

Remediërend

Programma

voor

Begrijpend Lezen

Inhoudsopgave Handleiding

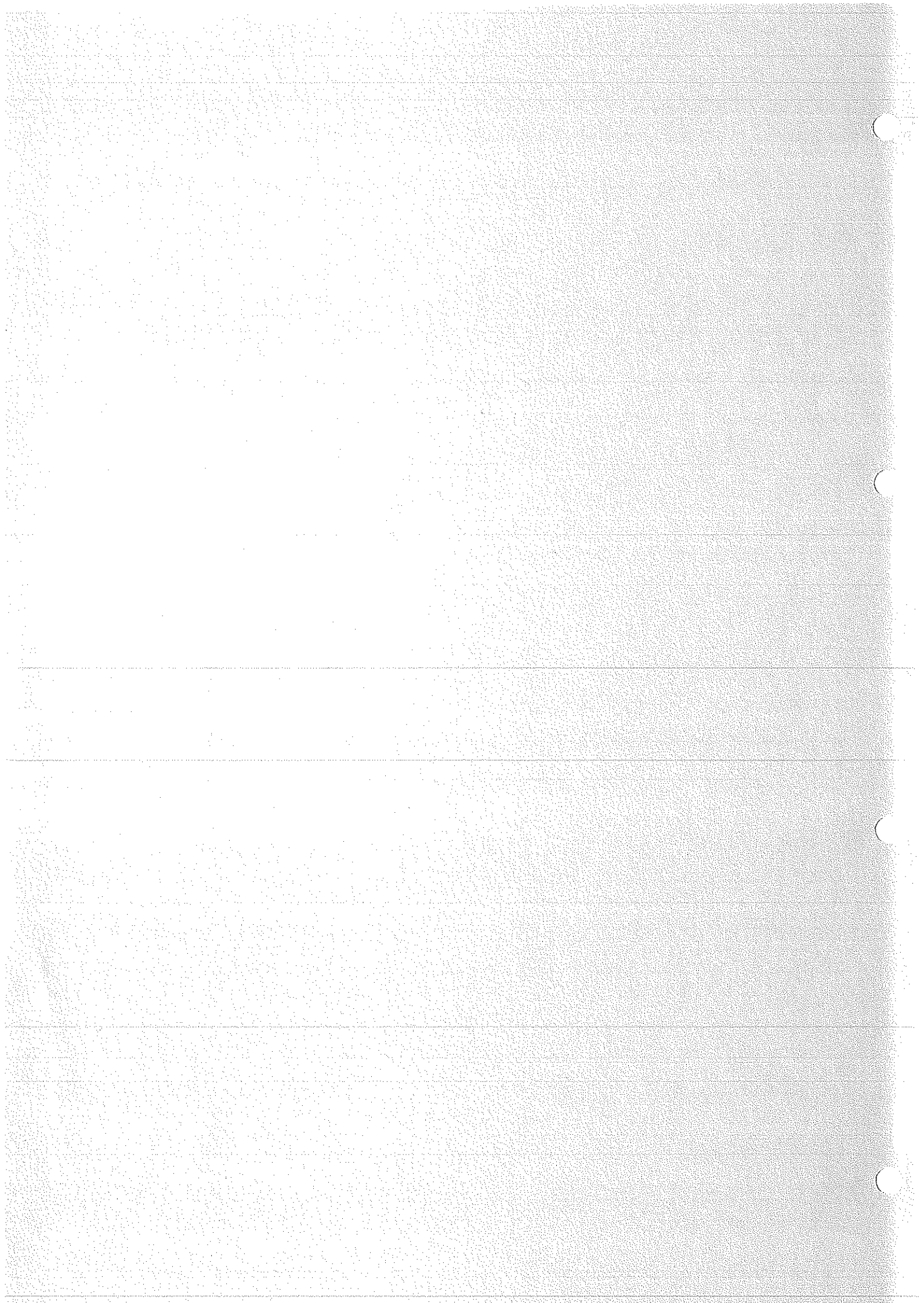
	Inleiding.....	3
Deel A	Achtergronden van het begrijpend lezen	7
Hoofdstuk 1	De ontwikkeling van het lezen.....	9
Hoofdstuk 2	Theorieën van het begrijpend lezen	13
Hoofdstuk 3	Het begrijpend lezen op de basisschool.....	17
Deel B	Handleiding bij het remediërend programma voor begrijpend lezen	19
Hoofdstuk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

Inhoudsopgave Remediërend Programma voor Begrijpend Lezen

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

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

Handleiding



INLEIDING

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

Theo Thijssen.

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

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

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

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

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

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

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

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

Aangezien de drie delen van het programma los te verkrijgen zijn, is de theoretische verantwoording van de handleiding in alle drie de delen opgenomen.

In de hoofdstukken over de achtergronden van begrijpend lezen wordt een aantal theorieën over begrijpend lezen behandeld. Ook wordt beschreven hoe er op de basisschool ingegaan wordt op het begrijpend lezen. Daarna volgt de handleiding bij 'het remediërend programma voor begrijpend lezen (op AVI-niveau 8/9)'. Allereerst zullen de uitgangspunten van dit programma besproken worden. Daarna zal kort uitgelegd worden wat er in de verschillende hoofdstukken van het programma aan de orde komt. Achter de literatuurlijst kunt u in de bijlage een antwoordenboekje vinden, waarin alle antwoorden bij het programma verzameld zijn.

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

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

Voor meer diagnostische informatie over het begrijpend lezen van een leerling verwijzen wij naar het Pedagogisch-Didactisch Onderzoek Begrijpend Lezen van het SAC in Utrecht (Claase, Cohen de Lara, Pauw en Van der Wulp, 1995).

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

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

Met medewerking van:

Nelleke Brongers (illustraties),
Esther Kwint

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

DEEL A.

ACHTERGRONDEN BIJ HET BEGRIJPEND LEZEN.

(

(

(

(

HOOFDSTUK 1.

DE ONTWIKKELING VAN HET LEZEN.

Sinds de jaren tachtig bestaat veel belangstelling voor het onderwijs in begrijpend lezen op de basisscholen. Daarvóór was er weinig aandacht voor de didactiek van begrijpend lezen. Aangenomen werd, dat als iemand technisch goed en veel leest, hij vanzelf leert begrijpen wat hij leest. Een belangrijk kenmerk van het onderwijs in begrijpend lezen was dan ook de grote aandacht voor het technisch lezen.

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

De leesontwikkeling verloopt in min of meer vaste stadia:

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

Hieronder worden deze stadia kort toegelicht:

Ontluikende geletterdheid.

Dit is de fase van het oriënterend lezen. Deze fase begint al vanaf de eerste taalontwikkeling en loopt tot ongeveer groep 3. In de eerste levensjaren ligt het accent op de ontwikkeling van de mondelinge taal. Kinderen slagen erin om verschillende taalregels en talige begrippen af te leiden uit het taalaanbod. Hierbij speelt de omgeving, die voor het taalaanbod zorgt, een belangrijke rol. Op analoge wijze maken kinderen zich op basis van ervaringen met betrekking tot lezen en schrijven een aantal basale concepten en principes van de schriftelijke taal eigen. Bij ontluikende geletterdheid wordt gerefereerd aan de ontwikkeling van de lees- en schrijfvaardigheid, lang voordat de kinderen hun intrede doen in de basisschool. Vierjarigen, die voor het eerst naar de basisschool gaan, hebben al een schat aan taalervaringen opgedaan (Boland, 1993). Het gezin vormt een belangrijke basis voor de ontwikkeling van (ontluikende) geletterdheid. Dat geldt niet alleen voor het proces van de mondelinge taalverwerving. In veel situaties fungeren de volwassenen ook als intermediair tussen de geschreven taal en

het kind. Het voorlezen is een belangrijke activiteit voor de ontwikkeling van kennis, die nodig is om uiteindelijk succesvol te kunnen lezen. Het taal- of leesonderwijs in de kleuterbouw zal moeten aansluiten bij de interesses van jonge kinderen en moet zich laten inspireren door activiteiten die kinderen thuis ontplooiën. Door het samen met de leerkracht bezig zijn met voorleesverhalen, prentenboeken en andere tekstvormen, verwerven kinderen een aantal inzichten en vaardigheden. Kinderen worden zich bewust van de klankstructuur van woorden. Het lees- en schrijfgedrag van kinderen is dan nog oriënterend te noemen. Vaak bootst het kind lees- of schrijfgedrag na. Sommige kinderen komen zelfs zover min of meer spontaan zelfstandig afzonderlijke letters tot een woord te verbinden. (Verhoeven, 1993b).

Aanvankelijk lezen.

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

Efficiënt lezen.

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

Begrijpend lezen, functionele geletterdheid.

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

Wat nu precies onder lezen en begrijpend lezen moet worden verstaan, is heel lastig van elkaar te onderscheiden. Lezen zonder enig begrip van wat gelezen wordt, is moeilijk voorstelbaar. Het begrip lezen impliceert reeds het begrijpen van een tekst. De opmerking "zou je dit eens willen lezen?" moet

opgevat worden als, “wil je dit lezen en begrijpen” en niet als “wil je deze tekst decoderen”. Lezen omvat zowel het decoderen van lettersymbolen als de boodschap ervan begrijpen. Wat onder begrijpen van een tekst moet worden verstaan, namelijk het maken van een cognitieve representatie van het geschrevene, is intuïtief wel duidelijk. Wat zo’n cognitieve representatie precies inhoudt is minder duidelijk (Boonman, 1992). Begrijpen van een tekst is niet een soort filmachtige afbeelding, maar eerder een soort abstractie waarin de belangrijkste informatie gekoppeld is. Begrijpen van teksten is het creëren van een abstracte representatie (Boonman, 1992). Vaak verschillen mensen aanzienlijk van elkaar in de mate waarin ze een tekst begrijpen. Toch wordt (ook nu nog) aangenomen dat leerlingen vanzelf leren begrijpend te lezen. Als ze eenmaal goed technisch kunnen lezen, leren ze vanzelf ook te begrijpen wat ze lezen. Dit geldt helaas niet voor alle leerlingen. Niet alle leerlingen passen uit zichzelf strategieën toe, die nodig zijn om een tekst goed te kunnen begrijpen. Daarvoor is het nodig dat ze les krijgen in het begrijpend lezen. Als leerlingen niet begrijpend kunnen lezen, zullen ze nooit studierend kunnen lezen. Terwijl studierend lezen in het verdere onderwijs één van de belangrijkste vormen van onderwijs is. Studeren en begrijpen worden vaak in elkaars verlengde gezien. Studeren is herhaald begrijpen of intensiever begrijpen; om iets te bestuderen, moet je het een aantal keren lezen en begrijpen. Toch blijkt dat studeren en begrijpen aanzienlijk van elkaar verschillen. Het belangrijkste verschil is dat begrijpend lezen voor een belangrijk deel niet bewust gebeurt, terwijl het studierend lezen altijd bewust plaatsvindt, onafhankelijk van wat het effect op het onthouden is (Boonman, 1992). Op dit studierend lezen volgt (in de ontwikkeling naar geletterdheid) het kritisch lezen en uiteindelijk het functioneel lezen, functionele geletterdheid. Met kritisch lezen wordt bedoeld dat leerlingen leren om literatuur vanuit een kritische houding te lezen en daarbij verschillende standpunten kunnen innemen. Zo worden teksten geleidelijk, afhankelijk van het leesdoel, oriënterend, globaal, dan wel gedetailleerd gelezen (Verhoeven, Van der Leij, 1992). Na dit kritisch lezen volgt de functionele geletterdheid. Globaal gesproken is iemand geletterd wanneer hij kan lezen en schrijven; hij kan via gedrukte en geschreven taal doelgericht communiceren met anderen. Iemand is functioneel geletterd wanneer hij de vaardigheden lezen en schrijven kan toepassen in situaties waarin geletterdheid als norm, als vanzelfsprekend, wordt verondersteld (Boland, 1993). Functioneel lezen vormt een instrument voor het bevredigen van zowel persoonlijke als maatschappelijke behoeften. Geletterdheid kan als belangrijke voorwaarde worden gezien voor een succesvolle integratie in de samenleving. Daarbij wordt verondersteld dat het goed kunnen lezen en schrijven de mobiliteit van mensen op de arbeidsmarkt vergroot en hen mogelijkheden biedt tot een vlotte communicatie met de overheid (Verhoeven en Van der Leij, 1992). Geletterd zijn betekent gemakkelijk en vrijwel zonder inspanning kunnen lezen en schrijven.

