

Handleiding

C

C

C

C

Inhoudsopgave.

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

Inleiding.

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

Theo Thijssen.

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

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

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

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

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

Een antwoord op deze vraag wordt over het algemeen gezocht in de instructie die de leerkracht geeft tijdens de les begrijpend lezen (Schoor, 1992). Door het ontbreken van

leesinstructie haken vooral de zwakkere lezers af. Er zijn maar weinig leerlingen die het lezen spelenderwijs onder de knie krijgen. De meeste leerlingen hebben uitleg nodig over wat een hoofdgedachte van een tekst is, wat ze met verwijswwoorden moeten doen, wat voor functie voegwoorden hebben, enzovoort (Schoor, 1992). Het gaat er niet om dat leerlingen oplossingen krijgen aangedragen, maar dat ze leren hoe ze verschillende teksten moeten aanpakken.

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

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

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

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

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

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

Met medewerking van:

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

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

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

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

Deel A.

Achtergronden bij het begrijpend lezen.

Hoofdstuk 1.

De ontwikkeling van het lezen.

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

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

De leesontwikkeling verloopt in min of meer vaste stadia:

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

Hieronder worden deze stadia kort toegelicht:

Ontluikende geletterdheid.

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

vaardigheden. Kinderen worden zich bewust van de klankstructuur van woorden. Het lees- en schrijfgedrag van kinderen is dan nog oriënterend te noemen. Vaak bootst het kind lees- of schrijfgedrag na. Een aantal kinderen komen zelfs zover dat het min of meer spontaan zelfstandig leert afzonderlijke letters samen te voegen tot een woord (Verhoeven, 1993b).

Aanvankelijk lezen.

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

Efficiënt lezen.

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

Begrijpend lezen, functionele geletterdheid.

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

Wat nu precies onder lezen en begrijpend lezen moet worden verstaan is heel lastig van elkaar te onderscheiden. Lezen zonder enig begrip van wat gelezen is, is moeilijk voor te stellen. Het begrip lezen impliceert al het begrijpen van een tekst. De opmerking "zou je dit eens willen lezen?" moet opgevat worden als, "wil je dit lezen en begrijpen" en niet als "wil je deze tekst decoderen". Lezen omvat zowel het decoderen van lettersymbolen als de boodschap ervan begrijpen. Wat onder begrijpen van een tekst moet worden verstaan, namelijk het maken van een cognitieve representatie van het geschrevene, is intuïtief wel duidelijk. Wat zo'n cognitieve representatie precies inhoud is minder duidelijk (Boonman, 1992). Begrijpen van een tekst is niet een soort filmachtige afbeelding, maar eerder een soort abstractie waarin de belangrijkste informatie aan elkaar gekoppeld is. Begrijpen van teksten is het creëren van een abstracte representatie (Boonman, 1992). Vaak verschillen mensen aanzienlijk van elkaar in de mate waarin ze een tekst begrijpen. Toch wordt (ook nu nog) aangenomen dat leerlingen vanzelf leren begrijpend lezen. Als ze eenmaal goed technisch kunnen lezen, leren ze vanzelf ook te begrijpen wat ze lezen. Dit geldt helaas niet voor alle

leerlingen. Niet alle leerlingen passen uit zichzelf strategieën toe, die nodig zijn om een tekst goed te kunnen begrijpen. Daarvoor is het nodig dat ze les krijgen in het begrijpend lezen. Als leerlingen niet kunnen begrijpend lezen zullen ze nooit studerend kunnen lezen. Terwijl studerend lezen in het verdere onderwijs één van de belangrijkste vormen van onderwijs zal zijn. Studeren en begrijpen worden vaak in elkaars verlengde gezien. Studeren is herhaald begrijpen of intensiever begrijpen; om iets te bestuderen moet je het een aantal keren lezen en begrijpen. Toch blijkt dat studeren en begrijpen aanzienlijk van elkaar verschillen. Het belangrijkste verschil is dat begrijpend lezen voor een belangrijk deel niet bewust gebeurt, terwijl het studerend lezen altijd bewust plaatsvindt, onafhankelijk van wat het effect op het onthouden is (Boonman, 1992). Op dit studerend lezen volgt (in de ontwikkeling naar geletterdheid) het kritisch lezen en uiteindelijk het functioneel lezen, functionele geletterdheid. Met kritisch lezen wordt bedoeld dat leerlingen leren om literatuur vanuit een kritische houding te lezen en daarbij verschillende standpunten in kunnen nemen. Zo worden teksten geleidelijk, afhankelijk van het leesdoel, oriënterend, globaal, dan wel gedetailleerd gelezen (Verhoeven, Van der Leij, 1992). Na dit kritisch lezen volgt de functionele geletterdheid. Globaal gesproken is iemand geletterd wanneer hij kan lezen en schrijven; hij kan via gedrukte en geschreven taal doelgericht communiceren met anderen. Iemand is functioneel geletterd wanneer hij de vaardigheid lezen en schrijven kan toepassen in situaties waarin geletterdheid als norm, als vanzelfsprekend, wordt verondersteld (Boland, 1993). Functioneel lezen vormt een instrument voor het bevredigen van zowel persoonlijke als maatschappelijke behoeften. Geletterdheid kan als belangrijke voorwaarde worden gezien voor een succesvolle integratie in de samenleving. Daarbij wordt er verondersteld dat het goed kunnen lezen en schrijven de mobiliteit van mensen op de arbeidsmarkt vergroot en hen de mogelijkheid biedt tot een vlotte communicatie met de overheid (Verhoeven en Van der Leij, 1992). Geletterd zijn betekent gemakkelijk en vrijwel zonder inspanning kunnen lezen en schrijven.

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

Hoofdstuk 2.

Theorieën van het begrijpend lezen.

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

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

Interactieve theorieën.

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

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

'Bottom-up theorieën'.

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

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

'Top-down theorieën'.

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

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

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

Hoofdstuk 3.

Het begrijpend lezen in de basisschool.

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

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

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

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

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

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

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

Deel B.

Handleiding bij het remediërend programma voor begrijpend lezen.

Hoofdstuk 1.

Uitgangspunten bij het programma.

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

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

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

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

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

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

Monitorstrategieën zijn metacognitieve strategieën, die het taakgedrag sturen.

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

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

Voorwaardelijke vaardigheden:

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

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

Monitorstrategieën, voor het lezen:

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

Monitorstrategieën, tijdens het lezen:

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

Monitorstrategieën, na het lezen:

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

Specifieke strategieën, voor het lezen:

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

Specifieke strategieën, tijdens het lezen:

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

Specifieke strategieën, na het lezen:

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

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

Deze deelvaardigheden worden aangeleerd door middel van expliciete instructie. De denkstappen worden stap voor stap voorgedaan aan de leerlingen. Aangezien leerlingen remediërend materiaal vaak individueel doorwerken, wordt in het programma gewerkt met een voorbeeldfiguur. In dit deel op AVI-niveau 6/7 is dit een schoolmeester. De meester maakt in het dagelijks leven van alles mee, waardoor hij geconfronteerd wordt met het begrijpend lezen. Hij doet de denkstappen expliciet voor de leerlingen voor.

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

Ook worden er aan de vaardigheid begrijpend lezen hogere eisen gesteld zodra de leerlingen op een hoger niveau lezen. Dit komt terug in het programma. Op AVI niveau 8/9 wordt bijvoorbeeld een grote nadruk gelegd op het begrijpen van verwijswaarden en signaalwoorden. Vervolgens wordt dan de stap naar de hoofdgedachte uit een tekst halen en het samenvatten van een tekst gemaakt. Terwijl in het eerste deel (op AVI-niveau 4/5) veel meer nadruk gelegd werd op de monitorstrategieën. In dit deel op AVI-niveau 6/7 is er sprake van een overgang tussen deze twee delen.

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

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

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

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

Hoofdstuk 2.

Handleiding per hoofdstuk.

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

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

Hoofdstuk 2; Soort tekst.

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

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

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

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



(figuur 1 Kaart met soorten teksten)

Hoofdstuk 3; Opstellen leesdoel en leesgedrag.

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

Hoofdstuk 4; Opstellen van verwachtingen en activeren voorkennis.

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

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

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

Vragen-kaart

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

soort tekst
waarom en hoe
voorspellen
voorkennis



1. Wat is dit voor soort tekst?

2. Waarom ga ik deze tekst lezen?

en

3. Hoe ga ik deze tekst lezen?

4. Wat zal er in de tekst staan?

5. Wat weet ik er al van?

(Bij hoofdstuk 4)

(Figuur 2 vragen-kaart)

Hoofdstuk 5; Onbekende, moeilijke woorden.

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

Stappenplan moeilijke woorden.



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

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

(S. Sijpen en J. Pitzel, 1992)

(Bij hoofdstuk 5)

(figuur 3 Stappenplan moeilijke woorden)

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

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

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

Hoofdstuk 7 Signaal-woorden.

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

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

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

Hoofdstuk 8; Hoofddgedachte en bijzaken.

