



Leerstoflijnen
lezen
beschreven

Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal
voor het leesonderwijs op de basisschool

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Leerstoflijnen lezen beschreven

Uitwerking van het referentiekader
Nederlandse taal voor het leesonderwijs
op de basisschool

Anita Oosterloo en Harry Paus
Met medewerking van Amos van Gelderen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

December 2010

Colofon

© 2010 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteurs	Anita Oosterloo en Harry Paus met medewerking van Amos van Gelderen
Vormgeving	BuroDaan grafische vormgeving, Markelo
Foto omslag	Human Touch Photography, Amsterdam

Informatie

SLO

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 664

Internet: www.slo.nl

E-mail: Info@primaironderwijs.nl

AN 1.5630.354

Inhoudsopgave

Inleiding	6
1. Lezen: leerstoflijnen in schema	10
2. Algemene kenmerken van de leerstoflijnen lezen	22
2.1 Principes die ten grondslag liggen aan de leerstoflijnen	23
2.1.1 Cognitieve ontwikkeling	24
2.1.2 Taalontwikkeling	24
2.1.3 Complexiteit van taaltaken	26
2.1.4 Leerstoflijnen lezen	28
2.2 Taken	30
2.2.1 De leesomgeving	31
2.2.2 Functies van lezen	41
2.2.3 Leestaken	42
2.3 Tekstkenmerken	58
2.3.1 Onderwerp	59
2.3.2 Structuur	65
2.3.3 Aanwijzingen in de tekst voor inhoud en structuur	70
2.3.4 Stijl	71
2.3.5 Relatie tussen woord en beeld	73
2.3.6 Kenmerken van verhalen en gedichten	76
2.3.7 AVI, CLIB en LeesLAT	84
2.4 Kenmerken van de taakuitvoering	89
2.4.1 Techniek en woordenschat	89
2.4.2 Begrijpen en interpreteren	91
2.4.3 Evalueren	111
2.4.4 Studietechnieken	112
2.4.5 Opzoeken	116

3.	Karakteristieken van het lezen in groep 1 tot en met 8	120
3.1	Karakteristiek van het lezen in groep 1/2	121
3.1.1	Taken	121
3.1.2	Tekstkenmerken	124
3.1.3	Kenmerken van de taakuitvoering	126
3.2	Karakteristiek van het lezen in groep 3/4	130
3.2.1	Taken	130
3.2.2	Tekstkenmerken	134
3.2.3	Kenmerken van de taakuitvoering	136
3.3	Karakteristiek van het lezen in groep 5/6	139
3.3.1	Taken	139
3.3.2	Tekstkenmerken	143
3.3.3	Kenmerken van de taakuitvoering	146
3.4	Karakteristiek van het lezen in groep 7/8	149
3.4.1	Taken	149
3.4.2	Tekstkenmerken	153
3.4.3	Kenmerken van de taakuitvoering	157
	Literatuur	162

Inleiding

Het Referentiekader taal

In het *Referentiekader taal en rekenen* staat beschreven wat kinderen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan op het gebied van taal en rekenen moeten kennen en kunnen. Daarmee is het een leidraad voor scholen, docenten en onderwijsprogramma's in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.

Er worden vier niveaus onderscheiden in het Referentiekader: fundamenteel niveau 1 (niveau 1F) op het eind van de basisschool, 2F op het eind van het vmbo bb/kb, 3F op het eind van de havo en mbo 4 en ten slotte 4F op het eind van het vwo.

Het Referentiekader onderscheidt voor taal vier domeinen:

- Mondelinge taalvaardigheid
- Lezen
- Schrijven
- Begrippenlijst en taalverzorging.

