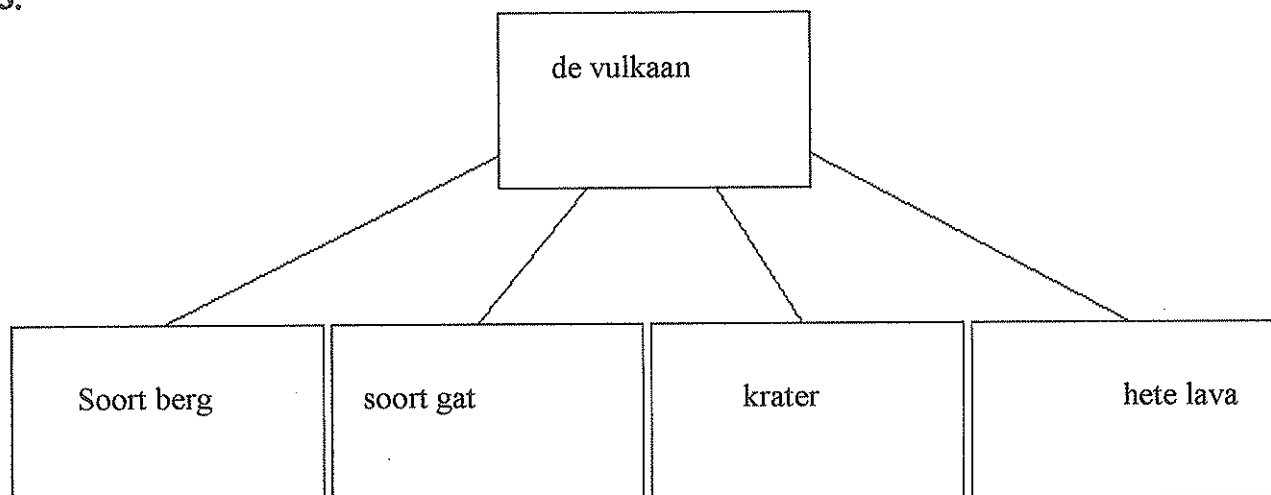
De hoofgedachte van dit tekstje is:
Met de trein kun je bijna overal komen.

2. Het thema is **Oud papier**.



De hoofdgedachte van dit tekstje is:
Van oud papier kun je weer nieuw papier maken.

3.

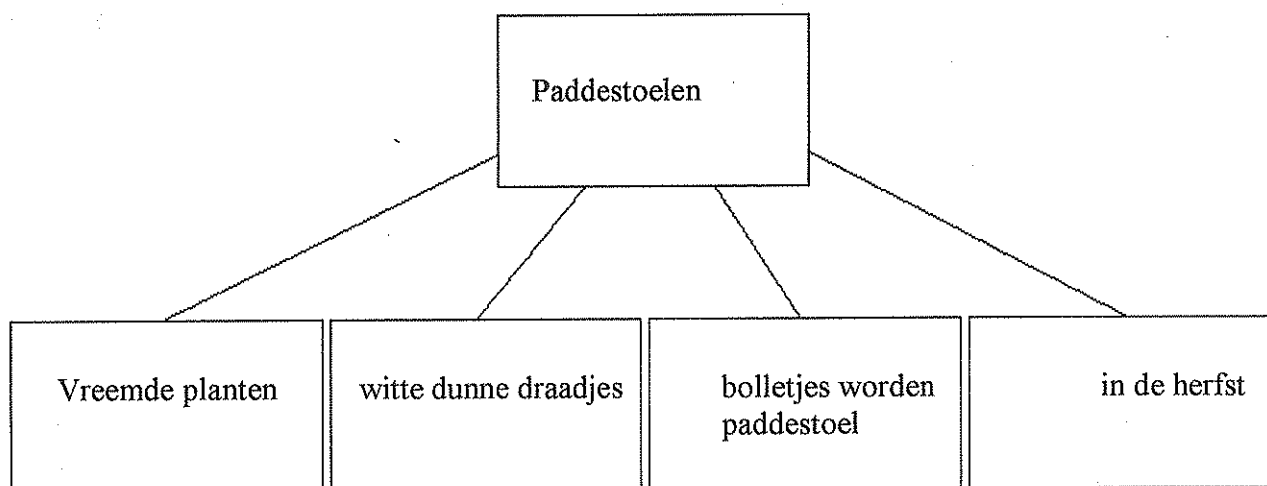


De hoofdgedachte van dit tekstje is:
Een vulkaan is een soort berg met een krater waar hete lava uit komt. (De zin hoeft niet helemaal gelijk te zijn, maar in grote lijnen moet het wel overeen komen.)

Les 5: Nog eens oefenen.

1. Ze in regel 2 zijn vreemde planten.

2.

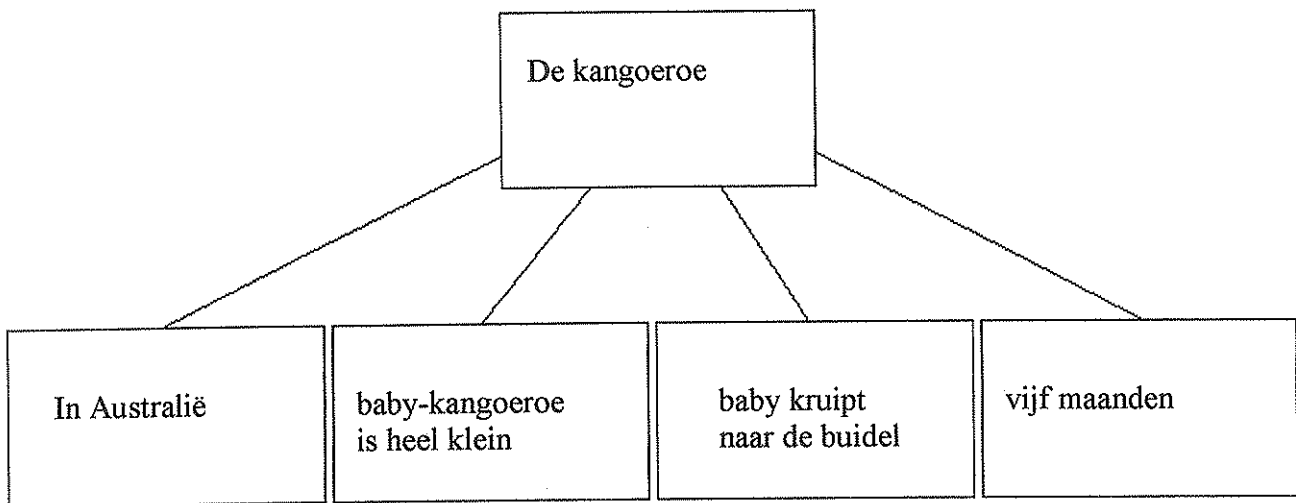


De hoofdgedachte van deze tekst is:
Een paddestoel ontstaat uit dunne draadjes, waar eerst bolletjes op komen.
Je ziet ze veel in de herfst. (De zin hoeft niet helemaal gelijk te zijn, maar in grote lijnen moet het wel overeen komen.)

3. De titel van dit verhaal is **de kangoeroe**

4. Hij in regel vijf is een **baby-kangoeroe**.

5.