Er zal nu ingegaan worden op de vorm van onderwijs, die een brug vormt tussen het efficiënt lezen en het studierend lezen: het begrijpend leesonderwijs. Om de methodes die ontwikkeld zijn voor het begrijpend

lezen goed te kunnen begrijpen, zal eerst ingegaan worden op de theorieën die de grondslag vormen van deze methodes.

HOOFDSTUK 2.

THEORIEËN VAN HET BEGRIJPEND LEZEN.

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

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

Interactieve theorieën.

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

Het tekstverwerkingsmodel van Van Dijk en Kintsch (1983) is een zogenaamd interactief model. Een centraal kenmerk van dit model is het strategische karakter van tekstverwerking. Met name het tot stand brengen van begrip van de tekst is geheel strategisch van aard. Met strategisch wordt dan bedoeld dat de lezer, om zijn doel te bereiken, zo effectief mogelijk gebruik maakt van de middelen waarover hij beschikt: van zijn kennis op allerlei gebied en van zijn vaardigheden met betrekking tot het lezen (zoals onder andere de decodeervaardigheid). Dit model beschrijft dan ook niet op een eenduidige manier het verloop van het tekstverwerkingsproces.

Tekstverwerking is immers niet alleen afhankelijk van tekstuele karakteristieken, maar ook van kenmerken van de lezer, zoals beschikbare kennis en doelstellingen. Op basis van de tekst probeert de lezer door gebruik te maken van zijn voorkennis van contextuele informatie een samenhangende interne representatie te onderscheiden.

'Bottom-up theorieën'.

Er zijn ook tekstverwerkingsmodellen die er vanuit gaan dat de tekst (de lagere ordeprocessen) de meest bepalende factor is voor het begrijpend lezen. Dan speelt de context een grote rol bij het construeren van een cognitieve representatie van de tekst. Het gaat om theorieën die het begrijpend lezen opdelen in verschillende deelvaardigheden. Als deze deelvaardigheden worden beheerst, kan men begrijpend lezen. Dit zijn de zogeheten 'bottom-up theorieën'. Strikt genomen redeneren de 'bottom-up theorieën' als volgt. Op grond van de uiterlijke kenmerken van de letters worden, al dan niet na omzetting van letters in klanken, de woorden herkend en begrepen. In de 'bottom-up theorieën' leeft nu het standpunt dat de deelprocessen door de lezer één voor één worden doorlopen. Een lezer neemt letters waar en gaat steeds 'hoger' naar meer centrale, cognitieve processen van het begrijpen van de inhoud.

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

'Top-down theorieën'.

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

Eén van de nieuwere 'top-down theorieën' is de 'whole language' benadering. Deze benadering ziet het lezen als een zich natuurlijk

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

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

HOOFDSTUK 3.

HET BEGRIJPEND LEZEN OP DE BASISSCOOL.

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

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

leerkrachtinstructie in die metacognitieve leesstrategieën. De verschillende manieren van leerkrachtinstructie die met elkaar vergeleken worden, zijn:

- *Expliciete instructie door leerkrachten.* Men veronderstelt dat de leerlingen zelden leren wat hen niet expliciet onderwezen wordt.
- *Computerondersteunende 'cloze'-oefeningen.* Hierbij worden leerlingen gestimuleerd tot voortdurend gebruik van strategieën, die echter niet expliciet aangeleerd worden (Sliepen, 1995).

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

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

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

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

DEEL B.

HANDLEIDING BIJ HET REMEDIËREND PROGRAMMA VOOR BEGRIJPEND LEZEN.

HOOFDSTUK 1.

UITGANGSPUNTEN BIJ HET PROGRAMMA.

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

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

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

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

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

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

Monitorstrategieën zijn metacognitieve strategieën die het taakgedrag sturen. *Specifieke strategieën* zijn strategieën die gericht zijn op een bepaalde vaardigheid binnen de taak begrijpend lezen met betrekking tot talige aspecten van de tekst. Het zijn vaardigheden die gericht zijn op de inhoud van de tekst.

De strategieën bestaan uit een aantal deelstrategieën, op te vatten als vaardigheden, die de leerlingen moeten beheersen om de betekenis of de bedoeling van schriftelijke informatie te kunnen achterhalen. Dit zijn vaardigheden die voor, tijdens of na het lezen moeten worden toegepast. Uiteindelijk ontstaat de volgende indeling van strategieën (Aarnoutse, Driesen en Roelofs (1989a & b), Aarnoutse en Wouw (1990), Batterink,

Klooster, Perfors en Terpstra (1997), Boonman, Kok, Offerhaus-Draijer en Kalkman (1995), Sliepen (1995), Sliepen en Plattel (1992), Walraven (1995)):

Voorwaardelijke vaardigheden:

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

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

Monitorstrategieën, voor het lezen:

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

Monitorstrategieën, tijdens het lezen:

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

Monitorstrategieën, na het lezen:

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

Specifieke strategieën, voor het lezen:

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

Specifieke strategieën, tijdens het lezen:

- Achterhalen van de betekenis van onbekende woorden (uit de context of met behulp van een woordenboek).
- Begrijpen van verwijswoorden.
- Herkennen van signaalwoorden.
- Onderscheiden van de hoofdgedachte en de bijzaken.

- Regelmatig maken van inferenties (dat wil zeggen: naar aanleiding van de context of de aanwezige voorkennis extra informatie afleiden, die niet letterlijk in de tekst staat, maar wel nuttig is voor tekstbegrip). Het afleiden van informatie uit de tekst.

Specifieke strategieën, na het lezen:

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

De vaardigheden of strategieën, die een leerling kan inzetten om een tekst zo goed mogelijk te begrijpen, behoren tot de belangrijkste factoren voor het begrip lezen (Aarnoutse, 1991). Het is van belang dat de leerlingen expliciete instructie krijgen tijdens het aanleren van deze strategieën. Dit wil echter niet zeggen dat als leerlingen deze deelstrategieën beheersen, ze ook goed kunnen begrip lezen. Bij begrip lezen zijn naast de beheersing van de deelvaardigheden, vooral de integratie van deze vaardigheden, de vloeiende overgangen en de voortdurende controle op de uitvoering van belang (Walraven, 1995). Door in het programma een cyclische opbouw te maken, waarbij steeds weer de tot dan toe aangeleerde strategieën terugkomen, wordt hieraan tegemoet gekomen.

Deze deelvaardigheden worden aangeleerd door middel van expliciete instructie. De denkstappen worden stap voor stap voorgedaan aan de leerlingen. Aangezien leerlingen remediërend materiaal vaak individueel doorwerken, wordt in het programma eerst stap voor stap uitgelegd wat de bedoeling is. Vervolgens moeten de leerlingen er zelf mee werken, ook weer stap voor stap. In dit deel op AVI-niveau 8/9 is een voorbeeldfiguurtje weggelaten, omdat dit voor de wat oudere leerlingen nogal kinderachtig over kan komen. Wel komt het tekeningetje van het aapje steeds weer terug. Hij helpt de leerlingen ook te denken aan de monitorstrategieën (door middel van een symbooltje). De denkstappen worden in dit deel dus nog wel expliciet voorgedaan, alleen nu niet meer aan de hand van een voorbeeldfiguurtje dat in het dagelijks leven allerlei dingen meemaakt.

Het programma wordt ontwikkeld in drie verschillende delen. Het eerste deel is op AVI 4/5, het tweede op AVI 6/7 en het derde op AVI 8/9 niveau. Op deze manier wordt tegemoet gekomen aan leerlingen met een uiteenlopende technische leesvaardigheid. Van de leerlingen wordt dus verwacht dat ze een voldoende niveau bereikt hebben wat betreft technisch lezen. De leerlingen moeten AVI-niveau 4 beheersen om met het eerste deel van het programma te kunnen starten.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HOOFDSTUK 2.

HANDLEIDING PER HOOFDSTUK.

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

Om goed te kunnen (begrijpend) lezen is er een bepaalde voorkennis van tekststructuur nodig. Leerlingen moeten bepaalde structuurkenmerken van teksten weten. In dit hoofdstuk komt een aantal belangrijke kenmerken aan de orde. De leerlingen leren alinea's te herkennen. Daarnaast leren ze om de titel en kopjes te herkennen.

Hoofdstuk 2; Voorbereiden op het lezen.

In dit hoofdstuk leren de leerlingen zich voor te bereiden op het lezen van een tekst. Alle monitorstrategieën die voor het lezen toegepast moeten worden, worden aangeleerd in dit hoofdstuk. Als eerste het indelen van teksten in bepaalde categorieën. Als een leerling verschillende teksten kan indelen in bepaalde soorten teksten, kan hij die teksten ook veel bewuster gaan lezen. De leerlingen leren eerst dat er een onderscheid gemaakt kan worden tussen verhaaltteksten en informatieteksten. Als ze dit met een aantal titels geoefend hebben, leren ze een onderscheid te maken in soorten informatieteksten. Uiteindelijk ontstaat er de volgende indeling van teksten:

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

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

De leerlingen leren eerst dat teksten ingedeeld kunnen worden aan de hand van de titel. Verder in dit hoofdstuk leren ze dat een plaatje en de eerste en laatste regels van een tekst kunnen helpen bij het indelen van teksten.



(figuur 1 Kaart met soorten teksten)

Daarna leren ze ontdekken dat een tekst met veel variërende doelen gelezen kan worden. Je kunt een tekst lezen omdat je iets moet leren voor school, of omdat je gewoon zin hebt in lezen, etc. Doordat in het programma verschillende teksten achter elkaar aan de orde komen, zien de leerlingen dat het leesdoel en het leesgedrag ook met de soort tekst te maken heeft. Het wordt duidelijk dat je teksten op andere manieren kunt lezen. Een verhaalttekst of een meningtekst mag je meestal gewoon lezen, zoals je zelf wilt. Terwijl een leer- of weettekst vaak heel nauwkeurig gelezen moet worden. En een doetekst moet weer stap voor stap worden gelezen. Tenslotte komen ze erachter dat een opzoektekst bijna nooit helemaal gelezen moet worden. Zo'n tekst lees je 'zoekend'.