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

Als eerste leren de leerlingen om een thema van een tekst te kunnen herkennen. Om achter dit thema te komen leren ze de volgende stappen:

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

Vervolgens leren ze dat er soms ook zinnen in een tekst staan die niet belangrijk zijn. Deze onbelangrijke zinnen leren ze ontdekken. Daarna leren ze zich bij elke zin af te vragen: 'wat wil de schrijver mij over het thema vertellen'. Zodat ze per zin de belangrijkste woorden kunnen onderstrepen. Dit noemen wij de sleutelwoorden.

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

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

Hoofdstuk 9; Inferenties maken.

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

Hoofdstuk 10; Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen.

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

Hoofdstuk 11; Integreren van nieuwe informatie.

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

Hoofdstuk 12; Extra lessen.

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

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

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C.A.J. (1991). Onderwijs in lezen. In A.J.W.M. Thomassen, L.G.M. Noordman en P.A.T.M. Eling (red.), *Lezen en begrijpen. De psychologie van het leesproces.* (pag. 223-251). Amsterdam/ Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C.A.J., Driesen, J.W. en Roelofs, E.C. (1989a). *Programma structuur. Een serie uitgewerkte lessen voor het leren van de structuur van een verhalende tekst.* Nijmegen: Berkhout B.V.
- Aarnoutse, C.A.J., Driesen, J.W. en Roelofs, E.C. (1989b). *Programma verwijswaarden. Een serie uitgewerkte lessen voor het leren begrijpen van verwijswaarden.* Nijmegen: Berkhout B.V.
- Aarnoutse, C.A.J. en Wouw, J. Van der (1990). *Wie dit leest.* Tilburg: Zwijsen.
- Batterink, D., Klooster, H., Perfors, B., Terpstra, R. (1997). *Goed gelezen! Begrijpend en studerend lezen: Handleiding Groep 4.* Den Bosch: Malmberg.
- Boland, T. (1993). *Het hoofd in de boeken: Over begrijpend lezen op de basisschool.* Tilburg: Zwijsen B.V.
- Boonman, J.H. (1992). Onderwijs in studerend lezen. In: Verhoeven, L. (red.) *Handboek lees- en schrijfdidactiek: Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs.* (Pag. 215-232). Amsterdam/ Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Boonman, J.H., Kok, W.A.M., Offerhaus-Draijer, C.M. en Kalkman, D. (1995). *Nascholing begrijpend lezen. Module 1: onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen.* Enschede: SLO.
- Bouwers, H., Goor, H. van (1997). *Problemen met begrijpend lezen.* Baarn: Uitgeverij Intro.
- Claase, R., Cohen de Lara, H., Pauw, L., Van der Wulp, M. (1995). *Pedagogisch-Didactisch Onderzoek Begrijpend Lezen.* Utrecht: Het SAC.
- Dijk, T.A. van, Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press, inc.
- Elley, W. B. (1994). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems.* Oxford: Pergamon.
- Glopper, K. de, Otter, M.E. (1992). Internationaal onderzoek wijst uit: Leesprestaties Nederlandse kinderen vallen tegen. *Didactief*, 22, 10, 4-6.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bijlage I
Antwoordenboekje bij het remediërend
programma voor begrijpend lezen op AVI-niveau
6/7.

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

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

Les 1.

1. De meesten kiezen tekst B, omdat die tekst in kleine stukjes is opgedeeld. Maar er is op deze vraag geen goed of fout antwoord.
2. *Een nieuwe kunstmaan of pas gelanceerde raket kan in botsing komen met zo'n oude kunstmaan of raketdeel.*
3. *Een andere manier is vernietiging van een oude kunstmaan in de ruimte.*
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.
7. Deze tekst heeft 4 alinea's.
Deze tekst heeft 3 alinea's.

Les 2.

1. De titel van de tekst is *Schoolreisje*.
2. De twee kopjes zijn: *De reis* en *Madurodam en het strand*.
3. Deze tekst heeft 3 alinea's.
4. Bij alinea 1 hoort kopje: A. *Veel mensen vinden de dierentuin leuk.*
5. Bij alinea 2 hoort kopje: A. *Sommige mensen vinden de dierentuin zielig.*
6. Een voorbeeld van een kopje bij deze alinea is: *Sommige mensen vinden de dierentuin juist goed.*
7. Bij de eerste alinea hoort kopje B. *Maar één verdieping.*
Bij de tweede alinea hoort kopje D. *Met de lift kom je makkelijk omhoog.*
Bij de derde alinea hoort kopje C. *Hele sterke kabels.*
Bij de vierde alinea hoort kopje A. *De lift is beveiligd.*

Les 3.

1. De titel is: *Een treintje ging uit rijden.*
2. Deze tekst heeft 5 alinea's.
3. In zin 2 is het vraagteken weggelaten.
4. Een andere goede titel zou zijn: A. *Met de trein.*
5. Bij alinea 2 past het beste: B. *De eerste trein.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 2 Soort tekst.

Les 1.

1. In Boek B staat een *verhaal*.
In Boek A staat *informatie*
2. *verhaal-tekst*
informatie-tekst
verhaal-tekst
verhaal-tekst
informatie-tekst
informatie-tekst
3. *doe-tekst*

- leer- of weet-tekst
 opzoek-tekst
 leer- of weet-tekst
 doe-tekst
 mening-tekst
 4. mening-tekst
 opzoek-tekst
 leer- of weet-tekst
 verhaal-tekst
 doe-tekst
 leer- of weet-tekst
 doe-tekst
 leer- of weet-tekst
 5. leer- of weet-tekst
 verhaal-tekst
 opzoek-tekst
 doe-tekst
 verhaal-tekst

Les 2.

1. In boek B staat een verhaaltekst
In boek A staat een leer- of weet-tekst
2. opzoek-tekst
mening-tekst
doe-tekst
verhaal-tekst

Les 3.

1. verhaaltekst
opzoek-tekst
verhaal-tekst
opzoek-tekst
verhaal-tekst
leer- of weet-tekst
doe-tekst

les 4.

1. Dit is een *verhaal-tekst*
2. De titel is: *Regen*
3. Zin 6, zin 13 en zin 16.
4. Deze tekst heeft 4 alinea's (coupletten).
5. Dit is een *verhaal-tekst*
6. Deze tekst heeft 3 alinea's
7. Er staan twee vraagtekens in deze tekst.

Antwoorden bij Hoofdstuk 3 Opstellen leesdoel en leesgedrag.

Les 1.

1. leer- of weet-tekst
2. Omdat de meester meer te weten wil komen over eskimo's.
3. verhaal-tekst

4. gewoon, omdat hij dat leuk vindt
5. opzoek-tekst
6. Omdat hij niet weet wat amfibie betekent.
7. zoekend lezen
8. doe-tekst
9. Omdat hij de wasmachine goed neer moet zetten.
10. stap voor stap

Les 2.

1. leer- of weet-tekst
2. om iets te leren.
3. heel nauwkeurig
4. verhaal-tekst
5. gewoon, voor de lol
6. zoals je dat zelf wil
7. doe-tekst
8. om een walkie-talkie te maken
9. stap voor stap
10. opzoek-tekst
11. om een bedrijf (of iets anders) op te zoeken
12. zoekend lezen

Les 3.

1. leer- of weettekst
2. om er iets van te leren
3. heel nauwkeurig
4. De hertog van Luxemburg.
5. Deze tekst heeft 3 kopjes
6. Deze tekst heeft 4 alinea's
7. verhaal-tekst
8. gewoon, voor de lol
9. zoals je dat zelf wilt
10. Deze tekst heeft 8 alinea's.
11. doe-tekst
12. om een zeil-bootje te kunnen maken
13. stap voor stap

Antwoorden bij Hoofdstuk 4 Opstellen van verwachtingen en activeren van voorkennis.

Les 1.

1. Wat is het voor een soort tekst?
2. Waarom ga ik deze tekst lezen? en
Hoe ga ik deze tekst lezen?
3. Schuilhut in de bergen: is waarschijnlijk een verhaaltekst over een jongetje dat tijdens de oorlog moet schuilen in de bergen.
4. Schuilhutten in de Poolse bergen: is waarschijnlijk een leer- of weettekst over schuilhutten in Polen.

Bij de vragen 5, 6 en 7 mogen de leerlingen opschrijven wat zijn denken dat er in de tekst zal staan.

Les 2.

1. leer- of weettekst
2. om er iets van te leren;
nauwkeurig
3. in de tekst zal waarschijnlijk informatie over holbewoners staan.
4. doe-tekst
5. om truffels te maken;
stap voor stap
6. in de tekst zal waarschijnlijk staan hoe je truffels kunt maken.

Les 3.

1. leer- of weettekst
2. om iets over bladeren te leren.
heel nauwkeurig
3. ...
4. Hier kunnen de leerlingen dingen opschrijven, die zij al over bladeren weten.
5. bv. Hoe ziet de zon eruit? (rond en geel en heel fel)
Wat is een ster? (een heel klein lichtpuntje dat je 's nachts kunt zien) etc.
6. leer- of weet-tekst
7. om iets over slakken te leren
nauwkeurig
8. in de tekst zal waarschijnlijk informatie over slakken staan.
9. bv. ik weet al dat slakken heel langzaam zijn en dat ze glibberig zijn.
10. mening-tekst
11. omdat ik dat wil (of moet).
gewoon doorlezen.
12. in de tekst zal waarschijnlijk staan dat je niet moet gaan roken
13. bv. Ik weet al dat roken heel slecht voor je is.

