



HOGESCHOOL  
UTRECHT

Kenniscentrum  
Leren en  
Innoveren

DENK! WERK AAN GROEI IN BEGRIP

A.A.M. Houtveen (Red.)

Goed begrijpen wat je leest is het belangrijkste doel van het leesonderwijs. Hiermee gaat het in Nederland niet echt goed. Niet alleen daalt de positie van Nederland internationaal gezien gestaag, vooral het ontbreken van leesplezier van onze leerlingen valt sterk op. In de praktijk van het begrijpend leesonderwijs, staat het aanleren en oefenen van begrijpend leesstrategieën centraal.

De laatste jaren is een óf-óf discussie ontstaan. Sommigen stellen dat relevante achtergrondkennis doorslaggevend is voor begrip. Begrijpend leesonderwijs zou dan ook vooral gericht moeten zijn op het opbouwen van kennis van de wereld. Anderen stellen dat kennis hebben van begrijpend leesstrategieën en wanneer deze te gebruiken essentieel is.

Uit onderzoek is bekend dat leesbegrip door een veelheid aan elementen beïnvloed wordt: 1. Achtergrondkennis; 2. Woordenschat; 3. Kennis van genre en tekststructuur; 4. Kennis van waarom en wanneer strategieën in te zetten; 5. Praten over teksten; 6. Schrijven over of herschrijven van teksten; motivatie voor het lezen van een tekst.

In het begrijpend leesprogramma DENK! voor het basisonderwijs, komen deze elementen tegelijkertijd aan de orde. In DENK! wordt zowel gewerkt aan het opbouwen van achtergrondkennis, als aan het bewust activeren van leesbegrip, door te werken met aan de zaakvakken gerelateerde thema's, die ongeveer acht weken duren. Er zijn twee soorten lessen ontwikkeld die in ieder thema gegeven worden. Lesvariant 1 (de KiloMeters-les) is verwant aan de stilleles in het LIST-project. Tijdens deze lessen lezen de leerlingen tenminste twee boeken over het thema om hun kennis over het thema op te bouwen. Tijdens lesvariant 2 (de Reading to Learn-les (R2L)), wordt de leerlingen geleerd teksten over het thema te begrijpen die zij zelfstandig nog niet kunnen lezen. In deze rapportage is een onderbouwing gegeven van DENK!, is het programma uitgewerkt in een handleiding en zijn de eerste resultaten beschreven.

## ONVERVREEMDBAAR

**Dit wordt ons niet ontnomen: lezen  
en ademloos het blad omslaan,  
ver van de dagelijksheid vandaan.  
Die lezen mogen eenzaam wezen.**

**Zij waren het van kind af aan.**

**Hen wenkt een wereld waar de groten,  
de tijdelozen, voortbestaan.  
Tot wie wij kleinen mogen gaan;  
de enigen die ons nooit verstoten.**

uit: "Niet nog een boek" van Ida Gerhardt (1905-1997)

# DENK! WERK AAN GROEI IN BEGRIP

Onderbouwing, beschrijving en exploratie van de  
werkzaamheid van het begrijpend leesprogramma voor  
het basisonderwijs DENK!

A.A.M. Houtveen (Red.)

ISBN 978-90-71909-26-9



9 789071 909269 >

# **DENK!**

## **WERK AAN GROEI IN BEGRIP**

Onderbouwing, beschrijving en exploratie  
van de werkzaamheid van het begrijpend leesprogramma  
voor het basisonderwijs DENK!

**A. A. M. Houtveen (Red.)**

Hogeschool Utrecht  
Kenniscentrum Leren en Innoveren

Padualaan 97                      E-mail: [lectoraatlezen@hu.nl](mailto:lectoraatlezen@hu.nl)  
Postbus 14007  
3508 SB Utrecht

Kenniscentrum Leren en Innoveren rapportnummer 18.03

Titel:            DENK! Werk aan groei in begrip  
Subtitel:       Onderbouwing, beschrijving en exploratie van de werkzaamheid  
                     van het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!

ISBN 978-90-71909-26-9

NUR-code: 100

NUR-omschrijving: Educatieve uitgaven algemeen

Uitgever:    Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren  
Drukkerij:   Tuijtel

© 2018        Hogeschool Utrecht  
                     Kenniscentrum Leren en Innoveren  
                     University of Applied Sciences Utrecht  
                     Research centre for Learning en Innovation

Auteur:       Houtveen, A.A.M.(red.)

Niets uit deze uitgave mag worden veelevoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Kenniscentrum Leren en Innoveren.

**No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission of the Department.**

## **INHOUDSOPGAVE**

### **Hoofdstuk 1**

|  |          |
|--|----------|
| <b>AANLEIDING VOOR HET DENK!-PROJECT</b> | <b>1</b> |
| A.A.M. Houtveen                          |          |

### **Hoofdstuk 2**

|  |          |
|--|----------|
| <b>BEGRIJPEND LEZEN</b>  | <b>3</b> |
| A.A.M. Houtveen  |          |
| 2.1 Inleiding  | 3        |
| 2.2 Wat is leesbegrip en hoe komt het tot stand?                     | 3        |
| 2.3 Instructie in leesstrategieën of instructie in strategisch lezen | 5        |
| 2.4 Elementen van een effectief begrijpend leesprogramma             | 8        |
| 2.4.1 Lees met een doel  | 9        |
| 2.4.2 Werk aan het opbouwen van kennis                               | 9        |
| 2.4.3 Bouw aan woordenschat en taalontwikkeling                      | 11       |
| 2.4.4 Zorg voor een groot aanbod aan verschillende typen teksten     | 13       |
| 2.4.5 Zorg voor motiverende teksten en een motiverende leesomgeving  | 14       |
| 2.4.6 Discussieer met leerlingen                                     | 16       |
| 2.4.7 Leer leerlingen strategische lezers te worden                  | 17       |
| 2.4.8 Geef uitleg over tekst structuur                               | 18       |
| 2.4.9 Integreer lezen en schrijven                                   | 19       |
| 2.4.10 Observeer en toets  | 20       |
| 2.4.11 Differentieer   | 20       |
| 2.5 Uitwerking in het DENK! project                                  | 22       |

### **Hoofdstuk 3**

|   |           |
|---|-----------|
| <b>HANDLEIDING BIJ HET DENK! PROGRAMMA</b>        | <b>31</b> |
| A.E.H. Smits, A.A.M. Houtveen & S.K. Brokamp      |           |
| 3.1 Inleiding                                     | 31        |
| 3.2 Voorbereiding van de uitvoering van het thema | 32        |
| 3.3 Opbouw van de KM-lessen                       | 37        |

|   |    |
|---|----|
| 3.4 Opbouw van de R2L-lessen lezen        | 42 |
| 3.5 Opbouw van de R2L-lessen herschrijven | 45 |
| 3.6 Schriftelijke afronding van het thema | 47 |

#### **Hoofdstuk 4**

#### **RESULTATEN 49**

A.A.M. Houtveen, S.K. Brokamp, W.J.C.M. van de Grift & O.Terpstra

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| 4.1 Inleiding                    | 49 |
| 4.2 Methode van onderzoek        | 50 |
| 4.3 Respondentgroep              | 51 |
| 4.4 Implementatie                | 51 |
| 4.5 Resultaten bij de leerlingen | 55 |

#### **Literatuur 61**

#### **Bijlagen**

|   |     |
|---|-----|
| Bijlage 1 Bronnen voor teksten, boeken en filmpjes                                | 81  |
| Bijlage 2 Relatie DENK!-bronnen en teksttypen<br>uit de referentieniveaus         | 85  |
| Bijlage 3 Formulier voor voeren leesgesprekjes tijdens<br>het stillezen bij DENK! | 89  |
| Bijlage 4 Toelichting op het werken met het formulier<br>leesgesprekjes           | 93  |
| Bijlage 5 Intonatie-toets   | 99  |
| Bijlage 6 Groepsscoreformulier, toelichting en indelingscriteria                  | 101 |
| Bijlage 7 Observatieformulier voor de KM-lessen                                   | 105 |
| Bijlage 8 Observatieformulier voor de R2L-leesles                                 | 109 |
| Bijlage 9 Observatieformulier voor de R2L-schrijfles                              | 113 |

## **Hoofdstuk 1**

### **AANLEIDING VOOR HET DENK!-PROJECT**

A.A.M. Houtveen

#### **1.1 Inleiding, onderzoeksdoel, context**

Het belangrijkste doel van het leesonderwijs is dat leerlingen goed begrijpen wat ze lezen, zodat ze volwaardig in de maatschappij kunnen meedoen. Er is aanleiding tot zorg over de mate waarin deze doelstelling bereikt wordt. Uit het internationaal vergelijkende onderzoek PIRLS blijkt bijvoorbeeld, dat hoewel de Nederlandse tienjarigen internationaal gezien bovengemiddeld scoren, de positie van Nederland op de ranglijst van een tweede positie in 2001 is gedaald naar een 14e plek bij de laatste meting in 2016. Er is discussie over de waarde die gehecht kan worden aan de positie op de ranglijst in 2001 in verband met de kwaliteit van de steekproef. Ook is het aantal landen dat vanaf 2001 is gaan deelnemen aan PIRLS sterk uitgebreid hetgeen invloed kan hebben op de positie van Nederland. Tegelijkertijd zien we echter dat Nederland in de loop der jaren door 10 landen is ingehaald, waaronder Ierland, Polen, Noorwegen, Engeland en Hongarije. Er lijkt dus wel degelijk iets aan de hand. Opvallend is tevens dat vrijwel al onze leerlingen in staat zijn expliciet benoemde informatie uit een tekst op te zoeken en conclusies te trekken. Van de vier referentieniveaus die binnen PIRLS onderscheiden worden, is dit het laagste niveau. Dit is uiteraard positief, maar slechts 8% van de leerlingen behaalt het hoogste, geavanceerde begripsniveau waarbij het gaat om het integreren van nieuwe kennis in bestaande kennis en het evalueren van het gelezene. Verder valt in de onderzoeksresultaten de beperkte betrokkenheid van de leerlingen bij de begrijpend leesles op, evenals het geringe percentage leerlingen dat plezier beleeft aan lezen. Nederlandse leerlingen hebben gemiddeld op deze beide onderwerpen de op 1 na laagste score van alle deelnemende landen. (Gubbels, Netten & Verhoeven, 2017). Deze onderzoeksbevindingen worden door de praktijk in hoge mate herkend. Er is dringend behoefte aan vernieuwing van het begrijpend leesonderwijs.

Tegen deze achtergrond is een tweejarig programma voor begrijpend lezen voor het basisonderwijs ontwikkeld, waarin het begrijpen van betekenisvolle

inhoud centraal staat: DENK! In dit rapport wordt in hoofdstuk 2 verslag gedaan van de kennisbasis waar het programma op gebaseerd is. Hoofdstuk 3 bevat de concrete uitwerking van het programma in de vorm van een handleiding. De opzet van het exploratieve onderzoek naar de implementatie en evaluatie van het project, zijn beschreven in hoofdstuk 4.

## Hoofdstuk 2

### BEGRIJPEND LEZEN

A.A.M. Houtveen

#### 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een schets gegeven van de theorievorming en de empirische evidentie voor hoe begrip bij leerlingen het best tot stand gebracht kan worden, die de onderbouwing vormen voor het begrijpend leesproject voor het basisonderwijs DENK!. De paragraaf opent met de definitie van begrijpend lezen en een korte beschrijving van het meest invloedrijke theoretische model waarin het tot stand komen van begrip beschreven is (2.2). Uit dit constructie-integratie model komt naar voren dat leesbegrip zowel wordt gekenmerkt door eenvoudigweg ‘waarnemen’, als door ‘nadenken’. Normaal gesproken leest men iets en begrijpt men dat onmiddellijk, zonder dat daar uitvoerig probleemoplossingsgedrag aan ten grondslag ligt. Wanneer dit normale proces faalt, wordt de lezer (of waarnemer) een probleemoplosser, die uit moet zoeken wat hij leest door het toepassen van strategieën. Omdat het gebruik van begrijpend leesstrategieën in het onderwijs een doel op zichzelf lijkt te zijn geworden, besteden we vervolgens aandacht aan het onderscheid tussen instructie in leesstrategieën en instructie in strategisch lezen (2.3). Leerkrachten blijken een aanzienlijke bijdrage te kunnen leveren aan de begrijpend leesprestaties van hun leerlingen. In paragraaf 4.4 wordt een tiental aspecten van effectieve begrijpend leesinstructie beschreven en empirisch onderbouwd. Tenslotte wordt op hoofdlijnen aangegeven hoe deze aspecten van effectieve instructie in het DENK! project zijn uitgewerkt.

#### 2.2 Wat is leesbegrip en hoe komt het tot stand?

Begrip verwijst naar het begrip van een luisteraar of lezer van de boodschap van een schrijver. Het is het proces van tegelijkertijd extraheren en

---

<sup>1</sup>Deze tekst is een bewerking van Hoofdstuk 3 uit A.A.M. Houtveen (2018). *Goed Geletterd*. Utrecht: Kenniscentrum Leren & Innoveren.



construeren van betekenis. Dit proces vraagt om wisselwerking tussen de kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt om de tekst te begrijpen en de socio-culturele context waarin het lezen plaatsvindt (Rand Reading Study Group, 2002). Als gevolg hiervan is het product van begrip -betekenis- niet stabiel. Om begripsvorming goed te beschrijven zijn diverse modellen ontwikkeld. Het Constructie-Integratie model (Kintsch, 1998, 2004, 2013) wordt gezien als het meest complete en verst uitgewerkte. In dit model wordt een centrale rol toegekend aan de voorkennis van de lezer in het begrijpend leesproces. Er is sprake van een cyclisch proces van begripsvorming: we brengen kennis in in het proces om tot begrip te komen en deze kennis geeft vorm aan het begrip. Wanneer we iets begrijpen, levert ons dat nieuwe informatie op, die onze kennis verandert en die dan op zijn beurt beschikbaar is voor later begrip. De twee termen in de naam van het model van Kintsch, constructie en integratie zijn beide cruciaal in het begrijpend leesproces. Wanneer we lezen, gebruiken we onze kennis tezamen met onze waarneming van wat we denken dat er in de tekst staat, om letterlijk mentale representaties in het geheugen op te bouwen van wat de tekst betekent. Zodra deze representaties zijn gevormd, kunnen we de informatie uit deze modellen integreren met de kennis die al opgeslagen was in de hersenen.

In het model van Kintsch zijn twee niveaus van representatie kritisch: de tekst 'base' en het 'situatiemodel'. Het eerste niveau van representatie betreft de semantische fundering van een tekst. Deze tekst 'base' wordt gevormd door het accuraat lezen van de tekst met als doel de kerngedachte van de tekst in het werkgeheugen onder te brengen (bijvoorbeeld door af te leiden waar voornaamwoorden aan refereren). Zelfs bij het opbouwen van een accurate representatie van een tekst, speelt achtergrondkennis een sleutelrol. We gebruiken onze kennis van de wereld, samen met onze kennis van hoe taal en tekst functioneren, om alle lokale inferenties te maken die nodig zijn om de zinnen met elkaar in verband te brengen, zodat een coherente representatie van wat er in de tekst staat opgebouwd wordt.

Het tweede niveau van representatie, het situatiemodel, is de coherente mentale representatie van de gebeurtenissen, acties en voorwaarden in de tekst, die de integratie van de tekst 'base' met relevante voorkennis uit de opgeslagen kennis in het lange termijn geheugen van de lezer weergeeft. Het situatiemodel is met andere woorden de overall betekenis die aan een tekst gegeven wordt door de interactie van lezer, tekst en context factoren.

Volgens Kintsch begrijpen vaardige lezers een tekst, door een representatie van de woorden en ideeën en hun onderlinge relaties te construeren (de ‘text base’) en deze informatie te integreren met relevante voorkennis en doelen (de ‘knowledge base’) om begrip van de tekst te vormen (het ‘situatie model’). Kennisconstructie en begrip zijn dynamische, voortdurend fluctuerende fenomenen. De voorkennis van de lezer wordt benut voor de constructie van de ‘text base’ en de interconnecties met het situatiemodel. De nieuw verworven kennis wordt vervolgens onderdeel van de lange termijn opslag van kennis van de lezer, die benut kan worden voor gebruik in nieuwe situaties om nieuwe teksten te begrijpen (Kintsch, 1998, 2004, 2013). Deze representaties worden in het geval van een ervaren lezer, grotendeels automatisch gevormd. Er wordt automatisch betekenis verleend aan iets dat gelezen of gezien wordt, zonder doelgerichte bewuste inspanning. Pas wanneer automatisch begrip niet optreedt, vindt bewust probleem oplossen plaats (Kintsch, 2004, p. 1271). De tekstbegrip theorie van Kintsch, gaat dus uit van begrijpen als het automatisch betekenis verlenen aan hetgeen waargenomen of gelezen wordt, maar laat tevens ruimte voor actief probleemoplossen en plannen, wanneer dat nodig is, om het gewone lezen aan te vullen.

### **2.3 Instructie in leesstrategieën of instructie in strategisch lezen**

In het bovenstaande is aangegeven dat wanneer automatisch begrip niet optreedt, bewust probleem oplossen plaats vindt door het inzetten van strategieën (Almasi & Fullerton, 2012; Paris, Lipson & Wixson, 1983; Pressley, Borkowski, & Schneider, 1989). Willingham (2007) noemt drie factoren die van belang zijn voor begripsvorming wanneer dit niet automatisch plaatsvindt: het monitoren van het eigen leesbegrip, het relateren van zinnen aan elkaar en het relateren van de zinnen in de tekst aan zaken die je als lezer al weet.

Volgens vele auteurs, kan leerlingen dit strategische gedrag geleerd worden door middel van instructie in het gebruik van strategieën. Deze strategie-instructie is bedoeld om leerlingen een repertoire aan denk-gereedschap aan te reiken die ze kunnen gebruiken afhankelijk van de eisen die de tekst aan de lezer stelt en de doelen die de lezer zichzelf stelt, ten behoeve van de groei van kennis (Palincsar & Schutz, 2011, p. 91).

De laatste jaren staat de relatieve bijdrage van kennis van de inhoud en kennis van het proces aan het tot stand komen van begrip sterk in de belangstelling. Sommigen (bijv. Hirsch, 2006; McKeown, Beck & Blake, 2009) stellen dat het hebben van relevante content knowledge doorslaggevend is bij begripsvorming. Anderen beweren dat het essentieel is, dat lezers kennis hebben van het proces (gerelateerd aan welke begrijpend leesstrategieën te moeten gebruiken) en kennis hebben over wanneer en hoe deze strategieën te gebruiken (bijv. Collins Block & Duffy, 2008; Duke & Pearson, 2002; Pressley, 2000; Pressley e.a., 1992).

Er zijn verschillende reviews van onderzoek naar begrijpend lezen waarin sterke evidentie gevonden wordt voor de effectiviteit van strategie-instructie (zie bijv. Almasi e.a., 2011; Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001; NICHD, 2000; Pressley, 2000; Wilkinson & Son, 2011). Deze effecten zijn meestal groot op door de onderzoekers zelf geconstrueerde toetsen en veel kleiner op gestandaardiseerde toetsen.

De evidentie voor de effectiviteit van het aanleren van begrijpend leesstrategieën is zwak voor de leerlingen van groep 5 en lager (Willingham, 2007). Deze bevinding lijkt logisch in het licht van de cognitieve processen die nodig zijn om strategieën te implementeren. Strategieën vereisen aandacht en ruimte in het werkgeheugen. Wanneer leerlingen nog onvoldoende vloeiend kunnen lezen, is deze ruimte in het werkgeheugen er niet en heeft het ook weinig zin om ze strategieën aan te willen leren. Tevens blijkt uit onderzoek dat het heel veel tijd besteden aan het oefenen van strategieën geen meerwaarde heeft. Leesstrategie programma's die relatief kort waren (rond de zes sessies), bleken net zo effectief als veel langere programma's van meer dan 50 sessies (Rosenshine & Meister, 1994; Rosenshine, Meister & Chapman, 1996). De effectiviteit van strategie-instructie zal ook per leerling sterk verschillen. Er zijn leerlingen die de strategie al hebben opgepikt, er zijn leerlingen die onvoldoende vloeiend kunnen lezen om de strategie te kunnen leren en er zijn leerlingen die voldoende vloeiend kunnen lezen én de strategie nog niet kennen. Voor deze laatste groep leerlingen kan instructie in de strategie zeer effectief zijn (Willingham, 2007).

De voorstanders van de content knowledge benadering suggereren, dat de nadruk op instructie in begrijpend leesstrategieën de begripsvorming ondermijnt, omdat de inhoud en de woordenschat die wordt opgebouwd bij het leren van inhoud, genegeerd wordt (Hirsch, 2006). Er is echter weinig evidentie die de content knowledge positie ondersteunt. De voorstanders

van strategie instructie zeggen niet dat content knowledge niet belangrijk zou zijn. Ze keren het echter om: veel leerlingen hebben strategie instructie nodig om onafhankelijke, zelf-regulerende lezers te worden, die iets van een tekst kunnen leren.

Er zijn vele onderzoekers die gewezen hebben op de risico's van expliciete instructie in begrijpend leesstrategieën. Tierney en Cunningham (1984) bijvoorbeeld uitten zorgen over het mechanische karakter van veel begrijpend leesstrategie instructie. Almasi en Hart (2015) wijzen erop, dat veel studies naar de effectiviteit van begrijpend leesinstructie er abusievelijk aan toe bijgedragen lijken te hebben, dat in de onderwijspraktijk strategieën één voor één en geïsoleerd aangeleerd worden. Als gevolg van het geïsoleerd aanbieden van de strategie gaven de leerkrachten hun leerlingen vaak de opdracht de betreffende strategie toe te passen, in plaats van de leerlingen aan te moedigen zelf te besluiten of ze de strategie gebruiken of niet. Het resultaat van deze wijze van strategie instructie is, dat het begrip op korte termijn werd verbeterd, maar dat deze leerwinst op langere termijn niet vastgehouden kon worden (Gersten, e.a., 2001).

Deze wijze van strategie instructie kan er ook toe geleid hebben, dat leerlingen wordt geleerd dat een strategie maar op één manier toegepast kan worden of dat er betere en minder goede strategieën zijn om betekenis te construeren (Aukerman, 2013).

Duke e.a. (2011) signaleren de verontrustende tendens dat leerkrachten sommige strategieën maar blijven oefenen, terwijl dat allang niet meer nodig is. Deze werkwijze gaat ten koste van de tijd die de leerling heeft om een tekst te lezen en te begrijpen. Wanneer een strategie eenmaal tot het gemakkelijk te benutten repertoire van de leerlingen is gaan behoren, hoeven zij deze strategie niet elke dag voor de rest van hun leven te blijven gebruiken (Duke e.a., 2011).

De hierboven beschreven onderwijspraktijk heeft geresulteerd in felle kritiek op de strategie-instructie benadering. De repliek van de voorstanders van strategie-instructie op deze kritiek is, dat de kritiek betrekking heeft op de hierboven beschreven onbedoelde consequenties voor het begrijpend leesonderwijs van het onderzoek op dit gebied. In de onderwijspraktijk is het leren hanteren van begrijpend leesstrategieën vaak een doel in zichzelf geworden. Dat is niet de bedoeling. In plaats daarvan zou instructie in begrijpend leesstrategieën tot doel moeten hebben om lezers te helpen

strategisch te worden. De instructie zou lezers moeten helpen metacognitief bewust te worden, zodat ze actief zelf besluiten kunnen nemen over hoe ze grip kunnen krijgen op een tekst. Strategie-instructie betekent niet, dat een voorgeschreven patroon of combinatie van strategieën wordt aangeleerd. Strategie-instructie zou moeten betekenen, de leerlingen leren onafhankelijke 'decision makers' te worden, terwijl ze lezen (Afflerbach e.a., 2008; Duke e.a., 2011; Paris, Wasik & Turner, 1991; Pressley e.a., 1989). In het onderzoek waarin evidentie werd gevonden voor de werkzaamheid van het geven van strategie instructie, was sprake van een dynamische, op de leerlingen en de moeilijkheidsgraad van de tekst afgestemde instructie (Duke e.a., 2011). Wanneer strategie instructie bij een tekst tevoren wordt vastgelegd, ontstaan volgens Duke e.a. (2011) methodes met universele lessen die onafhankelijk zijn van een specifieke context en/of van een specifieke groep leerlingen. Strategie instructie kan daardoor rigide en inflexibel worden. Dit wordt nog erger wanneer het gebruik van strategieën getoetst gaat worden. Er zijn twee kernboodschappen die leerlingen zouden moeten leren over het gebruik van strategieën: 1. Ze moeten weten, waarom en hoe strategieën toegepast moeten worden en 2. Ze moeten in staat zijn om op het juiste moment het juiste middel (strategie) te gebruiken om over een moeilijkheid in de tekst heen te komen (Duke e.a., 2011).

#### **2.4 Elementen van een effectief begrijpend leesprogramma**

Duke e.a. (2011) benoemen op basis van de onderzoeksliteratuur, een aantal essentiële elementen van effectieve begrijpend leesinstructie waar in het begrijpend leesonderwijs aandacht aan besteed zou moeten worden. Een variant van deze opsomming is door ons benut als raamwerk om tot een onderbouwd begrijpend leesprogramma te komen. De meerwaarde van dit raamwerk is naar onze mening dat we hierdoor niet verstrikt raken in de in het bovenstaande beschreven discussie tussen voor- en tegenstanders van strategie instructie. In plaats daarvan biedt het raamwerk de ingrediënten die in samenhang bijdragen aan begripsvorming. Het betreft de volgende elementen:

1. Lees met een doel;
2. Werk aan kennisopbouw;

3. Bouw aan woordenschat en kennis van de taal;
4. Bied verschillende typen teksten aan;
5. Zorg voor teksten die motiveren en voor een motiverende leesomgeving;
6. Discussieer met leerlingen;
7. Maak van leerlingen strategische lezers;
8. Geef uitleg over tekst structuur;
9. Integreer lezen en schrijven;
10. Observeer en toets;
11. Differentieer (Duke e.a., 2011; Houtveen, 2018).