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

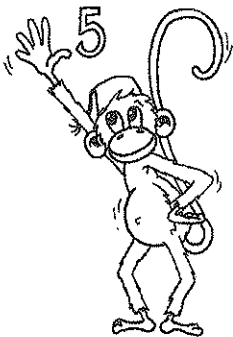
Daarna wordt ook de laatste monitorstrategie behandeld die voorafgaat aan het lezen. Namelijk het activeren van de voorkennis. Het is de bedoeling dat de leerlingen zich bewust worden van de kennis die ze al hebben over een bepaald onderwerp. Om dit te bereiken, leren ze zichzelf vragen stellen over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

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

Vragen-kaart.

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

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



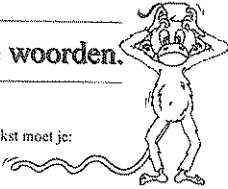
(Bij hoofdstuk 2)

(Figuur 2 vragen-kaart)

Hoofdstuk 3; Onbekende moeilijke woorden.

In dit hoofdstuk leren de leerlingen wat ze moeten doen als ze een woord tegenkomen waarvan ze de betekenis niet kennen. Ze leren daarbij dat vaak de betekenis van een woord al in de tekst gegeven wordt. Om achter die betekenis te komen, leren ze een aantal stappen te nemen. Uiteindelijk komen de stappen op een 'stappenplan moeilijke woorden' (figuur 3) te staan.

Stappenplan moeilijke woorden.



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

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

(S. Sijpen en J. Phalet, 1992)

(Bij hoofdstuk 3)

(figuur 3 Stappenplan moeilijke woorden)

Hoofdstuk 4; Verwijswoorden.

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

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

Hoofdstuk 5 Signaalwoorden.

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

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

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

Hoofdstuk 6; Hoofdgedachte en bijzaken.

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

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

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

Stappenplan hoofdgedachte.

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

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



(bij hoofdstuk 6)

(figuur 4 Stappenplan hoofdgedachte)

Hoofdstuk 7; Inferenties maken.

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

Hoofdstuk 8; Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen.

In dit hoofdstuk komt weer een monitorstrategie aan de orde. De leerlingen leren dat het belangrijk is om tijdens het lezen na te denken over het begrip van de tekst ("snap ik nog steeds wat ik lees en klopt het wat ik had verwacht?"). Ook moet na het lezen van de tekst het leesgedrag en -begrip geëvalueerd worden.

Hoofdstuk 9; Samenvatten.

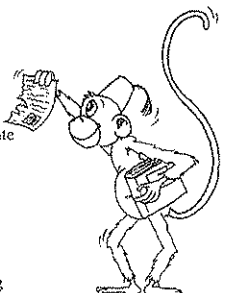
In dit hoofdstuk leren leerlingen een tekst samen te vatten op basis van de structuur van de tekst. De eerder opgedane kennis en vaardigheden met betrekking tot signaalwoorden spelen hierbij een essentiële rol. Eerst wordt kinderen geleerd om voorafgaand aan het samenvatten zich af te vragen of de tekst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

Stappenplan samenvatten.

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

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

Zorg dat het een mooi, kort verhaal wordt.



(bij hoofdstuk 9)

(figuur 5 Stappenplan samenvatten)

Hoofdstuk 10; Informatie integreren.

Soms kun je uit een tekst iets leren wat je in een nieuwe situatie (of tijdens het lezen van een andere tekst) weer nodig hebt. Hierop worden de leerlingen met voorbeelden gewezen.

Hoofdstuk 11; Extra lessen.

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

LITERATUURLIJST

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Claase, R., Cohen de Lara, H., Pauw, L., Van der Wulp, M. (1995). *Pedagogisch-Didactisch Onderzoek Begrijpend Lezen*. Utrecht: Het SAC.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIJLAGE I

**ANTWOORDENBOEKJE BIJ HET REMEDIËREND
PROGRAMMA VOOR BEGRIJPEND LEZEN OP AVI-
NIVEAU 8/9.**

(

(

(

(

Bij een aantal vragen zijn meer antwoorden mogelijk. In dat geval is er een voorbeeld gegeven van een goed antwoord.

Antwoorden bij Hoofdstuk 1 Tekststructuur: Alinea's, titel en kopjes.

Les 1.

1. De meesten kiezen tekst A, omdat die tekst in kleine stukjes is opgedeeld. Maar er is op deze vraag geen goed of fout antwoord.
2. De boodschappen worden dan bezorgd.
3. Jette vertelt dat de schermkoelkast haar leven gemakkelijker maakt.
4. Deze kruisjestekst heeft 3 alinea's.
5. Deze kruisjestekst heeft 5 alinea's.
6. Deze kruisjestekst heeft 3 alinea's.
Deze kruisjestekst heeft 4 alinea's.
Deze kruisjestekst heeft 5 alinea's.
7. Deze tekst heeft 4 alinea's.
Deze tekst heeft 3 alinea's.

Les 2.

1. De titel van de tekst is Wat een ontdekking!
2. De drie kopjes zijn: Grotbeschilderingen, De grot van Lascaux en De grot van Altamira.
3. Deze tekst heeft 5 alinea's.
4. Bij alinea 1 hoort kopje: B. Kapitein.
5. Bij alinea 2 hoort kopje: A. Politieagent.
6. Een voorbeeld van een kopje bij deze alinea is: Tramconducteur
7. Bij de eerste alinea hoort kopje C. Groeven.
Bij de tweede alinea hoort kopje A Fossielen.
Bij de derde alinea hoort kopje B Een veilige schuilplaats.

Les 3.

1. Deze tekst heeft 3 alinea's.
2. Bij de eerste alinea hoort kopje C Veel soorten
Bij de tweede alinea hoort kopje B Vliegenvlugge zwemmer
Bij de derde alinea hoort kopje A Diepzeeduiker.
3. De titel van de tekst is Afspraak is afspraak
4. Deze tekst heeft 3 alinea's.
5. De twee kopjes zijn Overleven en Eten of vriendschap.
6. Een voorbeeld van een kopje bij deze alinea is: Gered?!

Antwoorden bij Hoofdstuk 2 Voorbereiden op het lezen.

Les 1.

1. In Boek B staat een verhaal.
In Boek A staat informatie
2. verhaal-tekst
leer- of weettekst
doe-tekst

Les 2.

1. a) opzoek-tekst
b) doe-tekst
c) verhaal-tekst
d) leer- of weettekst
2. *nee, je zoekt er wat in op.*
3. *van het begin tot het eind.*
4. opzoek-tekst
om een leuk televisieprogramma op te zoeken.
ik zoek er de juiste tijd in op om te bepalen welk tv-programma er op is.
5. verhaal-tekst
omdat ik daar zin in heb
gewoon zoals ik zelf wil
6. mening-tekst
omdat ik dat wil.
doorlezen.

Les 3.

1. *een leer- of weettekst over hoe varkens en biggen leven, wat ze eten, etc.*
2. *een verhaal-tekst over Sam en de grote waterput.*
3. *een opzoek-tekst met wereldkaarten.*
4. *een doe-tekst*
5. *omdat ik een kaas-bieslook-brood wil maken of wil weten hoe ik dat moet maken.*
6. *stap voor stap*
7. *hoe ik kaas-bieslook-brood moet klaarmaken.*
8. *een verhaal-tekst*
9. *omdat ik daar zin in heb*
10. *gewoon zoals ik zelf wil*
11. *het gaat over augurkjes, maar waar het precies over zal gaan, weet je nog niet.*
12. *een leer- of weettekst*
13. *om meer te weten te komen over sterren en planeten.*
14. *nauwkeurig*
15. *informatie over sterren en planeten: wat zijn sterren, wat zijn planeten, hoe groot zijn ze, etc.*

Les 4.

1. *Bijvoorbeeld: Tijgers zijn gestreepte dieren. Ze jagen op andere dieren. Het zijn vleeseters.*
2. *Bijvoorbeeld: Voor appeltaart heb je nodig appels, rozijnen en deeg. Je bakt hem in de oven.*
3. *Bijvoorbeeld: Varkens houden van modder. Ze knorren. Ze zijn meestal roze. Ze eten planten.*
4. *een verhaal-tekst*
5. *omdat ik daar zin in heb*
6. *gewoon zoals ik zelf wil*
7. *hoe vaders in reclamespots doen.*
8. *Bijvoorbeeld: vaders in reclamespots zijn meestal heel aardig voor hun vrouw en kinderen.*
Ook zijn ze vaak bezig met werk of met sport.

9. een leer- of weettekst
10. om meer te weten te komen over slapen.
11. van begin tot eind.
12. informatie over slapen: wat is slapen, hoe veel slaap heb je gemiddeld nodig, wat is dromen, etc.
13. Bijvoorbeeld: mensen slapen gemiddeld 8 uur per dag, in hun slaap dromen ze vaak.

Les 5.

1. een leer- of weettekst
2. om meer te weten te komen over kamperen.
3. van begin tot eind.
4. informatie over kamperen: waar kan je het beste kamperen, wat voor spullen heb je allemaal nodig, waarom gaan mensen kamperen, etc.
5. Bijvoorbeeld: kamperen is primitief, je moet warme kleding en beddegoed meenemen tegen de kou, kamperen is ontspannend en geeft rust.
6. Deze tekst heeft 3 alinea's.
7. een mening-tekst
8. om te zien wat mensen te vertellen hebben over de jacht op walvissen.
9. doorlezen
10. de mening van iemand of een groep over de jacht op walvissen.
11. Bijvoorbeeld: walvissen worden gevangen om het vlees.
12. Deze tekst heeft 2 alinea's.
13. De titel van de tekst is Bizons
De twee kopjes zijn Familie van de koe en Onvoorstelbaar zwaar

Antwoorden bij Hoofdstuk 3 Onbekende moeilijke woorden.

Les 1.

1. een minaret is een toren van de moskee.
2. een muezzin is een man bij een moskee die met zijn stem de mensen oproept om te komen.
3. een imam is een man die voorin de moskee staat en de gelovigen voorgaat in gebed. Hij is te vergelijken met een dominee.
4. een hodzja is een andere naam voor imam. Hij is de man die voorin de moskee staat en de gelovigen voorgaat in gebed. Hij is te vergelijken met een dominee.
5. een mihrab is de muur in de moskee die naar het oosten toe staat.
6. een speleoloog is iemand die grotten onderzoekt.
7. geologie is de studie van de samenstelling en het ontstaan van de aardkost.
8. fossielen zijn overblijfselen van dieren.

Les 2.

1. Een prothese is een hulpmiddel dat een lichaamsdeel vervangt, dat je niet meer hebt, bijvoorbeeld een kunstbeen.
2. Orthopedisch wil zeggen dat het te maken heeft met botten, spieren en gewrichten die afwijken van het normale.
3. Een revalidatiecentrum is een apart soort ziekenhuis, waar je veel kunt oefenen en leren om met bijvoorbeeld een kunstbeen toch een gewoon leven te leiden.

4. *Racisme betekent dat mensen neerkijken op mensen van een ander ras en ze soms slecht behandelen.*
5. *CD staat voor Centrum Democraten en is een politieke partij in Nederland.*
6. *Een gastheer is het dier of de mens waarvan de teek het bloed drinkt.*
7. *Een parasiet is een dier dat leeft ten koste van zijn gastheer.*
8. *Transparant betekent dat je er doorheen kunt kijken.*

Les 3.