Les 4.

1. doe-tekst
2. omdat ik een puzzel wil gaan maken
stap voor stap
3. In de tekst zal waarschijnlijk staan hoe je zelf een puzzel kunt maken
4. bv. Ik heb nog nooit eerder een puzzel gemaakt, dus ik weet er niks van.
5. verhaal-tekst
6. omdat ik daar zin in heb;
gewoon zoals ik zelf wil
7. een verhaaltje over twee kinderen die zich gaan verkleeden.
8. (van een verhaaltje kun je vaak nog niks weten) -
9. Winterslaap
10. Deze tekst heeft 3 alinea's
11. Deze zin past het beste bij alinea 3.
12. Deze tekst heeft 4 alinea's

Antwoorden bij Hoofdstuk 5 Onbekende moeilijke woorden.

Les 1.

1. arbiter betekent scheidsrechter.
2. proletarisch winkelen is winkeldiefstal plegen.

1. sukade is hetzelfde als *gesuikerde sinaasappelschillen*.

Les 2.

1. menhir = *een grote rechtopstaande stenen zuil*
2. hunebedden = *enorme graven, gebouwd van hele zware stenen*
3. hattrick = *dat je drie doelpunten hebt gemaakt in 1 wedstrijd*
4. okshoofd = *een vat wijn*
5. eenakter = *een toneelstuk zonder pauze*

Les 3.

1. esculaap = *een plaatje van een slang die om een staf kronkelt (aan dat plaatje kun je zien dat iemand dokter is).*
2. injectie = *een spuitje (in je arm of been)*
3. vaccinatie = *een spuitje met een ziekmakende stof*
4. antistoffen = *tegengif*
5. immuun = *als je al antistoffen hebt tegen een ziekte*
6. lens = *een stukje gebold glas*
7. camera obscura = *donkere kamer*
8. diafragma = *een klein rond gaatje, waardoor licht naar binnen valt.*
9. pirol = *een fiets*
10. berek = *een boom*
11. irionka = *een woordenboek*
12. belk = *een bos*

Les 4.

1. Lindioens = *de taal die Lindy en Jeroen hebben bedacht*
2. korin = *appel*
3. zor = *stam*
4. girenzen = *bladeren*
5. gerbel = *hut*
6. orken = *slapen*
7. pivoos = *ouders*
8. kielhalen = *dan word je aan een touw onder de boot door getrokken (als straf)*
9. voetspoelen = *dan werd je op een loopplank gezet boven het water, en dan moest je zo ver achteruit lopen tot je in het water viel*
10. kaperbrief = *een brief waarin stond dat hij alle schepen van de vijand mocht overvallen.*
11. *Het is niet allemaal goud wat er blinkt.*
12. Deze tekst heeft 2 alinea's
13. legering = *een ander metaal toevoegen om het sterker te maken*
14. metaalmoeheid = *als een metaal zijn kracht kwijt raakt.*
15. in zin 2: *Wie zou niet met de tijdmachine een kijkje in de Middeleeuwen willen nemen?*
16. archeologie = *de studie naar dingen (overblijfselen van mensen, voorwerpen en bouwwerken) van heel lang geleden*
17. stratificatie = *dan ga je kijken hoe diep iets in de grond is gevonden.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 6 In-plaats-van-woorden of verwijs-woorden.

Les 1.

1. oom Wim
2. (hij, zij), het, die, dat, ze, het, die.

Les 2.

1. de meester
2. alle ouders
3. één van de moeders
4. Bertil
5. Marilise
6. de schildpad
7. kevers
8. vogels
9. een sterke held
10. arme mensen

Les 3.

1. met de computer spelen
2. dat Liesje erg veel van snoep houdt
3. rups
4. als de rups een cocon om zich heen maakt
5. als ze hun hele kop draaien
6. uilen
7. pantser-neushoorns
8. dat Nederland laag en plat is
9. het lijkt alsof het nacht is
10. nachtdieren
11. de zonsverduistering
12. als je tegen de zon in kijkt
13. de bruinvis
14. in het dolfinarium in Harderwijk
15. brood
16. de bakker
17. het brood (of de bolletjes, croissantjes, wit en bruin brood)

Les 4.

1. parkieten
2. in de gevangenis (in Afrika)
3. de gevangenen
4. de stroop
5. de (zelfgemaakte) lolly's
6. of er leven op mars is
7. bij de hut
8. de hut
9. Lindy en Jeroen

Les 5.

1. Deze zin past het beste bij alinea 1
2. de ministers en de kamerleden
3. Nederlanders (in het buitenland)
4. ambassades zijn gebouwen waar buitenlanders wonen die door de regering van hun land naar Nederland zijn gezonden.
5. Deze zin past bij alinea 2
6. in Egypte
7. als de kat er op uit trekt

- Lindy
- 9. Jeroen
- 10. als je moet wachten
- 11. weer muziek

Antwoorden bij Hoofdstuk 7 Signaal-woorden.

Les 1.

- 1. dat de kinderen die dag extra eten en drinken mee moeten nemen
- 2. dat de kinderen die vrijdag een uurtje eerder op school moeten zijn
- 3. dat de kinderen rond half zeven 's avonds weer opgehaald kunnen worden
- 4. drie dingen (in de tekst staat ten eerste... ten tweede... en ten derde...)
- 5. op de keukenkastjes en op de koelkast en op de vloer en zelfs tegen het plafond
- 6. kleine en grote, grijze en bruine, ijsberen en teddyberen.
- 7. zien, horen, ruiken, proeven, en voelen.
- 8. Hier kunnen de leerlingen zelf iets invullen.
- idem

Les 2.

- 1. Ja, er staat in de tekst: maar er zijn ook inktvissen met 10 armen
- 2. er staat in de tekst: maar sommige inktvissen kunnen wel een paar meter lang worden.
- 3. reizen met de auto, daar gebeuren meer ongelukken mee
- 4. om de gordels om te doen en te luisteren naar de piloot
- 5. nee, er staat dat ze het toch niet koud hebben (door hun dikke vacht)
- 6. mensen hebben (in tegenstelling tot dieren) geen veren of vacht
- 7. kleren heb je ook om je mooier te maken
- 8. Jeroen is wel bang
- 9. ja, zijn oma bijvoorbeeld vindt de winter niet leuk
- 10. Hier kunnen de leerlingen zelf iets invullen.
- 11. idem

Les 3.

- 1. omdat er veel suiker in snoep zit
- 2. omdat de vader van Bas bij de spoorwegen werkt
- 3. omdat het gebouw dan veel te zwaar zou worden
- 4. omdat het een droevig, kort verhaal is met veel zand
- 5. omdat er dan de hele dag lang geen auto's mogen rijden
- 6. omdat je als je slaapt het niet meteen merkt als er brand in huis is
- 7. omdat je je ontspant als je lacht
- 8. boos kijken is het tegenovergestelde van lachen
- 9. omdat schildpadden geen snelle beesten zijn
- 10. doordat de vader pinguin het vel over de eieren heen hangt
- 11. Hier kunnen de leerlingen zelf iets invullen
- 12. idem

Les 4.

- 1. nee, Nederland grenst ook aan de zee
- 2. omdat mensen voor 70% uit water bestaan
- 3. omdat daar kalk, vitamines en mineralen in zitten
- 4. Nee, het is minder goed voor de dorst en het is slecht voor je tanden (en je wordt er dik van)
- 5. omdat hij zwart is

6. discriminatie = *dát je iemand anders behandelt, omdat hij er anders uitziet*
7. gerbil = *een woestijnratje*
8. omdat gerbils in de woestijn leven

Les 5.

1. tobbe = *een grote pan*
2. stremsel = *een stof die ervoor zorgt dat de melk dik wordt*
3. wrongel = *heel dik geworden melk*
4.
 1. de koe melken
 2. melk in de tobbe doen
 3. stremsel toevoegen
 4. de wrongel in een machine doen
 5. zout toevoegen en alles in bakjes doen
 6. wachten (vier weken)
5. omdat ze daar toch maar zand in zouden krijgen
6. een zaadpluisje

Antwoorden bij Hoofdstuk 8 Hoofdgedachte en bijzaken.

Les 1.

1. C. spieren
2. B. Verbranden
3. B. De liniaal
4. C. Sparen
5. A. De winter
6. Het Eland
7. De balpen
8. Eieren
9. Parkieten

Les 2.

1. Een fuik
2. De lynx
3. Tenten
4. De Noordpool
5. De spiegel
6. Zin 4 is onbelangrijk: *Strips zijn leuk om te lezen*
7. Zin 6 is onbelangrijk: *Ook Dagobert Duck is beroemd*
8. Zin 7 is onbelangrijk: *Maar ook Donald Duck vond hij wel leuk*
9. Zin 2 is onbelangrijk: *Herten zijn hele mooie dieren*

Les 3.