In het vervolg van deze paragraaf worden deze elementen nader uitgewerkt.

#### **2.4.1 Lees met een doel**

Uit onderzoek blijkt dat het zeer belangrijk is om het lezen van teksten te verbinden aan authentieke doelen. Hierdoor ontstaat de noodzaak om de tekst te begrijpen hetgeen de betrokkenheid en motivatie van de leerlingen vergroot (Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007).

De consequentie van het begrijpend leesonderwijs is, dat we met de leerlingen afspraken maken over wat we willen weten.

#### **2.4.2 Werk aan kennisopbouw**

Het tweede element van een effectief begrijpend leesprogramma betreft het werken aan het opbouwen van kennis van de vakken die in het onderwijs worden aangeboden en het werken aan het opbouwen van kennis van de wereld. Dit uitgangspunt vloeit volgens Duke e.a. (2011) welhaast onvermijdelijk voort uit de opvattingen over het tot stand komen van leesbegrip zoals geformuleerd in het constructie-integratie model (Kintsch, 1998; 2004; 2013).

Er is tussen leesexperts grote consensus, dat achtergrondkennis essentieel is voor leesbegrip. Hoe meer iemand weet over een onderwerp, hoe gemakkelijker het is om een tekst te lezen, te begrijpen en te onthouden. Uit verschillende studies blijkt, dat achtergrondkennis een belangrijke rol speelt bij leesbegrip (Alexander, Kulikowitch, & Jetton, 1994; Alexander,

Kulikowitch, & Schulze, 1994; Anderson & Nagy, 1992; Anderson & Pearson, 1984; Bos & Anders, 1990; Cain & Oakhill, 2011; Cain e.a., 2001; Kendeou & Van den Broek, 2007; Kintsch, 1988; McNamara, Floyd, Best & Louwerse, 2004; McNamara & Kintsch, 1996; Neuman, Kaefer & Pinkham, 2014; Paul, 1990; Recht & Leslie, 1988; Shapiro, 2004).

Het is de vraag waarom achtergrondkennis zo belangrijk is. Neuman, Kaefer en Pinkham (2014) benoemen een aantal redenen. Eén van de redenen is, dat het beschikken over achtergrondkennis, de lezer in staat stelt te kiezen uit meerdere betekenissen die een woord kan hebben. Woorden kunnen immers verschillende betekenissen hebben. Ook het kunnen maken van inferenties uit gesproken of geschreven taal, is sterk afhankelijk van achtergrondkennis. Zowel in spreektaal als in geschreven taal is veel informatie immers niet expliciet aanwezig. Achtergrondkennis is ook noodzakelijk om metaforen en idioom te kunnen begrijpen. Het belang van achtergrondkennis geldt in het bijzonder voor het begrijpen van informatieve teksten. Dit wordt veroorzaakt doordat informatieve teksten veelal een grotere dichtheid aan woordenschat en concepten bevatten dan narratieve teksten (McNamara e.a., 2004; Price, Bradley & Smith, 2012). Deze dichtheid aan informatie in teksten, neemt in de loop van het onderwijs alleen maar toe, waardoor de invloed van achtergrondkennis op begrip ook alleen maar toeneemt (Hirsch, 2006; Neuman e.a., 2014).

Het is voor het begrijpend leesonderwijs dan ook belangrijk om als onderdeel van het begrijpend leesonderwijs, veel aandacht te besteden aan het expliciet opbouwen van de achtergrondkennis van de leerlingen. Daarbij is het van belang te onderkennen, dat kennis iets anders is, dan een opeenstapeling van feiten. Het gaat om het ontwikkelen van netwerken van kennis die bestaan uit samenhangende concepten. Een leerkracht kan bijdragen aan het tot stand brengen van dergelijke coherente kennisnetwerken door woorden aan te leren als categorie en tevens het overkoepelende zelfstandig naamwoord te benoemen (bijvoorbeeld: fruit, als overkoepelende term voor de afzonderlijke fruitsoort zoals appels en peren), en contrasten, vergelijkingen en analogieën te gebruiken tijdens de uitleg over woorden. Het meest belangrijk is het kinderen aan te moedigen veel te lezen over een onderwerp dat ze interesseert (topic-focused wide-reading). Tenslotte is het gebruik van multimedia van belang om de leerlingen ervaringen op te laten doen die in het dagelijks leven niet toegankelijk voor hen zijn (Kaefer, Neuman & Pinkham, 2015; Neuman e.a., 2014).

### 2.4.3 Bouw aan woordenschat en taalontwikkeling

Er is veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen woordenschat en leesbegrip. Uit reviews van het uitgevoerde onderzoek komt eenduidig naar voren, dat de omvang van iemands woordenschat samenhangt met zijn leesbegrip. Tevens is duidelijk dat woordbetekenis veelal tot stand komt door het lezen van en luisteren naar boeken (Baumann, 2009; Stanovich & Cunningham, 1993; NICHD, 2000).

Stahl en Nagy (2006) onderscheiden drie componenten van woordenschat instructie die in combinatie bij zouden kunnen dragen aan de groei in woordenschat. De eerste component is het onderdompelen van de leerlingen in rijke taal. Deze onderdompeling dient te bestaan uit veel lezen en uit het blootstellen van de leerlingen aan mondelinge rijke taal. Veel lezen is de meest krachtige factor voor woordenschatontwikkeling. Effectief gebruik van lezen om woordenschatontwikkeling te bevorderen, vereist toename van de hoeveelheid die leerlingen lezen en van hun leesbegrip, door a. te zorgen voor een goede match tussen de leerling en een geschikte tekst. Dit is van belang omdat door de leerling zelf gekozen boeken niet altijd voldoende rijke taal bevatten om bij te kunnen dragen aan woordenschatontwikkeling (Carver, 1994; Carver & Liebert, 1995), b. zorgen voor voldoende tijd om te lezen en c. het creëren van een klassensituatie waarin sociale interactie gerelateerd aan lezen aangemoedigd wordt (Guthrie, Schafer, Wang, & Afflerbach, 1995). Voor leerlingen die nog niet zelfstandig omvangrijke tekst kunnen lezen is voorlezen dé manier om zowel op school als thuis aan de woordenschatontwikkeling van leerlingen te werken (Mol & Bus, 2011; Mol, Bus & De Jong, 2009; Swanson, Kehler & Jerman, 2010).

Hoewel lezen essentieel is, is het tevens van groot belang dat leerkrachten zo effectief mogelijk gebruik maken van mondelinge taal (Biemiller, 1999). Om een rijke woordenschat te ontwikkelen hebben kinderen veel interactie met volwassenen nodig. Het veel met kinderen praten draagt dan ook bij aan hun woordenschatontwikkeling (Huttenlocher e.a., 1991). Geschreven taal is veelal rijker dan gesproken taal. De kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerlingen is dan ook van groot belang. Behalve door voorlezen kunnen leerkrachten de leerlingen in contact brengen met de rijkdom van geschreven taal, en daarmee bijdragen aan hun taalontwikkeling, door het vertellen van verhalen, het meedoen aan ‘doen alsof’ (pretend) spel en het praten over woorden in verhalen (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Brett,



Rothlein & Hurley, 1996; Dickinson & Smith, 1994; Elley, 1989; Snow, Burns & Griffin, 1998). Daarbij is het niet alleen van belang dat kinderen deze rijke taal horen, maar dat ze deze taal ook gebruiken. De expressieve, actieve woordenschat van kinderen blijkt een betere voorspeller te zijn van latere leesprestaties dan hun passieve woordenschat (Snow, Burns & Griffin, 1998).

De tweede component van woordenschatinstructie die Stahl en Nagy (2006) voorstellen is het uitleggen van individuele woorden. Gezien de instructietijd die dit kost, komen hier slechts een beperkt aantal woorden voor in aanmerking. Het betreft woorden die essentieel ‘gereedschap’ vormen voor zowel het lezen als het schrijven. Om deze woorden als gereedschap te kunnen hanteren, moet de instructie voldoen aan drie criteria: 1. Er moet zowel informatie gegeven worden over de definitie als over de context van de betekenis van elk van deze woorden; 2. De leerlingen dienen actief betrokken te zijn bij het leren van deze woorden en 3. Het is nodig dat de leerlingen meerdere keren op een betekenisvolle manier met het woord in aanraking komen (Beck, Perfetti & McKeown, 1982; McKeown, Beck, Omanson & Pople, 1985).

De derde component van woordenschatinstructie betreft de generatieve woordkennis van leerlingen. Hiermee wordt bedoeld hun bewustzijn van en interesse in woorden (word consciousness) en hun vaardigheid om effectief gebruik te maken van de context, stukken van woorden en definities om tot begrip van een woord te komen. Onderdeel van een strategisch lezer zijn, is te weten hoe om te gaan met onbekende woorden tijdens het lezen. Leerlingen kan geleerd worden strategisch om te gaan met de context, delen van het woord en definities (Buikema & Graves, 1993; Nagy, Osborn, Winsor & O’Flahavan, 1993). Het leren van woordbetekenissen door te lezen zal waarschijnlijk niet leiden tot een volledig begrip van nieuwe woorden, maar leerlingen kunnen meestal voldoende oppikken van de woordbetekenis om een idee te krijgen van waar een tekst over gaat om te voorkomen dat een onbekend woord in de tekst het lezen verstoort. Er zijn verschillende dingen die een leerkracht kan doen om leerlingen hierbij te ondersteunen: voordoen wat je kan doen wanneer je een onbekend woord tegenkomt, instructie geven over het gebruik van delen van woorden, clues uit de context en definities, en tijdens de begrijpend leesinstructie ook aandacht besteden aan het omgaan met onbekende woorden (Stahl & Nagy, 2006). Uit verschillende onderzoeken

blijkt de bijdrage van deze ondersteuningsvormen aan ontwikkeling van de woordenschat (Duke & Pearson, 2002; Nation, 1990; Tyler & Nagy, 1990).

Motivatie speelt ook bij het leren van woordbetekenissen een belangrijke rol. Motivatie voor het leren van woorden kan bevorderd worden wanneer het de leerlingen duidelijk wordt dat de woorden die ze leren (juist) ook betekenis hebben buiten de school en wanneer leerlingen zich bewust zijn van het feit dat woordkeuze een krachtig communicatief middel is (Stahl & Nagy, 2006).

#### **2.4.4 Zorg voor een groot aanbod aan verschillende typen teksten**

Leerlingen die een tekst goed begrijpen en betrokken zijn bij wat ze lezen, blijken veel meer te lezen dan leerlingen die moeite hebben met lezen en begrijpen (bijv. Guthrie, 2004a). Met name hangt de hoeveelheid tekst die leerlingen lezen, zowel binnen als buiten de klas, significant samen met hun leesprestaties in zijn algemeenheid (bijv. Donahue, e.a., 2001; Taylor, Frye & Maruyama, 1990). Tegen deze achtergrond kan de conclusie getrokken worden dat wil begrijpend leesonderwijs effectief zijn, de leerlingen veel gelegenheid moeten krijgen om teksten te lezen.

In aanvulling op omvang als een beïnvloedende factor, is er ook een sterke samenhang gevonden tussen de kwaliteit van boeken en de diversiteit van type boeken met leesbegrip (Hoffman, Sailors, Duffy & Beretvas, 2004). Bij diversiteit van type boeken is vooral aandacht voor verschillende genres van belang. Omdat er niet noodzakelijkerwijs transfer is van succes bij lezen tussen de onderscheiden genres, is het nodig dat leerlingen in contact komen met alle genres waarvan gewenst is dat ze deze begrijpen (Duke & Roberts, 2010). Hierbij gaat het zowel om narratieve teksten als om informatieve teksten, zowel in print als ook digitaal. Tevens dient aandacht besteed te worden aan hybride teksten zoals biografische en autobiografische teksten, handleidingen, poëzie en drama (Duke, Caughlan, Juzwik & Martin, 2012). De teksten die gebruikt worden in de klas zouden ook in tekst complexiteit van elkaar dienen te verschillen. Moeilijke teksten zijn geschikt als katalysator om begrijpend leesstrategieën uit te leggen en toe te passen en kunnen leerlingen helpen om na te denken over hoe zijzelf als schrijvers een tekst gemakkelijker of moeilijker te begrijpen kunnen maken. Het gebruiken

van dergelijke teksten vraagt dan wel om ondersteuningsvormen (Billman, Hilden & Halladay, 2009; zie Duke e.a., 2011).

#### **2.4.5 Zorg voor motiverende teksten en een motiverende leesomgeving**

Motivatie hangt nauw samen met leren in zijn algemeenheid en met leesbegrip in het bijzonder (bijv. Brophy, 2004; Guthrie, 2004a; Guthrie et al., 2006; Naceur & Schiefele, 2005). Uit diverse onderzoeken is evidentie voorhanden, dat belangstelling voor een onderwerp (intrinsieke motivatie) positief samenhangt met het kunnen leren van een tekst (Ainley, 2006; Hidi, 1990, 2001, 2006; Krapp, 1999; Renninger, 2000; Schiefele, 1990, 1991, 1999; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Schiefele & Krapp, 1996; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016).

Gemotiveerd leesgedrag wordt gekarakteriseerd doordat leerlingen betrokken en waarderend aan het lezen zijn. Deze leerlingen verwachten succesvol te zijn bij het lezen en zij vertonen ook een grotere mate van volharding en doorzettingsvermogen, wanneer zij op moeilijkheden stuiten. Als zodanig is motivatie direct verbonden aan persoonlijke interesse en self-efficacy, evenals aan prestatie (Ainley, 2006; Fink, 1995; Guthrie, 2004).

Leesmotivatie wordt bevorderd door complexe interactie tussen het onderwerp van de tekst, kenmerken van de tekst, sociale normen in de groep en instructie door de leerkracht (bijv. Guthrie e.a., 1999; Guthrie e.a., 2006; Nolen, 2001, 2007; Pressley et al., 2003; Schraw, Flowerday, & Lehman, 2001; Turner & Paris, 1995). Teksten die kapitaliseren op de belangstelling van de leerling, of deze triggeren, dragen bij aan motivatie (Guthrie & Humanick, 2004). Wanneer leerlingen iets lezen dat ze interesseert, is hun begrip veel groter. Interesse lijkt te werken als een compenserende factor. Leerlingen blijken een tekst die hun interesse heeft vaak toch te kunnen lezen, ook al is de tekst extra moeilijk, of hun leesniveau strikt genomen niet voldoende (zie Duke e.a., 2011).

De leesmotivatie van leerlingen kan ook vergroot worden, door het verstrekken van contexten, materialen of taken die de spontane aandacht van leerlingen wekken. Begrijpend leesonderwijs waar bijvoorbeeld praktische activiteiten deel vanuit maken, waarin gelegenheid geboden wordt te lezen voor authentieke doelen en teksten gelezen worden met een duidelijke structuur en levendige concrete voorbeelden, bevordert de betrokkenheid

(engagement) en vervolgens het leren van de leerlingen (Guthrie et al., 2006; Guthrie & Humanick, 2004; Purcell-Gates, Duke, & Martineau, 2007; Sadoski, Goetz, & Rodriguez, 2000; Schraw, e.a., 2001). Zeer belangrijk blijkt het verbinden van te lezen teksten aan authentieke doelen, omdat hierdoor de noodzaak ontstaat een tekst te begrijpen (Purcell-Gates, Duke & Martineau, 2007).

Interventiestudies over leesmotivatie zijn relatief schaars. Guthrie & Humenick (2004) voerden een meta-analyse uit van 22 laboratorium studies. Hier komt uit naar voren, dat motivatie van de leerlingen bevorderd werd wanneer de te lezen tekst interessant was voor de leerling, wanneer de leerlingen keuze hadden in wat ze lazen, wanneer doelen gesteld werden voor het lezen, en wanneer er sprake was van samenwerking tussen de leerlingen (Guthrie & Humenick, 2004).

Ook draagt het hebben van een zekere autonomie van de leerlingen, zoals boekkeuze, bij aan de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen (Assor, Kaplan & Roth, 2002). Uit onderzoek van Topping (2015) op een kleine 1000 scholen, blijkt, dat wanneer leerlingen boeken naar eigen keuze lezen, ze in staat zijn heel moeilijke boeken met een hoge mate van succes te lezen. Non-fictie boeken met een hoge moeilijkheidsgraad worden minder goed begrepen en minder zorgvuldig gelezen dan fictie-boeken.

Uit het onderzoek van Guthrie en Cox (2001) komt naar voren dat om de betrokkenheid van de leerlingen bij het lezen op de lange termijn vast te houden, de leerkracht een onderwijscontext moet creëren die dit mogelijk maakt. Leerkrachten kunnen deze context creëren door: a. een kennisdoel voor de komende weken vast te stellen. Hierdoor ontstaat een natuurlijke context om begrip te onderwijzen. Ook biedt het benoemen van kennisdoelen voor een bepaalde periode de mogelijkheid voor de leerlingen om zelf subdoelen te kiezen, hetgeen eveneens de motivatie ten goede komt; b. te zorgen voor een korte real-world experience, gerelateerd aan het leer- en kennisdoel. Deze vormt een voorbereiding op de interactie met de tekst; c. te zorgen voor interessante boeken en andere bronnen, die belangrijke en nieuwe informatie bevatten; d door het geven van enige keuzevrijheid aan de leerlingen met betrekking tot de subthema's en de te lezen teksten; e. door leerlingen cognitieve strategieën te leren die de leerlingen in staat stellen de teksten te lezen. Het gaat daarbij om het onderwijzen van strategisch gedrag waardoor de leerlingen in staat zijn de relevante informatie uit de tekst te

halen. De instructie heeft zowel betrekking op het voordoen en ondersteunen van begrijpend leesstrategieën (modelling en scaffolding), als op het geven van uitleg over waarom strategieën van waarde zijn en over hoe en wanneer ze gebruikt kunnen worden; f. door te zorgen voor samenwerking tussen de leerlingen; en g. ervoor te zorgen dat de beoordeling van het werk van de leerlingen in overeenstemming is met het leerdoel waaraan gewerkt is (Guthrie & Cox, 2001).

#### **2.4.6 Discussieer met leerlingen**

Uit de voor zover wij weten, enige beschikbare meta-analyse van onderzoek naar de rol van discussie in de klas bij begripsvorming van Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey en Alexander (2009) komt naar voren dat niet zozeer de toename in tijd die leerlingen praten over een tekst verantwoordelijk is voor de toename in leesbegrip. Het gaat om de kwaliteit van het gesprek. Een consistente bevinding uit de meta-analyse is, dat het stellen van hogere-orde vragen tijdens de discussie door de leerkracht, bijdraagt aan actieve deelname van de leerlingen aan de discussie (Murphy, e.a., 2009). Actieve deelname aan discussie waarbij leerlingen blijf geven van een goed begrip van een tekst en kritisch nadenken over een tekst omvat het luisteren naar en het aansluiten bij elkaars ideeën en het halen van evidentie uit de tekst om het eigen denken te ondersteunen (Wolf, Crosson & Resnick, 2005). Het gezamenlijk redeneren naar aanleiding van een tekst leidt tot meer betrokkenheid en een hoger niveau van denken, dan vormen van interactie die bestaat uit start van de discussie door de leerkracht, antwoord door de leerlingen en evaluatie van het antwoord door de leerkracht (Chinn, Anderson & Waggoner, 2001). Productieve discussies zijn gestructureerd en doelgericht, maar worden niet gedomineerd door de leerkracht. Leerlingen worden in productieve discussies gevraagd teksten te bediscussiëren aan de hand van open of authentieke vragen. Ook ligt in een productieve discussie de nadruk op begripsvorming door een kritisch-analytische benadering van de tekst: het gaat om het gezamenlijk redeneren over de tekst. Een zekere mate van modelling en ondersteuning van het redeneren door de leerkracht is eveneens noodzakelijk (Soter e.a., 2008). Van dergelijke vormen van gezamenlijke redeneren over een tekst, zijn grote en blijvende effecten gevonden op de kwaliteit van de argumenten die de leerlingen benutten

bij het schrijven naar aanleiding van de teksten die ze hebben gelezen en bediscussieerd (Dong, Anderson, Kim & Li, 2008).

Iets minder consistent komt uit onderzoek naar voren dat discussie leidt tot een hoger niveau van leesbegrip (bijv. Applebee, Langer, Nystrand & Gamoran, 2003; Bitter, O'Day, Gubbins, & Socias, 2009; McKeown e.a., 2009; Taylor e.a., 2003; Van den Branden, 2000; zie Murphy e.a., 2009).

Ook ontstaat uit de meta-analyse het beeld dat de effecten van discussie over een tekst groter zijn voor de zwakkere leerlingen, dan voor gemiddelde en bovengemiddelde leerlingen (Murphy e.a., 2009).

Wilkinson en Son (2011) stellen, dat hoewel er behoorlijk wat onderzoek is waaruit naar voren komt, dat discussie van hoge kwaliteit het begrip van leerlingen kan verbeteren, er meer onderzoek nodig is. Veel van het uitgevoerde onderzoek betreft correlatieel onderzoek en single-group pretest-posttest designs. Er is meer (quasi-)experimenteel onderzoek nodig waarin leesbegrip is gemeten. Het is vooral van belang de effecten te meten van discussie op het begrip van andere teksten dan die gebruikt zijn voor de discussie, met andere woorden of er transfer plaatsvindt. Een andere beperking van het uitgevoerde onderzoek is dat het merendeel van de studies betrekking heeft op de effecten van discussie over literaire teksten. Het is belangrijk om ook onderzoek te doen naar de effecten van high-quality discussie over informatieve teksten (Wilkinson & Son, 2011).

#### **2.4.7 Leer leerlingen strategische lezers te worden**

Effectieve leerkrachten helpen hun leerlingen om zich te ontwikkelen tot strategische, actieve lezers door ze te leren waarom, hoe en wanneer ze bepaalde strategieën kunnen toepassen, die door goede begrijpend lezers worden gebruikt (bijv. Duke & Pearson, 2002). Shanahan e.a. (2010) definiëren strategieën als intentionele mentale acties tijdens het lezen, die het leesbegrip bevorderen en als opzettelijke pogingen door de lezer om hetgeen gelezen wordt beter te begrijpen of te onthouden.

De effectiviteit blijkt het grootst wanneer leerlingen geleerd wordt een aantal strategieën tegelijkertijd toe te passen tijdens het uitvoeren van onafhankelijke leestaken (independent reading tasks) (bijv. Brown, 2008; Brown e.a., 1995; Center e.a., 1999; Collins Block e.a., 2009; Droop, e.a., 2016; Guthrie, Wigfield, Barbosa, e.a., 2004; Houtveen & Van de Grift,

2007; McGee & Johnson, 2003; Morrow, 1984, 1985; Morrow, Pressley & Smith, 1995; Paris, Cross & Lipson, 1984; Reutzel, Smith & Fawson, 2005; Spörer, Brunstein, & Kieschke, 2009; Van Keer, 2004).

Bovendien is uit onderzoek gebleken dat wanneer leerlingen geleerd wordt strategisch te lezen, dit leidt tot een significante groei in het begrijpen van teksten die gebruikt worden binnen verschillende vakgebieden zoals natuurkunde (bijv. Klingner, Vaughn, Arguelles, Hughes, & Leftwich, 2004; Lederer, 2000; Romance & Vitale, 2001).

De lijst van begrijpend leesstrategieën die bijdragen aan verbetering van leesbegrip verschilt enigszins tussen verschillende reviews (Duke & Pearson, 2002; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Pressley, 2000; Shanahan e.a., 2010). De volgende strategieën worden vaak genoemd:

- Het stellen van leesdoelen
- Het monitoren van het eigen leesbegrip
- Vooruit kijken en voorspellen
- Het genereren van vragen tijdens het lezen
- Het beantwoorden van vragen over de tekst
- Conclusies trekken
- Samenwerkend leren
- Samenvatten en navertellen

Tevens worden enkele strategieën genoemd, die alleen werkzaam zijn bij sommige genres, zoals het aandacht besteden aan de verhaal structuur bij narratieve teksten (bijv. Baumann & Bergeron, 1993; Idol, 1987) en zoeken en skimmen van informatieve teksten (bijv. Symons, MacLatchy-Gaudet, Stone, & Reynolds, 2001; zie Duke e.a., 2011).

#### **2.4.8 Geef uitleg over tekst structuur**

Uit diverse studies komt naar voren, dat kennis van de structuur van een tekst samenhangt met begrip van een tekst (bijv. Armbruster, Anderson, & Ostertag, 1987; Baumann & Bergeron, 1993; Land, 2009; Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Morrow, 1984, 1996; Reutzel, Smith & Fawson, 2005; Richgels, McGee, Lomax & Sheard, 1987; Robinson & Kiewra, 1995; Slater, Graves & Piché, 1985; Williams e.a., 2007). Behalve door leerlingen in aanraking

te laten komen met verschillende typen teksten, kan ook directe instructie rondom de structuur van een tekst, bijdragen aan het opbouwen van bekendheid met verschillende typen teksten. De structuur van een narratieve tekst bestaat veelal uit de volgende elementen: karakters, setting, doel, probleem, plot, oplossing en het thema (Morrow, 1996). De structuur van een informatieve tekst bestaat veelal uit: een beschrijving, de volgorde, het probleem en de oplossing, oorzaak en gevolg en vergelijken en contateren (Williams e.a., 2007). Instructie in de structuur van een tekst is erop gericht de leerlingen ervan bewust te maken dat elke tekst een structuur heeft en dat ze van deze structuur gebruik kunnen maken om de belangrijkste informatie uit een tekst te onthouden (Duke e.a., 2011).