1. *Een autocue is een televisie met spiegel voor de camera.*
2. *Grafici zijn mensen die goed kunnen tekenen en weten hoe ze afbeeldingen kunnen bewerken.*
3. *Een paintbox is een hele krachtige tekencomputer.*
4. *Aluminium is een erg lichte metaalsoort.*
5. *Glasfiber is een buigzame, sterke kunststof.*

Les 4.

1. *een leer- of weettekst*
2. *om meer te weten te komen over de Batavia.*
3. *van begin tot eind.*
4. *informatie over de Batavia: wat is het voor schip, waar voeren ze heen, etc.*
5. *Bijvoorbeeld: De Batavia was een handelschip, het schip verging, het schip is nagebouwd.*
6. *Deze tekst heeft 3 alinea's.*
7. *Mogelijke kopjes voor de alinea's zijn: De ondergang van de Batavia en Plannen voor een nieuwe Batavia en De Batavia herbouwd.*
8. *Een rif is een rots die net onder het water ligt.*
9. *Ambacht betekent handwerk.*
10. *De titel van de tekst is Zelf kaarsen maken.*
11. *De twee kopjes zijn Wat heb je nodig en Zo maak je een nieuwe kaars.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 4 Verwijswoorden.

Les 1.

1. *Bart en Kees*
2. *Ze moet onderstreept zijn.*
3. *Zij moet onderstreept zijn.*
4. *Hij moet onderstreept zijn.*
5. *Hij moet onderstreept zijn.*
6. *Hij moet onderstreept zijn.*
7. *Zij moet onderstreept zijn.*
8. *Het moet onderstreept zijn.*
9. *Die moet onderstreept zijn.*
10. *het moet onderstreept zijn.*
11. *Hij moet onderstreept zijn.*

Les 2.

1. *Tekst 2 is leuker om te lezen*
2. *moeder Swanebloem*
3. *zij = alle kinderen*
Alle kinderen zijn zenuwachtig voor de sportdag, dit klopt.
4. *Hij = Reinder*

- Reinder is heel goed in sport, dit klopt.*
5. *Hij = de meester*
Dan zegt de meester dat alle kinderen de kleedkamer in mogen gaan, dit klopt.
 6. *Ze = alle kinderen*
Alle kinderen willen allemaal als eerste klaar zijn met omkleden, dit klopt.
 7. *Hij = Simon*
 8. *Hij = Simon*
 9. *Zij = die mensen*
 10. *Hij = eekhoorn*
 11. *Hij = de eekhoorn*
 12. *Ze = zijn moeder*
 13. *Hij = Leo*

Les 3.

1. *dat = buiten voetballen*
2. *ze = Sanne en Femke*
3. *daar = elkaar naäpen*
4. *ze = een rups*
5. *dan = een rups met een cocon om zich heen*
6. *daar = de buidel op zijn buik*
7. *daar = hele kleine zuignapjes aan zijn pootjes*
8. *hij = een vlieg*
9. *dat = heel fel gekleurde huid*
10. *hij = de vuursalamander*
11. *hij = een slaapwandelaar*
12. *hem = mannetjes-pauw*
13. *er = mooie staartveren*
14. *dat = lijken alsof het nacht wordt*
15. *ze = nachtdieren*
16. *die = de zonsverduistering*
17. *dan = zomaar tegen de zon in kijken*
18. *hij = een koala*
19. *haar = de koe*
20. *daar = de huid van de koe*

Les 4.

1. *bloedkanker = leukemie*
2. *hij = een volwassen dolfijn*
3. *ze = visjes*
4. *ze = de baby-dolfijntjes*
5. *jonkie = baby-dolfijntje*
6. *ik = de Reuzenkrokodil*
7. *Nietzogrote = de krokodil die niet zo groot is.*
8. *andere = de tweede ballon*
9. *dit = het maken van een jongleerbal.*
10. *ballen = jongleer-ballen*

Les 5.

1. *hij = een slang*
2. *ermee = met hun tong*

3. orgaan van Jacobsen = een klein orgaantje in het gehemelte van de slang om smaakstoffen te kunnen proeven.
4. Deze tekst heeft 3 alinea's.
5. alinea 1, kopje C
alinea 2, kopje A
alinea 3, kopje B
6. ze = miljoenen mensen
7. ze = illegalen
8. illegalen = buitenlanders die zonder toestemming in Nederland wonen.
9. ze = twee mannen
10. dieren = varkens
11. hij = Meneer de Vries
12. varkenshouder = iemand die biggen koopt en verkoopt als ze groot genoeg zijn om geslacht te worden.
13. varkenspest = een erg besmettelijke ziekte, die makkelijk kan overslaan naar boerderijen in de omgeving.
14. Deze tekst heeft 6 alinea's.
15. dat = veel autootjes hebben
16. hij = een heel klein jongetje

Antwoorden bij Hoofdstuk 5 Signaalwoorden.

Les 1.

1. Er smelt door de hitte van de lucifer een beetje kaarsvet.
2. Het gesmolten kaarsvet trekt omhoog in de pit.
3. De deeltjes koolstof verbinden zich met de deeltjes zuurstof in de lucht.
4. De deeltjes gaan gloeien, door de warmte die vrijkomt.
5. Er worden vier verschillen opgesomd.
6. India, Indonesië, Irak en Iran
7. gele mensen, blanke mensen, bruine mensen
8. zo klein als een tuinboon, kaal, blind, doof, twee sterke armpjes, scherpe nagels, twee grote neusgaten
9. Italië, Duitsland, Frankrijk, Engeland
10. ooievaar, duif, nachtegaal
11. insecten, kleine vogels, zoogdieren, hagedissen en slangen

Les 2.

1. Nee, mensen vertelden ze elkaar bij het haardvuur of in de kroeg.
2. Nee, er staat in de tekst: **Maar** er zijn ook sprookjes die heel eng zijn.
3. Nee, ook iets over nep-beren.
4. Er zit ook kooldioxide in de lucht, dat krijgen we dus ook binnen naast de zuurstof.
5. het tegenovergestelde, dat zie je aan het signaalwoord 'echter'.
6. Nee, dat zie je aan het signaalwoord 'maar'.
7. de signaalwoorden maar (regel 7) en echter (regel 10).
8. regel 1 (de gewone papegaaien, de parkieten en de ara's), regel 3 (ze leven in Afrika, Amerika, Azië en Australië), regel 4 (Australië, Nieuw-Guinea en wat kleine eilandjes), regel 10 (licht van kleur, wit, of roze) en regel 11, 12 (een

grote, sterke, kromme snavel, een stem waarmee ze vreselijk kunnen krijsen en ... een kuifje op de kop.)

9. Ze hebben een hele goede neus.
10. Nee, integendeel soms lijken tweelingen helemaal niet op elkaar.
11. Omdat in de eerste alinea staat dat er ook tweelingen zijn die niet op elkaar lijken.
12. Bijvoorbeeld: Je ziet veel sinaasappels, bananen, kool en bonen.
(Ook andere soorten groente en fruit kunnen ingevuld worden.)
13. Sommige dingen lijken in het begin dus erg duur, maar zijn uiteindelijk toch nog goedkoop.
(Hier moet de tegenstelling van 'duur' ingevuld worden.)
14. Misschien denk je nu wel, "Ha, eindelijk warm weer", maar die warmte is niet goed voor ons milieu op de lange termijn. (tegenstelling)

Les 3.

1. Ze kunnen bijvoorbeeld denken dat het een zeehond is.
2. Hij heeft helemaal geen broertje.
3. Omdat de baas weer beter is en uit zijn bed.
4. Omdat Hansje weer gezond is.
5. Omdat het een droevig verhaal is en een kort verhaal is en een verhaal met veel zand is.
6. Doordat ze lange benen heeft.
7. Omdat Marieke heel goed bij de korf kan.
8. Ieder dialect had een andere uitspraak.
9. Anders zou het geschreven Nederlands teveel afwijken van het gesproken Nederlands.
10. Als je 's avonds door de stad rijdt, zie je een zee van lichtjes.
11. Omdat ze levende jongen krijgen.
12. Hij is plat en ongeveer 30 cm lang en 15 cm breed.
13. Elke poot heeft vijf vingers met lange nagels.
14. De achterpoten zijn groot en breed en hebben zwemvliezen tussen de tenen.

Les 4.

1. onschuldig = verkoudheid
schadelijk = poliovirus
2. ontspannen = tot rust komen
3. Franco was iemand die het land met harde hand regeerde.
4. Een paddestoel is een verborgen levende plant met (meestal) zichtbare vruchtlichamen.
5. Het begint te waaien doordat koude en warme lucht zich verplaatst.
6. In de vierde alinea.
7. Hij (= de gulden) zal wel blijven bestaan.
8. Je zenuwstelsel lijkt net een telefooncentrale die via "telefoondraden" (je zenuwen) allerlei boodschappen door kan geven.
9. het signaalwoord kortom

Les 5.

1. maar (r. 5) en toch (r. 9)
2. Een opsomming in regel 3 en regel 8.
Een uitleggend signaalwoord in regel 5, regel 11 en regel 15.
3. opsomming: en (regel 3, 4 en 5, 6)

tegenstelling: maar (regel 7) en maar (regel 13)

conclusie: dus (regel 11)

reden: want (regel 15)

4. maar (regel 1), opsomming met komma's (regel 3), want (regel 6)
5. toch (regel 1), een voorbeeld daarvan is (regel 2), daarom (regel 6), en (regel 10), maar (regel 11)

Les 6.

1. nieuwsberichten, bange dromen, jeuk op een plekje waar je niet bij kunt komen.
2. Dan is er tenminste iemand die kan krabben.
3. in regel 7: maar, een tegenstelling.
4. ten eerste, ten tweede, ten derde, ten vierde
5. Omdat miljoenen kinderen na de oorlog hun huis en familie kwijt waren, ze liepen hongerig en doelloos rond en waren uitgeput en ziek.
6. In Europa was hulp niet meer nodig, maar op andere plaatsen in de wereld wel, bijvoorbeeld in Afrika, Azië en Zuid-Amerika.
7. Afrika, Azië en Zuid-Amerika

Les 7.

1. Deze tekst heeft 4 alinea's en 3 kopjes.
2. beencellen, spiercellen en huidcellen.
3. De hypofyse is een kliertje aan de onderkant van je hersenen.
4. Omdat papa dat zelf zo leuk vond. Signaalwoord = omdat
5. Omdat de schrijver dat zelf zo leuk vindt. Signaalwoord = omdat
6. Dingen waar de hersenen voor zorgen zijn: denken, ruiken, zien, voelen, ademen, bewegen, rekenen, schrijven, autorijden, vioolspelen
7. Zenuwcellen geven elkaar voortdurend seintjes door middel van zwakke elektrische stroompjes. Ze seinen ook naar de zenuwen, dat zijn een soort draden die uit zenuwcellen bestaan.
8. een insult is een epileptische aanval
9. Nee, je hebt ook sociale bijen die in een groep, een volk, bij elkaar leven.
10. het signaalwoord: bijvoorbeeld

Antwoorden bij Hoofdstuk 6 Hoofdgedachte en bijzaken.

Les 1.