1. De leerlingen kunnen een aantal kernwoorden onderstrepen.
 Let wel op dat bv. lidwoorden etc. niet onderstreept zijn
 En dat de leerlingen per zin maar een à twee (af en toe drie) woorden onderstrepen.
2. idem
3. idem
4. idem
5. idem
6. idem

Les 4.

1. inleiding: regel 1 tot en met regel 3
kern: regel 4 tot en met regel 14
slot: regel 15 tot en met regel 16
2. inleiding: regel 1 tot en met regel 6
kern: regel 7 tot en met regel 15
slot: regel 16 tot en met regel 19
3. inleiding: regel 1 tot en met regel 6
kern: regel 7 tot en met regel 12
slot: regel 13 tot en met regel 15
4. inleiding: regel 1 tot en met regel 3
kern: regel 4 tot en met regel 12 (2 alinea's!)

Les 5.

1. *B. Op reis gaan is niet altijd leuk.*
2. *A. Mensen zien varkens vaak als vieze dieren.*
3. *De postbode brengt de kaart naar die persoon (brengt de post rond)*
4. *Een geboortekaartje is handig*

Les 6.

1. *dat mensen in Nederland koninginndag vieren.*
2. *rommelmarkten en braderieën, taptoes met muziekkorpsen en 's avonds vuurwerk*
3. *koninginndag*
4. *C. koninginndag is een feest voor iedereen*
5. *de vrouw van koning Verschooning*
6. *koning Verschooning*

Les 7.

1. *meteorologen = mensen die het weer onderzoeken*
2. *meteorologen*
3. *omdat het dan anders gaat dan de meteorologen zeggen*
4. *het weerbericht*
5. inleiding: regel 1 tot en met regel 4
kern: regel 5 tot en met regel 11
slot: regel 12 tot en met regel 14
6. inleiding: regel 1 tot en met regel 4
kern: regel 5 tot en met regel 12
slot: regel 13 tot en met regel 14
7. De hoofdgedachte is: *In de lente wordt de natuur weer wakker*

Antwoorden bij Hoofdstuk 9 Inferenties maken.

Les 1.

1. met opvangen wordt hier bedoeld *horen*
2. die mensen eten waarschijnlijk *vis*
3. *zijn leven was niet letterlijk zuur, maar figuurlijk (dat betekent dat zijn leven niet zo leuk was)*
4. *als dokters meer weten, kunnen ze de zieke mensen beter helpen en dan leven de mensen dus ook langer*

Les 2.

1. *de stof van de kleding*

2. *claire-obscur = het licht dat Rembrandt schilderde (alsof de zon door een raam op zijn schilderij scheen)*
3. *vuur maken*
4. *de mensen van lang geleden*
5. *vuur kan alles verwoesten (verbranden)*
6. *alleen rampen gaan snel, dus als je je moet haasten van de meester of van je vader of moeder dan wordt dat vast een ramp (dan kan dat bijna niet goed gaan)*

Les 3.

1. *C. In de tuinbouw in Limburg worden champignons gekweekt*
2. *Hij heeft het kleedje ook geknipt*
3. *1. een vurige kern (binnenkern)
2. een vloeibare buitenkern
3. de mantel
4. de aardkorst*
4. *magma = steen uit het bovenste laagje van de mantel, dat zo heet is geworden dat het is gesmolten.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 10 Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen.

Les 1.

1. *Wat is het voor een 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?*

De leerlingen moeten zich deze vragen voor het lezen stellen. Tijdens en na het lezen moeten de leerlingen bij zichzelf nagaan of ze nog steeds snappen wat ze lezen, en of de verwachtingen die ze van de tekst hadden nog steeds kloppen.

Les 2.

1. *doordat die spier korter en dikker kan worden, kan hij aan je botten trekken.*
2. *inleiding: regel 1 tot en met regel 5
kern: regel 6 tot en met regel 13
slot: regel 14 tot en met regel 15*
3. *De hoofdgedachte is: om te kunnen bewegen hebben je spieren zuurstof en suiker nodig.*
4. *serpentine = een stijf opgerolde lange strook gekleurd papier.*

Les 3.

1. *aken = grote schepen met een platte bodem*
2. *aken*
3. *in de dierentuin*
4. *het baby-nijlpaardje*
5. *Donar*
6. *In de vrijdag zit de naam van Fria verstopt.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 11 Informatie integreren.

Les 1.

1. *Unicef = een stichting (die er voor zorgt dat arme kinderen naar school kunnen)*

2. *De armoede onder kinderen wordt bestreden door stichtingen zoals Unicef.*
3. *Omdat Unicef er voor zorgt dat arme kinderen weer naar school etc. kunnen.*

Les 2.

1. *de eerste twee stappen beschrijven hoe je een 'puntzak' kunt maken:*
 1. *teken een cirkel rond een bord op een stuk gekleurd papier en knip hem uit. Vouw hem dubbel en knip langs de vouw.*
 2. *Doe lijm op de helft van de rechte rand. Vouw die helft over de andere zodat er een kegelvorm ontstaat.*
2. *internet = een heleboel computers, die met elkaar samenwerken.*
3. *omdat de geleerden teksten van elkaar wilden lezen.*
4. *ze knoopten hun computers niet letterlijk aan elkaar, maar ze zorgden ervoor dat er een verbinding tussen hun computers kwam.*
5. *huisdieren*
6. *de hoofdgedachte is: huisdieren worden meestal ouder dan wilde dieren*

Les 3.

1. *rivierbedding = de geul waar het water door liep, toen de rivier nog niet opgedroogd was.*
2. *inleiding: regel 1 tot en met regel 5*
kern: regel 6 tot en met regel 10
slot: regel 11 tot en met regel 13
3. *dat zijn geulen waar het water door liep. toen de rivier nog niet was opgedroogd (zie vorige tekst)*
4. *micro-organismen = kleine diertjes, die je alleen met behulp van een microscoop kunt zien.*

Antwoorden bij Hoofdstuk 12 Extra lessen.

Les 1.

1. *de kaars op de gleuf tussen een gesloten wijsvinger en middelvinger neerzetten*
2. *de kaars*
3. *omdat de ziekenhuisscholen nu niet meer bestaan.*
4. *Ziek zijn (eventueel: naar school als je ziek bent)*

Les 2.

1. *Sinterklaas*
2. *het paard van sinterklaas (zijn paard)*
3. *Nee, de schrijver vindt dat niet erg, het gaat de schrijver meer om de cadeautjes*
4. *omdat je je eigen huis moet bouwen*
5. *1. alle spullen verzamelen*
2. alle spullen naar de camping brengen
3. de tent opzetten
4. de tent inrichten
6. *de kampeerder*
7. *de titels bij de vragen*
8. *inleiding: regel 1 tot en met regel 4*
kern: regel 5 tot en met regel 14
slot: regel 15 tot en met regel 16.
9. *de hoofdgedachte van deze tekst is: Het valt niet mee om een werkstuk te schrijven (maar met deze stappen moet het zeker lukken)*

Toetsles 1

1. *deze tekst heeft 5 alinea's*

2. kazerne = de plaats waar de brandweerauto's staan en waar de brandweermannen zijn als er geen brand is
3. catastrofe = een ernstige ramp
4. water
5. de brandweer
6. brandweermannen en -vrouwen
7. nee, soms verstikken ze het vuur met zand of schuim
8.
 1. katten uit bomen halen
 2. de weg schoonmaken
 3. helpen als er een ongeluk is gebeurd
 4. helpen als er een ramp is gebeurd
9. de brandweer
10. de hoofdgedachte is: Brandweermannen en -vrouwen zijn moedige mensen, die soms hun leven op het spel moeten zetten om andere mensen te redden. (of: de brandweer doet meer dan alleen brand blussen, ze helpen mens en dier in nood).
11. er zit veel gevaar aan al dat werk dat ze doen. Brand is heel gevaarlijk.
12. omdat er een gewonde in ligt, die zo snel mogelijk naar het ziekenhuis moet.

Toetsles 2

1. deze tekst heeft 4 alinea's
2. encyclopedie = een boek met informatie over allerlei onderwerpen
3. documenteren = plaatjes zoeken bij je werkstuk of spreekbeurt
4. kinderen (die een spreekbeurt moeten houden)
5. in de bibliotheek
6. het belangrijkste (wat je aan de kinderen wilt vertellen) hebt gekozen
7. nee, je kunt ook naar de bibliotheek gaan
8. anders wordt de spreekbeurt veel te lang
9. spreekbeurten (of: een spreekbeurt maken)
10. B. een spreekbeurt houden is een heel karwei
11. dan kunnen de kinderen zich beter voorstellen wat je vertelt en wordt het verhaal ook veel leuker.

Bijlage II
De instaptoets en controlettoets bij het
remediërend programma voor begrijpend lezen
op AVI-niveau 6/7.

De instaptoets en controletoeets.