#### **2.4.9 Integreer lezen en schrijven**

Het lees- en schrijfonderwijs vond traditioneel grotendeels gescheiden plaats. Lezen en schrijven hebben zich als onderzoeksdomein dan ook lange tijd onafhankelijk van elkaar ontwikkeld. Pas vanaf de jaren zeventig wordt de ontwikkeling van het lezen en schrijven niet langer gezien als volgend na elkaar en strikt gescheiden (zie, Shanahan, 2006). In plaats daarvan worden ze gezien als overlappende en interacterende systemen (Berninger, 2000). Vanuit het constructivistische perspectief op de ontwikkeling van geletterdheid wordt beargumenteerd, dat lezen en schrijven met elkaar verbonden zijn, omdat beiden betrekking hebben op actieve betekenisverlening en leunen op gedeelde cognitieve processen en kennis representaties (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Langer & Flihan, 2000; Nelson, 2008; Nelson & Calfee, 1998; Spivey, 1987, 1990, 2007; Spivey & King, 1994; Tierney & Pearson, 1983). Instructie zou derhalve effectiever zijn, wanneer leerkrachten lees- en schrijfervaringen integreren. Uit onderzoek naar wat excellente leerkrachten doen, blijkt inderdaad dat zij beide domeinen regelmatig integreren (Knapp, 1995; Morrow, Tracey, Woo & Pressley, 1999; Pressley e.a., 1998; Thomas & Barksdale-Ladd, 1995; Wharton-McDonald, Pressley, & Hampston, 1998). Ook blijkt uit onderzoek dat de schrijfvaardigheid van leerlingen een goede voorspeller vormt voor hun latere begrijpend leesvaardigheid (bijv. Parodi, 2007; Collins & Madigan, 2010) en andersom, dat leesbegrip een voorspeller vormt voor compositievaardigheden (bijv. Abbott, Berninger, & Fayol, 2010). Daarmee is volgens Duke e.a. (2011) enige evidentie beschikbaar voor de



claim dat lezen en schrijven elkaar wederzijds versterken. Tevens zijn enkele experimenten uitgevoerd naar de integratie van lezen en schrijven, waaruit blijkt dat het combineren van instructie in lezen en schrijven bijdraagt aan verhoging van de leesprestaties van leerlingen (bijv. Craig, 2006; Graham & Hebert, 2010; Konopak, Martin, & Martin, 1990; Raphael, Englert, & Kirschner, 1989; Raphael, Kirschner, & Englert, 1988).

#### **2.4.10 Observeer en toets**

Er zijn verschillende manieren om tot begrip van een tekst te komen. Zo zou een lezer die slechts in beperkte mate beschikt over verhelderingsstrategieën een tekst toch kunnen begrijpen omdat hij over veel achtergrond kennis over het onderwerp beschikt. Terwijl een ander, zonder veel achtergrondkennis tot begrip van een tekst komt omdat hij dat kan compenseren door verschillende strategieën toe te passen (Wade, 1990). Tegelijkertijd zijn er veel verschillende redenen waarom een lezer worstelt met het begrijpen van een tekst (zie: bijv. Duke, Pressley & Hilden, 2004). Het kan zowel liggen aan hun niveau van technische leesvaardigheid, als aan hun woordenschat en achtergrond kennis. Om goede begrijpend leesinstructie te geven, zou een leerkracht hier zicht op moeten hebben. Begrijpend leestoetsen geven echter meestal geen inzicht in waarom een leerling moeite heeft met begrijpend lezen. Ten behoeve hiervan stellen Reutzell en Juth (2014) voor om als leerkracht tijdens het stillezen van de leerlingen individuele leesgesprekjes van ongeveer 10 minuten met de leerlingen te voeren. Tijdens deze leesgesprekjes kan de leerkracht de leerlingen o.a. vragen stellen over de inhoud van de gelezen tekst zodat hij zicht krijgt op wat de leerling van de tekst heeft opgepikt. Ook kan de leerkracht tijdens deze gesprekjes nagaan of de technische leesvaardigheid van de leerlingen voldoende is om de tekst die zij aan het lezen zijn te kunnen begrijpen. Deze informatie biedt aangrijpingspunten voor interventies zoals het kiezen van een beter passend boek.

#### **2.4.11 Differentieer**

Uiteraard verschillen de leerlingen in de groep in leesvaardigheid, kennisniveau en cognitieve vaardigheden. Ook in het begrijpend leesonderwijs

zal met deze verschillen rekening gehouden moeten worden. In Nederland is het onderwijs veelal georganiseerd in zogenoemde leerstofjaarklassen. Er is veelvuldig voorgesteld om de problematiek van het leerstofaanbod aan de heterogene leerling groepen die er binnen het leerstofjaarklassen systeem zijn, op te lossen door het maken van meer homogene groepsindelingen. Uit onderzoek blijkt echter dat bij homogene groepen in het basisonderwijs de gemiddelde prestaties slechts incidenteel vooruitgaan (Gamoran, 1992; Hallam & Toutounji, 1996; Oakes, Gamoran & Page, 1992). Ook zijn de effecten van homogene groeperen zeer verschillend voor verschillende groepen leerlingen. De begaafde en hoogbegaafde leerlingen presteren beter in homogene groepen dan wanneer ze in heterogene groepen zitten. Voor de zwakkere leerlingen ligt dit precies andersom: zij presteren in een homogene groep zwakker dan binnen een heterogene setting (Gamoran, 1992; Kulik, Kulik & Bangert-Drowns, 1990; Oakes e.a., 1992). Uit onderzoek komen verschillende oorzaken voor dit verschijnsel naar voren. Zo blijken homogene groepen van zwakke leerlingen in de praktijk vaak een verarmd leeraanbod aangeboden te krijgen. Een groot deel van de instructie aan deze groepen blijkt te bestaan uit instructie in lagere orde vaardigheden en deelvaardigheden (bijv. Amendum & Fitzgerald, 2011). Ook worden voor deze leerlingen veelal op voorhand lagere doelen gesteld en hebben onderwijsgevendend geringere verwachtingen over de vooruitgang en de mogelijkheden van de leerlingen (Bennett & Cass, 1989; Allington & Walmsley, 2007). Ook zijn de leerlingen in een homogene groep veel minder in de gelegenheid om te leren van de inbreng van andere leerlingen (zie: Houtveen, 2004; Houtveen & Van de Grift, 2001; Houtveen & Van de Grift, 2012; Houtveen e.a., 2003).

Juist voor begripsvorming is het van groot belang alle leerlingen een rijk leerstofaanbod te bieden. Voor de zwakkere leerlingen zullen daarbij interventies genomen moeten worden die ervoor zorgen dat ook zij in voldoende mate aan dit aanbod toekomen. Door verschillende auteurs wordt tegen deze achtergrond voorgesteld een differentiatiemodel te hanteren, waarin de oplossing niet wordt gezocht in groepeeringsvormen, maar in 'stapeling' van aanbod en tijd. De eerste 'laag' betreft een rijk leerstofaanbod dat aan alle leerlingen wordt aangeboden. Binnen dit basisaanbod kunnen ondersteuningsvormen ingebouwd worden om zwakkere leerlingen te ondersteunen. Een voorbeeld hiervan is het inzetten van 'luisterboeken'. De betere leerlingen lezen boeken met een grotere moeilijkheidsgraad.

De tweede laag is bedoeld om de zwakkere leerlingen in de gelegenheid te stellen in voldoende mate van het basisaanbod te profiteren. Dit kan bijvoorbeeld door het uitbreiden van de tijd die deze leerlingen krijgen om te lezen (Allington & Walmsley, 2007; Collins Block & Mangieri, 2009; Haager, Klingner & Vaughn, 2007; Houtveen, 2007; Houtveen, Brokamp & Smits, 2012).

## 2.5 Uitwerking in het DENK! project

In het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!, komen de essentiële elementen van begrijpend leesinstructie zoals in het bovenstaande beschreven, tegelijkertijd aan de orde. Allereerst wordt in DENK! expliciet rekening gehouden met de grote rol die achtergrondkennis speelt bij het tot stand komen van begrip én met het gegeven dat begrip in veel gevallen automatisch, onbewust tot stand komt. In DENK! wordt niet gewerkt met een methode. Er wordt gewerkt met aan de zaakvakken gerelateerde thema's die ongeveer acht weken in beslag nemen. Er zijn twee soorten lessen ontwikkeld die in ieder thema gegeven worden. Lesvariant 1 is verwant aan de stilleles in het programma voor vloeiend lezen uit het LIST-project (Houtveen, Brokamp, & Smits, 2012). In het DENK! programma noemen we deze les de KM-les (KiloMeters/KennisMeters-les). Tijdens deze lessen lezen de leerlingen tenminste twee boeken over het thema om hun kennis over het thema op te bouwen. Lesvariant 2 is afgeleid van het programma ontwikkeld door Rose en Martin (2012). We noemen deze les, in navolging van Rose en Martin de Reading to Learn-les (R2L-les). Tijdens deze lessen wordt de leerlingen geleerd teksten over het thema te begrijpen die zij zelfstandig nog niet kunnen lezen. Gemiddeld gesproken zal per week één keer een R2L-les gegeven worden en twee keer eenKM-les (zie voor de concrete uitwerking van het programma hoofdstuk 3)

In het onderstaande wordt beschreven welke basisprincipes aan deze keuzes ten grondslag liggen<sup>2</sup>:

*Basisprincipe 1: In DENK! dient lezen en begrijpen wat je leest een inhoudelijk doel waar de klas samen aan werkt*

---

<sup>2</sup>Voor deze beschrijving is gebruik gemaakt van: A.A.M. Houtveen & A.E.H. Smits (2014). *Uitgangspunten DENK!*. Utrecht: Kenniscentrum Educatie.

Het eerste basisprincipe van DENK! is, dat de leerlingen doelgericht en in samenwerking toewerken aan uitbreiding van hun kennis over en begrip van een aan de zaakvakken gerelateerd thema. Het lezen van teksten wordt verbonden aan een authentiek doel, namelijk een gezamenlijke (schriftelijke) afronding van een thema, waardoor de noodzaak ontstaat de over het thema gelezen teksten te begrijpen. De betrokkenheid en de motivatie van de leerlingen wordt hierdoor vergroot en daardoor hun leren.

De thema's worden door de leerkracht specifiek voor zijn klas gekozen uit het kerndoelenboekje van het ministerie van OC&W, in aansluiting op de actuele zaakvakthema's uit de op school gehanteerde methodes. Deze thema's kunnen aansluiten bij één van de zaakvakken, maar ook een combinatie vormen van gerelateerde thema's uit verschillende zaakvakken. Op deze wijze wordt de kennisontwikkeling die al plaatsvindt in de zaakvakken verbreed en verdiept tijdens de DENK! lessen. Essentieel is dat een thema breed is. Hiermee bedoelen we, dat het thema vanuit meerdere perspectieven bestudeerd en besproken kan worden die het denken stimuleren en van nature aanleiding geven tot discussie en hogere orde denken. Dit betekent dat een thema gedefinieerd wordt als een brede vraag, stelling of dilemma waarover meerdere meningen mogelijk zijn en waarover veel(soortige) kennis vergaard kan worden.

### *Basisprincipe 2: DENK! versterkt de onbewuste begripsprocessen*

De onbewuste begripsprocessen worden in DENK! versterkt door veel en langdurig over één thema te lezen. Leerlingen bouwen woordenschat en kennis van de wereld op door langere tijd te lezen over één thema. Dit betekent dat leerlingen meerdere boeken over het thema lezen of één dik boek dat ze erg interesseert.

Of de beschikbare leestijd rondom het thema daadwerkelijk productief is in termen van kennisopbouw en begripsontwikkeling, wordt in sterke mate bepaald door de kwaliteit van de tijdsbesteding. De kwaliteit van de tijdsbesteding van het zelfstandig lezen van de leerlingen in een boek over het thema, hangt af van:

#### *1. De kwaliteit van de gelezen boeken*

De leerkracht selecteert ongeveer 15 boeken bij elk thema. Deze boeken

moeten aan een aantal kwaliteitscriteria voldoen. De belangrijkste is, dat er in het boek sprake is van een samenhangende behandeling van aspecten van het thema binnen een elementaire verhaalstructuur. Met elementaire verhaalstructuur wordt bedoeld dat de schrijver de lezer meeneemt in zijn betoog en de belangstelling van de lezer vasthoudt. Het blijkt dat op verschillende punten in een verhaal, met relatief grote zekerheid voorspeld kan worden welke soort vragen er in iemands hoofd spelen. Deze mogelijkheid om te voorspellen welke vraag er op welk moment in iemands gedachten speelt, leidt tot een structuur die op het juiste moment de juiste antwoorden geeft aan de lezer/kijker. Door de eeuwen heen is die klassieke verhaalstructuur geoptimaliseerd tot haar huidige vorm, waarin aan de toeschouwer/toehoorder op het juiste moment de juiste informatie wordt gegeven. Op het moment dat er geen vragen meer zijn om beantwoord te worden, dient er in het verhaal iets te gebeuren dat opnieuw een vraag bij de lezer/kijker opwekt. Zoniet wordt het verhaal ervaren als saai. Er is binnen de verhaalstructuur sprake van een heldere alineastructuur met structurerende en thematische alinea's. De thematische alinea's zijn opgebouwd vanuit één kernzin, met uitleg en voorbeelden. Verwijs- en verbindingswoorden worden rijkelijk gebruikt. Er is ruime aandacht voor causale verbanden. De tekst beperkt zich niet tot het aanstippen van feiten.

Het tweede kwaliteitscriterium is dat het taalgebruik in de boeken natuurlijk en rijk is. In het basisonderwijs wordt de moeilijkheidsgraad van boeken vaak aangeduid met een leesbaarheid formule, zoals AVI. Het gebruik van leesbaarheidsformules zet echter aan tot het schrijven van gefragmenteerde teksten. Aannemelijk klinkende adviezen zoals “maak korte zinnen” en “vermijd samengestelde zinnen” leiden ertoe dat schrijvers samengestelde zinnen opknippen en signaalwoorden zoals daarom, want en bovendien achterwege laten. Het weglaten van signaalwoorden om zinnen in te korten, leidt er echter toe, dat lezers de tekst minder goed begrijpen dan wanneer er sprake is van natuurlijk taalgebruik (Land, 2009; Van Silfhout, 2014; Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013, 2015). Dit wordt veroorzaakt doordat verarmd taalgebruik (zonder signaal woorden) moeilijker leesbaar is dan natuurlijk taalgebruik en bovendien niet stimulerend is voor de taal-, lees- en kennisontwikkeling (Van Silfhout, 2014; Van Silfhout e.a., 2013, 2015).

Tevens is het van belang dat in de tekst rijke woordenschat wordt gebruikt. Hiermee wordt bedoeld, dat abstracties en moeilijke woorden niet worden vermeden. Tevens dient de zinslengte gevarieerd te zijn. Deze criteria leiden ertoe dat schoolboeken en boeken van educatieve uitgeverijen doorgaans niet geschikt zijn om binnen DENK! te gebruiken. Ook kinderen met leesproblemen gebruiken binnen DENK! geen boeken met verarmd taalgebruik. In plaats daarvan gebruiken zij luisterboeken met natuurlijk en rijk taalgebruik.

De consequentie van de eis dat sprake is van een elementaire verhaalstructuur en van natuurlijk en rijk taalgebruik is, dat het overgrote merendeel van de boekcollectie zal bestaan uit fictieboeken. De kwaliteit van de verhaalstructuur en de taal van fictieboeken zijn vaak beter dan die van non-fictieboeken.

Het derde kwaliteitscriterium is, dat in de gebruikte boeken de tekst centraal staat. Er mogen wel plaatjes in de boeken staan, maar deze dienen uitsluitend ter ondersteuning van de tekst. Ook hierdoor vallen veel informatieve boeken af.

Het vierde criterium heeft betrekking op het leesniveau. In het DENK! project wordt beoogd de taalontwikkeling en de denkontwikkeling van de leerlingen te bevorderen. Dit lukt alleen wanneer de te lezen boeken een relatief hoog leesniveau hebben.

Het vijfde criterium is dat de inhoud van de tekst in de boeken up to date is. Het laatste criterium voor de keuze van de boeken bij het thema die door de leerlingen zelf gelezen worden is dat de boeken als geheel onderling duidelijk in perspectief, subthema en complexiteit/moeilijkheidsgraad verschillen, zodat er sprake is van multi-perspectiviteit en er aangesloten kan worden bij de interesses van leerlingen.

## *2. De mate waarin de leerkracht aandachtig, gemotiveerd en doelgericht lezen door de leerlingen bevordert*

Een genuanceerde kennisopbouw komt niet tot stand door een tekst scannend te lezen, maar door een tekst volledig en aandachtig te lezen. De leerkracht scaffolt dit leesgedrag door voorafgaand aan het lezen in het eigen boek, een paar bladzijden voor te lezen uit een fictieboek

dat bijdraagt aan kennis over het thema. De leerkracht ziet er daarbij zorgvuldig op toe, dat de leerlingen de voorgelezen tekst begrijpen, door a. het voorafgaande kort te herhalen, b. hetgeen gaat komen voorafgaand aan het voorlezen in eigen woorden te vertellen, c. met expressie en de juiste intonatie voor te lezen, d. eventueel gebruik te maken van visualisatie en e. waar dit van toepassing is expliciet maakt voor de leerlingen hoe hij zijn eigen leesgedrag monitoort (langzamer lezen, nogmaals lezen).

Doelgericht lezen van de leerlingen wordt bevorderd door het stellen van vragen die richting geven aan het leesproces. Bij DENK! is de centrale vraag: 'wat draagt deze tekst bij aan onze kennis over het thema'. Deze vraag wordt kort besproken met betrekking tot hetgeen de leerkracht heeft voorgelezen. Deze zelfde vraag wordt meegegeven aan de leerlingen bij het lezen van hun eigen boek. Zij maken hierover korte aantekeningen en wisselen de opbrengst uit met een medeleerling. Om vervluchtigen van de opbrengsten tegen te gaan, worden de opbrengsten van de uitwisseling in duo's klassikaal besproken en schriftelijk vastgelegd. Hierdoor expliciteert de leerkracht de gezamenlijke kennisgroei en worden de bouwstenen geleverd voor de gezamenlijk vorm te geven eindopbrengst van het lezen over het thema.

### *3. De mate waarin de leerkracht de vorderingen van de leerlingen tijdens het stillezen monitoort*

Om een beeld op te bouwen van het leesbegrip van de leerlingen en zicht te houden op de voortgang van het leesproces, voert de leerkracht tijdens het stillezen leesgesprekjes met de leerlingen. In deze setting toetst de leerkracht de geschiktheid van het boek dat de leerling aan het lezen is, door na te gaan of de leerling het boek begrijpt en of het boek voldoende bijdraagt aan kennis over het thema. Tevens maakt de leerkracht afspraken met de leerling over diens vorderingen en toetst of de leerling in de periode tussen twee leesgesprekjes in voldoende mate gevorderd is. Indien nodig leiden de leesgesprekjes tot interventies, zoals de keuze van een ander boek, het inzetten van een luisterboek en/of uitbreiding van de leestijd.

### *4. Differentiatie*

Wanneer leerlingen langzamer lezen en daardoor het aantal boeken/bladzijden binnen het thema niet halen binnen de beschikbare tijd, is het van belang in extra leestijd te voorzien. Dit zou kunnen binnen de leestijd die voorzien wordt voor voortgezet technisch lezen. Tevens kan gebruik gemaakt worden van luisterboeken voor zwakke lezers.

De leerlingen lezen altijd boeken en artikelen over het thema, ook als zij cognitief zwak zijn. Voor cognitief zwakke leerlingen is aan te bevelen om met boeken te beginnen die als één jaar onder hun leeftijd zijn aangeduid. Gedurende het thema neemt de vertrouwdheid met het thema toe en kunnen moeilijker boeken gelezen worden.

Cognitief sterke leerlingen kunnen lezen uit boeken over het thema met hogere leeftijdsaanduidingen en uit tijdschriften voor volwassenen zoals bijvoorbeeld de National Geographic of de New Scientist. Ook kunnen zij zelf bronnenonderzoek doen via internet en goede bronnen toevoegen aan de klassenvoorraad.

Voor leerlingen die een zeer zwakke woordenschat hebben, bijvoorbeeld omdat zij een andere taalachtergrond hebben, is het van belang om een nieuw thema uitvoerig te introduceren met behulp van filmpjes. Filmpjes voegen een authentieke visuele context toe aan het taalgebruik in boeken en artikelen dat ontdaan is van een concrete context. Hierdoor is het voor deze leerlingen gemakkelijker een conceptueel model op te bouwen, wanneer nieuwe woorden en nieuwe begrippen in een concrete context worden geïntroduceerd. Wanneer de leerlingen vervolgens actief nadenken over de filmpjes en de nieuwe woorden actief gebruiken, leidt dat tot kennisopbouw waardoor het produceren van associaties, inferenties en coherente voorstellingen van de tekst makkelijker wordt. Om dit proces te realiseren is het van groot belang dat de gebruikte filmpjes, boeken en artikelen qua woordenschat en inhoud nauw op elkaar aansluiten.

### *Basisprincipe 3: DENK! ondersteunt de bewuste denkprocessen*

De bewuste begripsprocessen worden in DENK! versterkt door het gezamenlijk lezen en herschrijven van moeilijke teksten. Tevens worden ook de bewuste denkprocessen versterkt door gericht te lezen voor echte doelen. In de Reading to Learn (R2L) lessen wordt het begrip van de leerlingen bevorderd doordat de leerkracht ondersteuning biedt (modelling



en scaffolding) bij het begrijpen van verschillende typen teksten (genres) die voor de (meeste) leerlingen in de klas te moeilijk zijn om zelfstandig te begrijpen.

De kwaliteit van de tekst en de kwaliteit van de ondersteuning die de leerkracht biedt zijn cruciaal voor de effectiviteit van de R2L lessen. Hier gaan we in het onderstaande op in. Tenslotte gaan we in op de ondersteuning van de bewuste denkprocessen door te lezen voor echte doelen.

### *1. De kwaliteit van de tekst waarmee gewerkt wordt*

Het doel van de R2L lessen is dat de leerlingen middelen in handen krijgen waarmee ze grip krijgen op een tekst die ze bij eerste lezing niet direct begrijpen. Een eerste vereiste aan deze tekst is dat deze echt uitdaging biedt. De noodzaak om tools in te gaan zetten om de tekst te begrijpen, moet aanwezig zijn. In de literatuur wordt dit het de leerlingen leren een ‘strategic reader’ te worden genoemd (zie paragraaf 2.4.7). Om deze reden wordt gekozen voor informatieve teksten, omdat informatieve teksten een veel grotere dichtheid aan woordenschat en concepten bevatten dan narratieve teksten.

Een tweede criterium waar de R2L teksten die gedurende de looptijd van het thema gebruikt worden, aan moeten voldoen, is dat de teksten meerdere perspectieven op het thema bevatten. De tekst kan aansluiten bij de verschillende perspectieven die in de gesprekken over het thema in de KM lessen aan de orde zijn geweest. Ook kan een tekst bijdragen aan verdieping van de gesprekken in de KM lessen doordat in de tekst een nieuw perspectief wordt geboden.

Een derde criterium is dat het geheel aan teksten die gedurende het thema worden besproken een breed scala aan genres bestrijkt, omdat begrip tot op behoorlijk grote hoogte genre-specifiek is (Duke & Roberts, 2010).

Daarnaast zijn er enkele eisen te stellen aan de kwaliteit van de in de R2L lessen gebruikte teksten die voor alle te lezen teksten gelden en dus algemeen zijn: er moet sprake zijn van een samenhangende behandeling van het onderwerp binnen een elementaire verhaalstructuur, er moet sprake zijn van natuurlijk en rijk taalgebruik zonder kunstmatige

verarming, eventuele visuele elementen in de tekst vergroten het begrip van de tekst en de tekst is up to date.

2. *De mate waarin de leerkracht de begripsvorming modelleert, scaffold en verdiept*

De leerkracht ziet er zorgvuldig op toe dat alle leerlingen de tekst (gaan) begrijpen door a. achtergrondkennis met betrekking tot de tekst aan te brengen, b. met de leerlingen te bespreken over welk genre tekst het gaat, c. voorafgaand aan het voorlezen van de tekst in zijn eigen woorden samen te vatten waar de tekst over gaat en de structuur en opbouw van de tekst voor de leerlingen zichtbaar te maken, d. het alinea gewijs voorlezen van de tekst. Bij de moeilijkste alinea's wordt het begrip gescaffold door de alinea voorafgaand aan het voorlezen in de woorden van de kinderen samen te vatten, e. de tweede stap in het toepassen van de strategie 'samenvatten' is dat de leerlingen in tweetallen nadenken over de hoofdgedachte en kernwoorden en deze opschrijven, f. vervolgens vindt klassikale uitwisseling plaats over de hoofdgedachte van de moeilijkste alinea's, g. na besluitvorming over wat de hoofdgedachte is, wordt deze gemarkeerd op het bord en in de tekst, h. tenslotte genereren de leerlingen in tweetallen vragen over de tekst die met behulp van de gehele tekst beantwoord kunnen worden. Enkele antwoorden worden klassikaal besproken (vragen genereren en vragen beantwoorden),

De begripsvorming van de teksten wordt versterkt door het herschrijven van een deel van de tekst. Dit herschrijven is een gezamenlijk proces waarbij de leerkracht elke stap ondersteunt en bij elke stap de leerlingen in de gelegenheid worden gesteld uit te wisselen in tweetallen.

3. *De mate waarin de leerkracht de leerlingen leert strategische lezers te worden.*

Zoals hierboven aangegeven, demonstreert en scaffold de leerkracht bij het bespreken van de moeilijke tekst in de R2L-les de strategieën samenvatten, het bepalen van de hoofdgedachte, het genereren van vragen en het stellen van vragen. Tevens worden de strategieën samenwerkend leren en het stellen van leesdoelen ingezet. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht de leerlingen ervan bewust maakt dat deze strategieën helpen om de tekst te begrijpen, zodat zij deze in

voorkomende situaties ook zelfstandig gaan toepassen.