Voor de basisschool zijn met betrekking tot het taalonderwijs twee niveaus van het Referentiekader van belang: niveau 1F en 2F. Niveau 1F is zo gedefinieerd dat ongeveer 75% van de leerlingen van de basisschool dat kan halen aan het eind van de basisschool. Voor de 25% van de leerlingen die dit niveau ondanks alle aandacht van de leraar niet kan halen, is extra zorg nodig in het vervolgonderwijs. Van de 75% die het eindniveau haalt, kan een deel het daarop volgend niveau 2F bereiken. Dat niveau geldt als streefniveau voor de basisschool. In het Referentiekader wordt dit streefniveau aangeduid met 1S.

Basisscholen moeten een beeld hebben van de eindniveaus 1F en 1S/2F. Daartoe is het in de eerste plaats nodig dat de beschrijvingen zoals geformuleerd in het Referentiekader zijn geconcretiseerd: Wat betekenen de niveaus 1F en 1S/2F voor de onderscheiden taaldomeinen? Wanneer kunnen we zeggen dat een leerling een taak uitvoert op het niveau van 1F of 1S/2F? Op de website www.taalenrekenen.nl worden deze vragen beantwoord. De gebruikers van de site krijgen daarmee een concreter beeld van de onderscheiden niveaus.

Een andere vraag, relevant voor het basisonderwijs, is langs welke weg de eindniveaus 1F en 1S/2F te bereiken zijn. Hoe kan de opbouw van de leerstof voor de verschillende domeinen over de groepen 1 tot en met 8 eruitzien? Op deze vraag geven we een antwoord in een reeks van vier publicaties die steeds één van de vier taaldomeinen uit het Referentiekader behandelen:

- *Leerstoflijnen mondelinge taalvaardigheid beschreven*
- *Leerstoflijnen lezen beschreven*
- *Leerstoflijnen schrijven beschreven*
- *Leerstoflijnen begrippenlijst en taalverzorging beschreven*

De voorliggende publicatie is na *Leerstoflijnen schrijven beschreven* (Van Gelderen, 2010) de tweede van de reeks; ze bevat een uitwerking van doorlopende lijnen voor het leesonderwijs op de basisschool.

Leerstoflijnen

In deze publicatie gaat het om een beschrijving van mogelijke inhouden en activiteiten die in het leesonderwijs aan bod kunnen komen en om een mogelijke verdeling daarvan over de verschillende leerjaren. Basisschoolteams kunnen met behulp van deze beschrijving gezamenlijk bepalen welke inhouden en onderwerpen er in de verschillende leerjaren aan bod zouden moeten komen. Er zijn dus ook andere keuzes mogelijk. De keuzes die in de uitwerking in deze publicatie gemaakt zijn, zijn wel keuzes die verantwoord kunnen worden, onder andere op basis van wat bekend is uit onderzoeksliteratuur. Die verantwoording staat in hoofdstuk 2.

We beschrijven in deze publicatie mogelijke lijnen voor het onderwijsaanbod. Om verwarring te voorkomen, gebruiken we daarvoor het begrip *leerstoflijnen* in plaats van *leerlijnen*. Er kan namelijk onduidelijkheid ontstaan over wat bedoeld wordt met 'leer'. Verwijst dat naar het leren van kinderen dat in het natuurlijke ontwikkelingsproces plaatsvindt? Of verwijst dat naar het leren op school waar met behulp van onderwijsaanbod specifieke vaardigheden verworven worden? De leerstoflijnen lezen verwijzen naar een mogelijke opbouw in het onderwijsaanbod in groep 1 tot en met 8, dat toewerkt naar niveau 1F en 1S aan het einde van de basisschoolperiode. Uitgangspunt daarbij is dat kinderen hun leesvaardigheid ontwikkelen in een *rijke taalleeromgeving*: door kinderen actief taal te laten gebruiken en door hen te leren reflecteren op taalgebruik van zichzelf en anderen ontwikkelen ze hun taalvaardigheid. Die ontwikkeling verloopt niet in een strakke rechte lijn, en ook niet in een lijn die voor elk kind hetzelfde is, en die bovendien per kind per taak kan verschillen (vgl. Verheyden, 2010). Daarom worden er ook geen tussenniveaus onderscheiden. Hoofdstuk 1 bevat een schematisch overzicht van de leerstoflijnen bij het domein lezen. De leerstoflijnen in deze publicatie kunnen gebruikt worden voor de planning en opbouw van het onderwijsaanbod. De leerstoflijnen vormen ook een hulpmiddel voor teams om gezamenlijk te reflecteren op het leesonderwijs en om het onderwijsaanbod te evalueren. Voor wie snel een overzicht wil hebben van de kern van het leesonderwijs in zijn/haar groep, bevat hoofdstuk 3 korte karakteristieken van het leesonderwijs in respectievelijk groep 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8.