1. uitleg, tegenstelling
2. drie redenen: ten eerste, ten tweede, ten derde
3. de volgende signaalwoorden komen erin voor: maar (regel 6), maar (regel 9), want (regel 11)
4. 'driftkikkers, schijtlijsters, bromberen en feestvarkens' en 'Woensdagmiddag - Lees over je hobby'.
5. nee, de voorbeelden zijn niet echt belangrijk voor de tekst.
6. Pijnbeleving en pijngedrag zijn iets heel persoonlijks, maar het wordt toch ook wel voor een stukje aangeleerd.
7. ja, de conclusie is belangrijk.
8. Er worden vier dingen opgesomd met de signaalwoorden: ten eerste, ten tweede, ook, ten slotte
9. Met het signaalwoord: kortom

10. de conclusie, omdat het gaat over het feit dat ons land onveilig is, daar kun je nog heel veel voorbeelden van geven.
11. de meeste spinnen zijn helemaal niet gevaarlijk, maar juist heel nuttig.
12. Brood is erg gezond en lekker voor iedereen.
13. Mevrouw Melitta Bentz heeft de koffiefilter uitgevonden.

Les 2.

1. het signaalwoord maar
2. Het gaat nog steeds niet goed met het milieu.
3. Een konijn is geen haas en een haas is geen konijn (signaalwoord kortom - samenvattend).
4. Bij buideldieren moet je niet meer alleen aan Australië denken. In veel meer delen van de wereld leven buideldieren (signaalwoord dus - conclusie).
5. Een dolfijn is een heel bijzonder dier (signaalwoord alles bij elkaar - samenvatting).
6. of...of (regel 3): dit zijn voorbeelden, niet belangrijk voor de hoofdgedachte zoals...,...,...: (regel 7) dit zijn voorbeelden, niet belangrijk voor de hoofdgedachte
maar (regel 11): een tegenstelling, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
dus (regel 13): een conclusie, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
7. maar (regel 2): een tegenstelling, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
bijvoorbeeld (regel 3): dit is een voorbeeld, niet belangrijk voor de hoofdgedachte
ook (regel 5): dit is een opsomming, niet belangrijk voor de hoofdgedachte
dit alles bij elkaar (regel 6-7): een conclusie, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
8. maar (regel 1): een tegenstelling, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
bijvoorbeeld (regel 3): dit is een voorbeeld, niet belangrijk voor de hoofdgedachte
maar (regel 5): een tegenstelling, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
ook (regel 6) een opsomming, niet belangrijk voor de hoofdgedachte
dus (regel 10): een conclusie, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
9. of...of...of (regel 3 en regel 6): dit is een opsomming van voorbeelden, niet belangrijk voor de hoofdgedachte
maar (regel 10): een tegenstelling, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
kortom (regel 12): een samenvatting, wel belangrijk voor de hoofdgedachte

Les 3.

1. regel 1 tot en met regel 5
2. regel 6 tot en met regel 14
3. regel 15 tot en met regel 16
4. inleiding: regel 1 tot en met regel 3
kern: regel 4 tot en met regel 13
slot: regel 14 tot en met regel 15
5. inleiding: regel 1 tot en met regel 6
kern: regel 7 tot en met regel 12
slot: regel 13 tot en met regel 15
6. in het slot
7. het signaalwoord: maar
8. in het slot
9. het signaalwoord: dus
10. in het slot

11. *het signaalwoord: dus*
12. *in het slot*
13. *het signaalwoord: dus*

Les 4.

1. *bijvoorbeeld (regel 2): dit is een voorbeeld, niet belangrijk voor de hoofdgedachte omdat (regel 2) een voorbeeld van een reden, niet belangrijk voor de hoofdgedachte.
ook (regel 3 en 4): dit is een opsomming van voorbeelden, niet belangrijk voor de hoofdgedachte
zodat (regel 4):dit is een reden, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
dus (regel 7): een conclusie, wel belangrijk voor de hoofdgedachte*
2. *...,...,...en... (regel 3 en 4): dit zijn voorbeelden, niet belangrijk voor de hoofdgedachte
daardoor (regel 5): dit is een reden, wel belangrijk voor de hoofdgedachte*
3. *...,...,...en... (regel 2,3): dit zijn voorbeelden, niet belangrijk voor de hoofdgedachte
maar (regel 4): een tegenstelling, wel belangrijk voor de hoofdgedachte
kortom (regel 9): een samenvatting, wel belangrijk voor de hoofdgedachte*
4. *Soms denk ik wel eens: Was er maar geen TV!*
5. *Panters zijn hele mooie dieren om te zien die zich heel sierlijk kunnen voortbewegen, maar ze zijn wel heel gevaarlijk!*
6. *We moeten heel zuinig zijn met de atmosfeer.*
7. *Als je een mooie en rustige vakantie wilt hebben moet je zeker naar Noorwegen gaan.*
8. *Als we nog lang van de zeepaardjes willen kunnen genieten, moeten we goed voor het milieu zorgen!*
9. *Er zijn verschillende redenen waarom mensen gaan sporten.*

Les 5.

1. *In Nederland zijn er bijna veertig verschillende kranten.*
2. *We moeten zo zuinig mogelijk met brandstoffen omgaan.*
3. *Er gebeurt van alles in een nestkastje.*
4. *Je hele lichaam werkt via je zenuwen en je zenuwstelsel.*

Les 6.

1. *want (regel 4), ook (regel 8), zoals (regel 8)...of (regel 9), maar X (regel 10), bijvoorbeeld (regel 10), dus X (regel 12), kortom X (regel 16).*
2. *Er zijn veel dingen waar mensen zich zenuwachtig over kunnen maken.*
3. *ze = Nienke en Ilse*
4. *daar = de jeugdafdeling van de bibliotheek.*
5. *Er zijn veel verschillende redenen om een boek te lezen.*
6. *muizen, ratten en lemmingen*
7. *De toendra is een boomloze vlakte, met een guur klimaat en een schaarse begroeiing.*
8. *Er zijn veel verschillende natuurgebieden in Europa.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 7 Inferenties maken.

Les 1.

1. *een speelgoedautootje*

2. dat ze die dag niks hoeven te doen in het huishouden.
3. Er zijn sterren, die zo ver weg staan, dat hun licht er duizenden jaren over doet, en in die tijd kunnen die sterren verdwenen zijn.
4. Nee, je lijkt niet echt op een auto, de schrijver geeft aan dat zowel een mens als een auto energie/brandstof nodig heeft om vooruit te kunnen komen.

Les 2.

1. Wrijvingswarmte is de warmte die ontstaat als je twee dingen snel over elkaar wrijft.
2. dat = een open haardvuur
3. een brandend stuk hout halen.
4. ze = luchtballonnen
5. een tegenstelling
6. Het lukte de drie mensen niet om zonder te stoppen rond de wereld te varen.
7. ze = spikkels
8. Nee, het was een idee.
9. Niet alle bacteriën zijn goed voor de mens.

Les 3.

1. in regel 11,12-13 en 18
2. nee, die zijn niet belangrijk
3. Het is in Nederland zo dat we eerst alle doden van de oorlog herdenken. De dag daarna vieren we pas feest voor de bevrijding.
4. hij = de zon
5. Zonlicht bestaat uit verschillende kleuren.
6. de signaalwoorden: maar (regel 1), ook, ... en (regel 3), en, ..., ..., ..., en (regel 5), ook (regel 10) en daardoor (regel 11)
7. ze = de holbewoners
8. ze = de vrouwen
9. Doordat de holbewoners zulke mooie grottekeningen maakten, weten we nu hoe die mensen vroeger leefden.

Antwoorden bij Hoofdstuk 8 Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen.

Les 1.

1. Wat is dit voor soort tekst?
2. Waarom ga ik deze tekst lezen?
3. Hoe ga ik deze tekst lezen?
4. Wat zal er in de tekst staan?
5. Wat weet ik er al van?
6. Het lijkt een verhaal-tekst (maar het is een leer- of weet-tekst)
7. om een verhaal te lezen over een wedstrijd.
8. zoals ik zelf wil
9. het zal gaan over een sportwedstrijd.
10. Bijvoorbeeld: voor een wedstrijd heb je meerdere partijen nodig, er is altijd een winnaar en een verliezer, er is meestal een scheidsrechter.
11. nee, het is een leer- of weet-tekst
12. Het lijkt een verhaal-tekst.
13. om een spannend verhaal over een aardbeving te lezen.

14. zoals ik zelf wil
15. het zal gaan over een aardbeving ergens.
16. Bijvoorbeeld: een aardbeving komt doordat er breuklijnen in de aardkorst zitten, bij een aardbeving komen meestal veel mensen om en worden er veel dakloos, bij een aardbeving schudt de aarde.
 - (1) ik snap wat ik lees, het klopt met wat ik ervan verwacht had.
 - (2) ik snap nog steeds wat ik lees, maar het is niet meer wat ik verwacht had.
 - (3) ik snap het nog steeds, en nu ik m'n verwachtingen bij (2) bijgesteld had, verwachtte ik dit ook te lezen.
17. Het lijkt een leer- of weet-tekst
18. om te weten te komen wat een bozbezbozzel is.
19. nauwkeurig
20. over de bozbezbozzel
21. ik weet er niks van en ik weet niet wat het is.
 - (1) ik snap er niks van, maar had wel verwacht dat er een uitleg kwam.
 - (2) ik snap niet wat ik heb gelezen, het is een onzingedicht en het is niet wat ik ervan verwacht had.

Les 2.

1. dat = als je luchtwegen veel nauwer zijn geworden
2. Cara is een verzamelnaam voor drie soorten ziektes: astma, chronische bronchitis en long-emfyseem.
3. micro-organismen
4. regel 5 tot en met 8
5. nee, het lijkt erop.
6. Een inktvis heeft, ondanks zijn slimme trucjes, nog best een aantal vijanden.
7. Het signaalwoord want geeft een oorzaak of reden aan.
8. die = de kwade geesten
9. jongleren is een balspel, waarbij je een aantal ballen in de lucht gooit en ze één voor één opvangt.

De zeeleeuw doelt op het spreekwoord: jong geleerd is oud gedaan.

Les 3.

1. Bacteriën in de melk worden in enkele seconden gedood bij een temperatuur van 120 graden.
2. De melk ongeveer een half uur verhitten tot 70 graden.
3. dat = een temperatuur van 120 graden
4. het = pasteuriseren
5. het = dat ze een hoed draagt met rozen en een paarse parasol, een mandje met frambozen en een onderjurk van wol, een broek met franje en een jurkje van katoen met bloemetjes oranje en met blaadjes vermiljoen. Dat ze zo aardig is en fijn.
6. de schrijver kan uitleggen hoe ze eruit ziet en waar ze zit, maar doordat ze zo klein is kunnen we haar niet zien, daar kan de schrijver niets aan doen.
7. een plek waar het schone water opgeslagen wordt.
8. het water wordt de duinen ingepompt (waar het verder door het zand gezuiverd wordt).
9. het signaalwoord dus: dit woord geeft de conclusie aan.
10. Er moet nog heel wat gebeuren voordat wij schoon water uit de kraan krijgen.
11. De evenaar ligt overal even ver van de beide polen verwijderd.

12. *tropen betekent letterlijk wending of keer.*
13. *In het gebied tussen de keerkringen, in de tropen, is de zon er volop; het is er altijd zomer.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 9 Samenvatten.

Les 1.

1. *een verhaal-tekst*
2. *omdat ik dat leuk vind*
3. *zoals ik zelf wil*

Les 2.