*4. De mate waarin de leerkracht het doelgericht lezen door de leerlingen bevordert*

Doelgericht lezen door de leerlingen wordt ook in de R2L lessen bevordert door te werken met de centrale vraag wat zij uit de besproken tekst geleerd hebben over het thema. De leerlingen maken hierover korte aantekeningen in een schrift en wisselen de opbrengst uit met een medeleerling. De opbrengsten van de uitwisseling in duo's worden klassikaal besproken. De leerkracht legt de essentie hiervan digitaal vast. Hierdoor wordt de gezamenlijke kennisgroei geëxpliciteerd en aangevuld.

Om de gerichtheid op het opbouwen van kennis gedurende de gehele thema periode vast te houden, wordt elk thema schriftelijk afgerond. De leerlingen wordt daarbij geleerd hoe de aantekeningen die zij in de loop van de themaperiode hebben gemaakt, te ordenen in alinea's. Met de alinea's van alle leerlingen wordt een klein boekje gemaakt over het thema.

## **Hoofdstuk 3**

### **HANDLEIDING BIJ HET DENK! PROGRAMMA**

A.E.H. Smits, A.A.M. Houtveen & S.K. Brokamp

#### **3.1 Inleiding**

DENK! werkt met brede, door de leerkracht te kiezen thema's, die minimaal 6-8 weken duren. De te kiezen thema's sluiten aan bij de kerndoelen van het basisonderwijs. De duur van het thema wordt bepaald door het aantal te lezen boeken. Het thema duurt zo lang dat alle leerlingen minimaal twee verschillende boeken gelezen hebben over het thema. Het is daarbij uiteraard een optie dat leerlingen ook op andere momenten dan tijdens begrijpend lezen, doorlezen in hun boek.

Er worden per week drie begrijpend leeslessen gegeven van 45 minuten. Hiervoor zijn twee soorten lessen ontwikkeld die in ieder thema gegeven worden. Lesvariant 1 is verwant aan de stilleesles in LIST (Houtveen, Brokamp, & Smits, 2012; Houtveen & Brokamp, 2017). In het DENK! programma noemen we deze les de KM-les (KiloMeters/KennisMeters). Lesvariant 2 is afgeleid van het 'Reading to learn' programma (Rose & Martin, 2012). We noemen deze les in navolging van Rose en Martin de R2L-les. De R2L lessen worden opgesplitst in twee delen, waarbij de eerste les gericht is op het gezamenlijk lezen en begrijpen van een tekst. Tijdens de tweede les wordt de tekst samen herschreven. Gemiddeld gesproken zal per week één keer een R2L les gegeven worden en twee KM lessen.

Naast het DENK! programma wordt geen begrijpend leesmethode gebruikt. Ook worden woordenschat en begrijpend leesonderdelen uit de taalmethode geschrapt. Dit levert tijd op om het DENK!programma uit te voeren. Sommige scholen winnen ook nog tijd voor DENK!lessen door hun projecten en DENK! op elkaar af te stemmen en/of door een goede afstemming met de zaakvakken. DENK! kan inhoudelijk de zaakvakken verrijken maar vormt zeker geen vervanging voor het zaakvakonderwijs.

In dit hoofdstuk wordt elk onderdeel van het programma achtereenvolgens

beschreven. In paragraaf 3.2 komt aan de orde welke voorbereiding DENK! vraagt. Vervolgens komt de opbouw van de KM lessen (3.3) en de R2L lessen lezen (3.4) en de R2L lessen herschrijven (3.5) aan de orde. Tenslotte wordt kort aandacht besteed aan hoe de schriftelijke afronding van het thema vorm zou kunnen krijgen (3.6).

We raden de scholen zeer uitdrukkelijk aan om het programma stapsgewijs in te voeren. Dat wil zeggen: start met voorbereiding en uitvoering van de KM-lessen. Pas wanneer deze lessen goed verlopen, kan de aandacht uitgaan naar de R2L lessen lezen en daarna de R2L lessen schrijven. Wel is het van belang van begin af aan elk thema goed af te ronden. Door toe te werken naar de afronding blijven de leerlingen gedurende het gehele thema gericht op kennisopbouw.

### **3.2 Voorbereiding van de uitvoering van het thema**

Voordat de begrijpend leeslessen rondom een bepaald thema in DENK! gegeven kunnen gaan worden, wordt de uitvoering voorbereid. Deze uitvoering bestaat uit: 1. de keuze van het thema, 2. het kiezen van het boek waar de leerkracht tijdens de KM-les uit voorleest en het kiezen van de boeken over het thema die beschikbaar zijn voor de leerlingen en 3. Het kiezen van de teksten die gebruikt gaan worden tijdens de R2L lessen. Tenslotte is het van belang dat tevoren wordt nagedacht over hoe de afronding van het thema vorm krijgt.

#### *Keuze van het thema*

De leerkracht kiest het thema waarmee gewerkt gaat worden. DENK! werkt met brede thema's waar veel verschillende perspectieven en/of dilemma's over bestaan en die steeds weer het denken stimuleren en die van nature leiden tot discussie en hogere orde denken. Dit betekent dat een thema de vorm aanneemt van een brede vraag, stelling of dilemma waarover je meerdere meningen kunt hebben en waarover veel(soortige) kennis vergaard kan worden. Het thema wordt nooit alleen in zelfstandig(e) naamwoord(en) geformuleerd.

Essentieel is dat een thema veel aanknopingspunten biedt om over na te denken, en dat er voor kinderen voldoende boeken en teksten over geschreven zijn buiten de schoolmethodes om. Thema's worden positief geformuleerd. Voorbeelden van mogelijke thema's zijn: Leven in de middeleeuwen; hoe

was dat?, Mensen leren van het gedrag van dieren.

Er wordt gekozen voor thema's die verband houden met één of meer van de volgende schoolvakken: geschiedenis, aardrijkskunde, natuur en techniek, cultuur en mens- en samenleving. Voor deelthema's verwijzen we naar het kerndoelenboekje. De formulering van de vraag/de stelling/het dilemma doet de leerkracht zelf, in overleg met het team en/of de kartrekker. In het keuzeprocess worden een aantal criteria gehanteerd:

- Er zijn meerdere perspectieven mogelijk op het thema en het lokt uit tot denken;
- Het thema is voldoende breed om ruimte te bieden voor verschillende interesses, zodat leerlingen hun eigen subthema kunnen kiezen waarover zij kennis willen opdoen;
- Het thema sluit aan bij de kerndoelen voor de basisschool, dit betekent dat er een relatie is naar de inhouden van de zaakvakken. In het DENK!thema wordt daar dieper en breder over gelezen dan in het zaakvak het geval is;
- Het thema wekt nieuwsgierigheid; vormt een uitdaging en is een beetje spannend;
- Er zijn voldoende interessante boeken (zowel fictie als non-fictie), teksten en filmpjes beschikbaar over het thema.

Het programma staat of valt met de beschikbaarheid van voldoende goede boeken (overwegend fictie) over het thema, die kinderen graag willen lezen. We denken daarbij aan tenminste 15 verschillende boeken. Naar gelang het aantal leerlingen in de groep, zullen van sommige boeken meerdere exemplaren aanwezig moeten zijn. Om aan voldoende boeken te kunnen komen is een overeenkomst met de openbare bibliotheek essentieel. De boeken kunnen worden uitgezocht in overleg met de bibliotheek, maar ook met behulp van internetsites, leerlingen en ouders. Als de school beschikt over e-readers kan met een beperkte set boeken op e-readers volstaan worden die op alle e-readers staan. Kinderen hebben dan de keuze uit die set, maar worden daarbij niet gehinderd door het feit dat anderen het boek ook willen lezen.

Naast de boeken voor de leerlingen, zoekt de leerkracht ook een fictieboek rondom het thema om voor te lezen. Het gaat hier om kinderboeken van gerenommeerde kinderboekenschrijvers die een rijk taalgebruik hanteren. Gekozen wordt voor boeken die de meeste leerlingen in de groep nog niet zo gemakkelijk zelf kunnen lezen (C-niveau voor de bovenbouw).

### *Keuze van de boeken voor de KM-lessen*

De boeken voor de leerlingen moeten aan een aantal criteria voldoen. Het is essentieel om deze criteria te communiceren met de openbare bibliotheek. De bibliotheek past dit soort criteria namelijk niet vanzelfsprekend toe in boekselecties. De school controleert de boekselecties van de bibliotheek op deze criteria en verwijderd boeken die niet voldoen aan de criteria. Het betreft de volgende criteria:

- Er is sprake van een samenhangende behandeling van aspecten van het thema binnen een elementaire verhaalstructuur (in tegenstelling tot fragmentarische behandeling van het onderwerp). Met elementaire verhaalstructuur wordt bedoeld dat de schrijver uitdaging creëert, interesse opwekt en de lezer meeneemt op weg naar mogelijke antwoorden. Er is binnen de verhaalstructuur sprake van een heldere alineastructuur met structurerende en thematische alinea's. De thematische alinea's zijn opgebouwd vanuit één kernzin met uitleg en voorbeelden. Verwijs- en verbindingswoorden worden rijkelijk gebruikt. Er is ruime aandacht voor causale verbanden. De tekst beperkt zich niet tot het aanstippen van feiten.
- Er is sprake van natuurlijk taalgebruik zonder AVI/CLIB normering. De aanwezigheid van een dergelijke normering duidt op kunstmatig verarmd taalgebruik dat moeilijker leesbaar is dan natuurlijk taalgebruik en bovendien niet stimulerend is voor de taal- lees- en kennisontwikkeling (zie o.m. <http://www.kennisbank-begrijpelijketaal.nl/begripsvoorspelling/problemen>; Evers-Vermeul & van der Hoeven, 2015).
- In de tekst wordt rijke woordenschat gebruikt. Abstracties en moeilijke woorden worden niet vermeden. De zinslengte is gevarieerd. Lange zinnen worden niet vermeden.
- Er worden alleen boeken gebruikt waarin de tekst belangrijker is dan de plaatjes, de plaatjes in deze boeken hebben een tekstondersteunende rol en overheersen de tekst niet. De tekst en de bijbehorende plaatjes staan dicht bij elkaar zodat geen cognitieve overbelasting ontstaat.
- De inhoud van de tekst is up to date.

Bovenstaande criteria hebben de volgende praktische consequenties:

1. Leesniveau. Voor de door de leerlingen zelf te lezen boeken in de KM lessen wordt in groep 5 gekozen voor B boeken (volgens de niveau-aanduiding van de openbare bibliotheek). Na groep 5 kan gekozen worden voor B of C boeken. Dit relatief hoge leesniveau heeft te maken met de taal-

en denkontwikkende effecten die beoogd worden in DENK! Boeken op een te laag niveau hebben dit effect niet of nauwelijks. J boeken hebben geen duidelijke niveau-aanduiding. Veel J boeken hebben weinig tekst en weinig verhaalstructuur en zijn daardoor niet geschikt voor DENK!. Het is zinvol om rondom het thema ook te zoeken in de informatieve boeken voor volwassenen omdat deze vaak meer tekst en meer verhaal bevatten.

2. Het merendeel van de gekozen boeken dient uit fictieboeken te bestaan: minstens 75 %. Fictieboeken zijn belangrijk vanwege de kwaliteit van de verhaalstructuur en de taal. Zelfs de goede non-fictie boeken die gebruikt worden in dit project, zijn vaak wat zwakker op deze beide vlakken.
3. Boeken die blijken uit te nodigen tot bladeren of scannen in plaats van lezen, worden verwijderd uit de boekcollectie. Dit betekent dat veel informatieve boeken afvallen voor DENK!. Zij bevatten vaak veel platen die de aandacht afleiden van de tekst, waarbij de tekst dan ook nog eens van slechte kwaliteit is. Dit soort boeken leidt tot bladeren, niet tot lezen.
4. In DENK! worden geen stripboeken gebruikt.
5. Schoolboeken en boeken van educatieve uitgeverijen zijn doorgaans niet geschikt om binnen DENK! te gebruiken.
6. Ook kinderen met leesproblemen gebruiken binnen DENK! geen boeken met AVI/CLIB verarmd taalgebruik. In plaats daarvan gebruiken zij luisterboeken met natuurlijk en rijk taalgebruik op B-niveau. Naar gelang hun eigen voorkeur kunnen zij daarbij meelesen in een fysiek boek. Als zij dat niet willen, luisteren zij alleen naar het luisterboek. Hiertoe kan gebruik gemaakt worden van de LuisterBieb-App van de openbare bibliotheken, van bij de bibliotheek geleende boeken op cd-rom, van [www.passendlezen.nl](http://www.passendlezen.nl), van [www.superboek.nl](http://www.superboek.nl), en van de Yoleo app. Luisterboeken zijn, net als fysieke boeken uitstekend geschikt om de impliciete en expliciete denkprocessen van het begrijpend lezen te bevorderen. Ongeveer 10% van de boekcollectie in de klas/school bestaat uit luisterboeken. Het aantal luisterboeken is afhankelijk van het aantal leerlingen met lees- en concentratieproblemen in de klas. Er moeten in ieder geval genoeg luisterboeken aanwezig zijn om deze leerlingen twee verschillende boeken te laten beluisteren. Daarbij kan uiteraard ook geruild worden tussen leerlingen.
7. Voor zwakke lezers is het van belang om serieboeken (fictie) in de collectie te hebben. Ieder boek in de serie kan gezien worden als een sterke scaffold voor het volgende boek.



Naast de criteria die gelden voor elk van de gekozen boeken afzonderlijk, geldt voor de boekcollectie als geheel, dat de boeken onderling duidelijk verschillen in perspectief, subthema en complexiteit/moeilijkheidsgraad zodat er sprake is van multi-perspectiviteit en er aangesloten kan worden bij de interesses van leerlingen.

Naast de samenwerking met de openbare bibliotheek rondom de boekcollecties, inventariseren scholen ook zelf welke boeken en materialen kunnen passen bij het gekozen thema. Geschikte boeken bestellen zij bij de openbare bibliotheek. In bijlage 1 zijn bronnen voor het zoeken van teksten, boeken en filmpjes opgenomen. In bijlage 2 wordt een relatie gelegd tussen de door DENK! aanbevolen bronnen, de reeds aanwezige bronnen op school en de drie teksttypen uit de referentieniveaus met de voorbeelden die in de referentieniveaus genoemd worden.

De leerkracht stelt de boekcollectie op aantrekkelijke wijze uit in de klas. Het is aan te bevelen om ook een gedeelte van een muur te reserveren voor het project. Daar kunnen centrale concepten opgeschreven worden en kinderen kunnen er kleine recensies van boeken ophangen of cijfers toekennen aan de boeken uit de boekcollectie.

#### *Keuze van de R2L teksten*

In de R2L les gaat het om het behandelen van een stuk tekst die moeilijk is voor de leerlingen, waardoor het zinvol is om de tekst gezamenlijk te bespreken en leesstrategieën toe te passen. De tekst kan bijvoorbeeld afkomstig zijn uit een ‘moeilijk’ boek dat door één van de leerlingen gelezen wordt of uit een zaakvakmethode met goede teksten voor brugklas havo/vwo. Als gewerkt wordt met een tekst van Nieuwsbegrip, wordt vanaf groep 5 minimaal gekozen voor niveau B. In groep 7 en 8 wordt minimaal gewerkt met niveau C.

Aangezien de informatiedichtheid van informatieve teksten veel hoger ligt dan bij fictie, kiezen we voor informatieve teksten. De omvang van de tekst is ongeveer 400 woorden, maar de totale tekst mag langer zijn.

In de R2L lessen wordt gewerkt vanuit het concept van meervoudige geletterdheid. Dit betekent dat bij de R2L lessen niet alleen fysieke teksten uit tijdschriften en kranten betrokken worden, maar ook verschillende

soorten bronnen van internet zoals: videos, blogs, wiki's en websites.

De eisen aan de afzonderlijke teksten komen overeen met de eisen aan boeken:

- Er is sprake van een samenhangende behandeling van het onderwerp binnen een elementaire verhaalstructuur (in tegenstelling tot fragmentarische behandeling van het onderwerp). Er is binnen de verhaalstructuur sprake van een heldere alinea-structuur met structurerende en thematische alinea's. De thematische alinea's zijn opgebouwd vanuit één kernzin met uitleg en voorbeelden;
- Er is sprake van natuurlijk taalgebruik zonder AVI/CLIB normering;
- In de tekst wordt rijke woordenschat gebruikt;
- De visuele elementen in de tekst vergroten het begrip en leiden niet af;
- De inhoud van de tekst is up to date.

Inhoudelijk gelden de volgende criteria:

- Een belangrijk criterium is dat de tekst aansluit bij het thema en zorgt voor verdieping van het gesprek dat binnen de KM lessen op gang is gekomen over het thema. De tekstkeuze sluit aan bij de verschillende perspectieven die in dat gesprek ontstaan zijn, of sluit aan bij één of meerdere nieuwe perspectieven om het gesprek te verdiepen;
- Multi-perspectiviteit van de verschillende teksten is eveneens een belangrijk criterium: de tekstset als geheel bevat meerdere perspectieven op het thema, zodat het thema vanuit verschillende perspectieven belicht wordt;
- Het geheel van de behandelde teksten bestrijkt bovendien een breed scala aan (internet) genres.

#### *Keuze voor de wijze van afronden*

Tenslotte behoort het tot de voorbereiding op het thema om vast te leggen hoe de schriftelijke afronding van het thema vorm zal krijgen. Dit wordt ook met de leerlingen bij de start van het thema gecommuniceerd.

### **3.3 Opbouw van de KM lessen**

De opbouw van de KM-lessen is als volgt: De leerkracht leest enkele bladzijden voor uit een fictieboek dat bijdraagt aan kennis over het thema

en bespreekt de inhoud kort met de leerlingen na. Het doel van deze voorbereiding is dat de leerkracht het doelgericht lezen van de leerlingen bevordert. Tevens kan de leerkracht –indien te zake- expliciet maken hoe hij zijn eigen leesbegrip monitort. Vervolgens gaan de leerlingen stillezen in het zelfgekozen boek dat gaat over een aspect van het thema en maken in hun DENK!-schrift aantekeningen over wat ze leren over het thema. Ter afsluiting van de KM-les praten de leerlingen in duo's na over wat ze gelezen hebben en wat dat bijdraagt aan het thema. Tenslotte wordt klassikaal besproken wat de leerlingen geleerd hebben over het thema en worden de aspecten die nieuw zijn op het bord genoteerd en door de leerlingen overgenomen in hun DENK!-schrift.

Hieronder worden deze lesfasen nader toegelicht. De hierbij genoemde tijden, zijn slechts ruwe richttijden. Ze dienen om er voor te zorgen dat fase 1 en 3 nooit de overhand gaan nemen. Aan fase 2 moet altijd minimaal 20 minuten besteed worden.

#### *1. Voorlezen en kort nabespreken (10 minuten)*

De leraar leest een paar bladzijden voor uit het gekozen fictieboek rondom het thema (plm. 1000-1200 woorden). Bij het voorlezen uit een C-boek gaan we uit van  $\pm 500$  woorden per pagina, dus 2 pagina's voorlezen per keer. Bij een makkelijker boek worden dus meer pagina's voorgelezen (er staan doorgaans minder woorden op een pagina bij deze boeken). Het voorlezen begint met een hele korte herhaling van het voorgaande in enkele zinnen om te zorgen dat alle leerlingen weer weten waar het over gaat en voorbereid zijn om te luisteren. De leraar legt in de woorden van de leerlingen uit waar het komende gedeelte over gaat, zonder de clou weg te geven. Zij maakt in haar vloeiende en verhalende uitleg waar mogelijk als onderliggende structuur gebruik van de relevante elementen van de verhaalstructuur (karakters, setting, probleem, complicatie, reacties, oplossing, verandering). De uitleg vooraf dient om het verhaal dat volgt begrijpelijk te maken en om de interesse ervoor op te wekken en te versterken. De leerkracht leest expressief voor en ondersteunt het begrip van leerlingen met haar intonatie. Intonatie werkt begripsondersteunend voor de leerlingen. Tijdens het voorlezen kunnen eventueel bij de tekst behorende plaatjes getoond worden als deze ondersteunend werken ten aanzien van het tekstbegrip. Na het

voorlezen kan eventueel nog wat extra uitleg volgen in de woorden van de kinderen. De leraar legt geen losse moeilijke woorden uit. De leraar maakt gebruik van zijn/haar intonatie en theateraal talent om de interesse voor het verhaal en de begrijpelijkheid van het verhaal te bevorderen.

Na het voorlezen praat de leraar een paar minuten met de leerlingen over het gelezene aan de hand van de vraag ‘wat heb je hiervan geleerd over ons thema?’ en /of ‘hoe past dit bij wat je al wist?’. De leerkracht projecteert de vraag/vragen op het digibord. Deze vragen vormen een scaffold voor het gericht lezen en denken in fase 2 van de les en voor het gesprek aan het eind van de les. Dit helpt kinderen om gericht lezen. Daarnaast vormt het voorlezen een scaffold voor het volledig en ‘diep’ lezen (Gallagher, 2004) van de tekst. Binnen DENK! is het niet de bedoeling om scannend te lezen, maar juist om tot genuanceerde kennisopbouw te komen vanuit de hele tekst met al zijn nuances.

## *2. Stillezen (minimaal 20 minuten)*

De leerlingen lezen stil in hun zelfgekozen boek (fictie of non-fictie) en maken korte aantekeningen in hun DENK!schrift naar aanleiding van de volgende vragen: ‘wat heb je hiervan geleerd over ons thema?’ en / of ‘hoe past dit bij wat je al wist?’. Het DENK!schrift is aanvankelijk gewoon een leeg schrift of een leeg boekje. De leerling schrijft daar voorin de hier genoemde twee vragen. De aantekeningen die de leerlingen maken tijdens het lezen zijn echt trefwoorden en geen hele zinnen. Hier moet dus niet teveel tijd in gaan zitten. Wanneer je merkt dat dit in je klas wel gebeurt, kun je klassikaal aandacht besteden aan het maken van aantekeningen. Tevens zorgt de leerkracht er tijdens het stillezen voor, dat er luisterboeken en serieboeken beschikbaar zijn voor de leerlingen die minder goed kunnen stillezen.

Tijdens het stillezen wordt door de leerkracht met ongeveer 3 leerlingen een leesgesprekje gevoerd aan de hand van het formulier met aandachtspunten voor het voeren van leesgesprekjes (bijlage 3 en toelichting bijlage 4). Er wordt begonnen met de leerlingen die nauwelijks tot lezen komen en maar wat bladeren in hun boek. Op het formulier wordt aandacht besteed aan een aantal aspecten van het lezen, op basis waarvan de leerkracht kan bepalen of een interventie nodig is.

Allereerst bouwt de leerkracht een beeld op van de geschiktheid van het boek dat de leerling aan het lezen is. Daarbij gaat het om de vraag of de leerling a. het boek begrijpt en b. of het boek inderdaad bijdraagt aan de kennis van de leerling over het thema. Van het leesbegrip krijgt de leerkracht een indruk door de leerling een stukje te laten voorlezen uit zijn boek. Vervolgens bepaalt de leerkracht of de leerling goed op toon leest door de leerling een score te geven op de intonatioetoets (zie bijlage 5). Goed op toon lezen is een indicatie voor leesbegrip. Zijn beeld vult de leerkracht aan door de leerling in eigen woorden te laten navertellen waar het boek over gaat. Tevens schat de leerkracht in of het boek voldoende bijdraagt aan kennis over het thema (b). Hierbij wordt ook gebruik gemaakt van de aantekeningen die de leerling in het DENK! schriftje heeft gemaakt. Tenslotte worden er afspraken met de leerling gemaakt over de voortgang.

Op basis van het leesgesprekje besluit de leerkracht of een interventie gewenst is. De volgende interventies zijn denkbaar:

- ander boek kiezen wanneer het boek te moeilijk voor de leerling blijkt danwel te weinig bijdraagt aan het thema;
- keuze voor een luisterboek voor zwakke technisch lezers
- en/of uitbreiding van de leestijd wanneer de leerling onvoldoende vordert.

Wanneer een interventie nodig blijkt, plant de leerkracht op korte termijn een nieuw leesgesprekje met deze leerling in. Als een ander boek wordt gekozen ligt het voor de hand al op heel korte termijn in beeld te brengen of dat boek wel geschikt is (1-2 weken). Wanneer gekozen wordt voor uitbreiding van de leestijd is het eveneens belangrijk relatief snel na te gaan of hier effecten van merkbaar zijn (een maand). Wanneer geen interventie nodig is, kan de periode tussen de leesgesprekjes langer zijn. We raden echter aan tenminste twee maal per jaar met alle leerlingen een leesgesprekje te voeren. Zie voor het groepsscoreformulier voor de leerlingen en de criteria voor te nemen interventies bijlage 6.

### *3. Praten en schrijven (10 minuten)*

De afsluiting van de KM-les omvat twee onderdelen:

- a. Uitwisseling met DENK!maatje. In tweetallen (kinderen die naast elkaar zitten) worden de volgende vragen besproken: ‘wat heb je nu

geleerd over ons thema?’ en /of ‘hoe past dit bij wat je al wist’? De leraar loopt rond om de leerlingen waar nodig te helpen om gericht over het thema te praten aan de hand van de vragen.

- b. Klassikale nabespreking en maken notities. Vervolgens wordt de gezamenlijke kennisgroei klassikaal nabesproken waarbij de leerlingen geen vingers opsteken maar random de beurt krijgen. Dit kan de leerkracht bijvoorbeeld doen door de namen op kaartjes of stokjes te schrijven, die te schudden en er blind namen uit te trekken. De leerkracht vraagt door naar aanleiding van de leerpunten die de leerlingen benoemen: waarom is het belangrijk? Heeft het te maken met iets dat we eerder leerden? Bij interessante nieuwe aspecten die naar voren komen, schrijven willekeurig gekozen leerlingen notities op het bord. De hele klas helpt mee om de notities goed te krijgen qua formulering en spelling. Na iedere geslaagde notitie schrijven alle leerlingen deze over in hun schrift.

*4. Optioneel: korte boekpromotie door één van de leerlingen aan het einde van de les.*

De leerling vertelt kort over een door hem/haar met enthousiasme gelezen boek: titel – schrijver – waarom zo mooi – kort stukje voorlezen.