1. Lezen: leerstoflijnen in schema

Dit hoofdstuk bevat een schematisch overzicht van de leerstoflijnen van het domein lezen. De schema's geven een mogelijke opbouw van het aanbod, verdeeld over de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. In de laatste twee kolommen is opgenomen wat er in het Referentiekader staat vermeld voor niveau 1F respectievelijk 1S/2F.

De leerstoflijnen lezen worden conform de indeling in het Referentiekader uitgewerkt voor drie aspecten, namelijk teksten, taken en kenmerken van de taakuitvoering. Deze moeten altijd in samenhang bekeken worden. Lezen wordt immers niet alleen moeilijker of gemakkelijker alleen door de tekst, maar ook door de leestaak, het leesdoel, en de eisen die aan de taakuitvoering worden gesteld. Een rij met ingevulde vakjes is dus geen leerstoflijn op zich, een leerstoflijn ontstaat door inhouden uit de verschillende rijen en kolommen te combineren.

Algemene omschrijvingen	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Lezen van zakelijke teksten	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.
Lezen van fictie	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkendend lezen.

Taken

Taken (2.2)	groep 1/2 (3.1)	groep 3/4 (3.2)	groep 5/6 (3.3)	groep 7/8 (3.4)	niveau 1F	niveau 1S/2F
Leesomgeving (2.2.1) <i>groot en gevarieerd aanbod aan zakelijke teksten</i>	bijvoorbeeld informatieve prentenboeken, kranten, folders, tijdschriften, kinderwoordenboek, teksten van kinderen	→ + bijvoorbeeld informatieve boeken, naslagwerken, atlas, kinderboekboek, knutselboeken, brochures, kindertijdschriften	→ + woordenboeken, boeken met proefjes en experimenten, ook informatieve teksten die in eerste instantie niet voor deze leeftijdsgroep geschreven zijn, werkstukken van klasgenoten	→ + popbladen, voetbal-tijdschriften, lifestyletijdschriften		
<i>groot en gevarieerd aanbod aan fictie</i>	prentenboeken, voorleesverhalen, lied- en dichtbundels, luisterboeken, levende boeken, teksten van kinderen	→ + verhalen en gedichten die kinderen zelf kunnen lezen; recente boeken en klassiekers; kinderjury- en griffelboeken, meertalige prentenboeken	→ + boeken/teksten in andere (regionale, vreemde of allochtone) talen, boeken van favoriete schrijvers en van schrijvers die kinderen nog niet kennen	→		
<i>uitnodigende, afgebakende plek</i>	boeken (en andere teksten) zijn bereikbaar; luie stoel, bank of kussens; posters over boeken	→ + schrijver/illustrator/boek/gedicht van de maand tentoonstellen; computerhoek, schrijfhoek	→ + folders over boeken; informatie van uitgeverijen en bibliotheek	→		
<i>activiteiten die het lezen stimuleren</i>	- voorlezen, vrij lezen, grasduinen, boekenuitbrek in de schoolkrant en op de site van de school, auteur, illustrator in de klas, bezoek aan boekhandel, bibliotheek, boekenbeurs, boekenteeft, landelijke projecten als Kinderboekenteeft, Boekenpret, Voorleesontbijt, leesbevorderingsprojecten plaatselijke bibliotheek	→ + tijdens de zaakvrakken en bij taal	→ + folders over boeken; informatie van uitgeverijen en bibliotheek	→ + Nationale Voorleeswedstrijd		
<i>activiteiten waardoor kinderen kunnen reageren op wat ze gelezen hebben</i>	- praten over teksten en leeservaringen uitwisselen - schrijven, tekenen of anders beeldend werken, drama, - werken met een verteltafel	→ + zakelijke teksten gebruiken voor vervolgateiten of voor studiedoelinden	→	→		