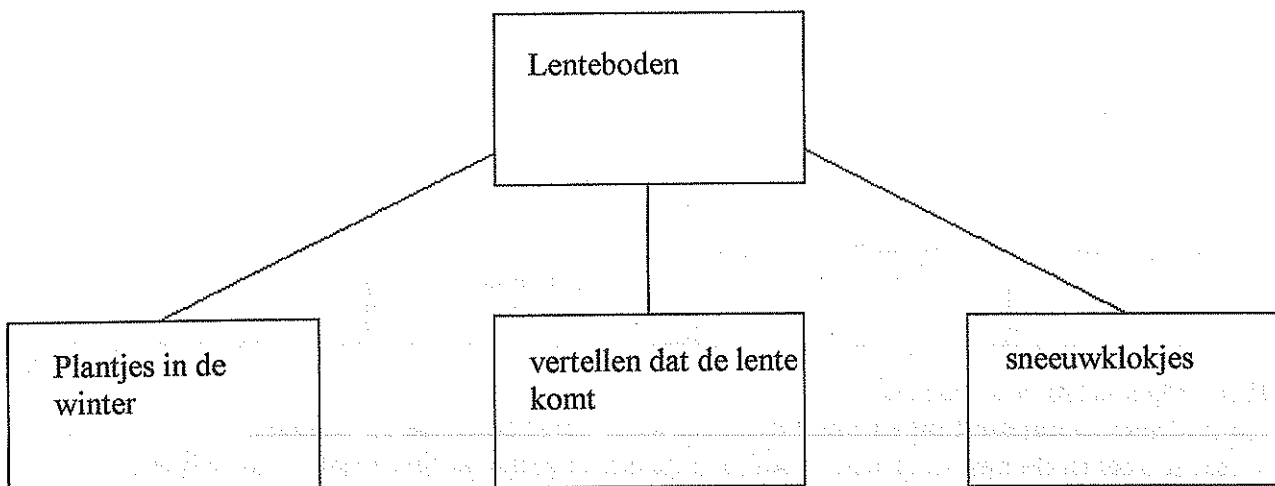


De hoofdgedachte van deze tekst is:

Een baby-kangoeroe is heel klein en kruipt naar de buidel van de moeder. Daar blijft hij vijf maanden zitten. (De zin hoeft niet helemaal gelijk te zijn, maar in grote lijnen moet het wel overeen komen.)

Toetsles.

1. Lenteboden zijn plantjes die vertellen dat de lente eraan komt.
2. Het klein hoefblad is ook een lenteboden. Het is een klein plantje dat groeit tussen het gras en op kale plekken grond.
3. Zij in regel 4 zijn de lenteboden (of plantjes die in de winter in de tuin bloeien).
4. Ze in regel 9 zijn de mussen.
5. Ze in regel 15 zijn de lenteboden.
6. Een schema van de eerste alinea zou er ongeveer als volgt uit moeten zien:



7. De hoofdgedachte van deze alinea is:
In de winter groeien soms mooie plantjes die vertellen dat de lente eraan komt. Een sneeuwklokje is zo'n lentebode. (De zin hoeft niet helemaal gelijk te zijn, maar in grote lijnen moet het wel overeen komen.)

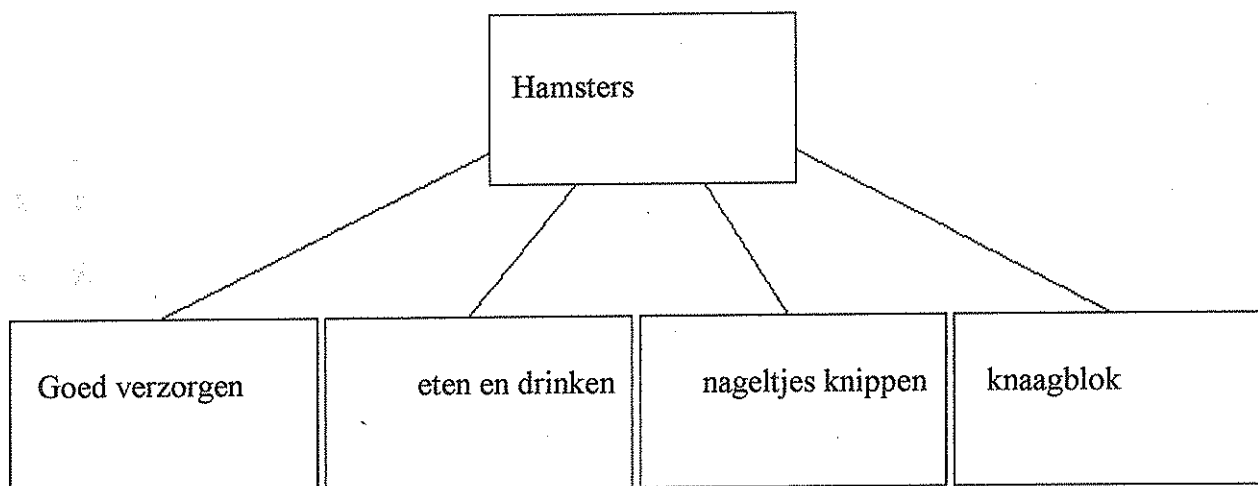
Antwoorden bij Hoofdstuk 9 Inferenties maken.

Les 1: Meedenken met de schrijver.

- *1. In een restaurant vraagt een ober meestal wat je wilt eten. De ober bedient je in een restaurant.
- *2. In een restaurant moet je betalen voor je eten. Dit krijg je te zien op een rekening.
- *3. Tim en Tom hebben een tekenfilm gezien. In een tekenfilm kan alles. Dan kunnen olifanten ook vliegen.

Les 2: Nog eens oefenen.

- 1. Hij in regel 9 is **Dikke Dorus**
- 2. Dikke Dorus is niet echt geboren. De schrijver van het gedichte heeft Dikke Dorus zelf gemaakt.
- 3. Deze tekst heeft twee alinea's.
- 4. Die in regel 3 is de **dwerghamster**.
- 5.



De hoofdgedachte van deze alinea is:
Hamsters moet je goed verzorgen.

Antwoorden bij Hoofdstuk 10 Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen.

Les 1: Blijven controleren.

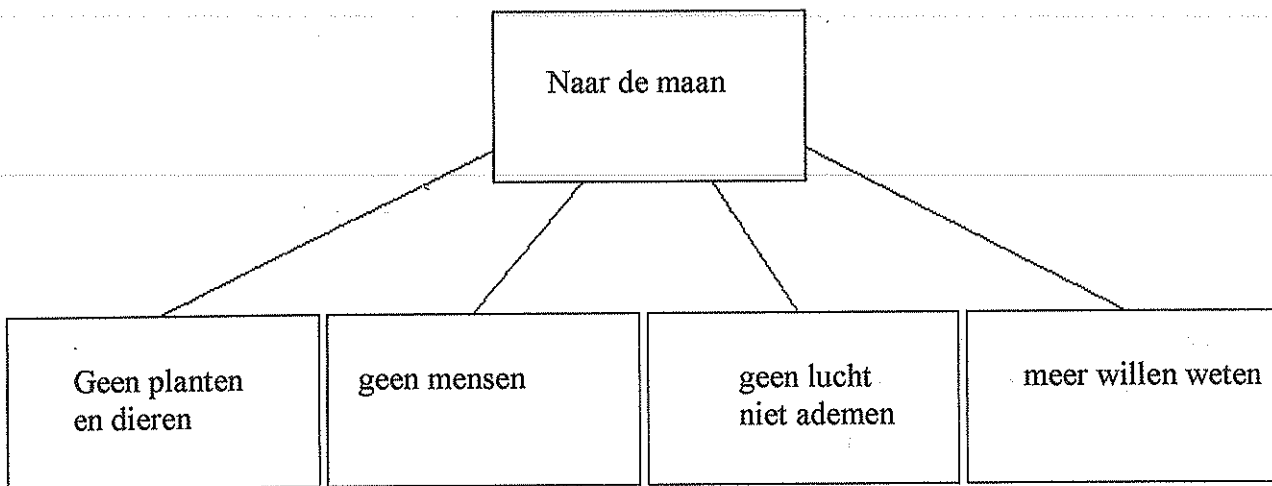
1. Wat is dit voor soort tekst?
2. Waarom ga ik deze tekst lezen? EN
3. Hoe ga ik deze tekst lezen?
4. Wat zal er in de tekst staan?
5. Wat weet ik er al van?