Uiteraard is het zo dat kinderen het boek dat zij lezen tijdens de KM lessen ook op andere momenten van de dag verder mogen lezen. Hoe vaker en langer zij in dit boek lezen, hoe beter dat is voor hun begrijpend leesontwikkeling (en voor de ontwikkeling van hun leesvaardigheid en woordenschat).

Het werken met een DENK!maatje moet leerlingen expliciet aangeleerd worden om effectief toegepast te kunnen worden. Het is belangrijk dat de leraar aan de leerlingen voordoet hoe deze manier van werken eruit ziet en hoe het klinkt. De leraar kan om zich te oriënteren op deze demonstratie kijken naar een video opname waarop de DENK!maatjes techniek gedemonstreerd wordt door Linda Hoyt: <http://www.youtube.com/watch?v=qYoeVkf3s7E>. .

De leraar nodigt een leerling of een collega uit om dit samen aan de groep te demonstreren. Voorafgaand aan het voorbeeldgesprek tussen DENK!maatjes vraagt de leraar aan de leerlingen om op de volgende zaken te letten:

- Hoe zit je? (dicht bij elkaar, tegenover elkaar of naar elkaar toegewend);

- Hoe kijk je elkaar aan? (je maakt oogcontact);
- Hoe reageer je op de ideeën van de ander (bevestigen door knikken, hmm, complementen, samenvatten en uitbreiden van de ideeën middels doorvragen);
- Hoe ga je met elkaar om? (altijd respectvol);
- De spreektijd wordt eerlijk verdeeld: 1 of 2 minuten per leerling. De leerkracht geeft de wisseling aan.

In de nabespreking staan deze aandachtspunten centraal waarbij speciaal aandacht besteed wordt aan ‘actief luisteren’. Actief naar elkaar luisteren is essentieel voor het effect van deze werkvorm. De leerlingen denken na over wat hun gesprekspartner zegt en vragen daarop door, of geven een samenvatting van de essentie. Het werken met DENK!maatjes duurt 4-5 minuten. De spreektijd wordt ongeveer gelijk verdeeld tussen de leerlingen. Als het werken met DENK!maatjes te lang duurt zullen leerlingen off topic raken hetgeen de effectiviteit van de techniek vermindert. Om deze reden wordt strak getimed.

Na de demonstratie maakt de leraar samen met de leerlingen een digibordbestand met richtlijnen voor het werken met DENK!maatjes. Wanneer dat nodig is, wordt aan dit bestand gerefereerd. Voorbeeld-richtlijnen zijn:

- We zitten tegenover elkaar
- We kijken elkaar aan
- We luisteren actief denkend en geïnteresseerd
- We geven de ander de ruimte om te vertellen
- We vragen door
- We reageren respectvol
- We praten op een verantwoordelijke manier 3-5 minuten over het gespreksonderwerp
- We verdelen de tijd eerlijk en praten ieder 1 of 2 minuten.

### **3.4 Opbouw van de R2L lessen lezen**

R2L lessen worden doorgaans één keer per week gegeven aan de hand van non-fictie teksten. In deze lessen wordt de leesontwikkeling bevorderd met verschillende teksten over het centrale thema die moeilijk zijn voor de

meeste kinderen in de klas. De leraar biedt zoveel ondersteuning dat de tekst door alle leerlingen begrepen wordt. De bedoeling is om leerlingen veel ervaring te laten opdoen met teksten uit verschillende genres die zij zelfstandig nog niet kunnen lezen. Door de steun van de leerkracht en door de overige boeken die zij lezen over het thema, doen zij genoeg kennis op om de teksten te kunnen begrijpen. Dit leidt tot groei in begrip.

Het is voor de taal- en leesontwikkeling bovendien zeer aan te bevelen om de R2L tekst van de week nog twee keer (op verschillende dagen in dezelfde week) met de kinderen te lezen: één keer in koor, en één keer stil. Het is zinvol om het lezen van de tekst beide keren te koppelen aan de bespreking van één engagerende open vraag. In klassikale besprekingen tijdens R2Lles worden de beurten gerandomiseerd om de aandacht van de kinderen te vergroten en kinderen gelijke kansen tot spreken te bieden. Ook wordt zo veel mogelijk gebruik gemaakt van wisbordjes omdat dit alle leerlingen activeert tot nadenken en omdat het de leerkracht snel overzicht geeft over het leerproces van alle leerlingen.

Ook de R2L-les bestaat uit drie onderdelen: De voorbereiding op het lezen van de tekst, het scaffolding van het begrip van de tekst en het bespreken en vastleggen van wat de tekst aan nieuwe kennis over het thema heeft opgeleverd. De totale lesduur is 45 minuten. De onderdelen worden in het onderstaande nader toegelicht.

### *1 Lezen voorbereiden*

De leraar projecteert de tekst op het digibord en deelt de tekst op papier uit.

- a. Achtergrondkennis aanbrengen (indien nodig) (1-5 minuten)  
Breng kort en overzichtelijk de achtergrondkennis aan die leerlingen nodig hebben om de tekst te kunnen begrijpen. Hierbij gaat het om samenhangende kennis en niet om de betekenis van afzonderlijke woorden. Eventueel worden hiervoor een filmpje of plaatjes van internet gebruikt. Het filmpje of de plaatjes worden zodanig gekozen dat zij het begrip van de tekst vergemakkelijken.
- b. Genre bespreken (1-4 minuten)  
Bespreek met de leerlingen om welk 'genre' tekst het gaat. Bijvoorbeeld: een krantenartikel, een verslag, een blog, ..... Leg kort uit welke kenmerken dit genre heeft, en welke kenmerken zij



kunnen gebruiken om de tekst beter te begrijpen.

## 2. *Scaffolden leesbegrip (25 minuten)*

- a. Samenvatten van de tekst in de woorden van de leerlingen (1-3 minuten)  
De leerkracht vat de tekst samen in voor leerlingen begrijpelijke en engagerende taal. Hiervoor is het nodig dat de leerkracht per alinea de kerninformatie identificeert, en dit tot een omvattende samenvatting maakt in de woorden van de leerlingen. De leerkracht wijst op de kopjes en alinea's (op het digibord) tijdens de samenvatting en betreft de leerlingen bij haar samenvatting door in de jij/jullie vorm te spreken: 'zie je hoe het volgende stukje genoemd wordt?' De leerlingen kijken mee in hun eigen tekst. Indien nodig/van toepassing kunnen de kopjes in de tekst en enkele moeilijke kernwoorden gezamenlijk worden uitgesproken (zie Rose en Martin, 2012, p. 181).
- b. Samenvatten van de 1ste alinea in de woorden van de leerlingen  
De leerkracht vat de eerste alinea samen in voor leerlingen begrijpelijke en engagerende taal en leest de alinea voor. Vervolgens leest zij ook de overige alinea's voor. De leerlingen lezen mee.
- c. Duo's denken na over de hoofdgedachte en kernwoorden van de 1ste alinea en eventueel een tweede moeilijke alinea. De hoofdgedachte is een hele korte samenvatting van de alinea in één korte zin. Vaak is deze samenvatting af te leiden uit de eerste of de laatste zin van de alinea.
- d. Klassikaal uitwisselen en markeren van de hoofdgedachte en kernwoorden van de moeilijkste alinea's.  
Kinderen krijgen random de beurt om te vertellen wat zij denken dat de hoofdgedachte is, of geven per tweetal hun hoofdgedachte aan op een wisbordje. De leerkracht vraagt door naar het waarom van het antwoord. Wanneer er klassikaal een helder standpunt is ontstaan, wordt gezamenlijk gekeken welke zinnen/zinsdelen in de alinea de hoofdgedachte het duidelijkst weergeven en wat het kernwoord (of kernwoorden) is van de alinea. Hoofdgedachte en kernwoord(en) worden door de leerkracht gemarkeerd op het bord, de kinderen markeren deze in hun tekst.
- e. Leerlingen genereren en beantwoorden vragen over de tekst (gedetailleerd lezen).  
De kinderen bedenken in tweetallen vragen die met behulp van de

hele tekst beantwoord kunnen worden. Zij schrijven één of twee vragen op een wisbordje. De leerkracht selecteert steeds één vraag en geeft de kinderen even tijd om na te denken over hun antwoord. De kinderen schrijven dit antwoord op de achterkant van hun wisbordje. Eén of meer antwoorden worden klassikaal besproken. Waar nodig vraagt de leerkracht door. Als een leerling het antwoord net niet goed heeft, ondersteunt de leerkracht totdat het antwoord goed is. Als het antwoord helemaal niet goed is gaat de beurt over naar een ander, maar komt de leerkracht naderhand wel terug bij de leerling die het antwoord niet goed had om alsnog het juiste antwoord ook van deze leerling te horen.

### 3. *Praten en schrijven (10 minuten)*

- a. Leerlingen bespreken met hun DENK!maatje wat zij geleerd hebben over het thema vanuit de tekst. Zij schrijven dit in steekwoorden op in hun DENK!schrift.
- b. Dit wordt klassikaal nabesproken waarbij leerlingen random de beurt krijgen. De leerkracht legt de essentie hiervan vast in een digitaal document.

#### *Differentiatie voor goede lezers die afhaken bij de scaffolding*

De hierboven beschreven scaffolding om tot begrip van de tekst te komen, zal naar verwachting niet voor alle leerlingen nodig zijn. Een deel van de groep heeft de scaffolds hard nodig, een ander deel kan het al zelfstandig. Dit is te achterhalen door observatie. Goede lezers die afhaken bij de scaffolding, kunnen de tekst zelfstandig stillezen. Ook maken deze leerlingen zelfstandig een verwerkingsopdracht door hen bijvoorbeeld te vragen te tekenen wat ze hebben geleerd van de tekst, vragen bij de tekst te bedenken of met een andere leerling uit te wisselen over de hoofdgedachte of kernwoorden van de tekst. Door de zelfstandige lezers in de centrale nabespreking weer bij de groep te betrekken, ontstaat de mogelijkheid te checken of ze het echt zelf kunnen of dat ze de volgende keer toch bij de uitleg moeten worden betrokken.

### **3.5 Opbouw van de R2L lessen herschrijven**

In de R2L les herschrijven wordt gewerkt met dezelfde non-fictie tekst die bij de R2L les lezen is gebruikt. In deze les worden een of enkele alinea's van

deze tekst herschreven aan de hand van de aantekeningen die in de R2L les lezen zijn gemaakt. Het herschrijven intensificeert het lezen en versterkt het begrip. Ook vormt het een training voor het maken van notities tijdens de KM lessen en voor het schrijven van goed opgebouwde alinea's ter afsluiting van het thema.

Ook de R2L-les herschrijven bestaat uit drie onderdelen: De voorbereiding op het herschrijven, het gezamenlijk herschrijven van de 1ste alinea en het praten over het geleerde. De totale lesduur is 45 minuten. De onderdelen worden in het onderstaande nader toegelicht.

### *1. Lezen voorbereiden*

De leraar projecteert de tekst op het digibord en deelt de tekst op papier uit.

- a. De leerkracht brengt nog even kort en overzichtelijk de achtergrondkennis aan die leerlingen nodig hebben om de tekst te kunnen begrijpen. Hierbij gaat het om samenhangende kennis en niet om de betekenis van afzonderlijke woorden.
- b. Tekst voorlezen. De leerkracht leest de gehele tekst opnieuw voor, ditmaal zonder scaffolding.
- c. Hoofdgedachte en kernwoorden op het bord zetten.

De leerkracht vraagt at random enkele kinderen naar de hoofdgedachte en de kernwoorden van de eerste alinea. Deze aspecten zijn tijdens de vorige les door alle kinderen gemarkeerd in hun tekst. De leerkracht noteert de kernwoorden op het bord. Tussen de afzonderlijke woorden/woordgroepen komt een schuine streep om ze van elkaar te scheiden. (Wanneer er later nog een of meerdere andere alinea's worden behandeld worden de woorden/woordgroepen uit de verschillende alinea's van elkaar gescheiden met een horizontale streep.) De leerkracht vertelt uiteindelijk een versie van de inhoud aan de hand van de notities op het bord.

### *2 Gezamenlijk herschrijven van de eerste alinea aan de hand van de notities.*

Het is nu de bedoeling om de essentie van de alinea zoveel mogelijk in eigen woorden te herschrijven. Belangrijke termen in de tekst worden nog wel gebruikt, maar zoveel mogelijk in eigen woorden. De leerlingen leggen de aangereikte tekst weg en werken op basis van de notities op

het bord.

- a. De leerkracht wijst aan over welke woordgroepen geschreven gaat worden.
- b. Vervolgens worden de kinderen in tweetallen uitgenodigd om een eigen zin (of zinnen) (in eigen woorden) in hun schrift te schrijven.
- c. Plenair worden kinderen random uitgenodigd om hun zin (of zinnen) voor te lezen.
- d. De meest geschikte zin (met goede eigen verwoording) wordt steeds door de leerkracht op het bord geschreven en gedicteerd door de leerling die de zin bedacht heeft.
- e. Alle leerlingen schrijven de gekozen zinnen over in hun schrift.

### 3 Gezamenlijke kennisopbouw

- a. Uitwisseling met DENK!maatje  
Leerlingen bespreken met hun DENK!maatje of zij na het herschrijven hetzelfde denken over het geleerde.
- b. Deze uitwisseling wordt klassikaal nabesproken.

## 3.6 Schriftelijke afronding van het thema

In de laatste 2 lessen van het thema (dat minimaal 6-8 weken loopt), wordt tijd besteed aan de schriftelijke afronding van het thema. De leerlingen schrijven een aantal alinea's (minimaal 3) rondom de volgende opdracht: 'Wat zijn de belangrijkste dingen die jij in deze weken over het thema geleerd hebt?'. Zij doen dit op basis van de aantekeningen die ze hebben gemaakt in hun DENK!schrift vanuit zowel de KM als de R2L lessen en nemen daarbij de volgende stappen:

1. Selecteer de aantekeningen die je wilt gebruiken. De leerlingen doen dit zelf op basis van wat ze geleerd hebben; zij kiezen wat zij het meest belangrijkst vinden.
2. Aantekeningen ordenen in alinea's. De leerlingen ordenen alle aantekeningen die ze willen gebruiken in alinea's.
3. Van één of meer kinderen komen de aantekeningen van het belangrijkste dat ze hebben geleerd op het bord, en zij krijgen advies van de klas of deze aantekeningen passen in één alinea. Dat kan alleen als de betreffende aantekeningen over één onderwerp gaan. Een alinea vormt immers een inhoudelijke éénheid rondom één kernzin. De klas helpt bij

het formuleren van die kernzin die de eerste zin vormt van de alinea. Deze kernzin komt op het bord.

4. Alle kinderen schrijven de kernzinnen (eerste zinnen) van hun alinea's. Random worden verschillende kernzinnen voorgelezen en waar nodig verbeterd. In de kernzinnen moet helemaal duidelijk zijn wat de leerling geleerd heeft.
5. Eén van de goede kernzinnen wordt met bijbehorende aantekeningen op het bord geschreven. De klas construeert gezamenlijk de rest van de alinea met definities, uitleg en voorbeelden. De leerkracht geeft daarbij ondersteuning.
6. De leerlingen schrijven hun alinea's en de leerkracht ondersteunt waar nodig.
7. Verschillende alinea's komen op het bord en de leerlingen helpen elkaar om ze nog beter te maken.
8. Er wordt met de alinea's van alle leerlingen een klein boekje gemaakt over het thema. Wat is het belangrijkste dat jij geleerd hebt? Op basis van je aantekeningen (krantje, boekje of blog). Zwakke schrijvers maken het meteen op de computer.

## **Hoofdstuk 4**

### **RESULTATEN VAN HET DENK!-PROJECT**

A.A.M. Houtveen, S.K. Brokamp, W.J.C.M. van de Grift & O.Terpstra

#### **4.1 Inleiding**

Om zicht te krijgen op de resultaten van het DENK!-project is een tweejarig interventieproject opgezet. Er zijn negen scholen met 12 leraren bereid gevonden het programma uit te proberen. Deze scholen hebben zich aangemeld voor deelname aan het project naar aanleiding van een aantal informatiebijeenkomsten over het programma. In het interventietraject is uitgegaan van stapsgewijze implementatie. Voorafgaand aan het eerste projectjaar vond een bijeenkomst plaats van een dagdeel gericht op de voorbereiding en inrichting van het project op de scholen. Zo werd de keuze van thema's en boeken aan de orde gesteld en geoefend en werden de scholen geïnformeerd over de opzet van het onderzoek. In het eerste projectjaar vonden vier bijeenkomsten van een dag plaats waarbij naast de leerkrachten van groep 5 en 6, ook de kartrekker van het project binnen de school en de externe begeleider, veelal ook de schoolleiders aanwezig waren. Tijdens deze bijeenkomsten werden achtereenvolgens het werken met de KM-lessen en de R2L-lessen geïntroduceerd. Als werkvorm werd, naast informatieoverdracht, meestal gekozen voor het voordoen van een dergelijke les door een lid van het projectteam, waarbij de deelnemers de klas vormden. Langs deze weg konden de deelnemers aan den lijve ervaren hoe DENK!lessen vorm krijgen en wat dat van leerkracht en leerlingen en van de leeromgeving vraagt.

Ter bevordering van de implementatie werd tevens van de leerkrachten gevraagd video-opnames te maken van een gegeven DENK!les. Dit stelde de projectstaf in staat zelf ook direct zicht te krijgen op de uitvoering van het programma. Tevens werden goede voorbeelden getoond en besproken tijdens de bijeenkomsten. Tussen de bijeenkomsten door bezochten de externe begeleiders de betrokken scholen voor het maken van observaties en het bespreken van de voortgang.

Om zowel budgettaire redenen als praktische redenen (lerarentekort) zijn de bijeenkomsten in het tweede jaar uitsluitend gericht op de externe begeleiders.

In de onderzoeksopzet (single-group-design met pretest en posttest), was het de bedoeling dat de leerlingen van groep 5 en vervolgens groep 6 werden gevolgd. Onder invloed van de werkdruk op de scholen zijn er in het tweede projectjaar te weinig gegevens aangeleverd om verantwoord te kunnen analyseren. Derhalve kunnen we alleen rapporteren over de resultaten in het eerste projectjaar en deint de evaluatie als exploratief beschouwd te worden.

In het onderzoek staan de volgende vragen centraal:

1. Lukt het de leerkrachten om DENK! te implementeren?
2. Vindt er groei plaats op de PIRLS- toets en de motivatietoets bij de leerlingen
3. Is de groei op de PIRLS- en motivatietoets te verklaren door leerlingkenmerken en/of de interventie?

## **4.2 Methode van onderzoek**

Het DENK! interventieproject omvat een periode van 2 schooljaren (2016-2017/2017-2018), waarbij de leerlingen van groep 5 en vervolgens groep 6 (n= 166) van negen scholen (n= 11 leerkrachten) worden gevolgd. De mate van implementatie van het DENK!-project op leerkrachtniveau is onderzocht door analyse van de kwaliteit van de gekozen thema's, boeken en teksten en observatie van de kwaliteit van het leerkrachtgedrag tijdens de KM en R2L-leeslessen.

Voor het vaststellen van eventuele groei in leesbegrip zijn bij de leerlingen van groep 5 (begin en eind schooljaar) een informatieve teksttoets en een verhalende teksttoets afgenomen uit PIRLS 2006. Tevens is nagegaan of er ontwikkeling in de motivatie van de leerlingen is vast te stellen door afname van een motivatietoets (Schiefele, 1990). Tevens zijn leerlingkenmerken in beeld gebracht (non-verbale intelligentie, sekse, ses en leeftijd).

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvragen zijn beschrijvende analyses uitgevoerd. Met behulp van multi-niveau analyse is nagegaan of de groei op de PIRLS-toets verklaard kan worden door de leerling- en leerkrachtvariabelen.

### 4.3 Respondentgroep

In het onderzoek zijn 166 leerlingen van groep 5 betrokken uit negen scholen voor regulier basisonderwijs. Er zijn 11 leerkrachten in het onderzoek betrokken.

**Tabel 4.1 Leerlingenkenmerken (n = 166 leerlingen)**

|                     | Gem.   | (sd)   |
|---------------------|--------|--------|
| % Jongens           | 51.70  |        |
| Intelligentie       | 15.92  | (4.61) |
| Leerlingengewicht   | .03    | (.14)  |
| Leeftijd in maanden | 101.05 | (4.81) |

De verdeling van jongens en meisjes is in deze groep vrijwel gelijk. Voor het meten van de intelligentie van de leerlingen is gebruik gemaakt van de non-verbale intelligentietoets uit de SON-R (Laros & Telligen, 1991). De toets omvat 33 uitspraken, die met goed of fout beantwoord kunnen worden. De gemiddelde score van de leerlingen is 15.92. De verschillen in intelligentie tussen de leerlingen zijn vrij groot. Hetzelfde geldt voor verschillen in leerlingengewicht en leeftijd. Terwijl de gemiddelde leeftijd bijna achtenhalf is, lopen de verschillen uiteen van net 7 jaar tot bijna 10 jaar. Dit vormt een indicatie dat er nogal wat zittenblijvers onder deze leerlingen zijn.

Onder de 12 betrokken leerkrachten zijn 8 vrouwen en 4 mannen. Het zijn gemiddeld zeer ervaren leerkrachten (gem.= 24.89 jaar), hoewel het aantal ervaringsjaren getuige de standaarddeviatie van 12.05 tussen de leerkrachten zeer sterk uiteenloopt.

### 4.4 Implementatie

Om het DENK! te implementeren zouden de leerkrachten dienen te werken met brede thema's, gerelateerd aan de zaakvakken die vanuit meerdere perspectieven bestudeerd en besproken kunnen worden en dienen de boeken en teksten die tijdens het thema gebruikt worden van goede kwaliteit te zijn. Tevens zouden de leerkrachten de KM en de R2L lessen in hoge mate en correct moeten uitvoeren. De mate van implementatie van het DENK!-project op leerkrachtniveau is onderzocht door analyse van de kwaliteit van de gekozen thema's, boeken en teksten en observatie van de kwaliteit van



het leerkrachtgedrag tijdens de KM en R2L-lessen.

Een thema werd als goed beoordeeld, wanneer er verschillende perspectieven van waaruit naar het thema gekeken kan worden benoemd zijn door de school. Dit ervaren de scholen als behoorlijk moeilijk. Slechts 43 procent van de thema's voldeed aan dit criterium (zie tabel 4.2). Voor het beoordelen van de kwaliteit van de boekcollectie waaruit de leerlingen konden kiezen in de KM-lessen is gekeken naar het percentage boeken van minimaal B-niveau volgens de bibliotheek indeling. Kenmerkend voor boeken op B-niveau is, dat er sprake is van een elementaire verhaalstructuur waarmee de schrijver uitdaging creëert, interesse opwekt en de lezer meeneemt op weg naar mogelijke antwoorden. Er worden verwijfs- en verbindingswoorden gebruikt, zodat er ruime aandacht is voor causale verbanden. 70 procent van de gebruikte boeken bleek aan dit criterium te voldoen.

Voor de beoordeling van de kwaliteit van de teksten die gebruikt zijn in de R2L-lessen is eveneens een aantal criteria opgesteld. Dit zijn: de tekst moet bijdragen aan de kennis over het thema, er moet sprake zijn van een elementaire verhaalstructuur, de tekst moet up-to-date zijn en de tekst moet zodanig moeilijke tekst zijn dat het inzetten van strategieën om de tekst te begrijpen voor de meeste leerlingen zinvol is. Dit laatste criterium betekent dat de tekst in de bibliotheek indeling van C-niveau dient te zijn. Alle in de R2L lessen gebruikte teksten voldeden aan deze criteria.

**Tabel 4.2 Kwaliteit van het aanbod (n = 9 scholen)**

|  | %   |
|--|-----|
| Breedte van het thema                            | 43  |
| Kwaliteit van de boekcollectie voor de KM lessen | 70  |
| Kwaliteit van de R2L teksten                     | 100 |

De opbouw van de KM-lessen is als volgt: De leerkracht leest enkele bladzijden voor uit een fictieboek dat bijdraagt aan kennis over het thema en bespreekt de inhoud kort met de leerlingen na (10 minuten). Het doel van deze voorbereiding is dat de leerkracht het doelgericht lezen van de leerlingen bevordert. Tevens kan de leerkracht –indien ter zake- expliciet maken hoe hij zijn eigen leesbegrip monitort. Vervolgens gaan de leerlingen stillezen (20 minuten) in het zelfgekozen boek dat gaat over een aspect van het thema en maken in hun DENK!-schrift aantekeningen over wat ze leren over het thema. Om het stillezen te ondersteunen voor de leerlingen die nog niet heel goed kunnen stillezen, zorgt de leerkrachten voor de aanwezigheid

van luisterboeken en serieboeken. Tevens voert de leerkracht korte leesgesprekjes met de leerlingen om het leesgedrag te monitoren en indien nodig te interveniëren. Ter afsluiting van de KM-les praten de leerlingen in duo's na over wat ze gelezen hebben en wat dat bijdraagt aan hun kennis over het thema. Tenslotte wordt klassikaal besproken wat de leerlingen geleerd hebben over het thema en worden de aspecten die nieuw zijn op het bord genoteerd en door de leerlingen overgenomen in hun DENK!-schrift (10 minuten). In tabel 4.3 is opgenomen in welke mate de leerkrachten de onderdelen van de KM-les in dit eerste projectjaar hebben geïmplementeerd. De scores zijn gestandaardiseerd en liggen tussen .00 en 1.0. Deze scores zijn tot stand gekomen op basis van observatie van een gegeven KM-les door de externe begeleider van de school (Het observatieinstrument is opgenomen in bijlage 7).