Functionies (2.2.2)

communicatieve functionies

- geïnformeerd worden
- geïnstrueerd worden
- overtuigd, overgehaald worden

in aanraking komen met de verschillende functionies; ervaren van de functionies bijvoorbeeld tijdens spel

→ + geleidelijk bewust worden van de verschillende functionies; functionies leren gebruiken bij het lezen (bijvoorbeeld om leesdoel te bepalen, en om een geschikte tekst bij het leesdoel te vinden)

→ + functionies leren onderscheiden en bijbehorende tekstsoorten benoemen; dit inzicht leren gebruiken bij reflecteren op lezen (op teksten en op hun leesproces) en bij het kiezen van een tekst

conceptualiserende functionies

- greep krijgen op eigen gedachten en omringende wereld, leren

expressieve/affectieve functionies

- ontspannen
- fantasie prikkelen
- emoties een plek geven
- voor informatie genieten
- een eigen normen- en waardenpatroon opbouwen

Leestaken (2.2.3)

<p>lezen van <i>informatieve teksten</i></p>	<p>bijvoorbeeld serie Kijkloos en informatieve prentenboeken; kletterwoordenboek, telefoonboek</p>	<p>→ + bijvoorbeeld Mini-Info, kindertijdschriften, kinderencyclopedie, tv-gids, eenvoudige schematische overzichten; informatie op internet</p>	<p>→ + bijvoorbeeld Informatie Junior, zaakvakmethode, krantenbericht, kindertijdschrift, kinderencyclopedie, tv-gids, eenvoudige schematische overzichten; informatie op internet</p>	<p>→ + bijvoorbeeld Informatieve teksten, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten.</p>	<p>Kan informatieve teksten lezen, waaronder schoolboek en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alldaagse nieuws in de krant.</p>
<p>lezen van <i>instructies</i></p>	<p>bijvoorbeeld een recept, bouwtekening</p>	<p>→ + bijvoorbeeld een routebeschrijving</p>	<p>→ + bijvoorbeeld een gebruiksaanwijzing, handleiding, bijsluiter medicijnen</p>	<p>Kan eenvoudige instructieve teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).</p>	<p>Kan instructieve teksten lezen, zoals recepten, veel voorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.</p>
<p>lezen van <i>betogende teksten</i></p>	<p>bijvoorbeeld reclame</p>	<p>→ + bijvoorbeeld een reclame, advertentie; meestal vrij formeel</p>	<p>→ + ook van formelere pamflet, onderzoekschrift</p>	<p>Kan eenvoudige betogende teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis-aan-huisbladen.</p>	<p>Kan betogende, vaak redundante teksten lezen, zoals reclameteksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opinierende artikelen uit tijdschriften.</p>
<p>lezen van <i>verhalen</i></p>	<p>bijvoorbeeld hier-en-derverhalen, sprookjes, dierenverhalen; realistische verhalen, fantasieverhalen; voorleesverhalen, prentenboeken</p>	<p>→ + bijvoorbeeld detectieve verhalen, verhalen over andere culturen, stripboeken en comics, sprookjes uit andere culturen, korte verhalen (rond een thema), prentenboeken met een dubbele bodem, avonturenverhalen</p>	<p>→ + bijvoorbeeld sciencefiction, oorlogsverhalen, actuele sprookjesverhalen, fantastische vertellingen, klassieke verhalen, jeugdromans, historische verhalen</p>	<p>→ + bijvoorbeeld sciencefiction, oorlogsverhalen, actuele sprookjesverhalen, fantastische vertellingen, klassieke verhalen, jeugdromans, historische verhalen</p>	<p>Kan eenvoudige betogende teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis-aan-huisbladen.</p>
<p>lezen van <i>poëzie</i></p> <p>- 'kinderkunstlyriek'</p>	<p>- vooral vormvast (vast rijmschema, vaste opbouw)</p> <p>- vooral verhalen- beschrijvend, ludieke en speelse gedichten, feestliederen</p>	<p>→ + bijvoorbeeld een vormvast en vormvrij (niet rijmend of spelen met rijmschema, met opbouw en uiterlijk vorm) - lof-, feest- en klaagliederen, hekelende en satirische gedichten, gevoels- en liefdeslyriek</p>	<p>→ + raps die ze zelf voordragen</p>	<p>→ + raps die ze zelf voordragen</p>	<p>Kan eenvoudige betogende teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis-aan-huisbladen.</p>
<p>- kindervolkslyriek</p>	<p>versjes en liedjes, rijmen die kinderen zelf opzeggen of zingen (wiegeliedjes, slaapliedjes, dansliedjes, kringliedjes, afteversjes, springliedjes, sinterklaasversjes, raadselrijmen, spotversjes)</p>				