Les 2: Ook na het lezen blijven controleren.

1. Ivo leest het hele bordje. Terwijl dit een opzoektekst is. Hij moet dus zoekend gaan lezen.

Les 3: Nog eens oefenen.

1. Deze tekst bestaat uit vier alinea's.
2. Deze zin past het beste bij alinea drie.
3. Een astronaut is een man met een groot wit pak aan, die reist naar de maan.
4. Het in regel 8 is astronaut.
5. Zijn in regel 11 is mensen in een groot gebouw.
- 6.



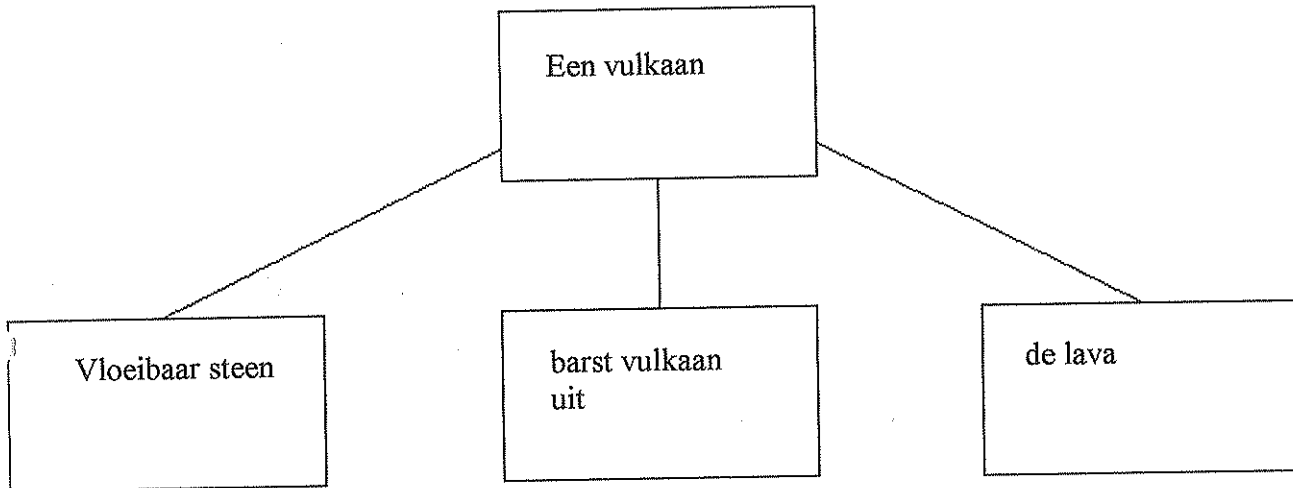
De hoofdgedachte van de eerste alinea is:

Op de maan leven geen planten, dieren en mensen, want er is geen lucht en dus kun je niet ademhalen. (De zin hoeft niet helemaal gelijk te zijn, maar in grote lijnen moet het wel overeen komen.)

Antwoorden bij Hoofdstuk 11 Samenvatten.

Les 1: Per alinea de hoofddachte.

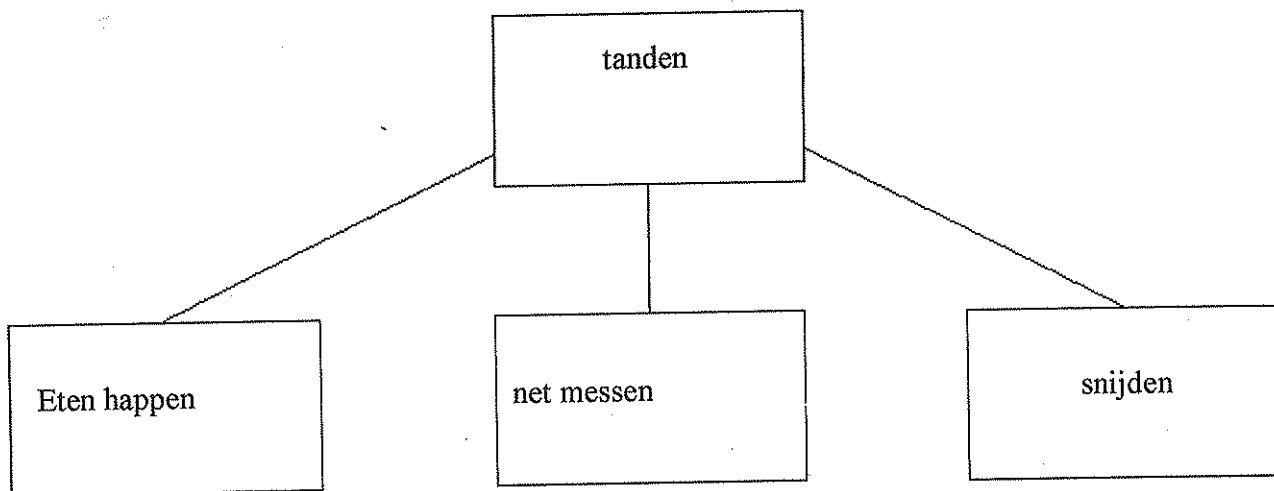
1.



De hoofddachte van dit tekstje is:

In een vulkaan zit vloeibaar steen dat eruit komt als de vulkaan barst.

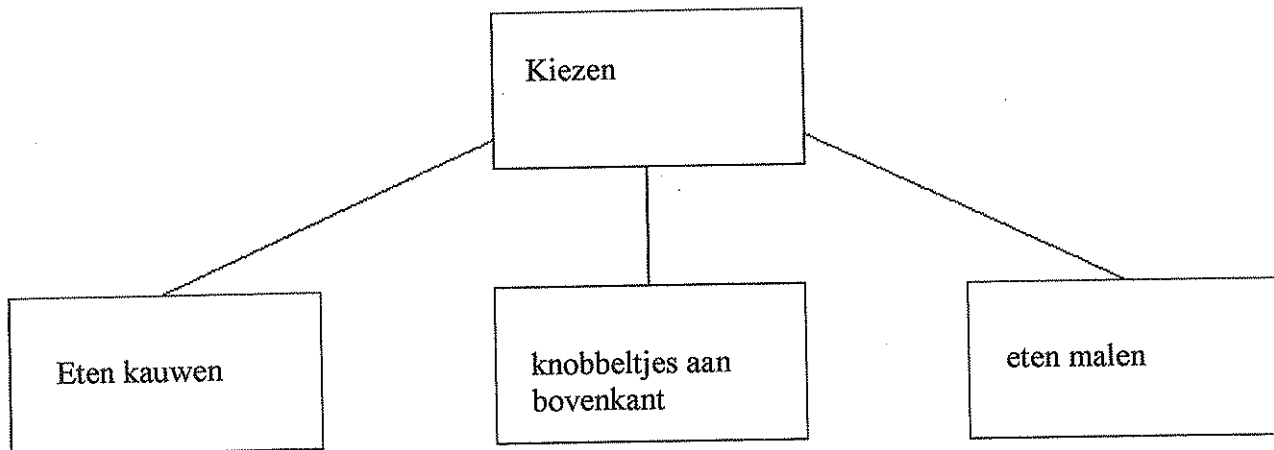
2. Alinea 1:



De hoofddachte van alinea 1 is:

Tanden zijn net messen waar je je eten mee af kunt snijden.

