

Literatuurstudie naar de kenmerken en leerkrachtvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO

Literatuurstudie behorende bij het Research en Development project:
Begrijpend lezen, overgang PO - VO

Samengesteld door: Tessa de With

Projectgroep: Diana Aarntzen, Lidy Ahlers, Corine Ballering, Meike Berben, Greet de Boer, Aafke Bouwman, Lucia Fiori, Mariët Förrer, Els Loman, Karin van de Mortel, Janneke Oosterman, Peter Snijders & Tessa de With

CPS Onderwijs Ontwikkeling en Advies, december 2011

Colofon

Ten behoeve van de leesbaarheid, is in dit rapport bij de verwijzing naar personen voor het gebruik van 'hij'. Het spreekt vanzelf dat hier ook 'zij' gelezen kan worden.

Projectleiders: Aafke Bouwman, Mariët Förrer en Janneke Oosterman
Projectmanager: Els Loman

© CPS onderwijsontwikkeling en advies, december 2011

CPS Onderwijsontwikkeling en advies
Postbus 1592
3800 BN Amersfoort
Telefoon: 033-453 43 43

www.cps.nl

Dit literatuurverslag is een product van het Research & Development project Begrijpend Lezen, Overgang PO-VO en is tot stand genomen met subsidie van het Ministerie van OC&W in het kader SLOA of R&D 2011.

Samenvatting

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat een grote groep leerlingen in het primair en voorgezet onderwijs moeite heeft met het begrijpen van teksten. In het Research & Development project *Begrijpend lezen, overgang PO-VO*, wordt onderzocht wat een effectieve aanpak is om het begrijpend leesniveau van leerlingen te verbeteren. Dit literatuurverslag is een onderdeel van dit project en beantwoordt de volgende twee vragen:

1. Wat zijn de kenmerken van een effectieve interventie die bijdraagt aan het verhogen van het begrijpend leesniveau van leerlingen van groep 7 en 8 in het basisonderwijs en de leerlingen van klas 1 en 2 in het voortgezet onderwijs?
2. Welke docentvaardigheden zijn een voorwaarde om de interventie effectief te onderwijzen en te implementeren?

Wat betreft de eerste vraag blijkt uit de literatuur dat achtergrondkennis een belangrijke relatie heeft met begrijpend lezen. Hierbij speelt ook woordenschat een belangrijke rol. Hoe meer een lezer al van het onderwerp weet, hoe beter hij de tekst zal begrijpen. Voor het onderwijs is het van belang dat er activiteiten ingepland worden die zowel de verbale als de non-verbale representaties in het geheugen over een nieuw onderwerp vergroten. Hierbij is het belangrijk dat kennis vanuit het werkgeheugen wordt opgeslagen in het lange-termijn geheugen. Het gaat hierbij niet alleen om het verbreden van oppervlakkige kennis, maar ook om het verrijken en verdiepen van kennis.

Naast achtergrondkennis en woordenschat, is ook het effectief gebruiken van leesstrategieën belangrijk voor leerlingen. Hierbij zijn de vaardigheden om het eigen leesproces te sturen en na te kunnen denken over het eigen leesproces de belangrijkste strategieën (monitoring en metacognitie). Naast deze sturingsstrategieën, kan een lezer ook een aantal leesstrategieën inzetten tijdens het lezen: verbinden, afleiden, voorspellen, vragen stellen, visualiseren en samenvatten. Leesstrategieën zijn denkstrategieën. Het onderwijs kan leerlingen deze strategieën aanleren door middel van de principes van het hardop-denkend-voordoen (modelling). Hoewel leerlingen vaak baat hebben bij het aanleren van leesstrategieën, mag het aanleren van strategieën niet het hoofddoel zijn van de les begrijpend lezen. In de les staat altijd de tekst centraal en worden vaardigheden aangeleerd om deze tekst te kunnen begrijpen.

Tenslotte zijn vaardigheden als goed technisch en vloeiend kunnen lezen en het hebben van leesmotivatie ook belangrijk voor het lezen met begrip. Wat betreft zwakke lezers is het voor leerkrachten van belang dat zij weten op welke vaardigheden een leerling uitvalt. Een leerkracht kan hier dan specifiek instructie op geven.

Bovenstaande aspecten vragen specifieke vaardigheden van een leerkracht. Allereerst zou de instructie op leesbegrip ingebed moeten zijn in bestaande leesmomenen en vakspecifieke teksten, in plaats van in een aparte (begrijpend) leesles. Tekstkeuze is hierbij belangrijk: teksten mogen niet te moeilijk zijn. Verder dient een leerkracht voorafgaande aan de les vast te stellen of leerlingen voldoende woordenschat en achtergrondkennis hebben om de tekst te kunnen begrijpen. Als dit niet het geval is, zal de leerkracht de benodigde (woord)kennis voorafgaande aan de tekst aan de orde moeten stellen. Tijdens het lezen laat de leerkracht door middel van het hardop-denkend-voordoen zien op welke manier hij de leesstrategieën inzet om de tekst beter te begrijpen. Gedurende de les gaan leerlingen deze denkstappen steeds meer zelfstandig toepassen. De rol van de leerkracht verandert hierbij van rolmodel naar een ondersteunende rol (GRRIM model, Pearson & Galagher, 1983).

Andere belangrijke leerkrachtvaardigheden zijn: het stimuleren van academische taal bij de leerlingen, differentiëren, het geven van effectieve feedback en aandacht voor leermotivatie.

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
1. Inleiding	5
2. Voorwaarden voor lezen met begrip	6
2.1 Achtergrondkennis en woordenschat	6
2.2 Leesstrategieën.....	8
2.3 Technisch & vloeiend lezen.....	11
2.4 Leesmotivatie	11
2.5 Zwakke begrijpend lezers	11
3. Instructie in begrijpend lezen.....	13
3.1 De les begrijpend lezen	14
3.2 Tekstkeuze	17
3.3 Stimuleren van academische taal.....	17
3.4 Differentiatie	17
3.5 Feedback.....	18
3.6 Motivatie.....	19
4. Aanwijzingen voor de aanpak begrijpend lezen	20
Literatuurlijst	21

1. Inleiding

Uit onderzoek van onder andere de Nederlandse Onderwijsinspectie (2000), Hacquebord e.a. (2004), Heesters e.a. (2007), de Nederlandse Taalunie (2008) en Van den Broek (2009), blijkt dat veel leerlingen in het primair onderwijs onvoldoende begrijpend kunnen lezen en daardoor in het voortgezet onderwijs onvoldoende in staat zijn teksten zelfstandig en met begrip te lezen. De aard van de problematiek is niet altijd eenduidig. Een deel van de leerlingen beschikt over geringe achtergrondkennis en woordenschat, een ander deel van de leerlingen heeft moeite met het zelf sturen van het leesproces door het foutief toepassen van de leesstrategieën en weer andere leerlingen vinden het lastig om tijdens het lezen relevante achtergrondkennis op te halen uit het geheugen.

In het Research & Development project "Begrijpend lezen, overgang PO - VO" wordt een antwoord gezocht op de volgende probleemstelling: Wat is een effectieve aanpak om het begrijpend leesonderwijs in de bovenbouw van PO (groep 7 en 8) en onderbouw VO (klas 1 en 2 van het VMBO) in een doorgaande lijn vorm te geven met als doel het begrijpend leesniveau van leerlingen te verbeteren?

Een onderdeel in de eerste fase van dit Research & Development project, is het uitvoeren van een literatuuronderzoek. Op basis van het literatuuronderzoek wordt een aanpak voor het werken in zowel de bovenbouw van het basisonderwijs als de eerste jaren van het voortgezet onderwijs ontwikkeld. Leraren worden geschoold en begeleid in het uitvoeren van deze aanpak. Effect van de training en begeleiding op de vaardigheden van de leraren en de resultaten van de leerlingen worden onderzocht.

Dit rapport biedt een overzicht van de bevindingen op basis van het literatuuronderzoek. De vragen die in dit literatuuronderzoek centraal staan, zijn:

1. Wat zijn de kenmerken van een effectieve interventie die bijdraagt aan het verhogen van het begrijpend leesniveau van leerlingen van groep 7 en 8 in het basisonderwijs en de leerlingen van klas 1 en 2 in het voortgezet onderwijs?
2. Welke docentvaardigheden zijn een voorwaarde om de interventie effectief te onderwijzen en te implementeren?