**Tabel 4.3. Implementatie leerkrachtgedrag KM-les (n = 11 leerkrachten)**

|   | Gem. (sd) |       |
|---|-----------|-------|
| 1. Na het voorlezen praat de leraar met de leerlingen over het gelezene.                          | .67       | (.37) |
| 2. De leerkracht voert korte leesgesprekjes tijdens het stillezen.                                | .79       | (.31) |
| 3. In tweetallen na het stillezen uitwisselen over het gelezene.                                  | .73       | (.33) |
| 4. Klassikaal nabespreken gezamenlijke kennisgroei.   | .70       | (.35) |
| 5. De leerkracht heeft ondersteuning georganiseerd voor leerlingen die nog niet kunnen stillezen. | .39       | (.49) |
| 6. Leerlingen schrijven de notities over in hun schrift.  | .24       | (.42) |

Uit de tabel kan afgelezen worden dat gemiddeld de eerste vier aspecten van instructie bij de KM-les in behoorlijk hoge mate zijn geïmplementeerd. Zoals uit de standaarddeviaties afgelezen kan worden, zijn de verschillen tussen de leerkrachten echter fors. Tevens valt op dat de differentiatie binnen de groepen niet in alle groepen op orde is. Dit blijkt uit de gemiddeld zeer lage score op de uitspraak: 'De leerkracht heeft ondersteuning georganiseerd voor leerlingen die nog niet kunnen stillezen'. De verschillen tussen de leerkrachten zijn zeer groot. Aan het vastleggen van de gezamenlijke kennisgroei in de DENK!-schriften komen de leerkrachten gemiddeld nauwelijks toe. Zoals uit vele andere studies eveneens bekend is, is het goed afsluiten van een les vaak een echte sluitpost. Dat is ook hier weer het geval.

In de R2L-les worden de leerlingen geholpen een tekst te begrijpen die gaat over (een aspect van) het thema, die zij zelfstandig niet zouden kunnen begrijpen. Ook de R2L-les bestaat uit drie onderdelen: De voorbereiding

op het lezen van de tekst, het scaffolding van het begrip van de tekst en het bespreken en vastleggen van wat de tekst aan nieuwe kennis over het thema heeft opgeleverd. Tijdens de voorbereiding brengt de leerkracht achtergrondkennis aan, waardoor de tekst in een context geplaatst wordt en voor de leerlingen toegankelijker wordt. Ook besteedt de leerkracht kort aandacht aan het genre van de tekst. Vervolgens wordt stapsgewijs toegewerkt naar begrip van de voorliggende tekst. De leerkracht vat eerst de gehele tekst samen in de woorden van de leerlingen en leest de tekst in zijn geheel voor. Vervolgens gaat de aandacht uit naar de moeilijkste alinea van de tekst. Dit is meestal de eerste. De leerkracht vat ook deze alinea samen in de woorden van de leerlingen. De leerlingen denken in duo's na over de hoofdgedachte van en de kernwoorden uit de alinea. De opbrengst daarvan wordt klassikaal uitgewisseld en gemarkeerd in de tekst. Ter afronding praten de leerlingen in duo's over wat ze geleerd hebben over het thema vanuit de tekst en schrijven dat in steekwoorden op. Dit wordt klassikaal nabesproken en de essentie wordt vastgelegd. Het observatieformulier is opgenomen in bijlage 8.

**Tabel 4.4 Implementatie leerkrachtgedrag R2L-les (n = 8 leerkrachten)**

|  | Gem. (sd) |
|--|-----------|
| 1. De leerkracht brengt achtergrondkennis aan.                               | .92 (.24) |
| 2. De leerkracht bespreekt het genre van de tekst.                           | .63 (.45) |
| 3. De leerkracht vat de gehele tekst samen.                                  | .58 (.39) |
| 4. De leerkracht vat de 1 <sup>e</sup> alinea samen.                         | .71 (.38) |
| 5. Gezamenlijk nadenken over een hoofdgedachte van de 1 <sup>e</sup> alinea. | .95 (.12) |
| 6. Centrale woorden in de alinea markeren.                                   | .71 (.38) |
| 7. Leerlingen bespreken met DENK! maatje wat ze geleerd hebben.              | .42 (.50) |
| 8. Werken aan bestendigen kennis door maken van notities.                    | .38 (.45) |

In tabel 4.4 is opgenomen in welke mate de leerkrachten de onderdelen van de R2L-lesles in dit eerste projectjaar hebben geïmplementeerd. De scores zijn gestandaardiseerd en liggen tussen .00 en 1.0. Omdat het project in stappen wordt geïmplementeerd waren ten tijde van de observaties nog niet alle leerkrachten toe aan het geven van een R2L-les. Gemiddeld blijken de acht leerkrachten van wie we over een observatie beschikken, de leerlingen opvallend goed voor te bereiden op het begrijpen van de voorliggende tekst door het aanbrengen van achtergrondkennis. Het bespreken van het genre van de tekst wordt door tweederde van de leerkrachten gedaan. Ook het scaffolding van het begrip van de tekst vindt gemiddeld in redelijk hoge mate plaats. Opnieuw zijn de verschillen tussen de leerkrachten groot.

Het zwakste onderdeel van de les is het bespreken en vastleggen van het geleerde gebleken. Gemiddeld worden deze activiteiten nog in beperkte mate uitgevoerd, terwijl de verschillen tussen de leerkrachten zeer groot zijn.

#### **4.5 Resultaten bij de leerlingen**

Voor het vaststellen van eventuele groei in leesbegrip zijn bij de leerlingen van groep 5 (begin en eind schooljaar) een verhalende teksttoets en een informatieve teksttoets afgenomen uit PIRLS 2006. Tevens is nagegaan of er ontwikkeling in de motivatie van de leerlingen is vast te stellen door afname van een motivatietoets (Schiefele, 1990). De verhalende teksttoets: Het klompje klei, bestaat uit 7 gesloten vragen en 6 open vragen. Aangezien voor enkele open vragen meerdere punten toegekend kunnen worden, is de maximale score op deze toets 17 punten. De informatieve teksttoets: Antarctica: land van ijs, omvat 4 gesloten vragen en 6 open vragen. De maximale score is 16 punten. Leesmotivatie is gemeten met de in het Nederlands vertaalde leesmotivatievragenlijst van Schaffner and Schiefele (2007). In deze vragenlijst zijn vijf dimensies van leesmotivatie onderscheiden, die steeds vier uitspraken omvatten:

1. Op het onderwerp gerichte leesmotivatie (bijv. 'Ik lees omdat ik meer te weten wil komen over dingen die me interesseren')
2. Op beleving gerichte leesmotivatie (bijv. 'Ik lees omdat ik me wil identificeren met de hoofdpersoon in een verhaal').
3. Deze twee dimensies vormen tezamen de intrinsieke motivatie.
4. Op competentie gerichte leesmotivatie (bijv., 'Ik lees omdat ik beter wil worden in het begrijpen van teksten')
5. Op competitie gerichte leesmotivatie (bijv., 'Ik lees omdat ik tot de beste leerlingen van mijn klas wil horen').
6. Sociale leesmotivatie (bijv., 'Ik lees omdat ik waardering krijg wanneer ik veel lees').
7. Deze drie dimensies vormen tezamen de extrinsieke motivatie.
8. De uitspraken worden beantwoord op een vierpuntsschaal (past helemaal niet bij mij- past helemaal bij mij). Hoe hoger de score, hoe hoger de motivatie. In tabel 5 zijn de scores van de leerlingen van groep 5 op deze toetsen aan het begin en het eind van schooljaar 2016-2017 opgenomen.

**Tabel 4.5 DENK! -resultaten (166 leerlingen; 12 leraren; groep 5)**

|                         | September 2016 |        | Juni 2017 |        | E.S. | sig. |
|-------------------------|----------------|--------|-----------|--------|------|------|
|                         | gem.           | (sd)   | gem.      | (sd)   |      |      |
| Verhalende tekst (17)   | 5.71           | (2.99) | 8.76      | (3.27) | .97  | .00  |
| Informatieve tekst (16) | 7.77           | (3.34) | 9.63      | (3.26) | .56  | .00  |
| Intrinsieke motivatie   | .60            | (.18)  | .63       | (.17)  | .17  | .12  |
| Extrinsieke motivatie   | .56            | (.18)  | .53       | (.21)  | -.15 | .16  |

Op zowel de verhalende teksttoets als op de informatieve teksttoets laten de leerlingen tussen september en juni een duidelijke groei zien. Op beide toetsen is het verschil significant. De effectgrootte van het verschil op de verhalende teksttoets is bijna een volledige standaarddeviatie. Dit mag geïnterpreteerd worden als een groot effect (zie tabel 4.6 voor de interpretatie van effectgroottes vanuit verschillende bronnen). De effectgrootte van het verschil op de informatieve teksttoets is wat minder, maar altijd nog ruim een halve standaarddeviatie. Dat mag geïnterpreteerd worden als een middelgroot effect. Naar verwachting zullen ook de leerlingen in een andere onderwijssetting dan DENK! groei doormaken in hun leesbegrip. Uit een tweetal Nederlandse studies waarin ook gewerkt is het deelttoetsen uit PIRLS is bekend wat de gemiddelde ‘natuurlijke’ groei gedurende een schooljaar is bij diverse groepen leerlingen. Muijsselaar (2016) vond bij de controlegroep van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs op begrijpend lezen bij verhalende teksten een groei in z-score van .61 en bij informatieve teksten een groei in z-score van .03. Droop e.a. (2016) vond bij de controlegroep van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs een groei in z-score van .64 en bij informatieve teksten een groei in z-score van .40. In onze studie is de groei bij zowel verhalende als informatieve teksten duidelijk hoger.

**Tabel 4.6 Normen voor effectgrootte**

| Cohen, 1967 |        |                 | Lipsey, 1990 |       |                    |
|-------------|--------|-----------------|--------------|-------|--------------------|
| <.20        |        | verwaarloosbaar | <.15         |       |                    |
| .20         | - .49  | klein           | .15          | - .44 | motivatie          |
| .50         | - .79  | medium          | .45          | - .89 | informatieve tekst |
| .80         | - 1.29 | groot           | ≥.90         |       | verhalende tekst   |
| ≥1.30       | -      | heel groot      |              |       |                    |

Op de deelttoets voor het meten van de intrinsieke motivatie zien we tussen september en juni een kleine groei, terwijl de extrinsieke motivatie licht daalt. De verschillen zijn weliswaar niet significant, maar mogen volgens de

normering van Lipsey (1990) voor de interpretatie van effectgroottes toch geïnterpreteerd worden als een klein effect. Deze bevindingen zijn van belang gezien de evidentie die er is voor de samenhang tussen motivatie en leesbegrip. Meer in het bijzonder blijkt uit onderzoek dat extrinsieke motivatie direct negatief samenhangt met leesbegrip (Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013).

### **Verklaringen voor de resultaten bij de leerlingen**

Met behulp van multi-niveau analyse is nagegaan of de groei op de PIRLS-toetsen verklaard kan worden door de leerling- en leerkrachtvariabelen.

**Tabel 4.7 Verklaring voor de resultaten van het DENK! -project bij verhalende teksten**

| Te verklaren variantie                 | 0 model        |            | model 1  |            | model 2  |            |
|--|----------------|------------|----------|------------|----------|------------|
|  | leerling       | leraar     | leerling | leraar     | leerling | leraar     |
|  | 11.44 ***      | 0.36       | 6.52 *** | .59        | 6.35 *** | 0.00       |
|  | fixed effecten |            |          |            |          |            |
|  | est.           | s.e.       | est.     | s.e.       | est.     | s.e.       |
| Intercept<br><b>namet. verh. tekst</b> | 8.62           | (0.31) *** | 4.29     | (1.15) *** | 1.28     | (1.43)     |
| <i>Niveau 1 (leerling)</i>             |                |            |          |            |          |            |
| <b>voormeting verhalende tekst</b>     |                |            | 0.31     | (0.08) *** | 0.31     | (0.08) *** |
| geslacht                               |                |            | 0.23     | (0.46)     | 0.20     | (0.45)     |
| <b>intelligentie</b>                   |                |            | 0.19     | (0.06) *** | 0.21     | (0.05) *** |
| milieu<br>(leerlingengewicht)          |                |            | -4.28    | (3.02)     | -3.92    | (2.88)     |
| <b>intrinsieke motivatie</b>           |                |            | 5.43     | (1.53) *** | 5.77     | (1.50) *** |
| <b>extrinsieke motivatie</b>           |                |            | -6.81    | (1.49) *** | -6.76    | (1.47) *** |
| <i>Niveau 2 (leraar)</i>               |                |            |          |            |          |            |
| <b>% goede fictieboeken</b>            |                |            |          |            | 0.04     | (0.01) *** |
| -2* log likelihood                     | 1107.40        |            | 657.60   |            | 655.53   |            |

noot: \* < .05 \*\* < .01 \*\*\* < .001

#### 0 model

We zien dat de te verklaren variantie van de leerlingenprestaties bij verhalende teksten op leraarniveau slechts (.36/11.80=)3% is. De leerkracht kan dus maar heel weinig bijdragen aan de verschillen tussen de prestaties van de leerlingen bij verhalende teksten.

#### Model 1

Geslacht en milieu van herkomst leveren (na het verdisconteren van de voormeting) geen significante verklaring aan de verschillen in de prestaties

van de leerlingen

De voormeting, intelligentie en motivatie van de leerlingen verklaart 43% van de variantie op leerlingenniveau.

Opvallend is dat de intrinsieke motivatie een positieve en de extrinsieke motivatie een negatieve bijdrage leveren aan de verschillen in de prestaties van de leerlingen.

Model 2

Het heel kleine beetje aan variantie op leraarniveau wordt volledig verklaard door het aanbieden van een groter percentage goede fictieboeken.

**Tabel 4.8. Verklaring voor de eerste resultaten van het DENK! -project bij informatieve teksten**

| Te verklaren variantie                | 0 model        |            | model 1  |            | model 2  |            |
|---------------------------------------|----------------|------------|----------|------------|----------|------------|
|                                       | leerling       | leraar     | leerling | leraar     | leerling | leraar     |
|                                       | 9.85 ***       | 1.06       | 5.23 *** | 1.54       | 5.39 *** | 0.00       |
|                                       | fixed effecten |            |          |            |          |            |
|                                       | est.           | s.e.       | est.     | s.e.       | est.     | s.e.       |
| Intercept <b>namet. inf. tekst</b>    | 9.53           | (0.40) *** | 3.38     | (1.17) **  | -.74     | (1.91)     |
| <i>Niveau 1 (leerling)</i>            |                |            |          |            |          |            |
| <b>voormeting inform. tekst</b>       |                |            | 0.51     | (0.07) *** | 0.46     | (0.08) **  |
| geslacht                              |                |            | 0.43     | (0.41)     | 0.46     | (0.46)     |
| <b>intelligentie</b>                  |                |            | 0.14     | (0.05) **  | 0.14     | (0.06) *** |
| <b>milieu (leerlingengewicht)</b>     |                |            | 8.10     | (2.74) **  | 8.03     | (3.89) *   |
| <b>intrinsieke motivatie</b>          |                |            | 2.89     | (1.37) **  | 3.29     | (1.47) *   |
| <b>extrinsieke motivatie</b>          |                |            | -3.90    | (1.37) **  | -4.39    | (3.89) *   |
| <i>Niveau 2 (leraar)</i>              |                |            |          |            |          |            |
| <b>achtergrond kennis aanbrengen</b>  |                |            |          |            | 4.21     | (0.86) *** |
| <b>leraar vat eerste alinea samen</b> |                |            |          |            | -3.19    | (0.62) *** |
| -2* log likelihood                    | 1077.22        |            | 628.16   |            | 474.11   |            |

noot: \* < .05 \*\* < .01 \*\*\* < .001

0 model

We zien dat de te verklaren variantie van de leerlingenprestaties bij verhalende teksten op leraarniveau (1.06/10.91)=10% is.

Dit is duidelijk meer dan bij de verhalende teksten, maar ook hier geldt dat de leerkracht maar weinig kan bijdragen aan de verschillen tussen de prestaties van de leerlingen bij informatieve teksten.

### Model 1

Geslacht levert (na het verdisconteren van de voormeting) geen significante verklaring voor de verschillen in de prestaties van de leerlingen.

De voormeting, intelligentie, milieu en motivatie van de leerlingen verklaart 47% van de variantie op leerlingenniveau.

Opvallend is opnieuw dat de intrinsieke motivatie een positieve en de extrinsieke motivatie een negatieve bijdrage leveren aan de verschillen in de prestaties van de leerlingen.

Niet duidelijk is waarom het leerlingengewicht een positieve bijdrage levert aan de verklaring van de verschillen in leerlingenprestaties. Dat moet nader onderzocht worden.

### Model 2

Het kleine beetje aan variantie op leerkrachtniveau wordt volledig verklaard door het aanbrengen van achtergrond kennis om daarmee het begrip van de tekst te vergemakkelijken en door het door de leraar samenvatten van de eerste alinea van de tekst. De negatieve coëfficiënt kan wellicht verklaard worden doordat de leerkrachten dit met name bij (veel) zwak presterende leerlingen doen. Ook dit moet nader onderzocht worden.



## Literatuur

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, *102*(2), 281–298. doi:10.1037/a0019318.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, *61*(5), 364–373. doi: 10.1598/RT.61.5.1.
- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 391-405. doi: 10.1007/s10648-006-9033-0.
- Alexander, A., Kulikowitch, J. M. & Jetton, T. L. (1994). The Role of Subject-Matter Knowledge and Interest in the Processing of Linear and Nonlinear Texts. *Review of Educational Research*, *64*(2), 201-252.
- Alexander, P. A., J. M. Kulikowich, & S.K. Schulze (1994). How subject matter knowledge affects recall and interest. *American Educational Research Journal*, *31*, 2, 313–337.
- Allington, R. L., & Walmsley, S. A. (2007). *No quick fix: Rethinking literacy programs in America's elementary schools. The RTI Edition*. New York: Teachers College Press.
- Almasi, J. F. & Fullerton, S. K. (2012). *Teaching strategic processes in reading* (2nd ed). New York: Guilford Press.
- Almasi, J. F., & Hart, S. J. (2015). Best practices in narrative text comprehension instruction. In L. B. Gambrell & L. Mandel Morrow (eds). *Best practices in literacy instruction* (5th Edition), (pp. 223-248). New York (NY): The Guilford Press.
- Almasi, J. F., Palmer, B. M., Madden, A., & Hart, S. (2011). In A. McGill-Franzen & R. Allington & (eds). *Handbook of reading disability research* (pp. 328-344). New York: Routledge.
- Amendum, S., & Fitzgerald, J. (2011) Reading instruction research for English-language learners in kindergarten through sixth grade: The last 20 years. In A. McGill-Franzen & R. L. Allington (eds). *Handbook of reading disability research* (pp 373-392). New York: Routledge.
- Anderson, R. C., & Nagy, W, (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, *16*(4), 14-18, 44-47.
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of

- basic processes in reading comprehension . In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp. 255-291). New York, NY: Longmann.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, *40*(3), 685-730. doi:10.3102/00028312040003685.
- Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, *22*(3), 331-346.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 261-278.
- Aukerman, M. (2013). Rereading Comprehension Pedagogies: Toward a Dialogic Teaching Ethic that Honors Student Sensemaking. *Dialogic Pedagogy*, *1*. A1-A30.
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 323-346). New York: Routledge.
- Baumann, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story map instruction using children's literature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior*, *25*(4), 407-437.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *74*(4), 506-521. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.506>.
- Bennett, N., & Cass, A. (1989). The Effects of Group Composition on Group Interactive Processes and Pupil Understanding. *British Journal of Educational Research*, *15*(1), 19-32. DOI: 10.1080/0141192890150102.
- Berninger, V.W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, *20*(4), 65-84. doi:10.1097/00011363-

200020040-00007.

- Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Billman, A. K., Hilden, K., & Halladay, J. L. (2009). When the “right texts” are difficult for struggling readers. In E. H. Hiebert & M. Sailors (Eds.), *Finding the right texts: What works for beginning and struggling readers* (pp. 203–226). New York: Guilford.
- Bitter, C., O’Day, J., Gubbins, P., & Socias, M. (2009). What works to improve student literacy achievement? An examination of instructional practices in a balanced literacy approach. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 14*(1), 17–44. doi:10.1080/10824660802715403.
- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly, 13*(1), 31–42.
- Brabham, O. A., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers’ reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 94*(3), 465–473.
- Brett, A., Rothlein, L., & Hurley, M. (1996). Vocabulary acquisition from listening to stories and explanations of target words. *The Elementary School Journal, 96*(4), 415–422.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brown, R. (2008). The road not yet taken: A transactional strategies approach to comprehension instruction. *The Reading Teacher, 61*(7), 538–547. doi:10.1598/RT.61.7.3.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1995). *A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with previously low-achieving, second-grade readers* (Reading Research Report no. 33). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Buikema, J. L., & Graves, M. F. (1993). Teaching students to use context cues to infer word meanings. *Journal of Reading, 36*(6), 450–457.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary

- development. *Journal of Learning Disabilities*, 20(10), 1–13.
- Cain, K., Oakhill, J. V., Barnes, M. A., & Bryant, P. E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and the relation to knowledge. *Memory and Cognition*, 29(6), 850–859.
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 413–437.
- Carver, R. P., & Leibert, R. E. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 26-48. <http://dx.doi.org/10.2307/747743>.
- Center, Y., Freeman, L., Robertson, G., & Outhred, L. (1999). The effect of visual imagery training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in Year 2. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 241–256.
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378-411.
- Collins, J. L., & Madigan, T. (2010). Using writing to develop struggling learners' higher level reading comprehension. In J. L. Collins & T. G. Gunning (Eds.), *Building struggling students' higher level literacy* (pp. 103-124). Newark, DE: International Reading Association.
- Collins Block, C. & Duffy, G.G. (2008). Research on teaching comprehension: Where we have been and where we are going. In: C. Collins Block and S.R. Parris (eds) (2008). *Comprehension Instruction. Research-based Best Practices*, pp 19-38.
- Collins Block, C. & Manqieri, J. N. (2009). *Exemplary Literacy Teachers (2nd ed.)*. What schools can do to promote success for all students. New York: The Guilford Press.
- Collins Block, C., Paris, S. R., Reed, K. L., Whiteley, C. S. & Cleveland, M. D, (2009). Instructional approaches, that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 262-281.
- Craig, S. A. (2006). The effects of an adapted interactive writing intervention on kindergarten children's phonological awareness, spelling, and early reading development: A contextualized

- approach to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 714–731. doi:10.1037/0022-0663.98.4.714.
- Dickinson, D. K. & Smith, M. W. (1994). Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
- Donahue, P. L., Finnegan, R. J., Lutkus, A. D., Allen, N. L., & Campbell, J. R. (2001). *The nation's report card: Fourth-grade reading 2000* (NCES 2001-499). Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Dong, T., Anderson, R. C., Kim, I., & Li, Y. (2008). Collaborative reasoning in China and Korea. *Reading Research Quarterly*, 43 (4), 400–424. doi:10.1598/RRQ.43.4.5.
- Droop, M., Van Elsäcker, W., Voeten, M. & Verhoeven, L. (2016). Long-term effects of strategic reading instruction in the intermediate elementary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 77-102.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.
- Duke, N. K., & Roberts, K. L. (2010). The genrespecific nature of reading comprehension. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 74-86). New York: Routledge.
- Duke, N. K., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C.A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 501–520). New York: Guilford Press.
- Duke, N., Caughlan, S., Juzwik, M. & Martin, N. (2012). *Reading and Writing genre with Purpose in a K-8 Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-186.
- Fink, R. P. (1995). Successful dyslexics: A constructivist study of passionate interest in reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39 (4), 268-280.

- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), 39–50. doi:10.1207/S15326985EP3501\_5.
- Gamoran, A. (1992). Is ability grouping equitable: a synthesis of research. *Educational leadership, 50*(1), 11-17.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
- Guthrie, J. T. (2004). Classroom contexts for engaged reading: An overview. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, and K. Perencevich (Eds.) *Motivating reading comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (pp. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Assoc.
- Guthrie, J. T. & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review, 13*(3), pp 283-302.
- Guthrie, J. T., & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal, 99*(4), 343-366. doi:10.1086/461929.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connection. *Reading Research Quarterly, 30*(1), 8-25.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and

- reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–256. doi: 10.1207/s1532799xssr0303\_3.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2006). From spark to fire: Can situational reading interest lead to long-term reading motivation? *Reading Research and Instruction*, 45(2), 91–17.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboda, A., Davis, M. H., . . . Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. doi:10.1037/0022-0663.96.3.403
- Haager, D., Klinger, J. & Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Hallam, S. (2002) *Ability grouping in schools: a literature review. Perspectives on education policy, number 13*. London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S. & Toutounji, I. (1996) *What do we know about the grouping of pupils by ability? A research review*. London: Institute of Education, University of London.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549. doi: 10.3102/00346543060004549.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3). 191-209. doi: 1040-726X/01/0900-0191.
- Hirsch, E. D. (2006). Building knowledge: The case for bringing content into the language arts block and for a knowledge-rich curriculum core for all children. *American Educator*, 30(1), 8-29, 50-51.
- Hoffman, J. V., Sailors, M., Duffy, G. R., & Beretvas, S. N. (2004). The effective elementary classroom literacy environment: Examining the validity of the TEX-IN3 observation high and low-interest texts. *Journal of Literacy Research*, 36(3), 303-334.
- Houtveen, A. A. M. (2002). *Begrijpend leesonderwijs dat werkt. Evaluatie van het adaptieve schoolverbeteringsproject 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen'*. Utrecht: ICO-ISOR/Onderwijsresearch.
- Houtveen, A. A. M. (2004). Visie op verschillen. In C. J. Meijer. *Weer*

- Samen Naar School Welbeschouwd*, (pp. 203-243). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant Uitgevers,
- Houtveen, A. A. M. (2007). *Leren Lezen is te Leren*. Openbare les Lectoraat Leerproblemen, in het bijzonder Preventie van Leesproblemen. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Houtveen, A.A.M. (2018). *Goed Geletterd. Opbrengsten van het Lectoraat Geletterdheid 2006-2018*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren, Hogeschool Utrecht.
- Houtveen, A.A.M. & Brokamp, S.K. (2017). *Doelgericht werken aan opbrengsten bij aanvankelijk en vloeiend lezen*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A.A.M. & Smits, A.E.H. (2014). *Uitgangspunten DENK!*. Utrecht Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A. A. M. & Van de Grift, W. J. C. M. (2001). Inclusion and adaptive instruction in elementary education. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 6, 389-411.
- Houtveen, A. A. M, & Van de Grift, W. J. C. M. van de. (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Houtveen, A. A. M, & Van de Grift, W. J. C. M. (2012). Improving reading achievements of struggling learners. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 71-93.
- Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, lezen, lezen! achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor scholen met een totaalaanpak (LIST)* Utrecht: Hogeschool Utrecht: Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A. A. M., Mijs, T. J. E., Vernooy, C. G. T., Grift, W. J. C. M. van de & Koekebakker, E. A. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het project 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen'*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ICO/ ISOR Onderwijsreserach.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., & Seltzer, M. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27,(2) 236-248.
- Idol, L. (1987). Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*,



20(4), 196-205.