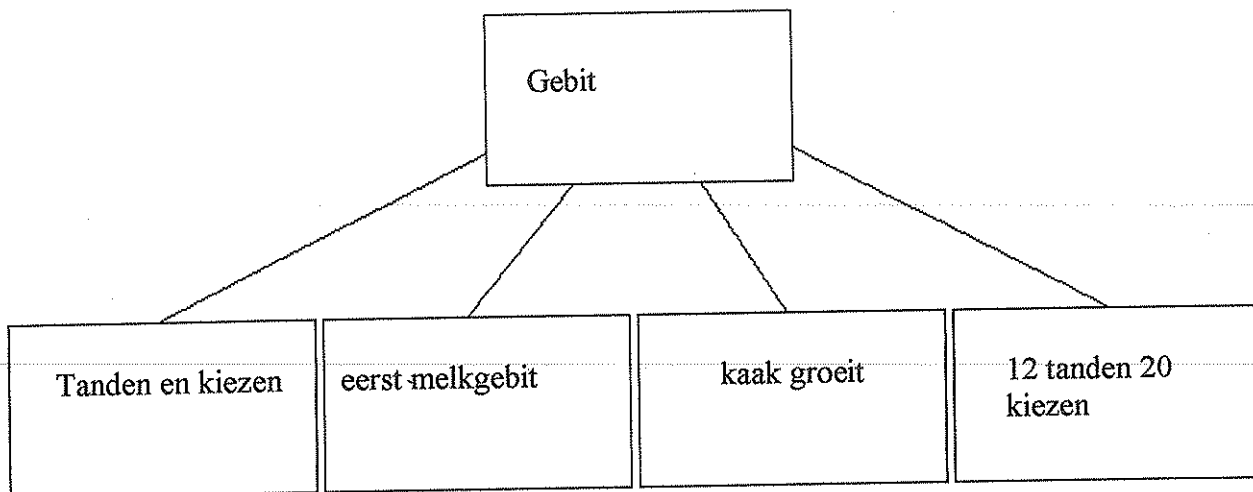
3. Alinea 2:



De hoofddedachte van alinea 2 is:

Op je kiezen zitten aan de bovenkant knobbeltjes die het eten fijn malen.

4. Alinea 3:



De hoofddedachte van alinea 3 is:

Als kind krijg je eerst een melkgebit, daarna krijg je voor vast 12 tanden en 20 kiezen.

5. Een korte samenvatting van deze tekst is.

Tanden zijn net messen waar je je eten mee af kunt snijden.

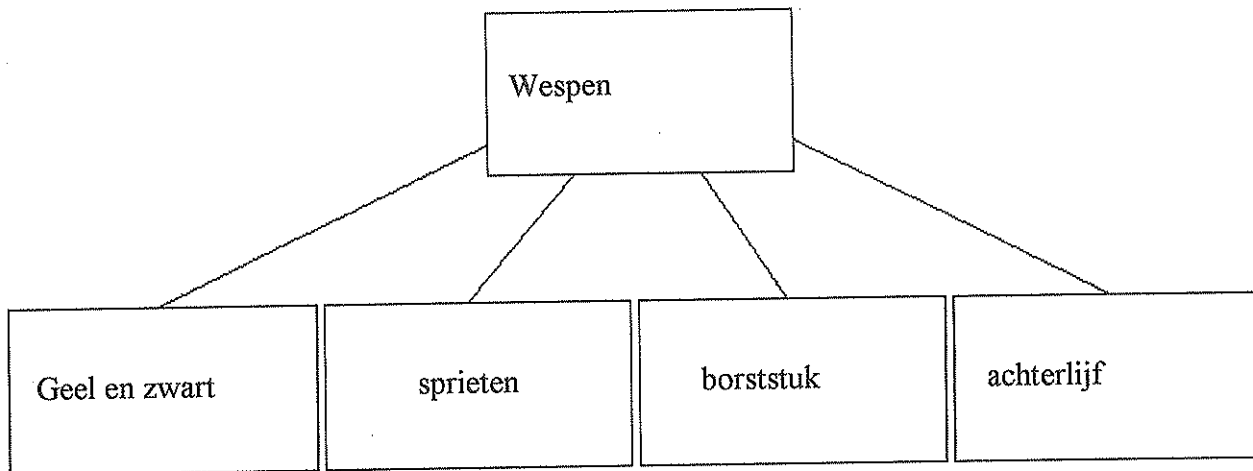
Op je kiezen zitten aan de bovenkant knobbeltjes die het eten fijn malen.

Als kind krijg je eerst een melkgebit, daarna krijg je voor vast 12 tanden en 20 kiezen.

(De zinnen hoeven niet helemaal gelijk te zijn, maar in grote lijnen moet het wel overeen komen.)

Les 2: Samenvatten.

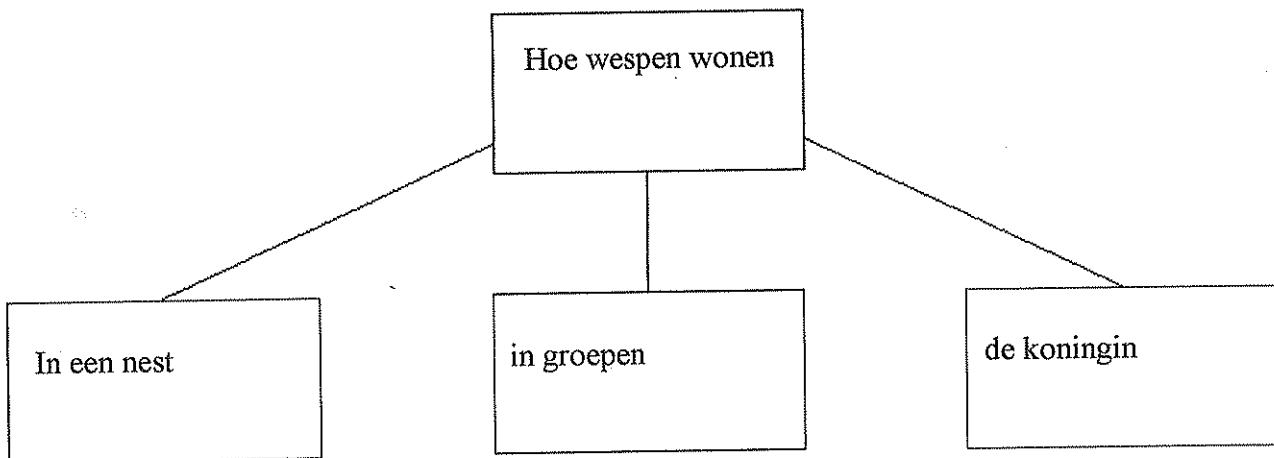
1. Alinea 1:



De hoofdgedachte van alinea 1 is:

Wespen zijn geel met zwart, hebben sprietten, een borststuk en een achterlijf.