Teksten / Tekstkenmerken

Tekstkenmerken (2.3)	groep 1/2 (3.1)	groep 3/4 (3.2)	groep 5/6 (3.3)	groep 7/8 (3.4)	niveau 1F	niveau 1S/2F
Onderwerp (2.3.1) - dichtbij - over hier en nu - contextgebonden - concreet	- dichtbij - over hier en nu - contextgebonden - concreet	- dichtbij - over hier en nu of over nabije omgeving of nabije toekomst/nabij verleden - concreet	- minder contextgebonden - ook over minder nabije omgeving of toekomst/verleden - abstracte onderwerpen komen voor, bijvoorbeeld bij de zaakvakken	- niet altijd contextgebonden - ook over minder nabije omgeving of toekomst/verleden - ook abstracte onderwerpen	Zakelijke teksten: De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	Zakelijke teksten: De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.
Fictie: - De meeste onderwerpen kunnen voor alle groepen, als ze maar op het niveau van de kinderen zijn uitgewerkt. - Veel voorkomende inhoud van gedichten (Van Coillie); de kinderwereld van elke dag, de wereld op zijn kop en soms recht op, dromen, wensen en vragen, dieren, natuur	bijvoorbeeld: gevoelens, en wensen, fantasie en werkelijkheid, goed en kwaad	→ + bijvoorbeeld dromen en wensen, fantasie en werkelijkheid, goed en kwaad	→ + bijvoorbeeld oorlog, milieu voorkeuren van jongens en meisjes groeien uit elkaar; + (morele) problemen die voortkomen uit alledaagse/maatschappelijke situaties (bijvoorbeeld verslaving, discriminatie, pesten, omgaan met een handicap)	→	Fictie: De structuur is eenvoudig. Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	Fictie: De structuur is helder. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading.
Structuur, aanwijzingen voor inhoud en/of structuur, stijl (2.3.2 – 2.3.4) tekstniveau (macro)	- herkenbare structuur, bijvoorbeeld chronologisch, opsommend - herkenbare lay-out; duidelijke titel	→ + bijvoorbeeld beschrijving met kenmerken → + gebruik van (concrete) signaalwoorden en -tekens; paginanummers; type illustraties maakt tekstsoort herkenbaar	→ + bijvoorbeeld probleem met oplossing, vergelijking van twee opvattingen → + duidelijke kopjes; heldere alinea-indeling, tekstdelen worden gemarkeerd door ze vet te maken, te onderstrepen, te cursiveren; stukjes tekst in kaders; schiema's en tabellen; inhoudsopgave, literatuuropgave, register	→ + bijvoorbeeld mening met argumentatie →	→ + verwijzingen kunnen ook minder eenduidig zijn; staan niet altijd dicht bij	- lage of overwegend lage informatiedichtheid, met voorbeelden en parafrases
alineaiveau (meso) verbanden op basis van o.a.: - overeenkomst en verschil - geheel en delen - opeenvolging of gelijktijdigheid	- eenvoudige, eenduidige, verwijzingen; ze verwijzen naar iets concreets	→ + verwijzingen staan dicht bij het woord waarvoor concrete signaalwoorden; verbanden herkenbaar, maar ze moeten ook worden afgeleid	- verwijzingen staan overwegend dicht bij signaalwoorden en -tekens maken verbanden herkenbaar en verbanden moeten worden afgeleid	→ + verwijzingen kunnen ook minder eenduidig zijn; staan niet altijd dicht bij	- lage of overwegend lage informatiedichtheid, met voorbeelden en parafrases	- lage informatiedichtheid, met voorbeelden en parafrases
- lage informatiedichtheid	- lage informatiedichtheid, overzichtelijk	- lage informatiedichtheid, overzichtelijk	- lage informatiedichtheid, overzichtelijk	- lage informatiedichtheid, overzichtelijk	- lage informatiedichtheid, met voorbeelden en parafrases	- lage informatiedichtheid, met voorbeelden en parafrases