De instaptoets en controletoeets zijn geschreven op AVI-niveau 6/7 en sluiten aan bij het tweede deel van het remediërend programma voor begrijpend lezen. De instaptoets wordt afgenomen om extra informatie over de leerling te krijgen. Zo kan gezien worden waar tijdens de remediëring extra nadruk op gelegd moet worden. Van deze toets is ook een parallelle versie gemaakt. Deze controletoeets kan na het werken met het programma worden afgenomen, als vergelijking: maakt de leerling in de controletoeets meer gebruik van de verschillende strategieën dan tijdens de instaptoets.

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

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

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

opstellen van verwachtingen 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
het begrijpen van verwijswwoorden	wijs een aantal verwijswwoorden aan en <i>vraag</i> waar dat woord op terug slaat	nagaan of een leerling zich bewust is van (het antecedent van) verwijswwoorden
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
het thema van een tekst kunnen bepalen weten wat de inleiding, de kern en het slot van een tekst is de hoofdgedachte (en bijzaken) uit de tekst halen	<i>vragen</i> naar het thema van de tekst, naar de inleiding, de kern en het slot en 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 thema, een structuur en een hoofdgedachte (en bijzaken) heeft
het maken van inferenties	<i>vragen</i> naar informatie, die niet letterlijk in de tekst staat, maar wel belangrijk is voor het tekstbegrip	maakt een leerling tijdens het lezen inferenties
aanpassen leesgedrag 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
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'.

Voor deze toets op AVI-niveau 6/7 is het onderdeel 'samenvatten' nog te complex. In het vorige deel is er wel gekeken of de leerlingen per alinea een hoofdgedachte uit de tekst konden halen. Maar in dit deel zal het samenvatten helemaal niet aan de orde komen. Wel wordt er ingegaan op signaalwoorden. Deze signaalwoorden zullen in het volgende deel (op AVI-niveau 8/9) de basis vormen voor het samenvatten.

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

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

Scoreformulier instaptoets

Instaptoets op AVI-niveau 6/7

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

Algemene instructie:

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

Volgorde van de toetsonderdelen:

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

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

Boven elk blok wordt aangegeven om welk onderdeel het gaat.

Geef de leerling de eerste leeskaart, met de tekst "Geheimtaal". Zeg erbij dat de leerling bij alle vragen de leeskaarten erbij mag houden. De leerling hoeft dus niet uit zijn hoofd te antwoorden tijdens deze toets.

1

Kennis van tekstenmerken:	
vragen	reactie leerling
"Hier heb je een tekst. Je hoeft deze tekst nu nog niet te gaan lezen. Ik stel je er eerst een paar vragen over:"	
a. Wat is de titel van het verhaal?	
b. Uit hoeveel alinea's bestaat deze tekst?	

Je mag nu de tekst "Geheimtaal" gaan lezen.

2

Afleiden van woordbetekenis:			
De onderzoeker moet nu de betekenis van de pseudo woorden vragen aan de leerling. De betekenis is af te leiden uit de tekst.			
	De leerling kan de betekenis afleiden uit de tekst:	De leerling kan de betekenis omschrijven, tekenen of de leerling kan het woord in een zin gebruiken:	Onbekend
pirol (regel 14)			
berek (regel 16)			
irionka? (regel 18)			
belk? (regel 23)			

Geef de leerling nu de tweede leeskaart, met de tekst "Vincent van Gogh". De leerling mag de hele tekst gaan lezen. Het is voor de observatie makkelijk als de leerling de tekst hardop leest.

3

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?	

4

Hoofdgedachte en bijzaken:	
vragen	reactie leerling
a. "Wat is het thema van deze tekst? (Kun je in één woord zeggen waar deze tekst over gaat?)"	
b. "Weet je wat de inleiding van deze tekst is? En wat de kern en het slot? De inleiding loopt van regel 1 tot en met regel enz."	
c. "Wat is de hoofdgedachte van deze tekst? (Wat is het belangrijkste wat de schrijver van de tekst je wil vertellen?) Is dat: A. Vincent van Gogh is dood. B. Vincent van Gogh had eigenlijk een heel treurig leven. C. Vincent van Gogh wilde dominee worden."	

5

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wat of wie is <u>hij</u> in regel 3?" <i>Als de leerling de betreffende regel niet kan vinden, dan moet u dit noteren. Daarna kunt u het de leerling aanwijzen, zodat de vraag toch beantwoord kan worden.</i>	
b. "Wat of wie zijn <u>zij</u> in regel 7?"	
c. "Wat of wie is <u>die</u> in regel 13?"	
d. "Wat of wie is <u>hij</u> in regel 21?"	

6

Signaalwoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Waarom ging Vincent van Gogh weer studeren?" (maakt de leerling gebruik van het signaal-woord daarom?)	
b. "Waardoor was Vincent soms zelf heel arm?"	

7

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wilde Vincent van Gogh altijd al schilderen?"	
b. "Hoe komt het dat zijn broer Theo wel genoeg geld had?"	

8

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Zijn beroemde mensen altijd rijk? Waarom wel of waarom niet?"	

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

Geef de leerling nu de derde leeskaart, met de tekst "Bijen". De leerling mag de hele tekst weer gaan lezen. Ook tijdens het lezen van deze tekst moet de leerling worden geobserveerd.

3

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

4

Hoofdgedachte en bijzaken:	
vragen	reactie leerling
a. "Wat is het thema van deze tekst? (Kun je in één woord zeggen waar deze tekst over gaat?)"	
b. "Weet je wat de inleiding van deze tekst is? En wat de kern en het slot? De inleiding loopt van regel 1 tot en met regel enz."	
c. "Wat is de hoofdgedachte van deze tekst? (Wat is het belangrijkste wat de schrijver van de tekst je wil vertellen?) Is dat: A. Als je gaat picknicken heb je vaak last van bijen. B. Een bij kan praten met andere bijen. C. Een bij is een heel bijzonder diertje"	

5

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wie is <u>zij</u> in regel 7?" <i>Als de leerling de betreffende regel niet kan vinden, dan moet u dit noteren. Daarna kunt u het de leerling aanwijzen, zodat de vraag toch beantwoord kan worden.</i>	
b. "Wie is <u>ze</u> in regel 14?"	
c. "Wie is <u>hem</u> in regel 21?"	

6

Signaalwoorden	
vragen:	reactie leerling:
a. "Noem de drie soorten bijen (in een groep.)" (Maakt de leerling gebruik van de signaalwoorden?)	

7

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Waarom wordt een vrouwtjes-bij ook wel een werk-bij genoemd?"	
b. "Wat kan een werk-bij met de nectar doen?"	

8

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
geen vraag bij deze tekst	

9

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

Leeskaart 1

Geheimtaal

- 1 Het is zaterdagmorgen
Iedereen slaapt nog, zo vroeg is het.
Alleen Lindy en Jeroen zijn al wakker.
Ze zijn op weg naar hun geheime plekje bij de visvijver.
5 Daar gaan ze een mooie hut bouwen.

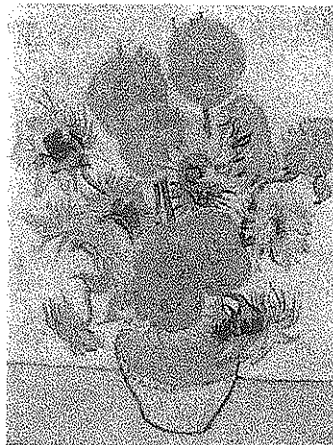
“Zeg Jeroen, als we een geheime hut hebben,
moeten we ook een geheime taal hebben.
Dat maakt het nog spannender.
Dan begrijpt niemand waar we het over hebben!”

- 10 Jeroen kijkt Lindy verbaasd aan.
Even denkt hij na.
Dan zegt hij: “Oké. Ik vind het best.
We bedenken gewoon een nieuwe taal.”
“Dan fietsen we nu op een pirol,” zegt Lindy.
15 “Nee, we fietsen niet, we pirollen, natuurlijk” lacht Jeroen.
“En een boom noemen we een berek, goed?”
“Mij best. Maar hoe onthouden we dit allemaal?”
“We schrijven het op, in een woordenboek, nee in een irionka!” zegt Lindy.
“Wat is een irionka nou weer?” mompelt Jeroen.
20 “Oh, wacht, ik snap het al...”
“Goed zo!” zegt Lindy.

Ze beginnen steeds meer woorden te verzinnen.
Het wordt dolle pret terwijl ze daar naast elkaar pirollen in een belk vol berekken...

- 25 En als je niet kunt bedenken wat een belk is, zoek je het maar op in het irionka!