- Kaefer, T., Neuman, S. B., & Pinkham, A. (2015). Preexisting background knowledge influences socioeconomic differences in preschoolers' word learning and comprehension. *Reading Psychology, 36*(3), pp. 203-231.
- Kendeou, P., & van den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition, 35*(7), 1567–1577.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction–integration model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182. doi:10.1037/0033-295X.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.), (pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.), (pp. 807-840). Newark, DE: International Reading Association.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading: “Real-world” lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education, 25*(5), 291-302.
- Knapp, M. S. (with Adelman, N. E., Marder, C., Mc-Collum, H., Needels, M. C., Padilla, C., et al.) (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Konopak, B. C., Martin, S. H., & Martin, M. A. (1990). Using a writing strategy to enhance sixth-grade students' comprehension of content material. *Journal of Literacy Research, 22*(1), 19-37. doi:10.1080/10862969009547692.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European journal of psychology of education, 14*(1), 23-40. doi: 10.1007/BF03173109.

- Kulik, J. A., Kulik, C. L. C. & Bangert-Drowns, R. L. (1990). Effectiveness of mastery learning programmes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60(2), 265-299.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Langer, J. A., & Flihan, S. (2000). Writing and reading relationships: Constructive tasks. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 112-139). Newark, DE: International Reading Association. McGraw-Hill.
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91-106. doi:10.1177/002221940003300112.
- McGee, A., & Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology*, 23(1), 49-59.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Pople, M. T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 522-535.
- McNamara, D. S. (2004). SERT: Self explanation reading training. *Discourse Processes*, 38, 1-30. doi: 10.1207/s15326950dp3801\_1.
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R., & Louwse, M. (2004). *World knowledge driving young readers' comprehension difficulties*. Paper presented at the sixth biennial meeting of the International Society of the Learning Sciences, Santa Monica, CA.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72-103.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.

doi:10.3102/ 0034654309332561.

- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. doi:10.1037/a0021890.
- Morrow, L. M. (1984). Reading stories to young children: Effects of story structure and traditional questioning strategies on comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 16(4), 273–288.
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 646-661.
- Morrow, L. M. (1996). *Motivating reading and writing in diverse classrooms: Social and physical contexts* (NCTE Research Report No. 28). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Morrow, L. M., Pressley, M., & Smith, J. K. (1995). *The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction on achievement, use, and attitudes toward literacy and science* (Reading Research Report no. 37). College Park, MD: National Reading Research Center.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D. G., & Pressley, M. (1999) Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*, 52(5), 462–476.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N. & Alexander, J. F. (2009). Examining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3) 740-764.
- Muijselaar, M. (2016). *How to assess and improve children's reading comprehension*. Enschede: Inskamp printing.
- Naceur, A., & Schiefele, U. (2005). Motivation and learning-The role of interest in construction of representation of text and long-term retention: Inter-and intraindividual analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 20(2), 150-170. doi: 10.1007/BF03173505.
- Nagy, W.E., Osborn, J., Winsor, P. & O'Flahavan, J. (1993). Structural analysis: Some guidelines for instruction. In F. Lehr, & J. Osborn (Eds.), *Reading, language, and literacy: Instruction for the twenty-first century* (pp. 45-58). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Florence, KY:

- Heinle & Heinle.
- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 248-266). Boston: Blackwell Synergy.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nelson, N. (2008). The reading–writing nexus in discourse research. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing: History, society, school, individual, text* (pp. 435-450). New York, NY: Erlbaum.
- Nelson, N., & Calfee, R. C. (1998). The reading–writing connection, viewed historically. In N. Nelson & R. C. Calfee (Eds.), *The reading–writing connection: Ninety-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 1–52). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Neuman, S.B., Kaefer, T. & Pinkham, A. (2014). Building background knowledge. *The Reading Teacher*, 68(2), 145-148 DOI: 10.1002/trtr.1314
- Nolen, S.B. (2001). Constructing literacy in the kindergarten: Task structure, collaboration, and motivation. *Cognition and Instruction*, 19(1), 95-142. doi:10.1207/S1532690XCI1901\_3.
- Nolen, S.B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25(2-3), 219-270. <http://dx.doi.org/10.1080/07370000701301174>.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Report of the subgroups*. Washington, DC. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/nrp.aspx/>.
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412 .

- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- Palincsar, A. S., Schutz, K. M. (2011). Reconnecting strategy instruction with its theoretical roots. *Theory Into Practice, 50*, 85-92.
- Paris, S.G., Cross, D.R., & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology, 76*(6), 1239-1252.
- Paris, S. G., & Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology, 8*(3), 293-316.
- Paris, S., Wasik, B.A. & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., and Pearson, P. D. (eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 2*, (pp. 609-640). Longman, New York.
- Parodi, G. (2007). Reading-writing connections: Discourse-oriented research. *Reading and Writing, 20*(3), 225-250. doi:10.1007/s11145-006-9029-7
- Paul, R.(1990). Comprehension strategies: Interactions between world knowledge and the development of sentence comprehension. *Topics in Language Disorders, 10*(3), 63-75.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In L.Kamil, Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & R.Barr (eds). *Handbook of Reading Research, Vol.III* (pp. 545-586). London/New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Pressley, M., Borkowski, J., & Schneider, W. (1989). Good information processing: What is it and what education can do to promote it. *Journal of Experimental Child Psychology, 43*(2), 194-211.
- Pressley, M, Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J. & Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Studies of Reading, 2*(2), 159-194.
- Pressley, M., El-Dinary, P. R ., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J., Almasi, L. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal, 92*(5), 513-555.

- Pressley, M., Dolezal, S. E., Raphael, L. M., Mohan, L., Roehrig, A. D. & Bogner, K. (2003). *Motivating Primary-Grade Students*. New York: The Guilford Press.
- Price, L., Bradley, B. A. & Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 426-440. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.02.003>.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 276-305. doi:10.101598/RRQ.42.1.1.
- Raphael, T. E., Englert, C. S. & Kirschner, B. W. (1989). Students' Metacognitive Knowledge about Writing. *Research in the Teaching of English*, 23(4), 343-379.
- Raphael, T. E., Kirschner, B. W. & Englert, C. S. (1988). Expository Writing Program: Making Connections between Reading and Writing. *The Reading Teacher*, 41(8), 790-795.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning (PREL).
- Recht, D., & Leslie, L. ( 1988 ). Effects of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20.
- Renninger, K. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz, (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 373-404). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Reutzel, D. R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: An evidence-based framework for the intermediate grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 27.
- Reutzel, D. R., Smith, J. A. & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276 -305.

- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G., & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 177-196.
- Robinson, D. H., & Kiewra, K. A. (1995). Visual argument: Graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 455-467. doi:10.1037/0022-0663.87.3.455.
- Romance, N. R., & Vitale, M. R. (2001). Implementing an in-depth expanded science model in elementary schools: Multiyear findings, research issues, and policy implications. *International Journal of Science Education*, 23(4), 373-404.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield, UK: Equinox
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221. doi:10.3102/00346543066002181.
- Sadoski, M., Goetz, E. T., & Rodriguez, M. (2000). Engaging texts: Effects of concreteness on comprehensibility, interest, and recall in four text types. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 85-95. doi:10.1037/0022-0663.92.1.85.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385. <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.52>.
- Schiefele, U. (1990). The influence of topic interest, prior knowledge, and cognitive capabilities on text comprehension. In J. M. Pieter, K. Breuer & P. R. J. Simons (Eds.), *Learning Environments* (pp. 323-338). Berlin, Germany: Springer.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 299-323. doi: 10.1207/s15326985ep2603&4\_5.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279. doi: 10.1207/s1532799xssr0303\_4.

- Schiefele, U., & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8(2), 141-160. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90030-8.
- Schraw, G., Flowerday, T., & Lehman, S. (2001). Increasing situational interest in the classroom. *Educational Psychology Review*, 13(3), 211-224.
- Shanahan, T. (2006). Relations among oral language, reading, and writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 171-183). New York, NY: Guilford.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. Washington, DC: National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from [whatworks.ed.gov/publications/practiceguides](http://whatworks.ed.gov/publications/practiceguides).
- Shapiro, A. (2004). How including prior knowledge as a subject variable may change outcomes of learning research. *American Educational Research Journal*, 41(1), 159-189.
- Slater, W. H., Graves, M. H., & Piche, G. H. (1985). Effects of structural organizers on ninth-grade students' comprehension and recall of four patterns of expository text. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 189-202.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, R. (1998). *Preventing reading difficulty in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Soter, A. O., Wilkinson, I. A., Murphy, P. K., Rudge, L., Reininger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research* 47(6), 372-391.
- Spörer, N., Brunstein, J. C., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), 272-286. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.003>.
- Spivey, N.N. (1987). Construing constructivism: Reading research in the United States. *Poetics*, 16(2), 169-192. doi:10.1016/0304-



422X(87)90024-6.

- Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written Communication*, 7(2), 256-287. doi:10.1177/0741088390007002004.
- Spivey, N. N. (2007). *The constructivist metaphor: Reading, writing, and the making of meaning*. San Diego, CA: Academic.
- Spivey, N. N., & King, J. R. (1994). Readers as writers composing from sources. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed.), (pp. 668-694). Newark, DE: International Reading Association.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45,101-113.
- Symons, S., MacLatchy-Gaudet, H., Stone, T. D., & Reynolds, P. L. (2001). Strategy instruction for elementary students searching informational text. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 1-33. doi:10.1207/S1532799XSSR0501\_1.
- Swanson, H. L., Kehler, P., & Jerman, O. (2010). Working memory, strategy knowledge, and strategy instruction in children with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 24-27.
- Taylor, B. M., Frye, B. J., & Maruyama, G. M. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27(2), 351-362.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. P., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104(1), 3-28.
- Thomas, K. F., & Barksdale-Ladd, M. A. (1995). Effective literacy classrooms: Teachers and students exploring literacy together. In K. A. Hinchman, D. J. Leu, & C. K. Kinzer (Eds.). *Perspectives on literacy research and practice: The 44th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 169-179). Chicago: National Reading Conference.
- Tierney, R. f., & Cunningham, J. W. (1984). Research on teaching reading

- comprehension. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil, & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 1), (pp. 609-658). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tierney, R. J., & Pearson, P. D. (1983). Toward a composing model of reading. *Language Arts*, 60(5), 568-580.
- Topping, K. J. (2015) Fiction and non-fiction reading and comprehension in preferred books. *Reading Psychology*, 36(4), 350-387.
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662-673.
- Tyler, A. & Nagy, W. (1990). Use of derivational morphology during reading. *Cognition*, 36(1), 17-34.
- Van den Branden, K. (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 426-443. doi:10.1598/RRQ.35.3.6
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 37-70.
- Van Silfhout, G.(2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 23. Delft: Eburon.
- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J. & Sanders, T. (2013). 'Omdat' een verbindingswoord aanzet tot terugkijken: Effecten van verbindingswoorden tijdens en na het lezen. *Levende Talen Tijdschrift* 14(3), 3-13.
- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J. & Sanders, T. (2015). Connectives as processing signals: How students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes* 52(1), 47-76.
- Wade, S.E. (1990). Using think alouds to assess comprehension. *The Reading Teacher*, 43(7),442-451.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, J. M. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. *Elementary School Journal*, 99(2), 101-

128.

- Williams, J. P., Nubia-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A., & Snyder, A. E. (2007). Teaching cause-effect structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities, 40*(2), 111-120.
- Willingham, D. T. (2007). How we learn. Ask the cognitive scientist: The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator, 30*(4), 39-50.
- Wilkinson, I. A. G., & Son, E. H. (2011). A dialogical turn in research on learning and teaching to comprehend. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 4), (pp. 359-387). New York: Routledge.
- Wolf, M. K., Crosson, A. C., & Resnick, L. B. (2005). Classroom talk for rigorous reading comprehension instruction. *Reading Psychology, 26*(1), 27-53.

## **Bijlage 1: Bronnen voor teksten, boeken en filmpjes.**

De volgende internetsites zijn bruikbaar voor het zoeken van boeken bij thema's:

- <http://www.bibliotheek.nl>
- [http://bicat.oboss.nl/cgi-bin/bx.pl?event=w4a\\_page;action=haalProfielInfo;sid=bbce90bf-f82d-41b2-9fa2-2824a185ddf0;vestnr=4199;zoek\\_actor\\_id=299440;fmt=xml#tab5](http://bicat.oboss.nl/cgi-bin/bx.pl?event=w4a_page;action=haalProfielInfo;sid=bbce90bf-f82d-41b2-9fa2-2824a185ddf0;vestnr=4199;zoek_actor_id=299440;fmt=xml#tab5)  
(klik daarna op het tabblad: 'lijsten')
- [http://www.leesplein.nl/KB\\_plein.php?hm=4&sm=2](http://www.leesplein.nl/KB_plein.php?hm=4&sm=2)
- <http://boekenzoeker.org/>
- <http://www.boekenjeugdguids.nl/>
- <http://www.entoen.nu>
- <http://www.klassenteksten.nl/>
- <http://www.deratel.nl> (naar tabblad informatie en dan naar bibliotheek op school)
- [http://bicat.oboss.nl/cgi-bin/bx.pl?event=w4a\\_page;action=haalProfielInfo;sid=bbce90bf-f82d-41b2-9fa2-2824a185ddf0;vestnr=4199;zoek\\_actor\\_id=299440;fmt=xml#tab5](http://bicat.oboss.nl/cgi-bin/bx.pl?event=w4a_page;action=haalProfielInfo;sid=bbce90bf-f82d-41b2-9fa2-2824a185ddf0;vestnr=4199;zoek_actor_id=299440;fmt=xml#tab5)  
(klik daarna op het tabblad: 'lijsten')
- <http://www.pluizer.be/kinderboeken-9-12-jaar/facet/taxonomy%3A19/count/>

Voor het zoeken van teksten en filmpjes bij thema's kunnen we de volgende bronnen aanbevelen:

- [www.schooltv.nl](http://www.schooltv.nl)
- [www.bibliotheek.nl/arrangement](http://www.bibliotheek.nl/arrangement) (e-books of fysieke boeken)
- [www.boekenzoeker.org](http://www.boekenzoeker.org)
- [www.entoen.nu](http://www.entoen.nu) (geschiedenis)
- [www.natgeojunior.nl](http://www.natgeojunior.nl)
- [www.scientias.nl](http://www.scientias.nl)
- [www.kennislink.nl](http://www.kennislink.nl)
- [www.hetklokhuis.nl](http://www.hetklokhuis.nl)
- [www.nos.nl](http://www.nos.nl)
- [www.google.nl](http://www.google.nl) / [www.youtube.com](http://www.youtube.com)
- [www.blendle.nl](http://www.blendle.nl)
- [www.docukit.nl](http://www.docukit.nl)

- [www.klassenteksten.nl/](http://www.klassenteksten.nl/) (let op dat de gekozen teksten niet te gemakkelijk of te veel vereenvoudigd zijn, kies indien mogelijk voor niveau 1S)
- [www.geschiedenisleraar.info/blog/](http://www.geschiedenisleraar.info/blog/)
- [www.8-12.info/zoek/schoolvakken](http://www.8-12.info/zoek/schoolvakken)
- [www.kinderkennisbank.nl](http://www.kinderkennisbank.nl)
- [www.trouw.nl](http://www.trouw.nl)
- [www.volkskrant.nl](http://www.volkskrant.nl)
- [www.nrc.nl](http://www.nrc.nl)
- [www.docukit.nl](http://www.docukit.nl)
- [www.winklerprins.com/info/wp\\_basisonderwijs.html](http://www.winklerprins.com/info/wp_basisonderwijs.html) (junior winkler prins online voor groep 5,6 en studie winkler prins online voor groep 6,7,8.)
- [www.geschiedenisvoorkinderen.nl/](http://www.geschiedenisvoorkinderen.nl/)
- <http://www.nos.nl>

## **Boeken**

Tip: Het is voor DENK! essentieel om samen te werken met de openbare bibliotheek. Boeken zijn vaak moeilijk verkrijgbaar of uitverkocht. De openbare bibliotheek heeft ze dan vaak nog wel of kan er aan komen via interbibliothecair leenverkeer.

Reeks Junior informatie (groepen 5 en 6, Wolters Noordhoff)

Reeks Informatie (groepen 7 en 8, Wolters Noordhoff)

Fragmenten uit boeken die door de leerlingen gelezen worden, eventueel aan te dragen door de leerlingen zelf.

## **Tijdschriften**

Tip: deze tijdschriften en meer zijn in te zien bij de openbare bibliotheek. Ook kan bij ouders geïnformeerd worden of zij abonnementen hebben en eventueel nummers beschikbaar willen stellen. Het kan ook zeer zinvol zijn om met school een aantal abonnementen te hebben. Vergeleken met de investeringen rond een methode hoeft dat niet duur te zijn.

New Scientist

National Geographic (al dan niet de junior versie)

Roots

Puur natuur (natuurmonumenten)

Technisch weekblad

Quest

Quest Historie

Kijk

Historisch nieuwsblad

## Bijlage 2 Relatie DENK! bronnen en teksttypen uit de referentieniveaus

In onderstaande tabel wordt een relatie gelegd tussen de door DENK! aanbevolen bronnen, de reeds aanwezige bronnen op school en de drie teksttypen uit de referentieniveaus met de voorbeelden die in de referentieniveaus genoemd worden.

| Soorten teksten      | Voorbeelden daarvan  | DENK! bronnen  | Op school aanwezig   |
|----------------------|--|--|--|
| Informatieve teksten | Digitale bronnen<br>tijdschriften,<br>nieuws in de krant,<br>naslagwerken,<br>schema's, formulieren,<br>Schoolboeken,<br>studieteksten | <a href="https://blendle.nl/">https://blendle.nl/</a><br><a href="http://www.kennislink.nl">http://www.kennislink.nl</a><br><a href="http://www.trouw.nl">www.trouw.nl</a><br><a href="http://www.volkskrant.nl">www.volkskrant.nl</a><br><a href="http://www.nrc.nl">www.nrc.nl</a><br><a href="http://www.docukit.nl">www.docukit.nl</a><br><a href="http://www.winklerprins.com/info/wp_basisonderwijs.html">http://www.winklerprins.com/info/wp_basisonderwijs.html</a> : junior winkler prins online voor groep 5,6 en studie winkler prins online voor groep 6,7,8.<br><a href="http://www.geschiedenisvoorkinderen.nl/">http://www.geschiedenisvoorkinderen.nl/</a><br><br>Tijdschriften:<br>New Scientist<br>National Geographic (al dan niet de junior versie)<br>Roots<br>Puur natuur (natuurmonumenten)<br>Technisch weekblad<br>Quest<br>Quest Historie<br>Kijk<br>Historisch nieuwsblad<br><br>Boeken:<br>Reeks Junior informatie (groepen 5 en 6, Wolters Noordhoff)<br>Reeks Informatie (groepen 7 en 8, Wolters Noordhoff) | Schoolboeken voor zaakvakken (methodeboeken; het gebruik binnen het zaakvak volstaat)<br>Formulieren<br>Huis aan huis bladen |

## Vervolg relatie DENK! bronnen en teksttypen uit de referentieniveaus

| Soorten teksten      | Voorbeelden daarvan   | DENK! bronnen   | Op school aanwezig   |
|----------------------|---|---|--|
|                      |   | <p>Fragmenten uit boeken die door de leerlingen gelezen worden, eventueel aan te dragen door de leerlingen zelf.</p> <p><a href="http://www.klassen-teksten.nl/">http://www.klassen-teksten.nl/</a><br/> <a href="http://bicat.oboss.nl/cgi-bin/bx.pl?event=w4a_page;action=haalProfielInfo;-sid=bb">http://bicat.oboss.nl/cgi-bin/bx.pl?event=w4a_page;action=haalProfielInfo;-sid=bb</a></p>  |  |
| Instructieve teksten | <p>Routebeschrijvingen</p> <p>Opdrachten in methodes</p> <p>Recepten</p> <p>Gebruiksaanwijzingen</p> <p>Bijsluiters van medicijnen</p>    | <p>Dit betreft handleidingen die in ieder huishouden aanwezig zijn. Als dit past binnen het thema kan de leerlingen gevraagd worden dergelijke teksten van thuis mee te nemen.</p>  | <p>Schoolboeken voor zaakvakken (methodeboeken; het gebruik binnen het zaakvak volstaat)</p> <p>Aspirine en andere veelvoorkomende medicatie met eenvoudige bijsluiter</p> <p>Spelletjes met spelregels en spelinstructies</p> <p>Recepten (ivm. Kookactiviteiten)</p> <p>Routebeschrijvingen naar school en naar activiteiten</p> |
| Betogende teksten    | <p>reclame teksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften</p> | <p><a href="https://blendle.nl/">https://blendle.nl/</a><br/> <a href="http://www.trouw.nl">www.trouw.nl</a><br/> <a href="http://www.volkskrant.nl">www.volkskrant.nl</a><br/> <a href="http://www.nrc.nl">www.nrc.nl</a><br/> <a href="http://www.geschiedenisvoorkinderen.nl/">http://www.geschiedenisvoorkinderen.nl/</a><br/>                     opiniërende blogs over het betreffende onderwerp</p> <p>Tijdschriften:<br/>                     New Scientist<br/>                     National Geographic (al dan niet de junior versie)<br/>                     Roots<br/>                     Puur natuur (natuurmonumenten)</p> | <p>Huis aan huis bladen en reclamefolders, brochures</p>   |



### **Bijlage 3 Formulier voor voeren leesgesprekjes tijdens het stillezen bij DENK!**

Naam leerling \_\_\_\_\_

Datum leesgesprekje \_\_\_\_\_

Titel leesboek leerling \_\_\_\_\_

Boekpagina waarop leerling nu leest \_\_\_\_\_

Wat is het (sub)thema waar de leerling nu voor leest \_\_\_\_\_

#### **1. Is het boek dat de leerling nu leest geschikt?**

##### **A. Leesbegrip**

###### *Intonatie*

Laat de leerling 1-2 minuten een stuk uit het leesboek hardop lezen. Scoor hierbij de mate waarin de leerling op toon leest met de intonatie-toets.

Intonatie score \_\_\_\_\_

###### *Hervertellen*

Laat de leerling in eigen woorden iets vertellen over de inhoud van het boek. Geef daarbij aan welke componenten de leerling juist weergeeft in zijn verhaal.

Fictie boek:

- Setting       Personages       Probleem       Doelen  
 Gebeurtenis(sen)       Oplossing

Informatief boek:

- Onderwerp       Hoofdgedachte       Ondersteunde details  
 Gebruik van woordenschat uit tekst

##### **B. Bijdrage aan kennis over het (sub)thema**

Ga na of de leerling voldoende van dit boek leert over het (sub)thema a.d.h.v. de volgende vragen/punten:

1. Wat heb je uit het boek over het (sub)thema geleerd?

-----

2. Heeft de leerling voldoende aantekeningen heeft gemaakt over het boek in het DENK!-schriftje? *Ja / Nee*

-----

3. Kun je vertellen wat je hebt geleerd over het (sub)thema aan de hand van de aantekeningen in het DENK!-schriftje?

## 2. Doelen stellen

Datum waarop leerling het boek denkt uit te hebben -----

Datum volgende leesgesprekje -----

Aantal pagina's dat leerling denkt gelezen te hebben bij volgend leesgesprekje -----

## 3. Evaluatie door leerkracht

### 1. Naar aanleiding van vorig leesgesprekje

a. *Heeft het vorige leesgesprekje tot een interventie geleid?* *ja / nee*

b. *Zo ja, welke interventie was dit?* .....

c. *Heeft deze interventie geholpen?* *ja / nee*

### 2. Geschiktheid van het boek

a. *Leerling begrijpt het boek, blijktens:*

Score intonatie ( $\geq 8$ ) *ja / nee*

Hervertellen *ja / nee*

b. *Bijdrage aan het thema:*

Het boek draagt voldoende bij aan het (sub)thema *ja / nee*

### 3. Leerling vordert voldoende, blijktens:

a. *Leerling heeft het leesdoel gehaald* *ja / nee*

b. *Leerling maakt voldoende aantekeningen in het DENK! schriftje* *ja / nee*

#### 4. Interventies

|  |                 |
|--|-----------------|
| Besluit ander boek   | <i>ja / nee</i> |
| Besluit ander subthema   | <i>ja / nee</i> |
| Besluit tot e-reader / luisterboek                                 | <i>ja / nee</i> |
| Besluit tot uitbreiding leestijd                                   | <i>ja / nee</i> |
| Leerling aansporen tot maken meer aantekeningen in DENK!-schriftje | <i>ja / nee</i> |

Volgend leesgesprekje plannen (aankruisen wat van toepassing is):

- Over een week
- Over een maand
- Over een half jaar
- Anders, namelijk .....