Deze vragen worden beantwoord in dit rapport. Hoofdstuk 2 gaat over de factoren achtergrondkennis, woordenschat en leesstrategieën en de plek die deze krijgen in een les begrijpend lezen. Hoofdstuk 3 gaat over de opbouw van een les begrijpend lezen en de docentvaardigheden die nodig zijn om de interventie effectief te onderwijzen. Tenslotte zijn in Hoofdstuk 4 de bevindingen uit het literatuuronderzoek puntsgewijs verwoord als aandachtspunten voor de interventie.

2. Voorwaarden voor lezen met begrip

Dit hoofdstuk gaat in op kennis en vaardigheden die nodig zijn om te kunnen lezen met begrip. Uit de literatuur is bekend dat een lezer een tekst pas kan begrijpen als 75% van de achtergrondkennis en 95% van de gebruikte woorden bekend zijn. Daarnaast moet een lezer voldoende vlot en vloeiend kunnen lezen en leesstrategieën kunnen inzetten. Tenslotte is het belangrijk dat een lezer kan nadenken over het leesproces en adequaat kan reageren als hij een tekst niet meer begrijpt (metacognitie).

2.1 Achtergrondkennis en woordenschat

Er is een sterk verband tussen de hoeveelheid achtergrondkennis die de lezer over een onderwerp heeft en de mate waarin hij de tekst begrijpt: er is een correlatie van .80 (Fisher & Frey, 2009). Achtergrondkennis is volgens Hirsch (2006a; 2006b) nodig om de witte vlekken in een tekst in te kunnen vullen. Wat een tekst bedoelt, maar niet vermeldt, is een cruciaal onderdeel voor het begrijpen van de tekst (Hirsch, 2006a, p. 13)

In 1861, the Civil War started. It lasted until 1865. It was American against American, North against South. The Southerners called Northerners "Yankees." Northerners called Southerners "Rebels," or "Rebs" for short. General Robert E. Lee was in charge of the Southern army. General Ulysses S. Grant was in charge of the Northern army.

De bovenstaande tekst is alleen leerzaam als een leerling begrijpt wat er wordt bedoeld. Voor het begrijpen van "*North against South*" is veel achtergrondkennis nodig. De eerste stap is dat de leerling begrijpt dat het gaat over twee kompasrichtingen. De leerling heeft basiskennis nodig over de geografie van de Verenigde Staten en moet in staat zijn om uit de tekst af te leiden dat de benoemde kompasrichtingen verwijzen naar geografische gebieden. Daarnaast moet de leerling de conclusie trekken dat de namen van de geografische gebieden staan voor de populatie in die gebieden en dat deze populaties zijn georganiseerd in groepen, zodat er legers kunnen ontstaan. Deze achtergrondkennis is nodig om het stukje "*North against South*" te begrijpen. Wanneer alle achtergrondkennis uitgeschreven zou worden om het hele bovenstaande stukje tekst te begrijpen, zou dat vele pagina's beslaan (Hirsch, 2006a; 2006b).

Vanuit bovenstaand voorbeeld blijkt dat de belangrijkste factor die leren beïnvloedt, is wat de leerling al aan kennis bezit (Ausubel's premise, 1968 in Lapp & Fisher, 2009). Tekstbegrip is afhankelijk van de hoeveelheid kennis die de lezer al over een tekst heeft: hoe meer parate kennis over het onderwerp van de tekst, hoe beter leerlingen de tekst begrijpen (Anderson & Pearson, 1984; Pearson & Hamm, 2005; Marzano, 2004). Nieuwe betekenissen moeten gekoppeld worden aan de al aanwezige kennis van de leerlingen. Daarnaast bepaalt de aanwezige achtergrondkennis tevens hoe een tekst wordt geïnterpreteerd (Pearson & Hamm, 2005; Van den Broek, 2010).

Uit de literatuur blijkt dat achtergrondkennis is onder te verdelen in twee verschillende aspecten, namelijk *kennis van taal* en *kennis van de wereld* (Hirsch, 2006b). Kennis van taal bestaat uit kennis van schriftelijk taalgebruik, tekstkenmerken en tekststructuren. Kennis van de wereld bestaat uit de inhoudelijke kennis die direct gerelateerd is aan het onderwerp van de tekst. Kennis van de wereld en woordenschat zijn nauw verbonden (Hirsch, 2006a; 2006b; Fisher & Frey, 2009).

Voor tekstbegrip is de aanwezigheid van achtergrondkennis op zichzelf onvoldoende. Om het te kunnen gebruiken moet je weten waar je het kunt vinden, wanneer je het nodig hebt en hoe je het in nieuwe situaties kunt gebruiken. Kennis ondersteunt het leren als sprake is van drie condities:

- Kennis is *organized*: volgens de Schema theorie van Anderson & Pearson (1984) is het belangrijk dat kennis georganiseerd opgeslagen is. Dit betekent dat informatie hiërarchisch geordend is in disciplines met daarbinnen een hiërarchische opbouw van concepten en verbonden is met gerelateerde informatie.
- Kennis is *conditionalized*: je moet weten hoe je relevante kennis op kunt halen bij het lezen. Belangrijke eigenschappen hierbij zijn motivatie en hogere denkprocessen. Een lezer moet gemotiveerd zijn om 'op zoek te gaan' naar de relevante achtergrondkennis. Daarbij is het belangrijk dat de lezer kan nadenken over hoe hij de kennis tijdens het lezen toe kan passen. (Lapp & Fisher (2009), Broek, van den, 2010).
Niet alle leerlingen zijn in staat om de aanwezige achtergrondkennis in te zetten voor leesbegrip (Lapp & Fisher, 2009; Broek, van den, 2010). Het effectief en adequaat inzetten van achtergrondkennis kan plaatsvinden door het stellen van kritische vragen tijdens het lezen van een tekst. De inzet van metacognitie, strategieën en een actieve houding zijn nodig om tot een goed tekstbegrip te komen waarin de nieuwe kennis wordt toegevoegd aan de aanwezige achtergrondkennis (Fisher & Frey, 2009).
- Kennis is *transferable*: de lezer moet bestaande kennis in nieuwe situaties kunnen gebruiken. Dit is een van de grote uitdagingen waar het onderwijs voor staat. Transfer van kennis vindt plaats in stukjes, niet in grote abstracte concepten. Transfer verbetert als je een taak opdeelt in stappen die je moet zetten om de taak te voltooien (Fisher & Frey, 2009).

Kennis wordt georganiseerd opgeslagen in een netwerk. Deze kennis heeft zowel een verbale representatie (een woord) als een non-verbale representatie (beelden, geuren, aanrakingen, bewegingen, etc.). De verbale en non-verbale representaties zijn van elkaar gescheiden en kunnen zowel onafhankelijk als met elkaar functioneren. Niet alle achtergrondkennis heeft dezelfde hoeveelheid aan verbale en non-verbale representaties. Kennis over een onderwerp kan rijk of oppervlakkig zijn. Oppervlakkige kennis kan gebruikt worden om nieuwe (uitgebreide) kennis op te doen. Het doel moet dan zijn om van de oppervlakkige kennis, diepe kennis te maken. Hierbij staat het vergroten van de achtergrondkennis synoniem aan het vergroten van de woordkennis, immers achtergrondkennis legt directe associaties met woordkennis (Marzano, 2004). Vanuit het perspectief van achtergrondkennis, vormt woordenschat de schakel tussen kennis van de wereld en kennis van taal. Woorden zijn taaleenheden die kenniseenheden uitdrukken. Woordenschatverwerving is daarmee verweven met de ordening van de wereld en kennisopbouw (Fisher & Frey, 2009; Marzano, 2004). Binnen het woordenschatonderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen expliciete instructie van nieuwe woorden en het impliciet creëren van kansen voor het vergroten van de woordenschat. Het expliciete woordenschatonderwijs bestaat enerzijds uit het doelgericht aanleren van woorden, anderzijds wordt instructie gegeven op strategieën om achter de woordbetekenis te komen. In het impliciete woordenschatonderwijs is de leraar alert op kansen om nieuwe woorden aan te bieden. Daarnaast laat de leraar zien dat hoe hij met nieuwe woorden omgaat en creëert op deze manier een woordbewustzijn voor de leerlingen.