Leeskaart 2



Vincent van Gogh

- 1 Tegenwoordig is Vincent van Gogh een hele bekende naam. Bijna iedereen weet wel dat dat een beroemde Nederlandse schilder is. Op het plaatje zie je één van zijn bekende schilderijen. Maar tijdens zijn leven was hij helemaal niet beroemd. Sterker nog, hij was zelfs heel arm:
- 5 Vincent van Gogh werd heel lang geleden, in 1853, geboren in Brabant. Zijn vader was dominee en drie ooms van hem waren kunsthandelaar. Dat betekent dat zij schilderijen verkochten. Vincent heeft eerst een poosje bij zijn ooms gewerkt. Hij moest daarvoor veel weg naar Engeland en Frankrijk. Ook zijn broer Theo werkte als kunsthandelaar. Op een gegeven
- 10 moment wilde Vincent toch iets anders. Hij wilde, net als zijn vader, dominee worden. Daarom ging hij weer studeren. Alleen kon hij niet zo heel goed leren. Dus was het heel moeilijk voor hem. Ook verdiende hij geen geld als hij studeerde. Gelukkig hielp zijn broer Theo hem altijd. Die gaf hem geld en bleef hem altijd steunen. Toch was Vincent heel arm. Dat
- 15 kwam omdat hij alles wat hij had aan de arme mensen gaf. Daardoor was hij soms zelfs de armste van het hele dorp. Op een gegeven moment had hij door dat het hem nooit zou lukken om dominee te worden. Toen is hij gaan schilderen. Zijn broer was de enige die hem bleef steunen. Verder vond bijna niemand zijn schilderijen bijzonder. Tijdens zijn hele leven is er maar
- 20 één schilderij verkocht.

Vincent van Gogh werd pas na zijn dood bekend. Hij heeft er zelf dus nooit van kunnen genieten. Eigenlijk had hij een heel treurig leven.

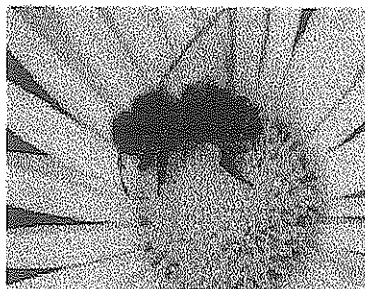
Handwritten notes in the top left corner, possibly a list or index.

Handwritten notes in the top right corner, possibly a date or page number.



Leeskaart 3

Bijen



- 1 Zit je net lekker buiten te eten en ... bzzz... bzzz... Vliegt er weer een beest om je heen. Vaak is het een wesp of een bij. Wist je dat bijen heel bijzondere diertjes zijn? Ik zal je er iets over vertellen.

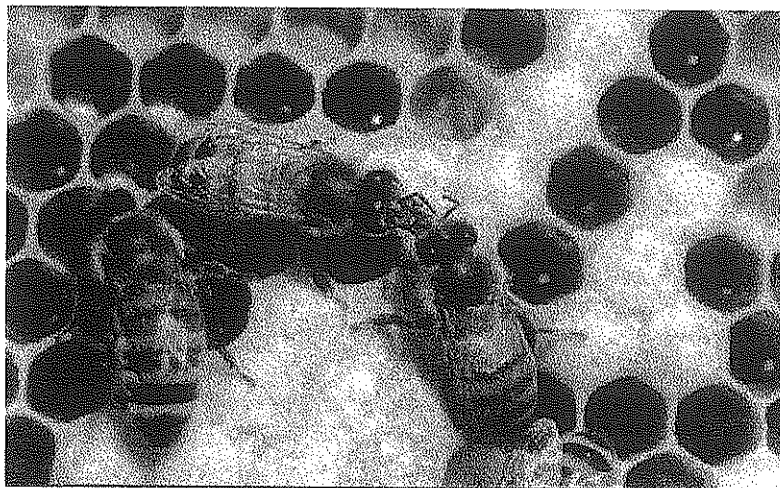
- 5 Bijen leven in groepen. Zo'n groep woont in een bijenkorf of bijenkast. Er zijn altijd drie soorten bijen in een groep.

Als eerste is er de koningin. De koningin heeft een heel groot achterlijf en hele korte vleugels. Zij maakt nooit honing. Ze legt alleen maar eitjes.

Als tweede zijn er een aantal mannetjes-bijen. Zij worden ook wel darren genoemd. Het zijn iets dikkere bijen.

- 10 En als laatste zijn er de werk-bijen. Zij zijn een stukje kleiner dan de koningin en darren. Het zijn vrouwtjes-bijen, maar ze kunnen geen eitjes leggen. Dit zijn de bijen die op zoek gaan naar nectar. Daar kunnen ze honing maken. Als zo'n werk-bij nectar heeft gevonden gaat ze terug naar de bijenkorf. Daar vertelt ze aan de andere werk-bijen waar ze iets heeft gevonden. Maar een bij kan natuurlijk niet echt praten. Ze vertelt het door verschillende rondjes te lopen. Zo kan ze precies duidelijk maken waar ze heen moeten. En dan gaan de andere werk-bijen er ook heen om nectar te zoeken. Slim hè?

- 20 Het is heel vervelend als je tijdens de picknick steeds wordt lastig gevallen door een bij. Maar je ziet dat een bij wel een heel bijzonder diertje is. En als jij hem niks doet, zal hij jou ook niks doen. Denk daar maar aan als je nog eens op het punt staat een bij dood te slaan.



Conclusies

Instaptoets op AVI-niveau 6/7

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

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

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

Scoreformulier controletoeets

Controletoeets op AVI-niveau 6/7

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

Algemene instructie:

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

Volgorde van de toetsonderdelen:

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

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

Boven elk blok wordt aangegeven om welk onderdeel het gaat.

Geef de leerling de eerste leeskaart, met de tekst "Jasper en de tomatiek". Zeg erbij dat de leerling bij alle vragen de leeskaarten 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?	

Je mag nu de tekst "Jasper en de tomatiek" gaan lezen.

2

Afleiden van woordbetekenis:			
De onderzoeker moet nu de betekenis van de pseudo woorden vragen aan de leerling. De betekenis is af te leiden uit de tekst.			
	De leerling kan de betekenis afleiden uit de tekst:	De leerling kan de betekenis omschrijven, tekenen of de leerling kan het woord in een zin gebruiken:	Onbekend
tomatiek (regel 11)			
Nimor (regel 18)			
klimaren (regel 24)			
vroemels (regel 25)			
telade (regel 28)			

Geef de leerling nu de tweede leeskaart, met de tekst "De neushoorn" De leerling mag de tekst gaan lezen. Het is voor de observatie makkelijk als de leerling de tekst hardop leest.

3

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

4

Hoofdgedachte en bijzaken:	
vragen	reactie leerling
a. "Wat is het thema van deze tekst? (Kun je in één woord zeggen waar deze tekst over gaat?)"	
b. . "Weet je wat de inleiding van deze tekst is? En wat de kern en het slot? De inleiding loopt van regel 1 tot en met regel enz."	
c. "Wat is de hoofdgedachte van deze tekst? (Wat is het belangrijkste wat de schrijver van de tekst je wil vertellen?) Is dat: A. Neushoorns kunnen heel zacht lopen en ze hebben een groeiende hoorn op hun neus. B. Neushoorns wonen in Afrika, Azië en in de dierentuinen. C. De hoorn van de neushoorn zit los.	

5

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wat of wie is <u>dat</u> in regel 7?" <i>Als de leerling de betreffende regel niet kan vinden, dan moet u dit noteren. Daarna kunt u het de leerling aanwijzen, zodat de vraag toch beantwoord kan worden.</i>	
b. "Wat of wie is <u>dit</u> in regel 8?"	
c. "Wat of wie zijn <u>ze</u> in regel 10?"	
d. "Wat of wie is <u>hij</u> in regel 13?"	
e. "Wat of wie zijn <u>ze</u> in regel 14?"	

6

Signaalwoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Kun je de neushoorn ook in het wild bekijken in Nederland?"	
b. "Neushoorns kunnen heel zacht lopen. Waarom is dat raar?"	

7

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
geen vragen bij deze tekst	

8

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Olifanten zijn hele grote beesten. Toch kunnen ze heel zachtjes lopen. Hoe kan dat?"	

9

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

Geef de leerling nu de derde leeskaart, met de tekst "Limburg". De leerling mag deze tekst (hardop) lezen.

3

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

4

Hoofdgedachte en bijzaken:	
vragen	reactie leerling
a. "Wat is het thema van deze tekst? (Kun je in één woord zeggen waar deze tekst over gaat?)"	
b. "Weet je wat de inleiding van deze tekst is? En wat de kern en het slot? De inleiding loopt van regel 1 tot en met regel enz."	
c. "Wat is de hoofdgedachte van deze tekst? (Wat is het belangrijkste wat de schrijver van de tekst je wil vertellen?) Is dat: A. In Limburg kun je op vakantie. B. Er zijn twee soorten Limburg: Belgisch-Limburg en Nederlands-Limburg. C. In België worden twee talen gesproken."	

5

Verwijswoorden:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Wat of wie is <u>er</u> in regel 2?" <i>Als de leerling de betreffende regel niet kan vinden, dan moet u dit noteren. Daarna kunt u het de leerling aanwijzen, zodat de vraag toch beantwoord kan worden.</i>	
b. "Wat of wie is <u>dit</u> in regel 4?"	
c. "Wat of wie is <u>het</u> in regel 8?"	
d. "Wat of wie <u>dat</u> in regel 10?"	