1. *Katten kunnen in het donker heel goed zien.*
2. *Niet alle dieren eten hetzelfde.*
3. *Een kameel kan een tijd zonder water in de woestijn leven.*
4. *Haaien zorgen ervoor dat zieke of gewonde zeedieren en vissen niet hoeven te lijden.*

Les 3.

1. *Zoals, bijvoorbeeld, en, ook.*
2. *Omdat*
3. *Hoe.*

Les 4.

1. *Te vaak frietjes met mayonaise eten is ongezond.*
2. *Waarom is te vaak frietjes met mayonaise eten ongezond?*
3. *Voor kinderen is koffie ongezond.*
4. *Waarom is koffie voor kinderen ongezond?*
5. *Je moet voor het eten je handen met zeep wassen.*
6. *Waarom moet je je handen voor het eten met zeep wassen?*
7. *Er zijn veel soorten huisdieren.*
8. *Niet alle groenten moeten eerst gekookt worden.*
9. *Welke groenten moeten niet eerst gekookt worden?*
10. *Zonder licht zou op aarde alles anders zijn.*
11. *Wat zou er op aarde anders zijn zonder licht?*
12. *Je kunt veel vervelende longziektes voorkomen.*
13. *Wat kun je doen om veel vervelende longziektes te voorkomen?*
14. *De meeste huizen worden tegenwoordig verwarmd door centrale verwarming.*
15. *De piloot weet altijd precies de luchthaven te vinden waar hij landen wil.*
16. *Hoe weet de piloot precies de luchthaven te vinden waar hij landen wil?*
17. *De ontwerpers van achtbanen zorgen op verschillende manieren voor de veiligheid.*
18. *Op welke verschillende manieren zorgen de ontwerpers voor de veiligheid?*
19. *Bosuilen zijn goed te herkennen.*
20. *Waaraan zijn bosuilen te herkennen?*
21. *Nesten van merels kun je op alle mogelijke en onmogelijke plaatsen aantreffen.*
22. *Waar kun je de nesten van merels aantreffen?*

Les 5.

1. *In deze tekst wordt verteld dat te vaak frietjes met mayonaise eten ongezond is. De schrijver legt uit waarom dit ongezond is.*

2. In deze tekst vertelt de schrijver dat koffie ongezond is voor kinderen. Hij legt uit waarom koffie ongezond is voor kinderen.
3. In deze tekst staat dat je voor het eten je handen met zeep moet wassen. Waarom dit moet, wordt in de tekst uitgelegd.
4. De schrijver van deze tekst vertelt dat er veel soorten huisdieren zijn. Welke soorten er allemaal zijn, wordt door hem opgesomd.
5. In deze tekst wordt verteld dat niet alle groenten eerst gekookt moeten worden. De schrijver somt op welke groenten niet eerst gekookt moeten worden.
6. Zonder licht zou op aarde alles anders zijn, vertelt de schrijver van deze tekst. De schrijver vertelt ook wat er anders op aarde zou zijn zonder licht.
7. In deze tekst staat dat je veel vervelende longziektes kunt voorkomen. Wat je kunt doen om het te voorkomen, wordt door de schrijver uitgelegd.
8. In deze tekst wordt verteld dat de meeste huizen tegenwoordig verwarmd worden door centrale verwarming. De schrijver legt uit hoe de centrale verwarming werkt.
9. In deze tekst vertelt de schrijver dat de piloot altijd precies de luchthaven weet te vinden waar hij landen wil. Hoe de piloot dat weet, wordt uitgelegd.
10. De schrijver van deze tekst vertelt dat de ontwerpers van achtbanen op verschillende manieren zorgen voor de veiligheid. De schrijver legt uit op welke manieren zij daar voor zorgen.
11. In de tekst staat dat bosuilen goed te herkennen zijn. Hoe ze te herkennen zijn, wordt door de schrijver verteld.
12. In deze tekst vertelt de schrijver dat nesten van merels op alle mogelijke en onmogelijke plaatsen aan te treffen zijn. Hij legt uit waar je de nesten van merels aan kunt treffen.

Les 6.

1. Na 1200 vonden er in de wereld buiten de kerk veranderingen plaats.
2. Welke veranderingen vonden na 1200 plaats?
3. De gewone mensen begonnen een steeds actievare rol te spelen. Mannen- en vrouwenkloosters waren niet langer de enige plaatsen waar men kon studeren.
4. Sommige mensen zijn allergisch voor kattenharen.
5. In frietjes zit veel vet en koolhydraten en mayonaise bevat ook erg veel vet.
6. In koffie zit veel cafeïne, het lichaam van kinderen kan daar niet goed tegen.
7. Er leven veel bacteriën op je huid en sommige bacteriën kunnen je ziek maken.
8. Er zijn grote en kleine huisdieren. Dieren die veel ruimte nodig hebben en dieren die in een hok of bak kunnen leven. Sommige dieren kunnen niet goed alleen zijn.
9. Sla en veel soorten groenten (als paprika, komkommer, peen, tomaten en koolrabi) kunnen rauw gegeten worden.
10. Zonder licht op aarde kun je niet meer genieten van de zon, planten en bloemen bloeien niet meer en we kunnen geen kleuren meer zien. Ook zouden we geen voedsel meer kunnen vinden.
11. Door te sporten en niet te roken, kun je veel vervelende longziektes voorkomen.
12. De radiator is aangesloten aan met water gevulde buizen. Als je de kraan opendraait, stroomt het water uit de buizen door de radiator. Dit water is heet en de warmte wordt door de radiator uitgestraald in de kamer.

13. De piloot heeft een kompas, radiozenders en satellietnavigatie tot zijn beschikking om de luchthaven te vinden waar hij landen wil.
14. De wagentjes rijden op wieltes van rubber over een buis. Er zitten een heleboel wieltes aan de wagen. Onderweg remmen hoeft niet meer, zo kan er ook geen wrijving ontstaan. Het bouwwerk moet heel stevig zijn en niet te zwaar. Door driehoekige vormen te maken, wordt het bouwwerk extra stevig.
15. Bosuilen zijn te herkennen aan hun dikke, ronde kop met donkere, haast zwarte ogen. De kleur van het lichaam is warm bruin met lichte tinten en donkere vlekken en strepen. De onderkant is lichter van kleur met grote, donkere strepen. Hij is iets groter dan de ransuil.
16. Meestal bevinden zich de nesten van merels in vrij laag struikgewas. Maar je vindt ze ook in bomen. Ook in allerlei hoeken en gaten kun je ze tegenkomen.

Les 7.

1. Niet alle groenten moeten eerst gekookt worden. De schrijver van deze tekst vertelt welke groenten niet eerst gekookt moeten worden, namelijk: sla en veel soorten groenten (als paprika, komkommer, peen, tomaten en koolrabi) kunnen rauw gegeten worden.
2. Je kunt veel vervelende longziektes voorkomen. In deze tekst staat wat je kunt doen om longziektes te voorkomen, namelijk: door te sporten en niet te roken, kun je veel vervelende longziektes voorkomen

Les 8.

1. In een middeleeuws kasteel was het van groot belang dat het voedsel goed houdbaar was. In de tekst staat hoe men dat vroeger voor elkaar kreeg, namelijk: het voedsel werd gezouten, gerookt of gedroogd. Ook werden levensmiddelen ingemaakt.
2. Bijen werken met elkaar samen bij hun zoektocht naar voedsel. De schrijver vertelt hoe ze dat doen, namelijk: een bij danst bij de korf om andere bijen te vertellen waar er bloemen met nectar te vinden zijn.
3. Verpakking heeft ook positieve kanten. In de tekst staat welke positieve kanten verpakking kan hebben, namelijk het beschermt waren tegen stoten en schokken, het is goed voor de voedselhygiëne en het maakt goederen aantrekkelijker.
4. Over het algemeen is de hond vriendelijk tegen mensen. In de tekst wordt uitgelegd welke redenen hiervoor zijn, namelijk omdat honden in staat zijn te communiceren met mensen en graag in gezelschap leven.
5. Er gebeurt van alles in een vogelhuisje. In de tekst wordt verteld wat er allemaal in zo'n nestkastje gebeurt, namelijk dat een vogeltje (vaak een koolmeesje) eerst een zacht nestje bouwt, vervolgens eitjes legt en de jongen voedt totdat ze kunnen uitvliegen.
6. De hersenen bestaan uit drie delen, die verschillende taken hebben. In de tekst wordt verteld uit welke drie delen je hersenen bestaan, namelijk de grote hersenen, de kleine hersenen en de hersenstam.

Les 9.

- 1 Deze tekst heeft 5 alinea's.
2. ze = de huizen die voor adellijke families gebouwd werden
3. die = torens of kantelen
4. hiervoor = Er werden tegen het einde van de middeleeuwen nog maar zelden nieuwe kastelen gebouwd.

5. *Eén..., Een andere..., En het allerbelangrijkste...*
6. *Er werden tegen het einde van de middeleeuwen nog maar zelden kastelen gebouwd. Of:
aan het tijdperk van de grote kastelen was een eind gekomen.*
7. *In de tekst staat dat er tegen het einde van de middeleeuwen nog maar zelden nieuwe kastelen gebouwd werden. De schrijver van de tekst geeft daarvoor 3 redenen. Namelijk dat er geen kastelen meer nodig waren als toevluchtsoord. Dat kastelen ouderwets waren geworden. Als laatste en belangrijkste punt geeft hij aan dat kastelen niet meer bestand waren tegen aanvallen met de nieuwe wapens.*
8. *het = 'cobra'*
9. *..., ..., ...en:een opsommend verband.
maar: tegenstelling
dus: samenvatting/ conclusie*
10. *Alle cobra's leven in warme landen.*
11. *In deze tekst vertelt de schrijver dat alle cobra's in warme landen leven. Waar ze leven wordt door de schrijver uitgelegd, namelijk in Afrika en in het zuiden van Azië.*
12. *signalen zijn boodschappen, seintjes.*
13. *het = het ruggenmerg*
14. *De samenwerking in je lichaam wordt geregeld door je zenuwstelsel.*
15. *In deze tekst staat dat de samenwerking in je lichaam geregeld wordt door je zenuwstelsel. De schrijver vertelt wat het zenuwstelsel is, namelijk: het bestaat uit hersenen, het ruggenmerg en de zenuwen.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 10 Informatie integreren.

Les 1.

1. *Pasteuriseren is het verhitten van melk tot 70 graden. Dit duurt ongeveer een half uur.*
2. *Larven, de jongen van amfibieën, hebben kieuwen. Als ze volwassen worden krijgen ze longen en kunnen ze op het droge ademen.*
3. *dat = hun eigen lichaamstemperatuur regelen*
4. *ze = reptielen en amfibieën (koudbloedige dieren)*
5. *in regel 1-2, in regel 4-5, in regel 6-7*
6. *Amfibieën zijn dieren, die op het land en in water leven.*
7. *In couplet 1, 3 en 4*

Les 2.

1. *Internet zijn een heleboel computers die met elkaar samenwerken. De manier waarop ze met elkaar 'praten' noemen we internet.*
2. *Je schrijft iets op de computer wat een ander kan lezen, zo kun je toch op een bepaalde manier 'praten'.*
3. *Ze sloten de computers op elkaar aan, zodat ze verbinding hadden met elkaar.*
4. *Ten eerste, en, ook, en, en, en, ook, tot slot, ..., ..., ..., en.*

Les 3.