Om achtergrondkennis en woordenschat systematisch te vergroten, dienen onderwijsactiviteiten ingepland te worden die zowel verbale als non-verbale representaties in het geheugen over een nieuw onderwerp vergroten. Hierbij is het belangrijk dat kennis vanuit het werkgeheugen wordt opgeslagen in het lange-termijn geheugen. Achtergrondkennis ontstaat door een interactie tussen twee factoren: de hoeveelheid ervaringen met het onderwerp en het effectief opslaan van informatie (Marzano, 2004; Fisher & Frey, 2009). Voor het onderwijs is het belangrijk om aandacht

te besteden aan beide factoren. Hieronder staan enkele aandachtspunten voor woordenschatinstructie genoemd (Stahl, 1999; Fisher & Frey, 2009; Beck, McKeown & Kruger, 2002):

- De selectie van aan te bieden woorden is belangrijk. Vaak worden specifieke woorden aangeleerd, zoals *globe*, *tsunami* of *chiropractor*. Het is effectiever om schooltaalwoorden aan de bieden, die leerlingen vaker zullen tegenkomen en die hen beter helpen om teksten te begrijpen. Het gaat dan om woorden zoals *tenminste*, *vervolgens*, *adequaat*.
- Er moet een rijke instructie gegeven worden op nieuwe woorden. Deze instructie moet verder gaan dan het geven van definities. De instructie dient zowel aandacht te besteden aan de verbale component als aan de non-verbale component. Een afbeelding, voorwerp of filmpje verrijkt de instructie van nieuwe woorden.
- Het is belangrijk dat leerlingen hun diepe kennis over het onderwerp vergroten, waarbij veel details of aspecten bekend zijn.
- Leerlingen moeten associaties met aanverwante onderwerpen kunnen maken.
- Leerlingen moeten uitgedaagd worden om na te denken over de betekenis van het nieuwe woord.
- Leerlingen moeten verbanden leggen tussen het nieuwe woord en bekende woorden.
- Nieuwe woorden moeten vaak terugkomen. Elk nieuw woord moet acht à tien keer herhaald worden. Hier mag maximaal twee dagen tussen zitten voor het opslaan van nieuwe kennis in het lange termijn geheugen.
- Het is belangrijk dat leerlingen de woorden actief gaan gebruiken in interactie met klasgenoten.
- Er moet aandacht zijn voor transfer. Leerlingen moeten de nieuwe woorden buiten de les en klas gaan gebruiken. Het is vooral van belang dat nieuwe woorden deel uit gaan maken van de dagelijkse woordenschat van de leerling.

Bovenstaande punten kunnen gerealiseerd worden door langere tijd (meerdere dagen/weken) bezig te zijn met een onderwerp en daarover meerdere boeken, zowel fictie als non-fictie, (voor) te lezen. Dit is voor het verwerven van kennis en woordenschat effectiever dan elke dag een ander onderwerp aan de orde stellen. De onderwerpen van lezen, spreken en schrijven zouden hetzelfde moeten zijn gedurende een langere periode, zodat leerlingen vertrouwd raken met het onderwerp. Dat versnelt tevens het leren van nieuwe woorden. Ook is het opstellen van een doorgaande lijn van achtergrondkennis belangrijk: leraren moeten aan het begin van het jaar ervan uit kunnen gaan dat leerlingen bepaalde kennis bezitten. Virtuele ervaringen (internet, educatieve programma's, stillezen) kunnen achtergrondkennis ook vergroten. Goed zelfstandig kunnen lezen is waarschijnlijk het belangrijkste middel voor woordenschatuitbreiding (Nagy, Herman & Anderson, 1985; Nagy, Anderson & Herman, 1987). De ontwikkeling van een vlotte leesvaardigheid is de meest krachtige strategie voor woordenschatontwikkeling die er bestaat. De tijd die besteed wordt aan zelfstandig lezen is een significante voorspeller voor woordenschat, achtergrondkennis en tekstbegrip (Anderson & Nagy, 1992).

2.2 Leesstrategieën

Bij het lezen van teksten zet een lezer strategieën in om de tekst te begrijpen. Een strategie is een procedure die de lezer bewust gebruikt om informatie goed te verwerken en te begrijpen (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Het sturen van het eigen leesproces is de belangrijkste, overkoepelende vaardigheid (Perfetti, 2009). Hierbij zijn 'metacognitie' en 'monitoring' belangrijke aspecten (o.a. Harvey & Goudvis, 2007, Fisher, Frey & Lapp, 2009). Metacognitie is denken over de

eigen cognitieve processen. Monitoring is het controleren van het eigen denk- of leesproces. Wanneer een lezer ontdekt dat hij de tekst niet meer begrijpt, kan hij zijn leesproces hierop aanpassen. Een lezer kan bijvoorbeeld teruglezen, langzamer lezen, aandachtiger lezen of bewust een leesstrategie inzetten (Förner & Mortel, 2009). De invloed van het kunnen toepassen van leesstrategieën is kleiner dan de invloed van achtergrondkennis, maar is substantieel (er is een correlatie van .30).

In de literatuur worden verschillende strategieën genoemd. In dit onderzoek is de keuze gemaakt voor de volgende strategieën: verbinden, afleiden, voorspellen, vragen stellen, visualiseren en samenvatten (Fisher, Frey & Lapp, 2009). De strategieën worden apart besproken, ze zijn echter vaak niet los te zien en de strategieën zijn onderling nauw verbonden.

Verbinden

Het doel van begrijpend lezen is het verbinden van tekstdelen met relevante achtergrondkennis door het leggen van betekenisvolle relaties. De lezer kan verbinden op drie niveaus: de inhoud van de tekst met zichzelf, bijvoorbeeld door het inleven en meeleven met de hoofdpersoon; de inhoud van de tekst met de inhoud van andere teksten die al eerder gelezen zijn en kennis van de tekst met de wereld (wat een leerling zelf al weet van het onderwerp) (Förner & Mortel, 2010). Dit betekent dat een goede lezer tijdens het lezen voortdurend bezig is om deze verbanden te leggen. Dit proces is bij goede lezers volledig geautomatiseerd en speelt zich onbewust af. Echter, bij een lastige tekst kunnen deze vaardigheden ook bewust ingezet worden. Dit proces wordt ook wel aangeduid met inferentiële activiteiten. Door het leggen van verbanden ontstaat een mentaal netwerk waarin de verschillende delen van een tekst en de onderliggende verbanden zijn gepresenteerd en opgeslagen.

Kinderen zijn in staat om referentiële en causale verbanden in een tekst te herkennen, maar er zijn systematische leeftijdsverschillen. Bij jonge kinderen is de achtergrondkennis beperkt, waardoor ze sommige verwijzingen van de auteur niet herkennen. Daarnaast zijn jonge kinderen wel in staat om verbanden te leggen tussen concrete, fysieke feiten en gebeurtenissen, maar ze hebben moeite met het leggen van verbanden tussen abstracte gebeurtenissen. Daarnaast vinden ze het lastig om beschreven motieven en gevoelens te verbinden aan hun eigen gevoel. Tenslotte zijn jonge kinderen in staat om op korte afstand binnen een tekst causale verbanden te leggen, op langere afstand is dat lastiger.

Oudere kinderen met meer achtergrondkennis, herkennen verbanden tussen de tekst en de wereld gemakkelijker. Daarnaast zijn zij beter in staat om gevoelens en motieven te verbinden aan hun eigen beleefwereld. Oudere kinderen kunnen daarnaast ook op langere afstand binnen een tekst verbanden leggen (Broek, van den, 2009).

Afleiden

Van alle leesstrategieën die aangeboden worden, is afleiden waarschijnlijk de meest belangrijke (Hirsch, 2006a; Cain, 2010). Het afleiden en 'tussen de regels door lezen' is een onmisbaar element van begrijpen. Dit lukt niet zonder kennis. Voor het afleiden, en dus de tekst goed te begrijpen, is het belangrijk om een verband te leggen tussen de inhoud van de tekst en de achtergrondkennis van de lezer (Hirsch, 2006b). Het gaat hierbij vaak om figuurlijk taalgebruik en dat maakt dat deze strategie voor veel leerlingen lastig is. Het begrijpen van figuurlijk taalgebruik (of zegswijzen en dergelijken) is voor tweede taalleerders de meest gecompliceerde taalvaardigheid.