## **Bijlage 4**

### **Toelichting Formulier leesgesprekjes**

Het doel van het voeren van een leesgesprekje tijdens het stillezen heeft tot doel erachter komen of het boek dat de leerling leest geschikt is qua begrip, leesniveau en smaakontwikkeling. Tijdens het stillezen wordt door de leerkracht met ongeveer 3 leerlingen een leesgesprekje gevoerd. De bedoeling is dat alle leerlingen een aantal keer per jaar aan bod komen. De frequentie en hoe snel een volgende gesprekje moet worden ingepland hangt echter af van de interventies die naar aanleiding van het gesprekje worden ingezet. In de toelichting onder het onderdeel ‘interventies’ worden hier richtlijnen voor gegeven.

Er wordt begonnen met de leerlingen die nauwelijks tot lezen komen en maar wat bladeren in hun boek.

Het formulier bestaat uit een aantal onderdelen die hieronder worden toegelicht.

#### **1. Is het boek dat de leerling nu leest geschikt.**

##### **A. Leesbegrip**

###### *Intonatie*

De leerkracht start het leesgesprekje met de leerlingen 1-2 minuten een stuk uit het leesboek hardop te laten lezen. De leerkracht let hierbij eerst op de intonatie, dit is namelijk (naast leestijd en accuratesse) een zeer belangrijke indicator voor vloeiend lezen. Daarom scoort de leerkracht de intonatie van de leerling terwijl de leerling hardop leest aan de hand van de intonatietoets (bijlage 1). Er worden 1 tot 4 punten toegekend per elk van de volgende aspecten: expressie en volume, frasering, souplesse, en tempo. In de intonatietoets is te zien hoe het aantal punten kan worden bepaald per onderdeel. Uiteindelijk worden de punten per onderdeel bij elkaar opgeteld. Bij een totaalscore van 8 of meer is er sprake van voldoende intonatie. Bij een totaalscore beneden de 8 is het boek te moeilijk voor de leerling en zal er een ander (makkelijker) leeftijdsadequaat boek moeten worden gekozen.

###### *Hervertellen*

Na het hardop lezen door de leerling, laat de leerkracht de leerling in eigen woorden iets vertellen over de inhoud van het boek. Bij een fictieboek

gaat het om de volgende aspecten die terug moeten komen in het verhaal van de leerlingen: setting, personages, probleem, doelen, gebeurtenis(sen), en oplossing. Bij een informatief boek moeten de volgende aspecten terugkomen: onderwerp, hoofdgedachte, ondersteunde details, en gebruik van woordenschat uit tekst. Als de informatie niet spontaan komt, mag de leerkracht vragen stellen om de leerling op weg te helpen. Wanneer hieruit blijkt dat het begrip onvoldoende is, zal er een interventie in de vorm van een luisterboek moeten worden ingezet.

## **B. Bijdrage aan het (sub)thema**

Uiteraard is het van groot belang dat het boek voldoende bijdraagt aan de kennisopbouw rondom het (sub)thema. Dit wordt nagegaan aan de hand van drie punten:

1. vraag de leerling naar wat hij/zij heeft geleerd uit het boek over het subthema;
2. ga na of de leerling voldoende aantekeningen heeft gemaakt over het boek in het DENK!-schriftje;
3. vraag de leerling te verwoorden wat hij/zij heeft geleerd over het (sub)thema aan de hand van de aantekeningen in het DENK!-schriftje.

Wanneer uit de antwoorden op deze vragen blijkt dat het boek te weinig bijdraagt aan het thema, dan wel leidt tot onvoldoende bruikbare aantekeningen over het thema in het DENK!-schriftje, moet er een ander boek worden gekozen. Als de leerling te weinig aantekeningen blijkt te maken, moet de leerling worden aangespoord meer aantekeningen te maken in het vervolg.

## **2. Doelen stellen**

Aan het eind van het gesprekje met de leerling worden een aantal afspraken vastgelegd:

- Spreek met de leerling een datum af waarop hij/zij het boek uit denkt te hebben;
- Leg een volgende datum voor het leesgesprekje vast;
- Leg vast hoeveel pagina's de leerling denkt te hebben gelezen bij het volgende leesgesprekje.

### 3. Evaluatie door de leerkracht

1. Naar aanleiding van vorig leesgesprekje:  
Allereerst noteert de leerkracht of er naar aanleiding van een vorige leesgesprekje tot een interventie is besloten. Als dit het geval is, schrijft de leerkracht op welke interventie en of deze heeft geholpen. Wanneer deze eerdere interventie niet voldoende heeft geholpen, kan het nodig zijn deze keer een andere interventie in te zetten en op kortere termijn weer een volgend leesgesprekje te plannen.
2. Geschiktheid van het boek
  - Leerling begrijpt het boek in voldoende mate – de score op intonatie is 8 of hoger en de leerling kan in voldoende mate iets over de inhoud van het boek vertellen in eigen woorden;
  - Bijdrage aan het (sub)thema – het boek waarin de leerling nu leest draagt voldoende bij aan het (sub)thema en de leerling is in staat hier voldoende uit te halen voor het (sub)thema (de leerling kan goed verwoorden wat hij/zij heeft geleerd van het boek over het boek en kan aan de hand van de aantekeningen in het DENK!-schriftje verwoorden wat er geleerd is over het (sub)thema);
3. De leerling vordert voldoende
  - Leerling heeft het leesdoel gehaald – heeft de leerling inderdaad het aantal bladzijden gelezen, dat tijdens het vorig leesgesprekje was afgesproken en/of is het boek inderdaad op de geplande datum uitgelezen?;
  - Leerling maakt voldoende aantekeningen in het DENK!-schriftje - heeft de leerling voldoende aantekeningen gemaakt in het DENK! schriftje.

### 4. Interventies

De leerkracht bepaalt of er (één of meerdere) extra interventies nodig zijn.

- *Onvoldoende begrip* (blijkens een score van <8 op intonatie en/of onvoldoende hervertellen inhoud boek) – **inzetten luisterboek en eventueel betrekken thuissituatie door inzetten MP3 bestanden van R2L teksten;**
- *Boek draagt in onvoldoende mate bij aan kennis over (sub)thema –*

**ander leeftijdsadequaate boek kiezen;**

- *Leesdoel wordt niet behaald* (aantal pagina's dat zou zijn gelezen tussen leesgesprekjes in is onvoldoende en/of boek is niet uitgelezen op afgesproken datum) – **uitbreiding leestijd;**
- *Leerling maakt onvoldoende aantekeningen in het DENK!-schriftje* – **leerling aansporen tot het maken van meer aantekeningen.**

De leerkracht maakt op basis van het huidige leesgesprekje een inschatting van wanneer het nuttig is een volgend leesgesprekje te voeren. Dit hangt er van af van of er naar aanleiding van dit leesgesprekje een interventie wordt ingezet en om welke interventie het gaat.

Zo is het nodig om over een week weer een gesprekje te voeren wanneer er wordt besloten tot een nieuw boek of een luisterboek. Met leerlingen die onvoldoende vorderen en uitbreiding van de leestijd krijgen, is het zaak over een maand weer een gesprekje te volgen. Ook bij leerlingen die onvoldoende aantekeningen in het DENK!-schriftje blijken te maken, is het zaak na een maand weer een gesprekje te voeren. Bij leerlingen die gemotiveerd zijn en normaal vorderen, is het voldoende over een half jaar weer een leesgesprekje te voeren.

## Bijlage 5 Intonatietoets

|                            | 1  | 2   | 3   | 4  |
|----------------------------|--|---|---|--|
| <b>Expressie en Volume</b> | Leest met zachte stem. Het lezen klinkt niet natuurlijk (natuurlijk = zoals er met een vriend zou worden gesproken).               | Leest met zachte stem. Het lezen klinkt soms natuurlijk, maar de lezer klinkt niet altijd alsof hij met een vriend praat. | Leest met volume en expressie. Echter, soms valt de lezer terug in expressieloos lezen en klinkt hij niet alsof hij met een vriend praat.   | Leest met gevarieerd volume en expressie. De lezer klinkt alsof hij met een vriend praat, waarbij zijn stem past bij de interpretatie van gelezen passage. Leest met gevarieerd volume en expressie. |
| <b>Frasering</b>           | Leest woord-voor-woord met monotone stem.  | Leest in zinnen van twee a drie woorden, zonder inachtneming van interpunctie, klemtoon en intonatie.                     | Leest met een combinatie van samenvoegen van zinnen, adempauze in het midden van de zin, en enkele haperingen. Er is sprake van redelijke inachtneming van klemtoon en intonatie. | Leest met goede frasering; met inachtneming van interpunctie, klemtoon en intonatie.   |
| <b>Souplesse</b>           | Hapert vaak tijdens het lezen, spelt woorden, en herhaalt woorden en zinnen. Doet meerdere pogingen om eenzelfde passage te lezen. | Leest met verlengde pauzes en haperingen. De lezer heeft het op veel punten in de tekst moeilijk.                         | Leest met af en toe een onderbreking in ritme. De lezer heeft moeite met specifieke woorden en/of zinsstructuren.   | Leest soepel met enkele onderbrekingen, maar corrigeert zichzelf bij moeilijke woorden en/of zinsstructuren.   |
| <b>Tempo</b>               | Leest langzaam en moeizaam.  | Leest betrekkelijk langzaam.  | Leest over het algemeen op gepast tempo gedurende het lezen.  | Leest op conversatie tempo gedurende het lezen.  |

<sup>1</sup> INTONATIETOETS VERTALING VAN: RASINSKI, T. (2004). CREATING FLUENT READERS. *EDUCATIONAL LEADERSHIP*, 61(6), 46-51.



## Bijlage 6 Formulier Overzicht Groepsscores Begrijpend Lezen (DENK!)

| Naam Leerkracht:   |  | Groep:                |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|--------------------|--|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|--------------------------------|---------------------|--|--|-------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|---------|------------|-----------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|-------------|-----------------------|--|--|--|-------------------|----------------|
| Thema:             |  | AVI                   |                                |                       |                                |                     |  |  | Begrijpend Lezen (Cito)             |                                       |                       |         |            |                 |                       | Aantal Gelezen Boeken |                                |             |                       |  |  |  | Opmerkingen IB-er |                |
| Doel               | Vorig  | Huidig                | Vorig                          | Huidig                | Vorig                          | Huidig              | Vorig                                    | Huidig   | Vorig                               | Huidig                                | Vorig                 | Huidig  | Vorig      | Huidig          | Vorig                 | Huidig                | Vorig                          | Huidig      | IB-er ak-koord        |  |  |  |                   |                |
| Gem. (sd)          |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
| % l/n doel behaald |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
| Naam leerling      | Interventie vorige periode:<br>( <i>nl hier de betreffende periode</i> ) | AVI-beheersingsniveau | Niveau Begrijpend Lezen (Cito) | Aantal gelezen boeken | Vanuit leesgesprekke stiltezen |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             | Func-tio-neert in duo | Interventie komende periode: ( <i>nl hier de betreffende periode</i> ) |  |  |                   | IB-er ak-koord |
|                    |  | Vo-rig                | Hui-dig                        | Vo-rig                | Hui-dig                        | Begrip              |  | Boek draagt vol-doende bij aan (sub)-thema ( <i>ja/nee</i> ) | Leerting voldoert ( <i>ja/nee</i> ) | Motivatie voldoende ( <i>ja/nee</i> ) | Func-tio-neert in duo |         | Ander boek | Ander sub-thema | E-reader/ luisterboek | Uithreiding leestijd  | Aan-sporen aantekeningen maken | Verantwoord | IB-er ak-koord        |  |  |  |                   |                |
|                    |  | rfg                   | dig                            | rfg                   | dig                            | Inmatie-toets-score | Her-vertellen (vol-doende /onvol-doende) |  |                                     |                                       | Vo-rig                | Hui-dig |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       | rfg                   | dig     |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |
|                    |  |                       |                                |                       |                                |                     |  |  |                                     |                                       |                       |         |            |                 |                       |                       |                                |             |                       |  |  |  |                   |                |

\* Aantal boeken gelezen doel: - na eerste thema: 2 boeken; - na tweede thema: 4 boeken; - na derde thema: 6 boeken; - na vierde thema: 8 boeken; na vijfde thema: 10 boeken

## **Invullen van het formulier ‘Overzicht groepsscores begrijpend lezen (DENK!)’**

*Dit formulier wordt drie keer per jaar ingevuld; aan het begin van het jaar, na de toetsafname in januari/februari, en na de toetsafname van mei/juni.*

1. Vul in de bovenste rij van het formulier de naam van de leerkracht, de groep en het thema waarin nu gewerkt wordt in.
2. Vul in de blokken hieronder de groepsscores op de verschillende toetsen in, waarbij u het gemiddelde (gem) en de standaarddeviatie (sd) noteert (wanneer er op het moment van invullen bepaalde toetsen nog niet zijn afgenomen, vult u de gegevens van het meest recente toetsmoment in). De gegevens kunt u halen uit uw leerlingvolgsysteem. Bij de AVI gaat het om de beheersingsniveaus.
3. Vervolgens vult u de namen van de leerlingen in en of zij in de vorige periode een interventie hebben gekregen.
4. Signalering per leerling: Achter elke leerling vult u vervolgens het volgende in:
  - Hoogste AVI-beheersingsniveau behaald, bij vorige toetsafname en bij huidige toetsafname;
  - Behaalde niveau (A t/m E) op de Cito-toets Begrijpend Lezen bij vorige toetsafname en bij huidige toetsafname;
  - Aantal gelezen boeken vorige keer en huidige moment;
  - Vanuit het leesgesprekje tijdens het stillezen (KM-les):
    - Begrip: score op de prosodietoets en al dan niet voldoende begrip blijktens het hervertellen
    - Boek draagt voldoende bij aan kennis over het (sub)thema
    - Leerling vordert voldoende: leesdoel wordt al dan niet behaald en de leerling maakt al dan niet voldoende aantekeningen in het DENK! schriftje
    - Leerling is al dan niet gemotiveerd (schatting van de leerkracht tijdens de les);
  - Leerling functioneert al dan niet in het duo (met DENK!-maatje).
5. Aan de hand van de zojuist gedane signalering én de criteria in Bijlage 2, bepaalt u voor welke leerlingen een interventie nodig is. U zet voor de leerlingen die een extra interventie nodig hebben een of meerdere kruisjes in de laatste kolommen van formulier.

### **Criteria om te bepalen welke leerlingen een extra interventie nodig hebben**

1. Leerling behaalt het gestelde AVI-beheersingsniveau niet: uitbreiding leestijd;
2. Leerling behaalt een D- of E-score op de Cito-toets Begrijpend Lezen: uitbreiding leestijd;
3. Leerling heeft onvoldoende boeken gelezen: uitbreiding leestijd;
4. Leerling toont onvoldoende begrip (blijkens een score van <8 op de intonatietoets en/of onvoldoende hervertellen inhoud boek): luisterboek en eventueel betrekken thuissituatie door inzetten MP3-bestanden van R2L teksten;
5. Boek draagt in onvoldoende mate bij aan kennis over het (sub)thema: ander leeftijdsadequaat boek kiezen;
6. Leesdoel wordt niet behaald: uitbreiding leestijd;
7. Leerling maakt onvoldoende aantekeningen in het DENK!-schriftje: leerling aansporen tot het maken van meer aantekeningen;
8. Leerling functioneert niet in het duo: veranderen van het duo.

**Bijlage 7**  
**Observatie DENK! KM-lessen**

**A. Gegevens van de geobserveerde groep:**

Groep:

Naam Leerkracht:

Datum: D D M M Y Y

Tijd: aanvangstijd eindtijd

**B. Kwaliteit van het leerkrachtgedrag bij KM-les**

*Indien bepaald gedrag niet voorkomt, 'nee' scoren*

| 1. Voorlezen en kort nabespreken |   |     |                       |                       |    |
|----------------------------------|---|-----|-----------------------|-----------------------|----|
|                                  |   | Nee | Meer<br>nee<br>dan ja | Meer<br>ja dan<br>nee | Ja |
| 1.                               | Na het voorlezen praat de leraar een paar minuten met de leerlingen over het gelezene aan de hand van de vraag 'wat heb je nu geleerd over ons thema?' en/of 'hoe verbind je deze inhoud met wat je eerder gelezen hebt?'           |     |                       |                       |    |
| 2. Stillezen                     |   |     |                       |                       |    |
| 2                                | De leerkracht heeft georganiseerd dat leerlingen die nog niet kunnen stillezen gebruik kunnen maken van ondersteuning (fluisterlezen, audioboeken).   |     |                       |                       |    |
| 3                                | De leerkracht voert korte leesgesprekjes met leerlingen die nauwelijks tot lezen komen.   |     |                       |                       |    |
| 3. Praten                        |   |     |                       |                       |    |
| 4                                | In tweetallen (DENK!-maatjes) wordt na afloop van het stillezen gesproken over het gelezene a.d.h.v. de volgende vragen: 'wat heb je nu geleerd over ons thema?' en/of 'hoe verbind je deze inhoud met wat je eerder gelezen hebt?' |     |                       |                       |    |

| <b>4. Gezamenlijke kennisgroei: klassikale nabespreking en notities</b> |   |  |  |  |
|---|---|--|--|--|
| 5   | De gezamenlijke kennisgroei wordt klassikaal nabesproken a.d.h.v. de volgende vragen: 'wat heb je nu geleerd over ons thema?' en/of 'hoe verbind je deze inhoud met wat je eerder gelezen hebt?'. |  |  |  |
| 6   | Na ieder geslaagde notitie schrijven alle leerlingen deze over in hun DENK!-schrift.  |  |  |  |

## Bijlage 8

### Observatie DENK! R2L-lessen LEZEN

#### A. Gegevens van de geobserveerde groep:

Groep:

Naam Leerkracht:

Datum: D D M M Y Y

Tijd: aanvangstijd eindtijd

#### **B. Kwaliteit van het leerkrachtgedrag bij R2L-les Lezen**

*Indien bepaald gedrag niet voorkomt, graag 'nee' scoren*

**Voorafgaand aan het scoren: De meeste van deze items zijn meer algemeen van aard qua beschrijving. Bij deze items staan (schuingedrukt, puntsgewijs) een aantal concrete gedragingen genoemd die de intern/extern begeleider kunnen helpen tot een oordeel te komen over deze meer algemene items. Deze concrete gedragingen worden niet gescoord, maar dienen als hulp bij het komen tot een oordeel op het daadwerkelijke item.**

| <b>1. Voorafgaand aan het voorlezen</b>          |  | Nee | Meer<br>nee<br>dan<br>ja | Meer<br>ja dan<br>nee | Ja |
|--|--|-----|--------------------------|-----------------------|----|
| 1  | De leerkracht brengt achtergrond kennis aan om het begrip van de tekst te vergemakkelijken.<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De leerkracht brengt samenhangende kennis aan</i></li> <li>• <i>De leerkracht maakt eventueel gebruik van een filmpje of plaatjes van internet.</i></li> </ul>  |     |                          |                       |    |
| 2  | De leerkracht faciliteert het begrip van de tekst door het genre met de leerlingen te bespreken.<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De leerkracht legt uit welke kenmerken het genre tekst heeft.</i></li> <li>• <i>De leerkracht legt uit welke structuurkenmerken het genre tekst heeft.</i></li> <li>• <i>De leerkracht legt uit welke kenmerken van het genre tekst de leerlingen kunnen gebruiken om de tekst beter te begrijpen.</i></li> </ul>  |     |                          |                       |    |
| 3  | De leerkracht vat de gehele tekst samen om het begrip van de tekst te faciliteren.<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De leerkracht vat de tekst samen voor de leerlingen in begrijpelijke en engagerende taal.</i></li> <li>• <i>De leerkracht vat de tekst samen in de woorden van de leerlingen, met gebruikmaking van de kerninformatie per alinea.</i></li> <li>• <i>De leerkracht wijst op de kopjes en alinea's (op het digibord) tijdens de samenvatting.</i></li> <li>• <i>De leerkracht betreft de leerlingen bij het geven van de samenvatting door in de 'jullie/je' vorm te spreken.</i></li> <li>• <i>De leerlingen kijken mee in hun eigen tekst tijdens het samenvatten door de leerkracht.</i></li> <li>• <i>De leerkracht spreekt de kopjes in de tekst en/of enkele moeilijke woorden gezamenlijk met de leerlingen uit.</i></li> </ul> |     |                          |                       |    |
| <b>2. Tekst voorlezen en scaffolds bij lezen</b> |  |     |                          |                       |    |
| 4  | De leerkracht vat de 1 <sup>e</sup> alinea samen.<br><ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>De leerkracht vat de tekst samen in voor de leerlingen begrijpelijke en engagerende taal.</i></li> <li>• <i>De leerkracht vat de tekst samen in de woorden van de leerlingen, met gebruikmaking van de kerninformatie van de alinea.</i></li> </ul>   |     |                          |                       |    |

|                                     |   |  |  |  |  |
|-------------------------------------|---|--|--|--|--|
| 5                                   | <p>Er wordt gezamenlijk nagedacht over een hoofdgedachte van de eerste alinea (op basis van denktijd in tweetallen/individueel).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Na het lezen van de alinea wordt in tweetallen besproken (of in de vorm van individuele denktijd) wat volgens de leerlingen de hoofdgedachte van de alinea is.</i></li> <li>• <i>De leerkracht vraagt klassikaal de uitkomst van de bespreking in tweetallen na.</i></li> <li>• <i>De leerkracht vraagt door naar het waarom van het antwoord van de leerlingen.</i></li> <li>• <i>De leerkracht geeft ruimte voor verschillende interpretaties</i></li> </ul>                             |  |  |  |  |
| 6                                   | <p>Wanneer er klassikaal een helder standpunt is ontstaan, worden gezamenlijk de centrale woorden in de alinea gemarkeerd die de hoofdgedachte het duidelijkst communiceren.</p>  |  |  |  |  |
| <b>3. Bestendigen van de kennis</b> |   |  |  |  |  |
| 7                                   | <p>Leerlingen bespreken met hun DENK!-maatje wat zij geleerd hebben over het thema vanuit de tekst.</p>   |  |  |  |  |
| 8                                   | <p>Er wordt gewerkt aan het bestendigen van de kennis over het thema door het maken van notities.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Er wordt klassikaal nabesproken wat de leerlingen van de tekst hebben geleerd n.a.v. de bespreking tussen de DENK!-maatjes.</i></li> <li>• <i>De leerkracht vraagt door naar aanleiding van de leerpunten die de leerlingen benoemen.</i></li> <li>• <i>De interessante nieuwe aspecten die naar voren gebracht worden, worden in steekwoorden door de leerkracht op het bord genoteerd.</i></li> <li>• <i>Na ieder geslaagde notitie schrijven alle leerlingen de steekwoorden over in hun DENK!-schrift.</i></li> </ul> |  |  |  |  |



## Bijlage 9

### Observatie DENK! R2L-lessen HERSCHRIJVEN (non-fictie)

#### A. Gegevens van de geobserveerde groep:

Groep:

Naam Leerkracht:

Datum: D D M M Y Y

Tijd: aanvangstijd eindtijd

#### B. Kwaliteit van het leerkrachtgedrag bij R2L-les Herschrijven

*Indien bepaald gedrag niet voorkomt, graag 'nee' scoren*

**Voorafgaand aan het scoren: De meeste van deze items zijn meer algemeen van aard qua beschrijving. Bij deze items staan (schuingedrukt, puntsgewijs) een aantal concrete gedragingen genoemd die de intern/extern begeleider kunnen helpen tot een oordeel te komen over deze meer algemene items. Deze concrete gedragingen worden niet gescoord, maar dienen als hulp bij het komen tot een oordeel op het daadwerkelijke item.**

| <b>1. Voorafgaand aan het herschrijven</b> |   |     |                       |                       |    |
|--|---|-----|-----------------------|-----------------------|----|
|  |   | Nee | Meer<br>nee<br>dan ja | Meer<br>ja dan<br>nee | Ja |
| 1  | De leerkracht haalt kort de bij de R2L-leesles aangebrachte kennis op om het begrip van de tekst te vergemakkelijken.<br>• <i>De leerkracht haalt samenhangende kennis op</i><br>• <i>De leerkracht maakt eventueel gebruik van een filmpje of plaatjes van internet.</i> |     |                       |                       |    |
| 2  | De leerkracht leest de gehele tekst voor.<br>• <i>De intonatie van de leerkracht is ondersteunend voor de tekst.</i><br>• <i>De mimiek en gestiek van de leerkracht zijn ondersteunend voor de tekst.</i>   |     |                       |                       |    |
| <b>2. Scaffolds bij het schrijven</b>      |   |     |                       |                       |    |
| 3  | De leerkracht maakt aantekeningen op het (digi)bord, terwijl de leerlingen aangeven welke woordgroepen op moeten worden geschreven vanuit de gemarkeerde stukken tekst in de (eerste) alinea.   |     |                       |                       |    |
| 4  | De leerkracht vertelt uiteindelijk een versie van de inhoud aan de hand van de notities op het bord.  |     |                       |                       |    |
| 5  | De leerkracht wijst aan over welke woordgroepen geschreven gaat worden.   |     |                       |                       |    |
| 6  | De leerlingen schrijven in tweetallen een eigen zin/zinnen in hun schrift.  |     |                       |                       |    |
| 7  | De leerkracht nodigt leerlingen uit hun zin/zinnen voor te lezen.   |     |                       |                       |    |
| 8  | De meest geschikte zin/zinnen wordt door de leerkracht op het bord geschreven en gedikteerd door de leerling die de zin/zinnen heeft bedacht.   |     |                       |                       |    |
| 9  | Alle leerlingen schrijven de gekozen zin/zinnen in hun schrift.   |     |                       |                       |    |
| <b>3. Bestendigen van de kennis</b>        |   |     |                       |                       |    |
| 10   | Leerlingen bespreken met hun DENK!-maatje of zij na het herschrijven nog hetzelfde denken over het geleerde.  |     |                       |                       |    |
| 11   | Er wordt klassikaal nabesproken wat de leerlingen van de tekst hebben geleerd n.a.v. de bespreking tussen de DENK!-maatjes.   |     |                       |                       |    |