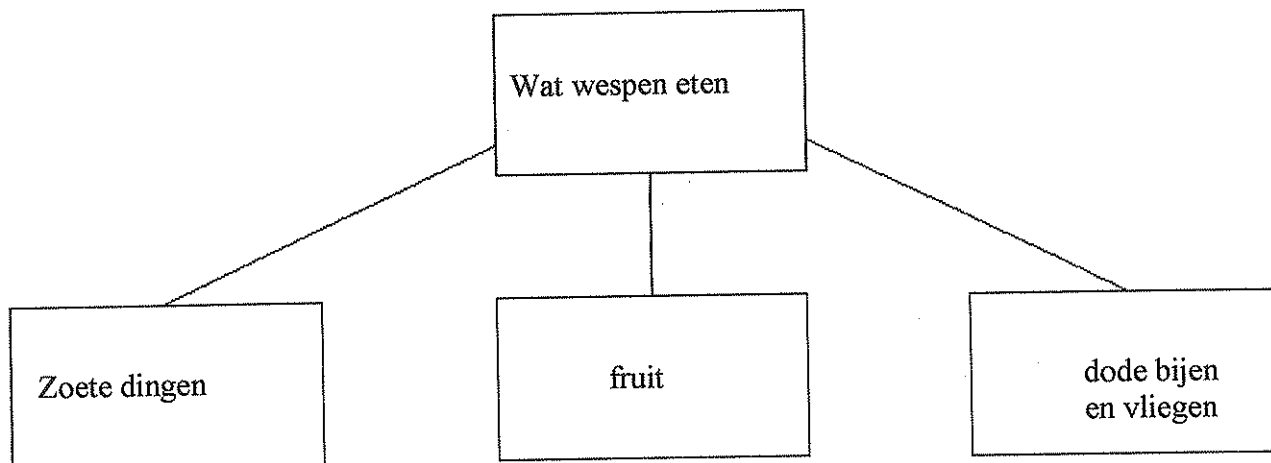
2. Alinea 2:



De hoofdgedachte van alinea 2 is:

Wespen wonen in een nest met een hele groep, waarin de koningin de belangrijkste is.

3. Alinea 3:



De hoofdgedachte van alinea 3 is:

Wespen eten zoete dingen, fruit, maar ook dode bijen en vliegen.

4. Een korte samenvatting van deze tekst is:

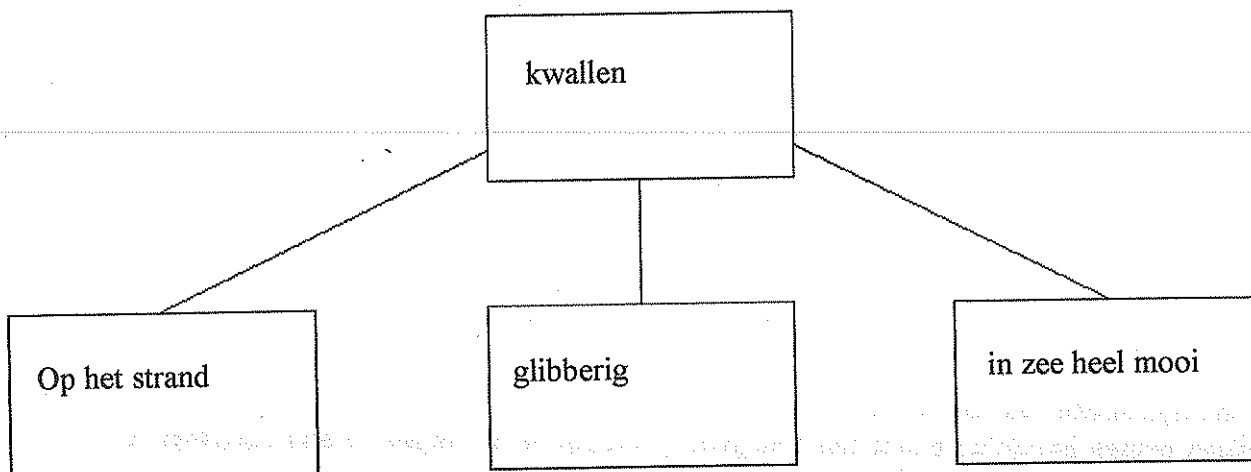
Wespen zijn geel met zwart, hebben sprieten, een borststuk en een achterlijf.

Ze wonen in een nest met een hele groep, waarin de koningin de belangrijkste is.

Ze eten zoete dingen, fruit, maar ook dode bijen en vliegen.

(De zinnen hoeven niet helemaal gelijk te zijn, maar in grote lijnen moet het wel overeen komen.)

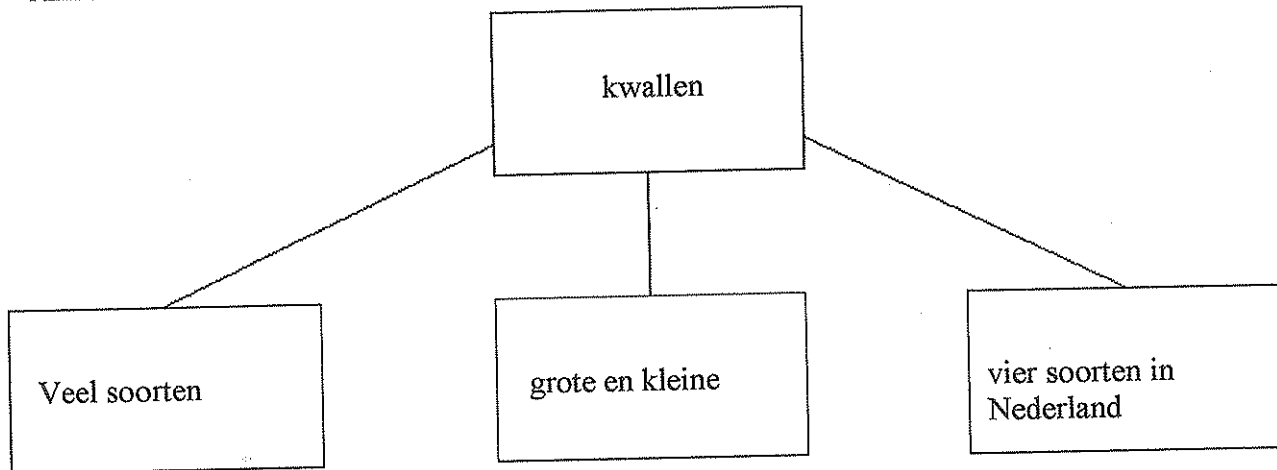
5.



De hoofdgedachte van alinea 1 is:

Kwallen zien er op het strand glibberig uit, maar in de zee zijn ze heel mooi.