6

Signaalwoorden	
vragen:	reactie leerling:
a. "In Belgisch-Limburg wonen mensen die Vlaams spreken. Wonen er ook mensen, die een andere taal spreken?"	

7

Inferenties maken:	
vragen:	reactie leerling:
a. "Waarom gaan sommige Nederlanders in Limburg op vakantie?"	
b. "Waarom is het lastig dat er twee talen worden gesproken in Belgisch-Limburg?"	

8

Nieuwe informatie integreren:	
vragen:	reactie leerling:
geen vragen bij deze tekst	

9

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

Leeskaart 1

Jasper en de tomatiek.

- 1 Bij Jasper in het dorp woont sinds kort een vreemde man. Hij is gekleed in een soort jute zak, met een touw om zijn middel. Hij heeft een lange, grijze baard. Het lijkt wel alsof hij uit een andere tijd komt. Of is dat ook zo?!
- Op een ochtend, als Jasper de krant rondbrengt, staat de vreemde man in een
- 5 garage. Hij staat er heel geheimzinnig te doen. Jasper sluipt dichterbij. Als hij vlak bij de garage staat, roept de man:
"Kom maar, Jasper, dan zal ik je iets laten zien!"
Jasper schrikt. Verlegen loopt hij naar de man.
"Zo jongeman, wat vind je ervan?" Vraagt de vreemde man.
- 10 "W..w..waarvan?" Vraagt Jasper stotterend.
"Van mijn tomatiek, natuurlijk." Zegt de man. Hij wijst naar een raar apparaat in de garage. Het lijkt wel een soort pashokje.
"Ga maar zitten," Zegt de man "dan laat ik je wat zien."
Jasper gaat aarzelend zitten. De man trekt een gordijntje dicht en het hele
- 15 hokje begint te schudden. Als Jasper er weer uit kruipt, kijkt hij vol verbazing om zich heen. Waar is hij nou terechtgekomen?
Er komt een klein mannetje naar hem toelopen.
"Nimor." Zegt het mannetje.
"Wat?" Zegt Jasper.
- 20 "O sorry," Zegt het mannetje "nimor betekent hallo."
"Waar ben ik?" Vraagt Jasper.
"Op de planeet Mars, dat kun je toch zien!" Is het antwoord.
Jasper kan zijn oren niet geloven.
"Heb je zin in klimaren?" Vraagt het mannetje "Jullie noemen dat eten.
- 25 Mijn vrouw heeft lekkere vroemels gebakken."
- Jasper loopt met het mannetje mee naar een heel klein huisje. Het ruikt er heerlijk naar vers gebakken koekjes. De vrouw is heel aardig en ze geeft Jasper een vroemel. Het zijn hele kleine koekjes. En ze schenkt wat telade voor hem in. Dat lijkt op thee, maar het smaakt naar limonade. Jasper begint
- 30 het steeds leuker te vinden op mars. Hij zit gezellig te kletsen met het mannetje en vrouwtje. Plotseling bedenkt hij dat hij weer terug moet. Hij was namelijk de kranten aan het rondbrengen. Jasper neemt afscheid en loopt terug naar de tomatiek. Snel stapt hij erin en trekt hij het gordijntje dicht. De tomatiek begint weer te schudden en...
- 35 Plotseling ligt Jasper op zijn bed in zijn eigen slaapkamer! Hij snapt er helemaal niks meer van. Snap jij het wel?

Leeskaart 2

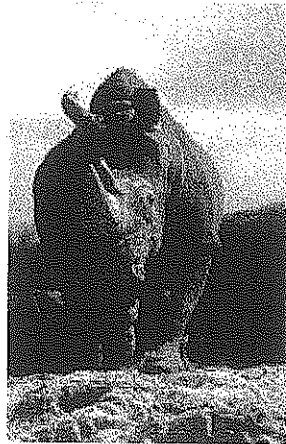
De Neushoorn.



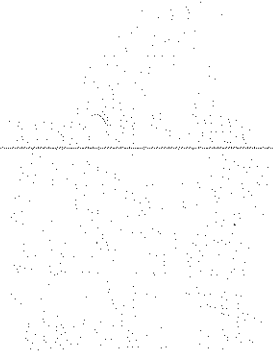
- 1 Bijna elke dierentuin heeft wel neushoorns. Maar als je een neushoorn in het wild wilt zien, moet je naar Afrika of Azië. Ze leven alleen in warme gebieden. Dus hier in het bos of op de hei zul je ze niet tegen komen.

- Neushoorns zijn hele grote, zware dieren. Ze kunnen wel meer dan 2000
5 kilo wegen. Je zou denken dat zulke zware dieren heel hard stampen, maar dat is niet waar. Als een neushoorn aan komt lopen, dan kun je hem bijna niet horen. Zo zacht loopt hij. Dat komt omdat er onder zijn poten een heel sterk kussentje zit. Dit veert mee bij elke stap.

- Neushoorns hebben één of twee horens op hun neus. Deze horens zitten
10 heel los. Ze kunnen makkelijk afbreken. Als de hoorn eraf valt dan krijgt de neushoorn vanzelf weer een nieuwe hoorn. Die horens blijven altijd groeien. Als de neushoorn graast, schuurt de hoorn over de grond. Daardoor wordt hij niet al te lang. Een hoorn wordt ongeveer één meter.



- Neushoorns zijn hele zware dieren, die toch zachtjes kunnen lopen. En ze
15 hebben een groeiende hoorn, die niet langer wordt. Grappig hè?



Handwritten text, likely a signature or date, located below the central stamp.

Leeskaart 3

Limburg.

- 1 Ken je de provincie Limburg? Misschien woon je wel in Limburg, of ben je er wel eens op vakantie geweest.

- Limburg is een provincie onder in Nederland. De hoofdstad van deze provincie is Maastricht. In het Zuiden van Limburg zijn veel heuvels. Dit
- 5 zijn de enige natuurlijke heuvels van Nederland. Daarom zijn veel Nederlanders wel eens op vakantie in Limburg geweest.

- Maar wacht eens... Er bestaat nog een Limburg! Links naast het Limburg in Nederland, ligt nog een Limburg. Dit noemen we Belgisch-Limburg. Het is een provincie van België. De hoofdstad van die provincie is Hasselt. In die
- 10 provincie wonen mensen die Vlaams praten. Dat is een soort Nederlands met een zachte "g". Maar er wonen ook mensen die Frans spreken. Dat is best wel lastig. Als er op straat iets moet worden opgehangen, dan moet dat dus in twee talen.

- Zo zie je dat er dus twee verschillende provincies Limburg heten. Het ene
- 15 noemen we Nederlands-Limburg. En de andere Belgisch-Limburg.

()

()

()

()

Conclusies

Instaptoets op AVI-niveau 6/7

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

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

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

Bijlage III

De antwoorden bij de instaptoets en controlettoets.

Handwritten text, possibly a signature or date.

Handwritten text, possibly a title or heading.

Antwoorden bij de instaptoets en de controletoeets

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

Instaptoets:

Leeskaart 1 Geheimtaal.

1

Kennis van tekstkenmerken:	
<i>Het antwoord van de leerling is goed als hij/ zij het volgende antwoord:</i>	
a. De titel van het verhaal is 'Geheimtaal.'	
b. Deze tekst bestaat uit 3 alinea's	

2.

Afleiden van woordbetekenis:	
<i>Bekend in de vorm van een omschrijving of definiëring (De leerling moet in de omschrijving in ieder geval een aantal van de volgende begrippen noemen):</i>	<i>Bekend in de vorm van een voorbeeld of tekening. Of de leerling gebruikt het woord in een zin (uit de tekst), zonder echt de betekenis te geven:</i>
Zo noemen Lindy en Jeroen een fiets.	Lindy en Jeroen fietsen op een pirol.
Zo noemen ze een boom.	In het bos staat een berek.
Zo noemen ze een woordenboek.	We schrijven het op in een irionka.
Zo noemen ze het bos.	Ze fietsen in een belk.

Leeskaart 2 Vincent van Gogh.

3.

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

4.

Hoofdgedachte en bijzaken:
Het thema is: Vincent van Gogh
De inleiding loopt van regel 1 tot en met regel 4
De kern loopt van regel 5 tot en met regel 20.
Het slot loopt van regel 21 tot en met regel 22.
De hoofdgedachte van deze tekst is: B. Vincent van Gogh had eigenlijk een heel treurig leven.

5.

Verwijswoorden:
a. <i>zijn</i> in regel 3 = Vincent van Gogh
b. <i>zij</i> in regel 7 = drie ooms van Vincent van Gogh (of eventueel kunsthandelaar)
c. <i>die</i> in regel 13 = (zijn broer) Theo
d. <i>hij</i> in regel 21 = Vincent van Gogh

6.

Signaalwoorden:

- a. Omdat hij (Vincent van Gogh) graag dominee wilde worden, (daarom) ging hij weer studeren.
- b. Doordat Vincent van Gogh alles wat hij had aan de armen gaf, (daardoor) was hij soms zelf heel arm.

7.

Inferenties maken:

- a. Nee, hij werd eerst kunsthandelaar, en later wilde hij zelfs dominee worden.
- b. Omdat zijn broer kunsthandelaar was, verdiende hij wel genoeg geld.