Voorspellen

Voorspellen is het maken van een weloverwogen inschatting van wat er zou kunnen gebeuren op basis van beschikbare informatie. De lezer kan dit zowel voor als tijdens het lezen doen. Bij deze strategie hoort ook dat de lezer nagaat of zijn voorspelling klopte. Voorspellen vindt plaats voorafgaand aan het lezen van de tekst, aan de hand van tekstenmerken en illustraties. Echter, ook tijdens het lezen gaat het voorspellen door. Tijdens het lezen van verhalende teksten kan de lezer vaak voorspellingen doen over wat er zal gebeuren of hoe het verhaal verder zal gaan. Een goede lezer controleert tijdens het lezen of zijn voorspelling klopt of moet worden bijgesteld. Dit bevordert actieve betrokkenheid bij de tekst en leidt tot tekstbegrip (Förre & Mortel, 2010).

Vragen stellen

Door het stellen van vragen tijdens het lezen van de tekst, gaat de lezer actief op zoek naar antwoorden op zijn vragen. Vragen stellen is de motor van het leren en opent de deuren naar begrip (Harvey & Goudvis, 2007). Om leerlingen te helpen teksten te begrijpen, leert de leraar hen zelf vragen bij teksten te stellen, zowel voor, tijdens als na het lezen. Door steeds vragen te stellen, blijft de lezer betrokken bij de tekst en verbetert zijn tekstbegrip (Fisher, Frey & Lapp, 2009).

Visualiseren

Visualiseren houdt in dat tijdens het lezen mentale beelden en zintuiglijke gewaarwordingen ontstaan (Van de Ven, 2009). Dit zijn mentale beelden (Wilhelm, 2008), maar kunnen ook mentale representaties van geluid, geur, smaak, tast en emotionele gevoelens zijn (Van de Ven, 2009). Door te visualiseren verbindt de lezer de tekst met zijn eigen wereld, waardoor hij betrokken raakt bij de tekst. Dit verbetert zijn begrip en plezier in het lezen en zorgt ervoor dat hij meer onthoudt van wat hij leest (Harvey & Goudvis, 2007; Kelley & Clausen-Grace, 2007). Ook Lapp & Fisher (2009) geven aan dat visualiseren op basis van mentale plaatjes (wat je al weet en wat ontstaat tijdens het lezen), zorgt voor het vergroten van begrip. Als daar illustraties in de tekst aan toegevoegd worden, zal het begrip nog meer vergroten. Ook het gebruik van tekstschema's en visuele representaties van een tekststructuur vallen hieronder. Het schematisch visualiseren van een tekst kan helpen om de inhoud van de tekst beter te begrijpen.

Samenvatten

Samenvatten is het weergeven (schriftelijk of mondeling) van de hoofdgedachte en belangrijkste informatie uit de tekst. Samenvatten gebeurt niet alleen na het lezen van een tekst; ook tijdens het lezen selecteert de lezer uit de verschillende tekstdelen de belangrijkste informatie (Förre & Mortel, 2010).

Samenvatten is niet alleen de tekst herstructureren in een te onderscheiden, verkorte versie, maar ook het creëren van een nieuw perspectief of inzicht over de tekst (Fisher, Frey & Lapp, 2009)

Leesstrategieën zijn denkstrategieën. De manier om denkstrategieën aan te leren is het hardop-denkend-voordoen (modelling). Hierdoor krijgen leerlingen een idee hoe de leraar als ervaren lezer de strategieën toepast. Hierbij is het belangrijk dat de momenten van 'modelling' worden afgewisseld met activerende didactische werkvormen. Gedurende de les nemen de leerlingen steeds meer denkstappen van de leraar over en gaan deze zelf(standig) toepassen (scaffolding) (Lapp & Fisher, 2009; Zwiers, 2010).

Leerlingen kunnen baat hebben bij het aanleren van strategieën, maar het is niet zo dat hoe meer training in strategieën, hoe beter het is. Dit komt allereerst omdat de strategieën vaak los van de inhoud worden geoefend. Wanneer strategieën los van de tekstinhoud en het leesdoel worden geoefend, gaat dat ten koste van de motivatie (Hirsch, 2006b). Daarnaast gaat de mentale capaciteit die nodig is om strategieën toe te passen, ten koste van de mentale capaciteit die je in

kunt zetten om de tekst te begrijpen (Lapp, Fisher & Grant, 2009). Het is dus belangrijk om het oefenen van de strategieën altijd in te zetten als middel om tot een beter tekstbegrip te komen.

2.3 Technisch & vloeiend lezen

Voldoende technische leesvaardigheid is nodig om aan begrijpend lezen toe te komen. Wat betreft begrijpend lezen is het van belang dat de leraar de technische leesvaardigheid van de leerlingen voldoende in kaart heeft en indien nodig instructie geeft op technisch leesgebied. Naast het technisch kunnen lezen van teksten, is ook vloeiend lezen van belang. Uit onderzoek blijkt dat er een sterke relatie (correlatie van .83) is tussen vloeiend lezen en begrijpend lezen (Jenkins, Espin, Van den Broek, Deno, 2003). Voor het onderwijs betekent dit dat instructie geven op vloeiend lezen erg belangrijk is.

2.4 Leesmotivatie

Leesmotivatie en leesplezier zijn belangrijk bij de ontwikkeling van de leesvaardigheid van leerlingen. Wanneer leerlingen gemotiveerde lezers zijn, maken ze meer leeskilometers. Dit is belangrijk voor het trainen en verder ontwikkelen van de technische leesvaardigheid. Daarnaast is het van belang voor het oefenen en inslijpen van de vaardigheden die nodig zijn voor begrijpend lezen. Hoe meer leerlingen lezen, en hoe meer verschillende soorten teksten (verhalend, informatief, poëzie) leerlingen lezen, des te beter leerlingen worden in het toepassen van de verschillende soorten leesstrategieën. Tenslotte is het lezen van teksten en boeken een zeer effectieve manier om achtergrondkennis en woordenschat te vergroten.

2.5 Zwakke begrijpend lezers

Bij het literatuuronderzoek naar elementen van een effectieve aanpak voor het leren lezen met begrip, is ook nagegaan of in de literatuur aanwijzingen te vinden zijn voor een effectieve aanpak voor lezers die moeite hebben met het begrijpen van teksten. Vanuit de literatuur zijn verschillende typeringen gegeven van lezers die moeite hebben met het lezen met begrip.

Van den Broek (2009) en Van den Broek & Espin (2009) stellen dat lezers een beperkte capaciteit hebben om tijdens het lezen informatie te verwerken, verbanden te leggen, et cetera. Het gevolg is dat zij tijdens het lezen aan een klein deel van alle informatie in een tekst aandacht geven. Veel van de capaciteit wordt ingenomen door het lezen van de huidige zin of zinsdeel. Leessucces hangt voor een groot deel af van de mate waarin een lezer de resterende capaciteit invult. Bij zwakke lezers hangt de moeite met begrijpend lezen sterk samen met de effectiviteit waarmee zij de resterende verwerkingscapaciteit invullen. Zwakke lezers kunnen onderverdeeld worden in twee subgroepen:

- a. Zwakke lezers die zich concentreren op verbanden binnen een zin maar nauwelijks informatie uit eerdere tekstgedeelten of achtergrondkennis erbij betrekken.
- b. Zwakke lezers die net als goede lezers teruggrijpen op wat zij eerder in de tekst hebben gelezen, of achtergrondkennis proberen op te halen. Deze lezers voeren de processen wel correct uit maar de verkregen informatie is niet relevant.
- c. Zwakke lezers die problemen hebben met technisch lezen en andere fundamentele taalvaardigheden.