1. *ze = alle boterhammen*
2. *daar = vaak hoofdpijn hebben*
3. *Omdat de kans dan groter is dat iemand zichzelf in veiligheid kan brengen.*

4. *bijvoorbeeld (uitleggend), ook (opsomming), bijvoorbeeld (uitleggend), zo (uitleggend).*
5. *een laagje hoornachtige stof om het lichaam van insecten.*
6. *Honderden zeshoekige plaatjes in de grote bolle ogen (van insecten).*
7. *Alle insecten hebben een lichaam dat bestaat uit een kop, borststuk en een achterlijf.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 11 Extra lessen.

Les 1.

1. *Tentakels zijn de armen van een inktvis.*
2. *hem = de inktvis*
3. *Daarmee kunnen ze de schaal van krabben, kreeften en mosselen kapot kraken.*
4. *3 alinea's*
5. *kortom*

Les 2.

1. *Als men de 'k' niet zeggen kan, wordt het 'tonijn' in plaats van 'konijn'.*
2. *ze = steden en dorpen*
3. *ze = heel veel mensen*
4. *hij = een Duitse archeoloog*
5. *maar (r.2), daardoor (r. 3 en 8), maar (r.9), alles bij elkaar (r.19)*

Les 3.

1. *gepekeld = vissen in tonnetjes doen met een zoutoplossing*
2. *maatjes = gepekeldde haring*
3. *ze = de vissers*
4. *hij = de haring*
5. *Vis is bederfelijk en gaat snel stinken. Maar gelukkig is het tegenwoordig mogelijk om vis langere tijd vers te houden.*
6. *Het is tegenwoordig mogelijk om vis langere tijd vers te houden. De schrijver geeft een aantal manieren waardoor je vis langer kunt bewaren. Namelijk je kunt bepaalde vis pekelen en sommige vissen kunnen gelijk ingevroren worden.*
7. *Zonder kiespijnpoeder krijg je vast en zeker last van kiespijn als je deze zoetigheid eet.*
8. *Anti-gif = een speciale stof die de werking van het insectengif tegengaat.*
9. *Als je allergisch bent, of als je in je mond, keel of hals bent gestoken.*
10. *Als je middelen, die je bij de drogist kunt kopen, op de steekplek smeert.*
11. *joedelen = jodelen*
12. *tobbe = een wasteil*

BIJLAGE II

**DE INSTAPTOETS EN CONTROLETOETS BIJ HET
REMEDIËREND PROGRAMMA VOOR BEGRIJPEND
LEZEN OP AVI-NIVEAU 8/9.**

()

()

()

()

De instaptoets en controletoeets.

De instaptoets en controletoeets zijn geschreven op AVI-niveau 8/9 en sluiten aan bij het derde deel van het remediërend programma voor begripend 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 ter 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 begripend leestoets die bepaalt wat de leerling al wel kan bij begripend lezen en wat nog moeilijk voor hem/haar is. Het gaat om de *diagnosticering* van de vaardigheid begripend lezen.

Vervolgens wordt de 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 alinea's, titel, kopjes, etc.). Vervolgens mag de leerling de tekst gaan lezen (liefst hardop). 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. Na het lezen van de tekst wordt er aan de leerling een aantal vragen gesteld die nagaan of de leerling beschikt over specifieke strategieën. Na afloop kan 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	vragen aan de leerling om alinea's, titel en kopjes aan te wijzen	nagaan of een leerling kennis heeft van algemene kenmerken van een tekst
weten wat voor een soort tekst het is	*observeren 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	*observeren 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 en 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
afleiden van woordbetekenis uit de tekst	<i>vragen</i> aan de leerling naar de betekenis van een aantal moeilijke woorden uit de tekst	nagaan of de leerling in staat is om de betekenis van een woord af te leiden uit de tekst
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
het begrijpen van signaalwoorden	stel een <i>vraag</i> aan de leerling, waarbij hij/ zij gebruik moet maken van signaalwoorden om te kunnen antwoorden	nagaan of een leerling zich bewust is van signaalwoorden
de hoofdgedachte van een tekst kunnen bepalen	<i>vragen</i> naar wat volgens de leerling het belangrijkste is, dat de schrijver hem wil vertellen in deze tekst	is een leerling zich bewust dat een tekst een hoofdgedachte heeft (maakt de leerling gebruik van de structuur van de tekst?)
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 en bijstellen van verwachtingen	<i>*observeren</i> of de leerling tijdens het lezen zijn/ haar leesgedrag wijzigt (sneller of langzamer) en af en toe stopt met lezen	nagaan of een leerling tijdens het lezen zijn/ haar leesgedrag evalueert en zijn/ haar verwachtingen bijstelt
het kunnen samenvatten van een tekst	<i>vragen</i> of de leerling kort kan vertellen waar deze tekst over gaat	nagaan of een leerling in staat is om een tekst bondig samen te vatten
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 in het bijzonder 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'.

Tijdens en na het afnemen van de toets moet een scoreformulier ingevuld worden, waaruit conclusies getrokken 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 8/9

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

Algemene instructie:

- * Materialen:
leeskaart bij de toets (leeskaart "De microscoop")
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/haar 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.

Volgorde van de toetsonderdelen:

	Vragen:	Observeren:
1 kennis van teksten in het algemeen	x	
2 het sturen van het leesgedrag		x
3 afleiden van woordbetekenis	x	
4 verwijswwoorden	x	
5 signaalwoorden	x	
6 hoofdgedachte	x	
7 inferenties; afleiden van informatie	x	
8 samenvatten	x	
9 nieuwe informatie integreren	x	
10 vragen naar monitorstrategieën	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 scoreblokken vindt u enkele aanwijzingen waar u tijdens het observeren op kunt letten. Aan het eind van de toets kan een aantal vragen aan de leerling worden gesteld met betrekking tot de monitorstrategieën, teneinde een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van deze strategieën.

Boven elk blok wordt aangegeven om welk onderdeel het gaat.

Geef de leerling de leeskaart met de tekst "De microscoop". Hij hoeft nog NIET te beginnen met lezen. Zeg erbij dat de leerling bij alle vragen de leeskaart erbij mag houden. De leerling hoeft niet uit zijn hoofd te antwoorden tijdens deze toets.

1

Kennis van tekstkenmerken:	
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?	
b. Uit hoeveel alinea's bestaat deze tekst?	

De leerling mag nu de tekst "De microscoop" gaan lezen. Het is voor de observaties gemakkelijker als de leerling de tekst hardop leest.

2

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):	
observeren	reactie leerling
"Je mag nu de tekst gaan lezen." 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?	

3

Afleiden van woordbetekenis:			
De onderzoeker moet nu de betekenis van een aantal moeilijke woorden of begrippen 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
microscop (regel 5)			
ware grootte (regel 14)			
vergroot (regel 17)			

4

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Naar wat of wie verwijst <u>er</u> in regel 1?"	
b. "Naar wat of wie verwijst <u>ze</u> in regel 8?"	
c. "Naar wat of wie verwijst <u>het</u> in regel 15?"	
d. "Naar wat of wie verwijst <u>dat</u> in regel 16?"	

5

Signaalwoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Kunnen wij alles met onze ogen zien?" (maakt de leerling gebruik van het signaalwoord "maar"?)	
b. "Zijn er dingen die wij niet zo met het blote oog kunnen zien." (maakt de leerling gebruik van het signaalwoord "bijvoorbeeld"?)	

c. "In de tekst wordt ook uitgelegd hoe een lens werkt. Welk signaalwoord wordt daarvoor gebruikt?"	
d. "Wordt er in deze tekst ook een conclusie gegeven?" Als de leerling met ja antwoordt: "Waaraan kun je dat zien?" (maakt de leerling gebruik van het signaalwoord "dus"?)	

6

Hoofdgedachte:	
vragen	reactie leerling
a. "Wat is de hoofdgedachte van deze tekst? (Wat is het belangrijkste wat de schrijver van de tekst je wil vertellen?)"	

7

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wat bedoelt de schrijver met "met het blote oog" (regel 7)?"	

8

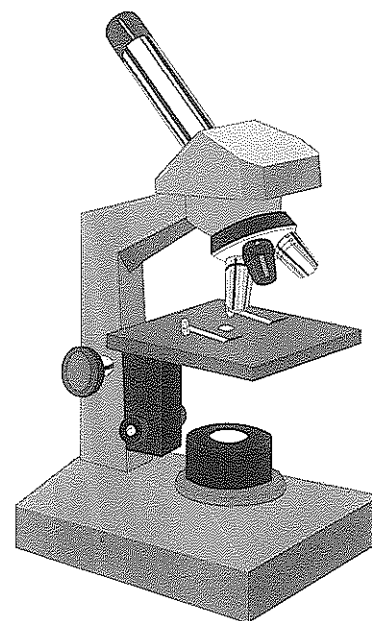
Samenvatten:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Maak een korte samenvatting van deze tekst." (Kun je in het kort zeggen waar deze tekst over gaat?)	

9

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Kun je met een microscoop ook heel kleine beestjes bekijken?"	

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



De microscoop

- 1 Het oog van de mens is een prachtig orgaan. We kunnen er de wereld om ons heen mee zien. We leren de vorm en de kleur van de dingen kennen en we kunnen zien of een voorwerp dichtbij of ver weg is.

- Maar hoe bijzonder onze ogen ook zijn, er zijn vele dingen die we alleen
5 kunnen zien met behulp van een *microscoop*. Een microscoop is een instrument, waarmee je heel kleine dingen toch kunt zien. Er zijn namelijk honderden dingen die te klein zijn om met het blote oog te zien. Zo bestaan er bijvoorbeeld plantjes die heel klein zijn. Ze zijn zo klein, dat je er duizenden zou kunnen plaatsen op de punt achter deze zin.

- 10 Een microscoop werkt als volgt. Iedere microscoop bevat één of meer lenzen. Met behulp van die lenzen zien we voorwerpen vergroot. Bijvoorbeeld als we iets zien, komt dat doordat licht teruggekaatst wordt van het voorwerp naar ons oog. Als de lichtstralen rechtstreeks van het voorwerp naar ons oog gaan, zien we het voorwerp op *ware grootte*. Het voorwerp
15 lijkt dan niet groter dan het in werkelijkheid is. Als de lichtstralen echter op een bepaalde manier gebogen worden, lijkt het voorwerp groter. Als dat gebeurt, zeggen we dat het voorwerp *vergroot* is. Lenzen kunnen de lichtstralen zo buigen, dat we de voorwerpen door de lens vergroot zien.

- Dankzij de lenzen in de microscoop kun je dus heel veel dingen uit het
20 dagelijks leven zien waar je nog niets van af wist.

Conclusies

Instaptoets op AVI-niveau 8/9

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

Onderdeel	Tekst 1.	Tekst 2
1. Kennis van tekstkenmerken		
2. 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
3. Afleiden woordbetekenis		
4. Verwijswoorden		
5. Signaalwoorden		
6. Hoofdgedachte		
7. Inferenties maken		
8. Samenvatten		
9. Nieuwe informatie integreren		
10. Vragen naar monitorstrategieën		

Scoreformulier controletoeets

controletoeets op AVI-niveau 8/9

Naam leerling:

Geboortedatum:

School:

Groep:

Datum van onderzoek:

Naam onderzoeker:

Algemene instructie:

* Materialen:

leeskaart bij de toets (leeskaart "Honden en hun zintuigen")

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/haar 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.