<p><i>zins- en woordniveau (micro)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - concrete woorden, inhoudswoorden, bij platen bijvoorbeeld - korte zinnen 	<ul style="list-style-type: none"> - concreet - frequente, alledaagse woorden waaronder schooltaalwoorden; overwegend enkelvoudige zinnen, eenvoudige grammaticale structuur - vrij korte woorden 	<ul style="list-style-type: none"> - concreet, ook abstracter, formeler of algemener taalgebruik - schooltaalwoorden en vaktaalwoorden - beeldspraak - enkelvoudige en samengestelde zinnen 	<ul style="list-style-type: none"> - naast concreet ook abstract, formeel of algemeen taalgebruik - schooltaal, vaktaal en leenwoorden - beeldspraak - langere woorden - enkelvoudige en samengestelde zinnen, ook met bijzinnen of tangcon- - structies 	
<p>Relatie woord – beeld (2.3.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> - informatie wordt voornamelijk via de illustraties overgebracht - illustraties zijn actueel, relevant, correct - illustraties en tekst zijn goed op elkaar afgestemd 					
<p>Kenmerken van verhalen en gedichten (2.3.6)</p>					
<p><i>kenmerken van verhalen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - verelstructuur en perspectieven 	<ul style="list-style-type: none"> - lineair, één verhaallijn - gebruik van herhalingen - ook stapelverhalen, kettingverhalen - vaak auctoriale verteller 	<ul style="list-style-type: none"> - voornamelijk lineair, met één verhaallijn - verhalen beginnen bij begin van de gebeurtenis, gesloten einde - auctoriale verteller - geleidelijke scheiding van wereld van de fantasie en die van de werkelijkheid 	<ul style="list-style-type: none"> - verhalen beginnen meestal bij begin, soms middenin of na de gebeurtenis, meestal gesloten einde - voornamelijk lineair met één of soms enkele verhaallijnen (raamvertellingen) - binnen een verhaal kunnen andere tekstsoorten voorkomen - ook personale- en ik-verteller - gebruik van directe en indirecte rede 	<ul style="list-style-type: none"> - + wisselende en meervoudige vertelperspectieven, meerdere verhaallijnen, vooruitwijzingen, soms open einde 	
<ul style="list-style-type: none"> - setting 	<ul style="list-style-type: none"> - herkenbare ruimte, meestal één of beperkt aantal ruimtes; ruimte wordt expliciet gemaakt, vooral via illustraties - verhaal wordt chronologisch verteld, zonder pauzes, vertragingen of verdichtingen 	<ul style="list-style-type: none"> - verschillende ruimtes, kunnen minder herkenbaar zijn, meestal expliciet gemaakt of ar te leiden - chronologisch, soms met pauzes, sprongen in de tijd of onderbroken door gedachten of beschrijvingen 	<ul style="list-style-type: none"> - + ook buiten eigen wereld (in verleden, andere cultuur of verzonnen wereld; situaties moeten wel herkenbaar zijn of emotioneel aanspreken) - + gebruik van flashbacks 		