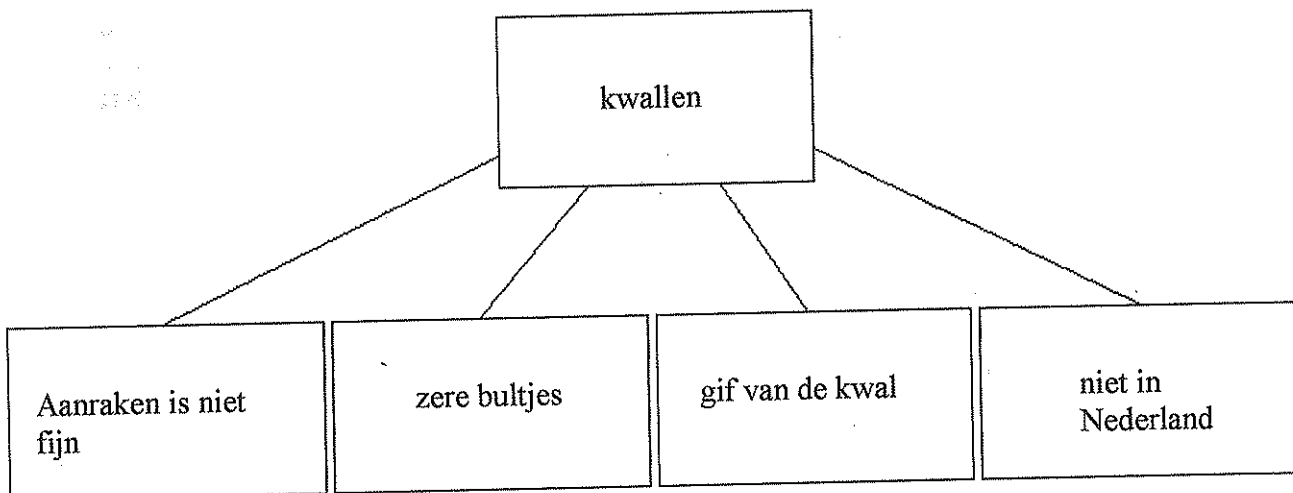
6. Alinea 2:



De hoofdgedachte van alinea 2 is:

Er bestaan veel soorten kwallen, in Nederland zijn er vier soorten.

7. Alinea 3:



De hoofdgedachte van alinea 3 is:

Als je kwallen aanraakt krijg je zere bultjes, door het gif van de kwal.

8. Een korte samenvatting van deze tekst is:

Kwallen zien er op het strand glibberig uit, maar in de zee zijn ze heel mooi.

Er bestaan veel soorten kwallen, in Nederland zijn er vier soorten.

Als je kwallen aanraakt krijg je zere bultjes, door het gif van de kwal.

Les 3: Nog meer samenvatten.

1. * De hoofdgedachte van alinea 1 is:
De hermelijn is een klein roofdiertje, die muizen, ratten of konijnen eet.
* De hoofdgedachte van alinea 2 is:
De mensen willen de hermelijn graag vangen, om daar jassen van te maken.
2. Een korte samenvatting van deze tekst is:
De hermelijn is een klein roofdiertje. Hij eet graag muizen, ratten of konijnen. De mensen willen de hermelijn graag vangen, om daar jassen van te maken.
3. * De hoofdgedachte van alinea 1 is:
Het allergrootste dier is de walvis.
* De hoofdgedachte van alinea 2 is:
Walvissen zijn zoogdieren. Zij krijgen levende jongen en moeten boven water ademhalen.
4. Een korte samenvatting van deze tekst is:
Het allergrootste dier is de walvis. Walvissen zijn zoogdieren. Zij krijgen levende jongen en moeten boven water ademhalen.

Les 4: Nog eens oefenen.

1. Een file is een lange rij auto's.
2. Verkeerspolitie is de politie die komt helpen bij een file.
3. Een speurder is een man die dingen uitzoekt voor de politie.
4. Ze in regel 9 zijn de auto's.
5. Hij in regel 15 is de speurder.
6. * De hoofdgedachte van alinea 1 is:
Een agent kan op straat werken.
* De hoofdgedachte van alinea 2 is:
De verkeerspolitie helpt in het verkeer.
* De hoofdgedachte van alinea 3 is:
Als er iets gestolen is of als er iemand dood is gemaakt, zoekt een speurder uit wie dat heeft gedaan.
7. Een korte samenvatting van deze tekst is:
De politie kan op straat werken als agent. De verkeerspolitie helpt in het verkeer. Als er iets gestolen is of als er iemand is dood gemaakt, zoekt een speurder uit wie dat heeft gedaan.

Antwoorden bij Hoofdstuk 12 Informatie integreren.

Les 1: Leren van teksten.

1. Ivo moet eerst iets water uit de pannen laten lopen. Dan moet hij er een lepeltje zout over strooien. Daarna moet hij de pannen op het fornuis zetten en het vuur hoog aanzetten. Als het water kookt moet hij het vuur weer laag zetten. De kookwekker moet dan op 20 minuten worden gezet. Als de kookwekker afloopt moet hij het gas uitzetten. De rest doet vader wel. (zie het tekstje van de dag ervoor).
2. Op school heeft Ivo geleerd dat vissen ademhalen door de kieuwen. Als vissen geen kieuwen hebben kunnen ze dus niet ademhalen. Dan gaan ze dus dood.

Les 2: Nog eens oefenen.

1. Een sfinx is een grote stenen leeuw met een mensenhoofd. Een heel groot beeld.

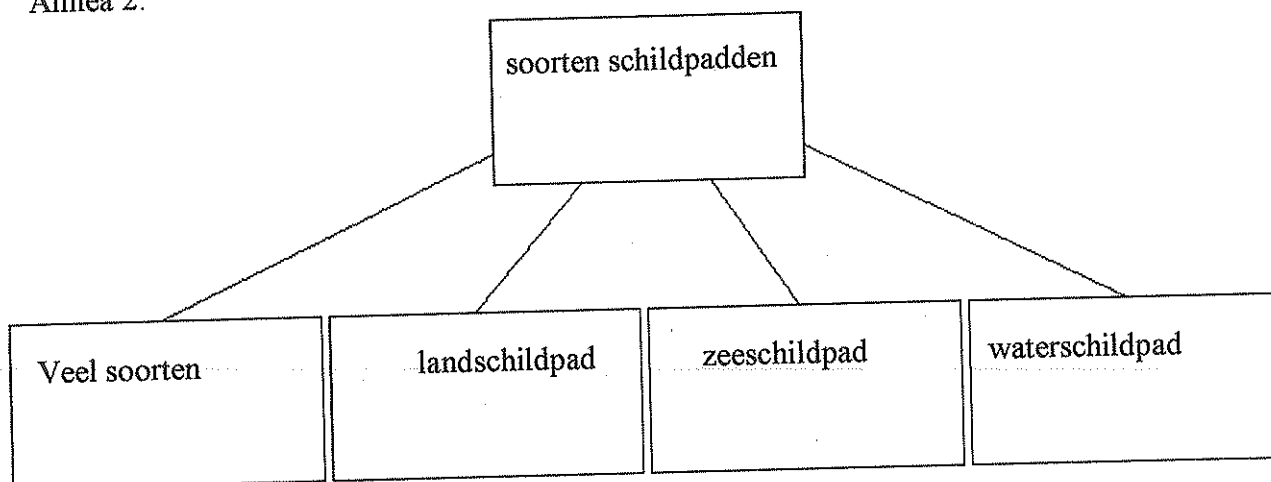
Antwoorden bij Hoofdstuk 13 Extra lessen.