Bovenstaande leesproblemen kunnen niet altijd verklaard worden door een beperkt korte termijn geheugen of door het ontbreken van de benodigde achtergrondkennis (van den Broek, 2009). Er is een groep lezers die geen goede verbanden kan leggen tussen andere delen in de tekst, of tussen de inhoud van de tekst en de achtergrondkennis. Hierdoor zijn zwakke lezers minder effectief in het vinden van informatie die zou kunnen helpen bij het leggen van relaties. Het gevolg hiervan is deze leerlingen moeite hebben om de tekst te begrijpen. Onderzoek laat zien dat zwakke lezers een inadequaar arsenaal aan leesstrategieën hebben. Dit kan verschillende oorzaken hebben. Het kan zijn dat deze leerlingen niet bekend zijn met effectieve leesstrategieën. In dat geval is het nuttig om deze lezers goede strategieën aan te leren. Het is echter ook mogelijk dat er sprake is van bepaalde leerlingsspecifieke eigenschappen waardoor de zwakke lezer de strategieën niet kan toepassen. Er kan bijvoorbeeld sprake zijn van een beperkte aandachtscapaciteit of van neurologische problemen. In deze situaties heeft het zoeken naar compenserende strategieën meer effect. Voorbeelden van compenserende strategieën zijn een tekst meerdere malen lezen, of het maken van samenvattingen.

Hacquebord (2004) maakt onderscheid in drie typen zwakke lezers:

Compenserende lezer: deze leerling heeft veel moeite met het begrijpen van de tekst op microniveau. Dit betekent dat deze lezer het lastig vindt om op zinsniveau teksten te begrijpen. Dit komt door een geringe woordkennis of door problemen met woordherkenning. De problemen op dit microniveau worden gecompenseerd door een relatief sterk begrip op mesoniveau (alinea-niveau) en macroniveau (tekstniveau).

Schoolse lezer: deze lezer leest technisch vlot, en heeft geen problemen met begrip op woord- en zinsniveau. Echter, de scores op alinea-niveau en tekstniveau zijn onvoldoende. Dit duidt op onvoldoende actief en bewust leesgedrag. Deze groep komt overeen met de eerste groep zwakke lezers van Van den Broek (2009).

Probleem lezer: deze lezer is zwak op alle aspecten van leesvaardigheid. Ook het technisch lezen kan zwak zijn. Deze lezer is daarnaast vaak niet gemotiveerd om te lezen en vermijdt leestaken. Hierdoor bestaat de kans dat de achterstand nog groter wordt. Deze groep komt overeen met de laatste groep zwakke lezers van Van den Broek.

Voor de instructie en differentiatie binnen begrijpend lezen is het belangrijk om te weten op welk aspect van begrijpend lezen de leerling (extra) instructie nodig heeft. Het achterhalen van het type zwakke lezer is van belang voor de leraar om zijn aanbod daarop aan te kunnen laten sluiten.

3. Instructie in begrijpend lezen

Instructie op begrijpend lezen vindt nu nog vaak plaats in de les 'begrijpend lezen'. Echter, instructie op leesbegrip zou ingebed moeten zijn in bestaande leesmomenten en vakspecifieke teksten. In het voortgezet onderwijs is het van belang dat vakleraren zich realiseren dat leesbegrip ook van belang is wanneer ze hun vak onderwijzen. Het aanleren van strategieën in een rijke leeromgeving, is erg effectief (Zwiers, 2010).

Binnen deze lessen staat de tekst centraal en worden achtergrondkennis, leesstrategieën en metacognitieve vaardigheden aangeboden als ondersteuning voor het begrijpen van de teksten (Lapp & Fisher, 2009; Hirsch, 2006b). Tekstkeuze is hierbij belangrijk. De moeilijkheidsgraad moet niet te hoog zijn (Allington, 2011; Samuels, 2006). Dit betekent dat de teksten op of onder het technisch leesniveau van de leerlingen dienen te liggen. Het onderwerp van de tekst speelt ook een rol. Bekendheid met het onderwerp van de tekst en interesse in het onderwerp, hebben ook invloed op het leesbegrip.

Een les begrijpend lezen vraagt verschillende vaardigheden van een leraar. Een tekst kent verschillende niveaus van moeilijkheid: de achtergrondkennis, de woordenschat en het taalgebruik, en de complexiteit van de tekst zelf. Voor de instructie van de les begrijpend lezen is het van belang dat een leraar aandacht besteedt aan al deze punten. Wat betreft de woordenschat en achtergrondkennis dient een leraar voor het lezen vast te stellen of de leerlingen voldoende achtergrondkennis hebben en voldoende woorden kennen om de tekst te kunnen begrijpen. Als dit niet het geval is, zal de leraar de benodigde kennis en woordenschat voorafgaande aan de les aan de orde moeten stellen. Manieren waarop een leraar kan achterhalen welke achtergrondkennis de leerlingen al hebben, wordt verderop in dit hoofdstuk uitgewerkt.

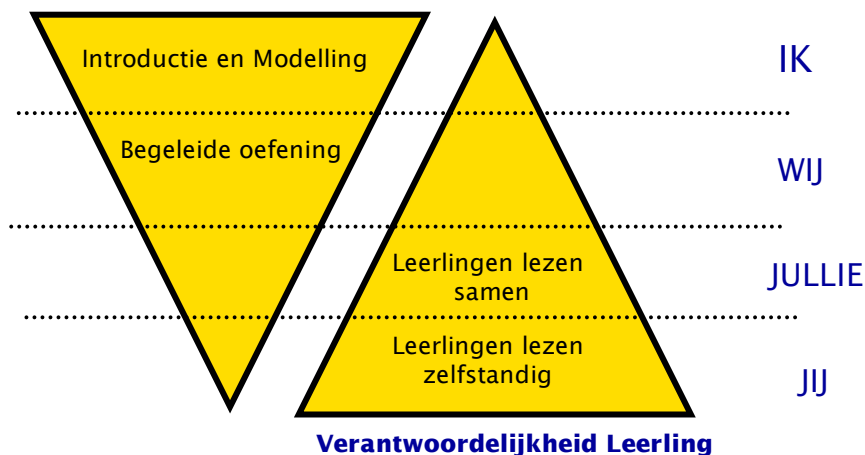
Tijdens het lezen van de tekst kan een leraar leerlingen helpen de tekst beter te begrijpen, door instructie te geven op leesstrategieën en het toepassen van metacognitieve vaardigheden. Het toepassen van leesstrategieën en metacognitieve vaardigheden zijn denkprocessen. Een effectieve manier van het aanleren van denkprocessen is door deze hard-op-denkend voor te doen, ofwel te modelleren (Fisher, Frey & Lapp, 2009).

Na de fase van het hard-op-denkend voordoen door de leraar, worden leerlingen uitgedaagd om zelf de denkstappen toe te passen op de tekst. In eerste instantie doen de leerlingen dit nog samen met de leraar. Daarna passen de leerlingen dit in groepjes toe en tenslotte zelfstandig. In deze fasen wordt het denken van de leerlingen ondersteund door de leraar en naar een hoger niveau getild. Tenslotte heeft de leraar tijdens het zelfstandig werken en toepassen een ondersteunende rol. Dit proces wordt ook wel *scaffolding* genoemd (Fisher, Frey & Lapp, 2009). Het lesmodel waarin de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk verschuift van de leraar naar de leerling heet het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Pearson, Gallagher, 1983). Onderstaand figuur geeft de verschuiving weer van de verantwoordelijkheid van de leraar naar de leerling (Förner & Mortel, 2010).



Gradually Released Responsibility Instruction Model

Verantwoordelijkheid Leerkracht



Naast modelling en scaffolding is wederkerig leren een effectieve werkwijze voor het leren toepassen van strategieën en metacognitieve vaardigheden tijdens het lezen. Wederkerig leren houdt in dat leerlingen, na het voordoen door de leraar, de rol van het 'hardop denkend voordoen' overnemen van de leraar (Palincsar & Brown, 1984; Takala, 2006; Sijstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1999). Hierdoor leert de leerling het geleerde toepassen en kan de leraar feedback geven. Scaffolding en wederkerig leren kunnen ingezet worden tijdens de fase van begeleide oefening en het samen lezen door de leerlingen. Ook blijkt het integreren van lees- en schrijfvaardigheid zeer effectief. Het helpt leerlingen de nieuwe opgedane kennis te verwerken (Lapp & Fisher, 2009). Recent onderzoek heeft aangetoond dat lezen en schrijven elkaar versterken en berusten op dezelfde cognitieve processen (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011).