Volgorde van de toetsonderdelen:

	Vragen:	Observeren:
1 kennis van teksten in het algemeen	x	x
2 het sturen van het leesgedrag		
3 afleiden van woordbetekenis	x	
4 verwijzwoorden	x	
5 signaalwoorden	x	
6 hoofdgedachte	x	
7 inferenties; afleiden van informatie	x	
8 samenvatten	x	
9 nieuwe informatie integreren	x	
10 vragen naar monitorstrategieën	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 scoreblokken vindt u enkele aanwijzingen waar u tijdens het observeren op kunt letten. Aan het eind van de toets kan een aantal vragen aan de leerling worden gesteld, met betrekking tot de monitorstrategieën, ten einde een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van deze strategieën.

Boven elk blok wordt aangegeven om welk onderdeel het gaat.

Geef de leerling de leeskaart, met de tekst "Honden en hun zintuigen". Hij hoeft nog NIET te beginnen met lezen. Zeg erbij dat de leerling bij alle vragen de leeskaart erbij mag houden. De leerling hoeft dus niet uit zijn hoofd te antwoorden tijdens deze toets.

1

Kennis van tekstkenmerken:	
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?	
b. Uit hoeveel alinea's bestaat deze tekst?	

De leerling mag nu de tekst "Honden en hun zintuigen" gaan lezen. Het is voor de observaties gemakkelijker als de leerling de tekst hardop leest.

2

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):	
observeren	reactie leerling
"Je mag nu de tekst gaan lezen." 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 het plaatje?	
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?	

3

Afleiden van woordbetekenis:			
De onderzoeker moet nu de betekenis van een aantal moeilijke woorden of begrippen 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
zintuigen (regel 4)			
weergaloos (regel 6)			
gehoorvermogen (regel 15)			

4

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Naar wat of wie verwijst <u>hen</u> in regel 5?"	
b. "Naar wat of wie verwijst <u>dit</u> in regel 7?"	
c. "Naar wat of wie verwijst <u>hij</u> in regel 12?"	
d. "Naar wat of wie verwijst <u>die</u> in regel 16?"	
e. "Naar wat of wie verwijst <u>dit</u> in regel 17?"	

5

Signaalwoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Leg eens uit welke prikkels wij uit de buitenwereld kunnen waarnemen?" (maakt de leerling gebruik van het signaalwoord "bijvoorbeeld"?)	

b. "Geef een opsomming van de zintuigen die bij honden beter ontwikkeld zijn dan bij andere dieren." (maakt de leerling gebruik van de signaalwoorden "om te beginnen" en "ook"?)	
c. "Waarom wordt een bloedhond in sommige landen gebruikt als speurhond?" (maakt de leerling gebruik van het signaalwoord "hierdoor"?)	
d. "Wordt er in deze tekst ook een conclusie gegeven?" Als de leerling met ja antwoordt: "Waaraan kun je dat zien?" (maakt de leerling gebruik van het signaalwoord "dus"?)	

6

Hoofdgedachte:	
vragen	reactie leerling
a. "Wat is de hoofdgedachte van deze tekst? (Wat is het belangrijkste wat de schrijver van de tekst je wil vertellen?)	

7

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wat bedoelt de schrijver met 'de buitenwereld' (regel 2)?"	

8

Samenvatten:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Maak een korte samenvatting van deze tekst." (Kun je in het kort zeggen waar deze tekst over gaat?)	

9

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
a. "In de tekst wordt iets uitgelegd over speciale hondenfluitjes, zijn er ook speciale kattenfluitjes? Zo ja, hoe werken die. Zo nee, waarom niet?"	

10

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



Honden en hun zintuigen.

- 1 Dieren hebben, net als mensen, organen waarmee zij prikkels uit de buitenwereld kunnen waarnemen. Zo kunnen dieren en mensen bijvoorbeeld ruiken met de neus, zien met de ogen en horen met de oren.

- 5 Deze organen, de *zintuigen*, zijn bij honden goed ontwikkeld. Maar sommige zintuigen zijn bij hen beter ontwikkeld dan die van vele andere dieren.

- Om te beginnen is het reukzintuig van sommige honden bijna *weergaloos*. Dat wil zeggen dat dit bij bijna geen enkel dier even goed ontwikkeld is. Jacht- en speurhonden zijn hiervan een voorbeeld. Zo kan de bloedhond een spoor volgen dat door andere honden niet opgemerkt wordt. Hij hoeft maar
- 10 één keer te snuiven aan de kleren of de schoenen van een bepaalde persoon. Daarna kan hij deze kilometers vervolgen over straten, velden en heuvels. Hierdoor wordt hij in sommige landen gebruikt als speurhond.

- Ook het gehoor van een hond is buitengewoon goed. Hij kan bijvoorbeeld heel zwakke geluiden horen en kan zelfs geluiden opvangen die buiten het
- 15 *gehoorvermogen* van de mens vallen. Geluiden dus waartoe de mens niet in staat is die te horen. Zo zijn er bijvoorbeeld speciale hondenfluitjes, die een geluid geven dat veel te hoog is voor een mens. Honden kunnen dit wel horen. De meeste honden kunnen ook hun oren bewegen, om de richting waar het geluid vandaan komt vast te stellen. Zo kunnen ze hun oren nog
- 20 beter gebruiken.

Honden kunnen dus erg goed ruiken en horen!

Conclusies

controletoeets op AVI-niveau 8/9

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

Onderdeel	Tekst 1.	Tekst 2
1. Kennis van tekstkenmerken		
2. 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
3. Afleiden woordbetekenis		
4. Verwijswoorden		
5. Signaalwoorden		
6. Hoofdgedachte		
7. Inferenties maken		
8. Samenvatten		
9. Nieuwe informatie integreren		
10. Vragen naar monitorstrategieën		

BIJLAGE III

**DE ANTWOORDEN BIJ DE INSTAPTOETS EN
CONTROLETOETS.**

Antwoorden bij de instaptoets en de controletoets

Bij een aantal vragen zijn meer antwoorden mogelijk. In dat geval is er een voorbeeld gegeven van een goed antwoord.

Instaptoets:

Leeskaart De microscoop.

1

Kennis van tekstkenmerken:

Het antwoord van de leerling is goed als hij/ zij het volgende antwoordt:

a. De titel van het verhaal is 'De microscoop.'

b. Deze tekst bestaat uit 4 alinea's

2.

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 de leerling zich waarschijnlijk oriënteren. Als de leerling 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 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, 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 dus wel heel bewust.

f. Als een leerling af en toe stopt met lezen, om de draad van het verhaal te overzien, 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/zij waarschijnlijk minder bewust met het tekstbegrip bezig.

3.

Afleiden van woordbetekenis:	
Bekend in de vorm van een omschrijving of definiëring (De leerling moet in de omschrijving in elk geval een aantal van de volgende begrippen noemen):	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, bijvoorbeeld:
a. Een instrument waarmee je hele kleine dingen kunt zien.	a. Er zijn dingen die we met behulp van een microscoop kunnen zien.
b. Het voorwerp lijkt dan niet groter dan het in werkelijkheid is.	b. Je ziet het voorwerp op ware grote.
c. Het voorwerp lijkt groter.	c. Het voorwerp is vergroot.

4.

Verwijswoorden:
a. <u>er</u> in regel 1 = het oog (van de mens)
b. <u>ze</u> in regel 8 = plantjes (die heel klein zijn)
c. <u>het</u> in regel 15 = het voorwerp
d. <u>dat</u> in regel 16 = lijkt het voorwerp groter.

5.

Signaalwoorden:
a. Nee, er staat in de tekst: Maar hoe bijzonder onze ogen ook zijn, er zijn vele dingen die we alleen kunnen zien met behulp van een microscoop.
b. Ja, in de tekst wordt er een voorbeeld gegeven van dingen die wij niet met het blote oog kunnen zien.
c. Het signaalwoord " als volgt " wordt gebruikt om aan te geven dat er een uitleg van hoe een microscoop werkt, wordt gegeven.
d. Ja, er staat: Dankzij de lenzen in de microscoop kun je dus heel veel dingen uit het dagelijks leven zien waar je nog niets van af wist.

6.

Hoofdgedachte en bijzaken:
a. Er zijn vele dingen die we alleen kunnen zien met behulp van een microscoop.

7.

Inferenties maken:
a. Het oog wordt niet letterlijk bloot bedoeld. De schrijver bedoelt dat er dingen zijn die je niet kunt zien zonder extra hulpmiddel (voor je ogen)

8.

Samenvatten:
a. Er zijn vele dingen die we alleen kunnen zien met behulp van een microscoop. De schrijver legt uit hoe een microscoop werkt, namelijk met behulp van lenzen. Deze lenzen buigen de lichtstralen, waardoor het voorwerp groter lijkt.

9.

Nieuwe informatie integreren:

a. *Ja, dat werkt hetzelfde als wanneer je er mee naar hele kleine plantjes kijkt.*

Controletoeets:

Leeskaart Honden en hun zintuigen.

1

Kennis van tekstkenmerken:
Het antwoord van de leerling is goed als hij/ zij het volgende antwoordt:
a. De titel van het verhaal is 'Honden en hun zintuigen.'
b. Deze tekst bestaat uit 5 alinea's

2.

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 de leerling zich waarschijnlijk oriënteren. Als de leerling 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 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, 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/ zij waarschijnlijk minder bewust met het tekstbegrip bezig.

3.

Afleiden van woordbetekenis:	
Bekend in de vorm van een omschrijving of definiëring (De leerling moet in de omschrijving in ieder geval een aantal van de volgende begrippen noemen):	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, bijvoorbeeld:
a. organen, waarmee je prikkels uit de buitenwereld kunt waarnemen.	a. De zintuigen zijn goed ontwikkeld.
b. dat wil zeggen dat het bijna nergens zo goed (ontwikkeld) is.	b. Het reukzintuig van sommige honden is bijna weergaloos.
c. het in staat zijn om te horen.	c. Er zijn geluiden die buiten het gehoorvermogen van de mens vallen.

4.

Verwijswoorden:
a. <u>hen</u> in regel 5 = honden
b. <u>dit</u> in regel 7 = het reukzintuig
c. <u>hij</u> in regel 12 = de bloedhond
d. <u>die</u> in regel 16 = geluiden
e. <u>dit</u> in regel 17 = een geluid (dat veel te hoog is voor een mens)

5.

Signaalwoorden:
a. Bijvoorbeeld ruiken met de neus, zien met de ogen en horen met de oren.
b. Om te beginnen het reukzintuig en ook het gehoor van honden is veel beter ontwikkeld.
c. Omdat een bloedhond een spoor kan volgen dat door andere honden niet opgemerkt word.
d. Ja, er staat: Honden kunnen dus erg goed ruiken en horen.

6.

Hoofdgedachte en bijzaken:
a. Sommige zintuigen zijn bij honden beter ontwikkeld dan bij andere dieren.

7.

Inferenties maken:
a. Dat is de wereld om ons heen.

8.

Samenvatten:
a. Sommige zintuigen zijn bij honden beter ontwikkeld dan bij andere dieren. De schrijver vertelt welke zintuigen dat zijn. Namelijk het reukzintuig en het gehoor van honden zijn erg goed.

9.

Nieuwe informatie integreren:
a. Nee, want katten hebben niet zo'n buitengewoon goed gehoor.