Les 1:

1. In regel 12 (de laatste regel) staat een uitroepteken.
2. Een architect is een man die het huis ontwerpt, hij bedenkt hoe het huis eruit gaat zien.

Les 2:

1. Deze tekst bestaat uit 3 alinea's.
2. Ze in regel 4 zijn **die schilden**.
3. Hij in regel 10 is een **landschildpad**.
4. Hij in regel 12 is een **zeeschildpad**.
5. Alinea 2:



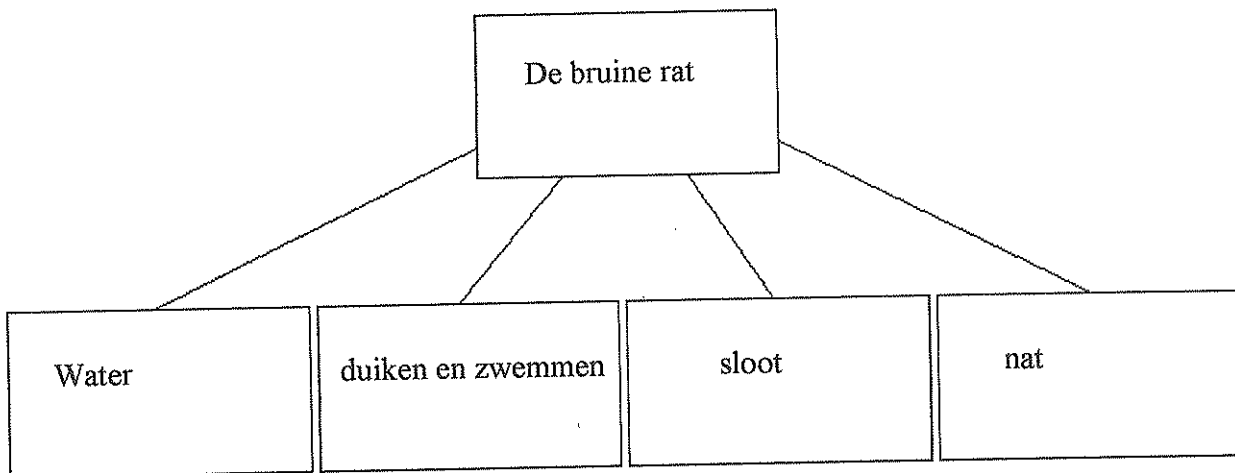
De hoofdgedachte van alinea 2 is:

Er zijn veel soorten schildpadden. Er zijn landschildpadden, zeeschildpadden en waterschildpadden.

Les 3:

1. De titel van dit verhaal is **De rat**.
2. De kopjes van deze tekst zijn: **De bruine rat** en **De zwarte rat**.

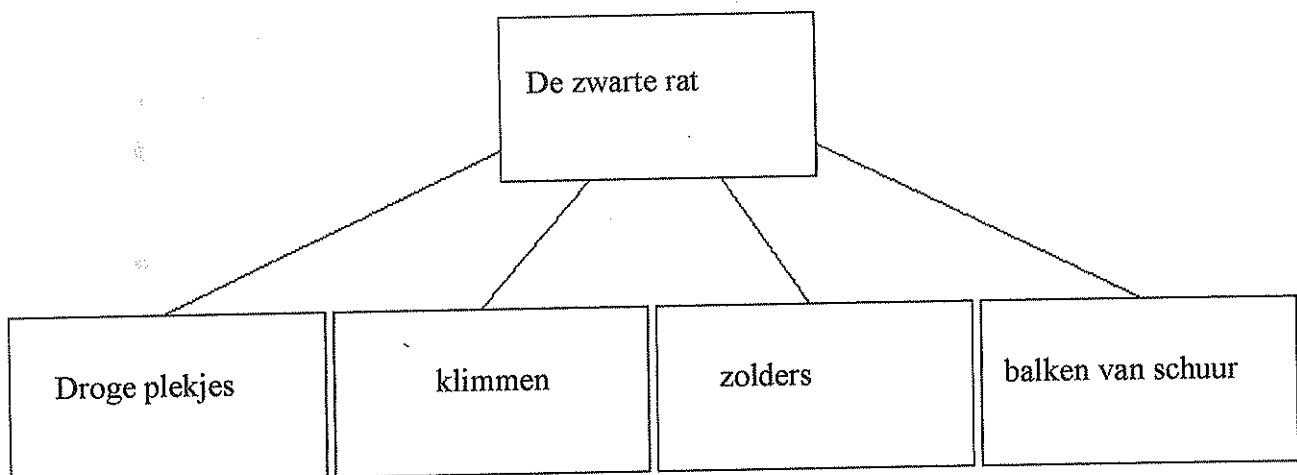
Alinea 2



De hoofdgedachte van alinea 2 is:

De bruine rat houdt van water. Hij kan goed zwemmen en duiken.

4. Alinea 3:



De hoofdgedachte van alinea 3 is:

De zwarte rat houdt van droge plekjes. Hij klimt graag over zolders en balken van schuren.

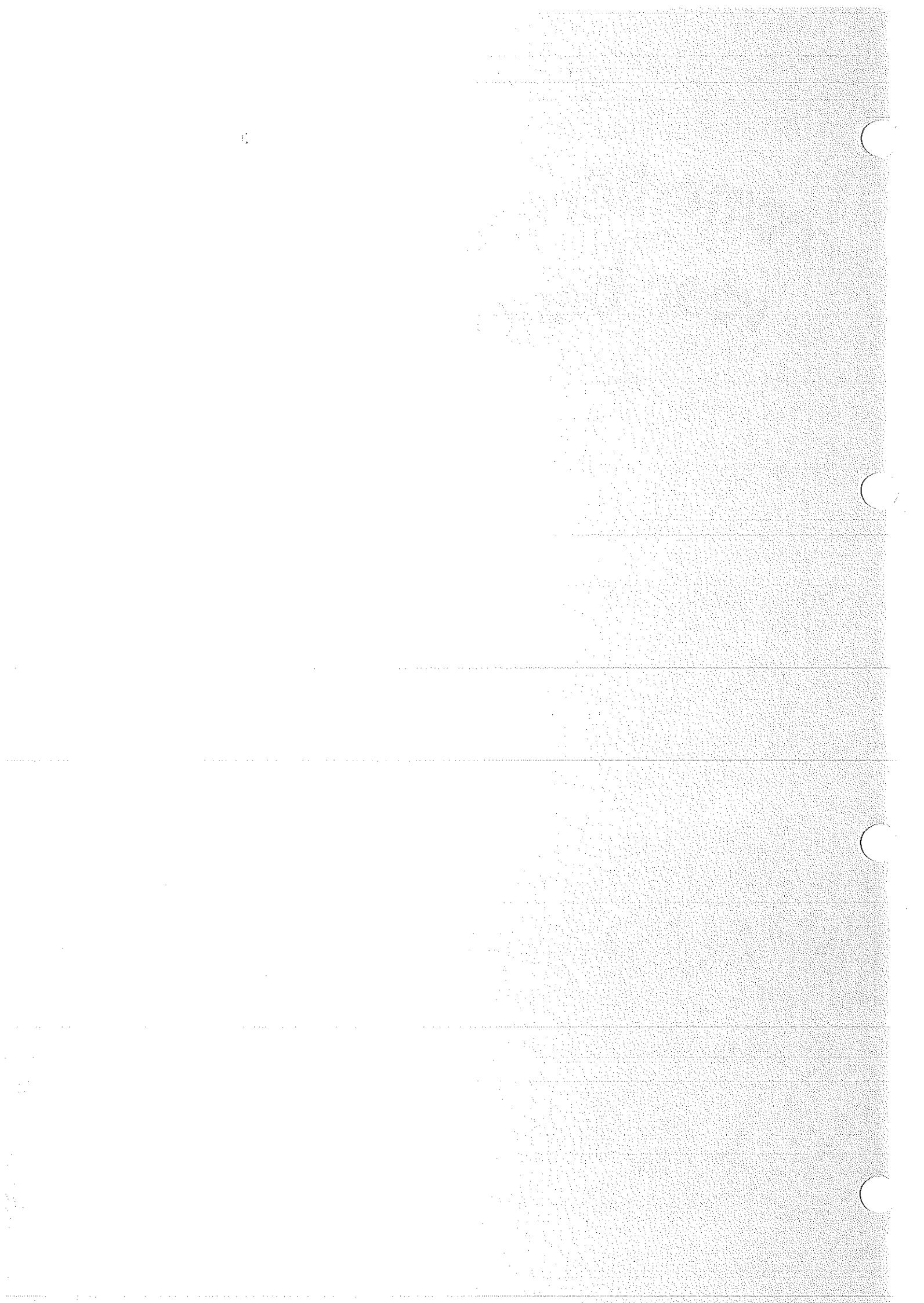
Les 4:

1. Een etalage is een groot raam van een winkel, waarin staat wat er in de winkel wordt verkocht.
2. Een etaleur is iemand die spullen in de etalage zet.

Les 5:

1. Dat in regel 8 is step.
2. Dat in regel 19 is een boterham met pindakaas.
3. Moeder kan geen thee zetten, omdat Kim geen thee heeft gekocht.

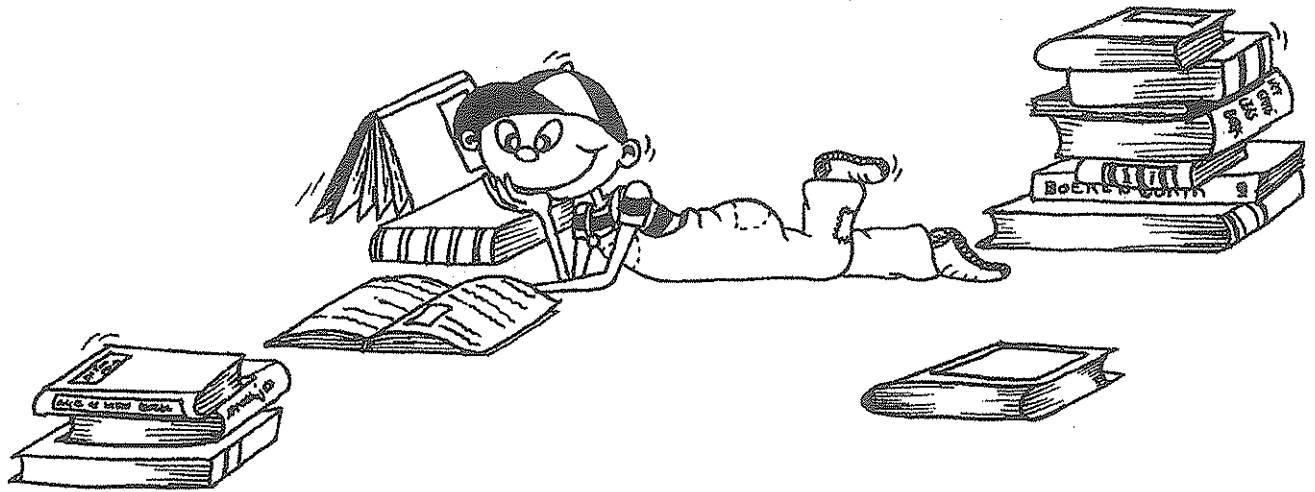
remediërend programma voor begrijpend lezen



Inhoudsopgave.

	Blz.
Hoofdstuk 1. Tekststructuur: woorden, zinnen en alinea's.	
Les 1. Geen zin? Hier heb je een zin.	1
Les 2. In kleine stukjes leest het beter.	5
Les 3. Het hoort allemaal bij elkaar.	15
Les 4. Nog eens oefenen.	20
Hoofdstuk 2. Soort tekst.	
Les 1. Een verhaal of informatie?	23
Les 2. Niet alleen de titel.	27
Les 3. Wat voor een soort tekst?	29
Les 4. Nog eens oefenen.	32
Hoofdstuk 3. Opstellen leesdoel en leesgedrag.	
Les 1. Leesdoel: Waarom?	35
Les 2. Leesgedrag: Hoe?	38
Les 3. Nog eens oefenen.	44
Hoofdstuk 4. Opstellen van verwachtingen.	
Les 1. Wat zal er in de tekst staan?	49
Les 2. Leren voorspellen.	56
Les 3. Nog eens oefenen.	60
Hoofdstuk 5. Activeren van voorkennis.	
Les 1. Wat weet ik er al van?	66
Les 2. Voorbereiden op een tekst.	72
Les 3. Nog eens oefenen.	76
Hoofdstuk 6. Onbekende moeilijke woorden.	
Les 1. Help, een moeilijk woord!	86
Les 2. Terug lezen en verder lezen.	89
Les 3. Woordenboek.	94
Les 4. Nog eens oefenen.	104
Hoofdstuk 7. In-plaats-van-woorden of verwijs-woorden.	
Les 1. In-plaats-van-woorden en verwijs-woorden.	109
Les 2. Het staat in plaats van een ander woord.	111
Les 3. Soms staat het in plaats van een hele zin.	114
Les 4. Nog eens oefenen.	118
Les 5. Nog meer oefeningen.	122
Hoofdstuk 8. Hoofddedachte en bijzaken.	
Les 1. Het thema.	125
Les 2. Onbelangrijke zinnen.	129
Les 3. Een schema maken.	132
Les 4. De hoofddedachte.	138
Les 5. Nog eens oefenen.	144
Les 6. Nog meer oefeningen.	148
Hoofdstuk 9. Inferenties maken.	
Les 1. Meedenken met de schrijver.	151
Les 2. Nog eens oefenen.	155
Hoofdstuk 10. Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen.	
Les 1. Blijven controleren.	159

Les 2. Ook na het lezen blijven controleren.	164
Les 3. Nog eens oefenen.	168
Hoofdstuk 11. Samenvatten.	
Les 1. Per alinea de hoofdgedachte.	171
Les 2. Samenvatten.	176
Les 3. Nog meer samenvatten.	182
Les 4. Nog eens oefenen.	186
Hoofdstuk 12. Informatie integreren.	
Les 1. Leren van teksten.	189
Les 2. Nog eens oefenen.	193
Hoofdstuk 13. Extra lessen.	
Les 1.	196
Les 2.	198
Les 3.	200
Les 4.	203
Les 5.	204
Literatuur.	207



Hoi, Ik ben Ivo.

Ik help je in dit programma.

Samen kunnen we goed leren begrijpend lezen.