Bovenstaand model geeft geen vaste volgorde aan in het doorlopen van de les. Wanneer blijkt dat de kennis van leerlingen over het onderwerp te kort schiet, kan de leraar meer verantwoordelijkheid terug nemen voor het cognitieve proces, waardoor hij instructie kan geven. Dit kan uiteraard ook bij het toepassen van strategieën, of bij het inzetten van monitoring of metacognitieve vaardigheden. In een begrijpend leesles kunnen op deze manier minilesjes gegeven worden met betrekking tot achtergrondkennis, strategiegebruik, woordenschat of metacognitie.

3.1 De les begrijpend lezen

Een les begrijpend lezen bestaat uit de volgende lesfasen:

- ✓ *Voor de les*
Voor de les inventariseert de leraar wat de leerlingen al van het onderwerp afweten.
- ✓ *IK fase*
Deze fase bestaat uit de introductie van de les, het activeren van achtergrondkennis, het aanbieden van achtergrondkennis en woordenschat en het modellen.
- ✓ *WIJ fase*
Deze fase bestaat uit het toepassen van de metacognitieve vaardigheden en de strategieën onder begeleiding van de leraar.
- ✓ *JULLIE fase*
In deze fase passen leerlingen het geleerde toe in groepjes of duo's.

- ✓ JIJ fase
In deze fase lezen de leerlingen zelfstandig de tekst en verwerken de inhoud van de tekst.

Deze fasen worden hieronder verder uitgewerkt.

Voor de les: Inventariseren van achtergrondkennis

De eerste stap in de lesvoorbereiding is bepalen wat leerlingen van dit onderwerp af moeten weten. Vervolgens is het bepalen van wat de leerlingen al weten belangrijk om de beginsituatie vast te stellen. Deze activiteiten vinden idealiter voor de start van de les plaats, bijvoorbeeld de dag ervoor. Dit geeft de leraar de mogelijkheid om de les aan te passen op de verkregen informatie.

IK fase introductie van de les en activeren van achtergrondkennis

Deze fase is leraar-gestuurd en bedoeld voor de hele groep. De eerste stap in de les is het benoemen van het lesdoel. Als leerlingen het doel van de les scherp hebben, helpt dat hun aandacht te richten, te focussen en informatie te selecteren. Daarnaast wordt het lesverloop benoemd, zodat leerlingen weten wat er van hen verwacht wordt.

In deze fase van de les is het belangrijk om de achtergrond kennis nog even kort op te halen. Op een schooldag komen verschillende onderwerpen aan bod en de focus op de relevante kennis aan het begin van de les is belangrijk.

IK fase: aanbieden van achtergrondkennis en woordenschat

Nadat de achtergrondkennis van de leerlingen is geactiveerd, kunnen de achtergrondkennis en woorden aangeboden worden die nodig zijn om de tekst te kunnen begrijpen.

Als bekend is welke kennis leerlingen hebben over het onderwerp, kan bepaald worden welke instructie op achtergrondkennis van belang is. Hierbij zijn de volgende criteria van belang (Fisher & Frey, 2009):

- Is de kennis representatief: is de achtergrondkennis nodig voor het begrijpen van belangrijke concepten?
- Is er sprake van transmissie: gaat het om achtergrondkennis die lastig uit te leggen is en pas ontstaat nadat het vaker aangeboden is en leerlingen meer ervaringen hebben opgedaan met de stof?
- Is transfer mogelijk: is de benodigde kennis ook in andere situaties bruikbaar?
- Is er sprake van duurzaamheid: gaat het om kennis die wordt onthouden als details zijn vergeten?

Bij het aanbieden van achtergrondkennis dienen verbindingen gemaakt te worden met reeds bestaande kennis. Hierdoor blijft de motivatie hoog en het voorkomt dat de leerlingen zich overspoelt voelen door de nieuwe kennis (Zwiers, 2010).

IK fase: modelling

In deze fase modelt de leraar door hardop te lezen en hardop te denken (Fisher & Frey, 2010) (Zwiers, 2010). Er kunnen verschillende strategieën hard-op-denkend voorgedaan worden, zoals bijvoorbeeld het ophalen van relevante achtergrondkennis. Zie het voorbeeld hieronder (Fisher & Frey, 2009). Het stukje modelling is gebaseerd op het korte verhaal *Kipling and I*, van Jesus Colon.

'Ik weet niet waarom hij moet lezen bij het licht van de lantaarnpaal. O, maar nu herinner ik mij de plaatjes die we bekeken hebben over New York van rond 1900. Heel veel mensen hadden geen elektriciteit. Ze waren arm

en konden geen elektriciteit betalen. O, nu snap ik waarom hij zijn boek leest bij het licht van de lantaarnpaal; hij had geen licht in zijn eigen huis.'

Bij modellering geven leraren niet het antwoord op een lastig stuk tekst of een moeilijk woord. Modellering gaat over de denkstappen die nodig zijn om het antwoord te vinden. Leraren die hardop denkend voordoen hoe ze achter een woordbetekenis kunnen komen, laten zien hoe ze gebruik maken van context, de kennis van woorddelen of bekende woorden, of het raadplegen van beschikbare bronnen. (Lapp, Fisher & Grant; 2008). Een voorbeeld naar aanleiding van een tekst over Vincent van Gogh:

'Een asylum, ik vraag me af wat dat betekent. Uit de paragraaf begrijp ik dat Van Gogh behandeld moest worden voor zijn psychiatrische problemen. Het zou de plek kunnen zijn waar ze deze therapieën geven, maar ik weet het niet zeker. Ik herken geen woorddelen die me verder kunnen helpen. Ik denk dat ik dit woord beter op kan zoeken.'

WIJ fase: Begeleide oefening

1. Deze fase is leraar-gestuurd, maar leerlingen doen actief mee aan de les. De principes die hierbij centraal staan zijn *scaffolding* en *wederkerend onderwijzen*. Leerlingen nemen in deze fase het hardop-denkend-voordoen van de leraar over. De leraar geeft de leerlingen aanwijzingen, stelt vragen geeft feedback en hints om het denken van de leerlingen te versterken (*scaffolding*). Leraren kunnen bijvoorbeeld *vragen stellen* om na te gaan of de inhoud van de tekst wordt begrepen. Daarnaast kunnen ze *suggesties geven* die het (meta-)cognitief denken stimuleren. Wat verder effectief is, het geven van *aanwijzingen* die focussen en verwijzen naar 'bronnen'. Als dit niet werkt, kan een leraar een fase terug en opnieuw expliciete instructie geven en modellen.

JULLIE fase: leerlingen lezen samen

In deze fase werken leerlingen interactief samen en coachen elkaar. Ook dit is een voorbeeld van wederkerend onderwijzen. In deze fase leest één leerling hardop-denkend voor en geeft een andere leerling feedback. Dit kan in groepjes of in tweetallen toegepast worden. Deze groepjes kunnen licht heterogeen of homogeen worden samengesteld. In tweetallen kunnen leerlingen van gelijk niveau samenwerken, maar ook leerlingen met een verschillend niveau. Van den Broek (2010) heeft een samenwerkingsvorm tussen goede en zwakke lezers beschreven. In deze werkvorm lezen een goede en een zwakke lezer samen een tekst en stellen elkaar vragen op aangegeven locaties, namelijk daar in de tekst waar belangrijke verbanden naar achtergrondkennis of naar andere tekstgedeeltes gelegd moet worden. De goede lezer begint met vragen stellen en geeft feedback aan de zwakke lezers. Na enige tijd worden de rollen omgedraaid. Het gaat om korte oefeningen die twee tot vier keer per week gedaan worden. Na acht tot tien weken bleken de zwakke lezers een stuk minder zwak.

JIJ fase: leerlingen lezen zelfstandig

In de laatste fase van het lesmodel lezen leerlingen zelfstandig de tekst. Dit kan gaan om de laatste alinea(s) van de tekst, maar ook om het herlezen van de tekst waarbij door herhaling, inbedding ontstaat. Ook het zelfstandig verwerken van de tekst, bijvoorbeeld door een schrijfp opdracht valt in deze fase van het instructiemodel. Het kan voorkomen dat zowel het lezen als het verwerken van een les in groepjes of duo's gebeurt. In dat geval is deze laatste fase niet aan de orde.