- personages en plot	<ul style="list-style-type: none"> - personages worden uiterlijk vaak expliciet beschreven (ook getekend) en direct en indirect getypeerd; weinig personages, gemakkelijk mee te identificeren - eenvoudig, herkenbaar plot: begin - gebeurtenissen - einde 	→	- geleidelijk langere verhalen en motieven	→ + dikker boeken met een grotere spanningsboog en met meer avontuur
- verhaal en werkelijkheid	<ul style="list-style-type: none"> - fantasie en werkelijkheid lopen in elkaar over (pratende dieren) 	→	- morele problemen in verhalen worden belangrijker	- fantasieverhalen zijn geheimzinnig, spannend of griezelig
<i>kenmerken van poëzie</i> - ritme en metrum	<ul style="list-style-type: none"> - humor: vooral op basis van uiterlijke verschijning, overdrijving en verkenning, taboewoorden - sterk metrisch (soms ook een 'dreun') 	→	- humor: woordspelingen, raadselgrappen, neerhalen autoriteit, gekke families, slapstick, taboedoortreking	→ + combinatie van spanning en humor
- klank en rijm	<ul style="list-style-type: none"> - eindrijm, halfrim, alliteratie, assonantie, klankna bootsing, sterk accent op spel met klanken 	→	- voornamelijk metrisch	- ook minder metrische gedichten; geleidelijk wordt de ritmiek belangrijker dan de metrieek
- woordgebruik	<ul style="list-style-type: none"> - concrete begrippen (ook 'vieze' woorden), contrast en nonsenswoorden, overdrijvingen 	→	- ook zonder eindrijm, geleidelijk minder accent op spel met klanken	- ook zonder eindrijm
- vergelijking en beeldspraak	<ul style="list-style-type: none"> - eenvoudige beeldspraak: personificatie, vergelijkingen met zoals, net als 	→	→ + woordgebruik dat aansluit bij bijvoorbeeld behandelde (morele) problemen	→
- herhaling, parallelle en contrast	<ul style="list-style-type: none"> - veel gebruik van herhaling, parallelle en contrast 	→	→ + beeldspraak waarbij object en beeld minder direct bij elkaar zijn betrokken	→
			→ geleidelijk komen herhaling, parallelle en contrast minder voor	

Kenmerken van de taakuitvoering

Kenmerken van de taakuitvoering (2.4)	groep 1/2 (3.1)	groep 3/4 (3.2)	groep 5/6 (3.3)	groep 7/8 (3.4)	niveau 1F	niveau 1S/2F
Techniek en woordenschat (2.4.1)						
techniek	<ul style="list-style-type: none"> in een speelse context: <ul style="list-style-type: none"> - de structuur van taal (tekst, zin, woord, klank) ontdekken - alfabetisch principe ontdekken 	<ul style="list-style-type: none"> elementaire leeshandeling leren en automatiseren - klankzuivere woorden vlot en accuraat leren decoderen - in niet-klankzuivere woorden lettercombinaties en spellingpatronen leren herkennen - lettergrepen in geschreven woorden herkennen 	<ul style="list-style-type: none"> voor een vlotte en accurate woordherkenning: <ul style="list-style-type: none"> - unieke patroon van leenwoorden leren herkennen - gebruik maken van de betekenis van een woord - gebruik maken van de context van een woord 	<ul style="list-style-type: none"> alleen indien nodig aandacht voor vlotte woordherkenning 	<ul style="list-style-type: none"> Kan teksten zodanig vloeïend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden. 	<ul style="list-style-type: none"> Op dit niveau is woordenschat geen onderscheidend kenmerk meer. De woordenschat van de leerling is voldoende om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.
woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> - groeit door rijke leetomgeving 	→	→			
strategieën om achter de betekenis van een onbekend woord te komen	<ul style="list-style-type: none"> - door voorlezen (interactie, illustraties benutten) 	<ul style="list-style-type: none"> - aan een ander vragen - afleiden uit context - betekenisonderhandeling (geen geïsoleerde aandacht voor woordenschat, maar gericht op tekstbegrip) 	<ul style="list-style-type: none"> - naslagwerken gebruiken - bij samengestelde woorden betekenis afleiden uit een (bekend) onderdeel - letterlijk en figuurlijk taalgebruik leren doorzien 			