8.

Nieuwe informatie integreren:

- a. Nee, sommige mensen zijn tijdens hun leven heel arm en worden pas na hun dood beroemd (kijk maar naar Vincent van Gogh)

Leeskaart 3 Bijen.

3.

Observatie van het leesgedrag (gedurende het lezen van de hele tekst):
a. Als de leerling duidelijk eerst de tekst doorkijkt, dan oriënteert hij/ zij zich eerst op de tekst. Als het vrij lang duurt voordat hij/ zij met het lezen van de tekst begint dan zal de leerling zich waarschijnlijk oriënteren. Als de leerling echt gelijk begint te lezen, dan oriënteert hij/ zij zich waarschijnlijk niet.
b. Als de leerling eerst de titel leest, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst.
c. Als de leerling naar het plaatje kijkt, kan hij/ zij zich beter oriënteren op de tekst. Kijkt de leerling al in het begin naar het plaatje, dan oriënteert hij/ zij zich goed op de tekst. Als de leerling halverwege het lezen naar het plaatje kijkt, dan leest hij/ zij wel bewust. Kijkt de leerling na het lezen naar het plaatje, dan denkt hij/ zij na het lezen nog over de tekst na.
d. Als een leerling een tekst vluchtig doorleest, dan kan hij/ zij niet heel bewust de tekst doorlezen. Maar als een leerling te langzaam leest, dan is het ook moeilijk om het tekstbegrip te volgen. Als de leerling de tekst grondig doorleest, maar daarbij niet hakt, dan is de kans dat het tekstbegrip verloren gaat het kleinst.
e. Als een leerling tijdens het lezen sneller of juist langzamer gaat lezen, dan is hij/ zij zich wel bewust van de tekst. In het geval van deze teksten is het gunstiger als leerlingen langzamer gaan lezen, aangezien de teksten vrij pittig zijn voor de doelgroep. Ook kan een leerling rond moeilijke woorden iets langzamer gaan lezen. Hij/ zijn 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.

4.

Hoofdgedachte en bijzaken:
Het thema is: Bijen
De inleiding loopt van regel 1 tot en met regel 3
De kern loopt van regel 4 tot en met regel 18.
Het slot loopt van regel 19 tot en met regel 22.
De hoofdgedachte van deze tekst is: C. Een bij is een heel bijzonder diertje.

5.

Verwijswoorden:
a. <i>zij</i> in regel 7 = de koningin
b. <i>ze</i> in regel 14 = een werk-bij
c. <i>hem</i> in regel 21 = de bij

6.

Signaalwoorden:

a. Als eerste heb je de koningin. Als tweede zijn er de mannetjes-bijen (of darren). En als laatste zijn er de werk-bijen.

7.

Inferenties maken:

a. Omdat dit de bijen zijn die het werk doen, die op zoek gaan naar nectar.

b. Van de nectar kunnen ze honing maken.

8.

Nieuwe informatie integreren:

Controletoets:

Leeskaart 1 Jasper en de tomatiek.

1

Kennis van tekstkenmerken:
<i>Het antwoord van de leerling is goed als hij/ zij het volgende antwoord:</i>
a. De titel van het verhaal is 'Jasper en de tomatiek.'
b. Deze tekst bestaat uit 3 alinea's.

2.

Afleiden van woordbetekenis:	
<i>Bekend in de vorm van een omschrijving of definiëring (De leerling moet in de omschrijving in ieder geval een aantal van de volgende begrippen noemen):</i>	<i>Bekend in de vorm van een voorbeeld of tekening. Of de leerling gebruikt het woord in een zin (uit de tekst), zonder echt de betekenis te geven:</i>
Het is een raar apparaat, het lijkt een soort pashokje. (Het is een soort tijd-machine)	De man laat de tomatiek zien.
Dat betekent hallo (op Mars)	"Nimor" zegt het mannetje.
Dat betekent eten.	Heb je zin in klimaren?
Dat zijn hele kleine koekjes.	Mijn vrouw heeft lekkere vroemels gebakken.
Dat lijkt op thee, maar het smaakt naar limonade.	De vrouw schenkt telade voor hem in.

Leeskaart 2 De neushoorn.

3.

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

4.

Hoofdgedachte en bijzaken:
Het thema is: De neushoorn
De inleiding loopt van regel 1 tot en met regel 3
De kern loopt van regel 4 tot en met regel 13.
Het slot loopt van regel 14 tot en met regel 15.
De hoofdgedachte van deze tekst is: A. Neushoorns kunnen heel zacht lopen en ze hebben een groeiende hoorn op hun neus.

5.

Verwijswoorden:

- a. *dat* in regel 7 = Dat hij zo zacht loopt
- b. *dit* in regel 8 = Een heel sterk kussentje
- c. *ze* in regel 10 = De(ze) hoorns
- d. *hij* in regel 13 = de hoorn
- e. *ze* in regel 14 = Neushoorns

6.

Signaalwoorden:

- a. Nee, in de tekst staat: Maar als je een neushoorn in het wild wilt zien, moet je naar Afrika of Azië.
- b. Omdat het wel hele zware dieren zijn. Daarom zou je denken dat ze ook heel hard zouden stampen.

7.

Inferenties maken:

8.

Nieuwe informatie integreren:

- a. Olifanten hebben ook hele sterke zachte kussentjes onder hun poten.

Leeskaart 3 Limburg.

3.

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

4.

Hoofddedachte en bijzaken:
Het thema is: Limburg
De inleiding loopt van regel 1 tot en met regel 2
De kern loopt van regel 3 tot en met regel 13.
Het slot loopt van regel 14 tot en met regel 15.
De hoofddedachte van deze tekst is: B. Er zijn twee soorten Limburg: Belgisch-Limburg en Nederlands-Limburg.

5.

Verwijswoorden:
a. <i>er</i> in regel 2 = in Limburg
b. <i>dit</i> in regel 4 = (de) heuvels (in Limburg)
c. <i>het</i> in regel 8 = Belgisch-Limburg
d. <i>dat</i> in regel 10 = Vlaams

6.

Signaalwoorden:

a. Ja, er wonen mensen die Vlaams spreken, maar er wonen ook mensen die Frans spreken.

7.

Inferenties maken:

a. Omdat daar de enige natuurlijke heuvels van Nederland zijn.

b. Omdat als er bijvoorbeeld op straat iets moet worden opgehangen, dat dan altijd in twee talen moet worden gedaan.

8.

Nieuwe informatie integreren:

Remediërend programma voor begrijpend lezen

○

○

○

○

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Tekststructuur: alinea's titel en kopjes	1
Les 1 In kleine stukjes leest het beter	
Les 2 Het hoort allemaal bij elkaar	
Les 3 Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 2 Soort tekst	19
Les 1 Een verhaal of informatie?	
Les 2 Niet alleen de titel	
Les 3 Wat voor een soort tekst?	
Les 4 Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 3 Opstellen leesdoel en leesgedrag	33
Les 1 Leesdoel: Waarom?	
Les 2 Leesgedrag: Hoe?	
Les 3 Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 4 Opstellen van verwachtingen en activeren van voorkennis....	51
Les 1 Wat zal er in de tekst staan?	
Les 2 Voorspellen	
Les 3 Wat weet ik er al van?	
Les 4 Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 5 Onbekende moeilijke woorden	71
Les 1 Help, een moeilijk woord!	
Les 2 Terug lezen en verder lezen	
Les 3 Woordenboek	
Les 4 Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 6 In-plaats-van-woorden of verwijs-woorden	93
Les 1 In-plaats-van-woorden of verwijs-woorden	
Les 2 Het staat in plaats van een ander woord	
Les 3 Veel in-plaats-van-woorden	
Les 4 Synoniemen	
Les 5 Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 7 Signaal-woorden	117
Les 1 Let op: een opsomming!	
Les 2 Let op: een tegenstelling!	
Les 3 Let op: een oorzaak!	
Les 4 Allemaal signalen	
Les 5 Nog eens oefenen	
Hoofdstuk 8 Hoofddedachte en bijzaken	143
Les 1 Het thema	
Les 2 Onbelangrijke zinnen	
Les 3 Belangrijke sleutel-woorden	
Les 4 Inleiding - kern - slot	
Les 5 De hoofddedachte	
Les 6 Nog eens oefenen	
Les 7 Nog meer oefenen	

Hoofdstuk 9 Inferenties maken	173
Les 1 Inferenties?	
Les 2 Nog eens oefenen	
Les 3 Nog meer oefenen	
Hoofdstuk 10 Controleren leesbegrip en bijstellen van verwachtingen....	185
Les 1 Blijven controleren	
Les 2 Nog eens oefenen	
Les 3 Nog meer oefenen	
Hoofdstuk 11 Informatie integreren	199
Les 1 Leren van teksten	
Les 2 Nog eens oefenen	
Les 3 Nog meer oefenen	
Hoofdstuk 12 Extra lessen	211
Les 1	
Les 2	
Toetsles 1	
Toetsles 2	
Literatuurlijst.....	223