3.2 Tekstkeuze

Tekstkeuze is belangrijk. De teksten dienen motiverend te zijn. Er bestaat een verband tussen motivatie en leessucces. Gemotiveerd leesgedrag karakteriseert zich door waardering van en betrokkenheid bij het lezen en door doorzettingsvermogen. Leesmotivatie wordt beïnvloed door interactie tussen tekstonderwerp en -eigenschappen, sociale normen en instructiekenmerken. Teksten die aansluiten bij de interesse van de leerling verhogen de motivatie. Contexten, materialen of taken die de spontane aandacht of gesitueerde interesse vragen, verhogen ook de motivatie. Daarnaast is het lezen van een tekst met een duidelijke structuur en levendige, concrete voorbeelden, waarbij de leerling nieuwsgierig is naar de inhoud, motivatie-bevorderend. Het regelmatig lezen van authentieke teksten die ook buiten de schoolcontext gebruikt worden, leidt tot meer vaardigheid in begrijpend lezen (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011).

Ook is het belangrijk om veel teksten en verschillende tekstsoorten te lezen. Onderzoek toont aan dat de hoeveelheid teksten een positief effect heeft op leesbegrip. Daarnaast bestaat er een relatie tussen de kwaliteit en verscheidenheid aan teksten (verschillende genres) en leesbegrip. Het gebruik van verschillende genres is belangrijk omdat leesvaardigheden niet per se overdraagbaar zijn tussen de genres. Ook variatie in moeilijkheid van de tekst is belangrijk. Moeilijkere teksten vragen het toepassen van de strategieën op een ander niveau. Hierdoor kunnen de principes van scaffolding toegepast worden (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011).

3.3 Stimuleren van academische taal

Academische taalvaardigheden zijn belangrijk voor het ontwikkelen van leesbegrip. Om de academische taalvaardigheden te stimuleren, kan een leraar een aantal dingen doen. Ook wat betreft het academische taalgebruik is het belangrijk dat de leraar model staat. Hij kan bijvoorbeeld mooie, complexe zinnen opschrijven op het bord. Ook kan de leraar een bepaald tekstkenmerk centraal stellen, zoals bijvoorbeeld signaalwoorden. De leraar geeft instructie op signaalwoorden en kan een poster in de klas hangen waar leerlingen verschillende signaalwoorden kunnen opschrijven, ook als ze er één tegenkomen tijdens het stillezen (Mortel, 2011).

Ook in de begeleiding naar leerlingen kan de leraar het gebruik van academische taalvaardigheden toepassen. Leraren kunnen bijvoorbeeld open vragen stellen die leiden tot kritisch nadenken en leerlingen vragen hun antwoorden en meningen te ondersteunen met bewijzen. Bij het stellen van vragen is het belangrijk dat leraren vijf seconden wachten nadat er een vraag gesteld is, zodat iedereen tijd heeft een antwoord te formuleren. Uiteraard is het belangrijk om leerlingen te observeren qua taalgebruik zodat de leraar hen een stapje verder kan helpen. Tenslotte moeten leerlingen leren hoe ze met hun tekstboek moeten omgaan, zoals het gebruiken van inhoudsopgaves, et cetera (Zwiers, 2010).

3.4 Differentiatie

Ook in de lessen begrijpend lezen is het belangrijk om te differentiëren. Veel instructie wordt klassikaal gegeven, maar omdat leerlingen op verschillende punten moeilijkheden kunnen ondervinden met leesvaardigheid, is het aan te bevelen leesinstructie in kleine groepjes of individueel te geven (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011). Na de fase IK, waarin de leraar de les heeft geïntroduceerd, instructie heeft gegeven op de achtergrondkennis en de woordenschat en een deel van de tekst hardop denkend heeft voorgedaan, kan de leraar differentiëren. De leraar kan

er bijvoorbeeld voor kiezen bij een aantal groepjes leerlingen aan te schuiven om hen (nogmaals) instructie te geven en hun denken op een hoger niveau te tillen (scaffolding).

3.5 Feedback

Het geven van goede feedback is een belangrijke variabele voor het stimuleren van leren en voor het toepassen van scaffolding (Hattie & Timperly, 2007). Als leerlingen feedback krijgen, krijgen ze informatie over hoe ze leren. Hierdoor krijgen ze individuele instructie over wat ze wel of niet goed hebben aangepakt en hoe ze het kunnen verbeteren (Vollmeyer & Rheinberg, 2005). Het krijgen van feedback heeft verschillende functies: het werkt als stimulans om prestaties te verbeteren, het is een informatiebron om handelingswijze te bevestigen of te veranderen en het geeft voldoening. Hierbij is het belangrijk om een duidelijke instructie te geven in de feedback, stil te staan bij de doelen op leerlingniveau en de motivatie om te leren. Goede feedback leidt tot het beter toepassen van strategieën. Wanneer de vaardigheid om strategieën te kunnen toepassen toeneemt, krijgt de leerling meer grip op de tekst waardoor de motivatie om de tekst te lezen toeneemt. Dit leidt vervolgens tot het bereiken van doelen (Vollmeyer & Rheinberg, 2005).

Een kritische factor in het implementatieproces van toepassen van strategieën is dat leerlingen op een kritische manier leren kijken naar hun eigen leesgedrag (metacognitie) (Zwiers, 2010; Radcliff, et al, 2008; Pearson & Hamm, 2005). Om dit te ontwikkelen, geeft de leraar feedback en gaat na of de leerlingen de strategie opgepakt hebben. De leraar gaat na of de leerlingen de strategie kunnen toepassen en vraagt de leerlingen op welke wijze de strategie hen geholpen heeft om de inhoud van de tekst beter te begrijpen en te bestuderen. Leerlingen moeten vaardigheden ontwikkelen om hun eigen leer- en leesgedrag te monitoren en hun eigen ontwikkeling te beoordelen. Hiervoor kunnen bijvoorbeeld verslagen gebruikt worden waarin leerlingen hun denkprocessen en ideeën kunnen beschrijven. Door leerlingen in staat te stellen zichzelf te beoordelen, worden ze eigenaar van hun leerproces en intrinsiek gemotiveerd om te leren. Voor leraren betekent dit dat zij leerlingen feedback moeten geven op hun vooruitgang. Om dit systematisch toe te kunnen passen, kunnen de volgende stappen helpen. Allereerst moet vastgesteld worden welke begripsvaardigheden beoordeeld zullen worden. Daarna moet besloten worden welk bewijs een leerling kan verzamelen om de kwaliteit van de vastgestelde begripsvaardigheden te laten zien. Vervolgens wordt er een lijst opgesteld waarin zowel de begripsvaardigheden als de vorm van bewijs zijn opgenomen. Deze lijst wordt voor de activiteit uitgedeeld aan de leerlingen, zodat ze weten wat er van hen wordt verwacht. Deze activiteit kan een les zijn, maar bijvoorbeeld ook een thema. En deel deze uit voorafgaande aan de activiteit, zodat leerlingen weten wat er van ze verwacht wordt. Op basis van deze lijst kan een leraar een gesprek met de leerlingen aangaan om de vorderingen te bepreken. Tenslotte deelt de leraar zijn observaties en beoordeling met de leerlingen, zowel individueel als met de gehele groep (Zwiers, 2010). Leerlingen krijgen op deze wijze steeds meer grip op de eigen rol in het oppakken van leertaken waardoor ze zich zekerder kunnen gaan voelen over eigen mogelijkheden. Dit helpt ze vervolgens weer om gemotiveerd en betrokken te raken op de taak (Deci & Ryan, 2000; Minnaert, 2005).

3.6 Motivatie

De mate waarin leraren genoemde aandachtspunten in hun lessen kunnen integreren is van grote invloed op het ontwikkelen en stimuleren van betrokkenheid van leerlingen bij de tekst of op de leesopdracht. Leraren die, dan wel door voorbeeldgedrag demonstreren hoe zij met de tekst omgaan, dan wel door positieve feedback te geven op het leerproces van de leerling, geven de leerling het gevoel competent te zijn, de opdracht aan te kunnen. Competentiegevoelens bij leerlingen blijken een belangrijke basisbehoefte voor het zich betrokken kunnen voelen bij een taak (Deci & Ryan, 2000). Wanneer leraren vervolgens zich vooral ook richten op het (leer- en lees) proces, hoe kom je tot begrip, welke vragen stel je je zelf, en welke strategie zet je in, en aan de leerling zelf vragen "hoe heb jij dat gedaan" of "wat vind jij lastig aan de tekst", dan kan de leerling betrokkenheid van de leraar op zijn leren ervaren wat de leerling helpt bij het zich veilig voelen in deze opdrachtsituatie (Lapp, Fischer & Grant, 2008). Naast de behoefte zich competent te voelen en betrokkenheid te ervaren is het voor leerlingen belangrijk dat zij van de leraar de gepercipieerde ruimte krijgen eigen keuzes te kunnen maken, bijvoorbeeld bij het inzetten van een bepaalde leesstrategie of het kiezen van een tekst. Wanneer leraren, in het inrichten van een leeromgeving, tegemoet komen aan de drie zogenoemde psychologische basisbehoeften: competentie, autonomie (zelfregulatie en zelf kiezen) en betrokkenheid/relatie dan zullen leerlingen grotere betrokkenheid en motivatie voor de aangeboden leertaken of leesopdrachten laten zien (Deci & Ryan, 2000; Minnaert, 2005). Het regelmatig lezen van authentieke teksten die ook buiten de schoolcontext gebruikt worden leidt tot meer vaardigheid in begrijpend lezen (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011). Deze teksten liggen vaak dicht bij de belevings- en interessewereld van leerlingen en daarmee beantwoorden ze aan de behoefte van leerlingen eigen thema's in te mogen brengen.

4. Aanwijzingen voor de aanpak begrijpend lezen

Op basis van bovenstaande literatuur zijn tien uitgangspunten vastgesteld. Deze aandachtspunten zullen centraal staan in de volgende fase van dit onderzoek: het trainen van leraren in de beschreven aanpak van begrijpend lezen. Hieronder staan de uitgangspunten kort genoemd:

1. Veel aandacht voor het ontwikkelen van kennis van de wereld
2. De inhoud van de tekst staat centraal.
3. Leesstrategieën zijn hulpmiddel om actief te lezen
4. Een gestructureerd instructiemodel met differentiatie
5. Leerlingen denken na over hun lees- en leerproces en kunnen dit sturen (metacognitie).
6. Er is aandacht voor de intrinsieke motivatie van de leerlingen
7. De leerkracht is cruciaal: hij stimuleert het denken van de leerlingen
8. Functioneel verwerken: praten en schrijven
9. Leerlingen lezen gevarieerde teksten
10. Toepassen in alle situaties waarin teksten gelezen worden

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L. (redactie), Zandt, R. van het & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Allington, R. (2011). Presentation on the International Reading Association Conference.
- Anderson, R.C. & Nagy, W.E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(4), 14-18, 45-47.
- Anderson, R. C. & Pearson, P. D. (1984). A Schema-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In: Pearson, P.D. (ed) *Handbook of Reading Research*, New York: Longman.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Kucan, L. (2008). *Creating Robust Vocabulary: Frequently Asked Questions and Extended Examples*. New York / London: The Guilford Press.
- Beck, I.L., McKeown, M.G., Kucan, L. (2002). *Bringing Words To Live: Robust Vocabulary Instruction*. New York / London: The Guilford Press.
- Broek, P. van den (2010). Waarom lezen soms mislukt. *Didactief*, 3, maart 2010.
- Bonset, H., Boer, M. de & Ekens, T. (2005). *Nederlands in de onderbouw; een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Broek, P.W., van den & Espin, C.A. (2010). Improving reading comprehension: Connecting cognitive science and education. *Cognitive Critique*, 2, pp. 1-25.
- Broek, P.W. van den (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Oratie uitgesproken aan de Universiteit Leiden, november 2009. Leiden: Universiteit van Leiden.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cijvat, I., Duik, M., Förrer, M., Hortensius, L. & With, T. de (2010). *Bouwen en vasthouden. Effectieve schoolverbetering: implementatie en borging*. Amersfoort: CPS.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 2000. Vol. 11, no. 4, 227-268.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In Samuels, S.J. & Farstrup, A.E. (eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed.), p. 51- 93. Newark, DE: International Reading Association.
- Edmonds, M.S. & Vaughn, S. (2009). A synthesis of Reading Interventions and Effects on reading Comprehension Outcomes for Older Struggling Readers. *Review of Educational Research*, 79 (1), 262 - 300.
- Fink, R. & Samuels, S.J. (2008). *Inspiring Reading Success. Interest and Motivation in an Age of High-Stakes Testing*. Newark, DE: International Reading Association.

- Fisher, F. & Frey, N. (2009). *Background knowledge. The missing piece of the comprehension puzzle*. Portsmouth: Heinemann
- Fisher, D., & Frey, N. (2010). *Guided instruction: How to develop confident and successful learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fisher, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modelling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.
- Förrer, M. & Mortel, K. van de (2010). *Lezen...Denken...Begrijpen. Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Grift, W.J.C.M. van de (2010) *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hacquebord, H.I., Linthost, T.R., Stellingwerf, B.P. & Zeeuw, M. de. (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoefte van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: ETOC.
- Harvey, S. & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work*. Portland (USA): Stenhouse Publishers, Markham (Canada): Pembroke Publishers Limited.
- Heesters, K.S.; Berkel, K. van; Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. PPON-reeks nr. 33. Arnhem: Cito.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1): 81-112.
- Hirsch, E.D. (2006a). Building knowledge. The Case for Bringing Content into the Language Arts Block and for a Knowledge-Rich Curriculum Core for all Children. *American Educator*, spring 2006 (8-29)
- Hirsch, E.D. (2006b). *The knowledge deficit*. Boston/New York. Houghton Mifflin Company.
- Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., van den Broek, P., Espin, C.A., & Deno, S.L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 222-236.
- Kelly, M. & Clausen-Grace, N. (2007). *Comprehension shouldn't be silent*. Newark: International Reading Association.
- Lapp, D. Fisher, D. & Grant, M. (2009). *Essential Readings on Comprehension*. Newark: International Reading Association.
- Lapp, D., Fisher, D. & Grant, M. (2008). "You can read this text: I'll show you how": Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 51, No. 5, pp. 372-383.
- Marzano, R.J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E. (2008). *Wat werkt in de klas*. Middelburg: Bazalt.

- Minnaert, A.E.M.G. (2005). Leren (te) motiveren. Boer, G.C. de, (red.) *Slim leren organiseren; congresbundel conferentie hoogbegaafde leerlingen in de klas en in de school*. CPS, Amersfoort
- Mortel, K. van de. (2011). Toetstekst als Leesgenre. Voorbereiden op lees- en woordenschattoetsen. *JSW*, 80 (12), 12-15.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Oomens, M., Aarsen, E., Eck, P. van, Kieft, M. (2008). *Opbrengstgericht werken door scholen voor primair en voortgezet onderwijs*. Oberon. Verkregen via internet: http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/267/documenten/onderzoek_oberon__opbrengstgerichtheid.pdf (20 juli 2011)
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Pearson, P. & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Pearson, P. D., & Hamm, D. N. (2005). The assessment of reading comprehension: A review of practices - past, present and future. In: S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 13-69). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Perfetti, C. (2009). *Reducing the complexities of reading comprehension: a simplifying framework*. IES Research Conference, Washington D.C., 7-9 juni 2009.
- Radcliffe, R., Caverly, D., Hand, J. & Franke, D. (2008). Improving Reading in a Middle School Science Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51: 398-408
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In: Samuels, S.J. & Farstrup, A.E. (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark, DE: International Reading Association.
- Sijstra, J., Aarnoutse, C., Verhoeven, L. (1999). *Taalontwikkeling van 0 tot 12. Raamplan deel 2*. Nijmegen: Expertise Centrum Nederlands.
- Stahl, S.A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge, MA: Brookline.
- Takala, M. (2006). The Effects of Reciprocal Teaching on Reading Comprehension in Mainstream and Special (SLI) Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50 (5), 559-576.
- Ven, A.H.F.M. van de (2009). Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, jrg. 48 (2009), p.515-524.
- Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2005), A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 15, 589-602.
- Wilhelm, J. D., (2008). *Hardop Denkend Leren Lezen*. Helmond: Onderwijs maak je samen.

Zwiers, J. (2010). *Building Reading Comprehension Habits in Grades 6-12. A toolkit of Classroom Activities*. Newark: International Reading Association.