Begrijpen en interpreteren (2.4.2)

met behulp van kennis van de wereld; kennis van zakelijke teksten, kennis van verhalen en gedichten, taal kennis en strategieën tekstbegrip ontwikkelen op:

- macroniveau: tekst-niveau
 - mesoniveau: structurend niveau
 - microniveau: beschrijvend niveau
- communicatieve doel van zakelijke teksten herkennen, functies herkennen, thema en strekking van de tekst(en) bepalen, achter de bedoeling van de schrijver (illustrator) komen, globale lijn en opbouw herkennen, tekstsoorten en verschillende genres verhalen en gedichten onderscheiden, en teksten vergelijken
 - verbanden leggen tussen prenten/illustraties, tussen illustraties en tekst, tussen titel/kopjes en inhoud van de tekst, tussen tekstdelen, tussen verwijzingen en referenties, tussen vorm en inhoud in gedichten
 - inferenties maken
 - specifieke informatie herkennen (personen, dieren, objecten, gebeurtenissen, plaats, tijd)
 - begrijpen van woorden en zinnen

Zakelijke teksten:

- Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid

informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).

- Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.

Fictie:

- Herkent basale structurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt. Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.

- Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen.
- Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.

Zakelijke teksten:

- Kan de hoofdgedachte van een tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken.

Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).

- Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.

Fictie:

Herkent het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en ontwikkelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de ontwikkeling van de hoofdpersonage beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.

- Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.

<p>Evaluëren (2.4.3)</p> <p>op basis van kennis van (literaire) teksten waarderend ontwikkelen voor (literaire) teksten en die waardering beargumenteerd formuleren</p>	<p>- accent ligt op mondeling reageren op en waarderen van de inhoud</p> <p>→</p>	<p>- kritisch (ook schriftelijk) evalueren van inhoud en organisatie van de tekst, die evaluaties onderbouwen met voorbeelden, bewijzen, uit de tekst, en daarbij kennis over teksten, verhalen/gedichten en taal gebruiken</p>	<p>→ + teksten met elkaar vergelijken en daarover een oordeel geven</p> <p>Fictie: Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleeringen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.</p>	<p>Zakelijke teksten: Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.</p> <p>Fictie: Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleeringen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.</p>
<p>Studietechnieken (2.4.4)</p> <p>herlezen, ondersteunen, aantekeningen maken</p>	<p>- herhaald voorgelezen worden</p> <p>- prentenboeken opnieuw bekijken</p> <p>speels, bijvoorbeeld plaatjes uit de tekst in de goede volgorde leggen, rubriceerspelletjes bij een boek, spelenderwijs</p> <p>- mondeling leren samenvatten</p> <p>functie: zelfrelevant (wat is van belang voor jezelf) en ontwikkelt zich naar tekstrelevant (samenvatting volgt de tekst)</p> <p>- kennis maken met: weglaten, verzamelen en afleiden</p>	<p>- herlezen en ondersteunen, met name om nog een keer te genieten van de tekst en om te onthouden</p> <p>woordweb, tijdlijn (daarbij gebruik maken van tekststructuren en eventuele signaalwoorden)</p> <p>→ + ook spelenderwijs leren samenvatten in de context van schriftelijke taalvaardigheden, vnl. van begrijpend lezen en geleidelijk ook van schrijven</p> <p>functie: ontwikkelt zich naar tekstrelevant</p> <p>- kennis maken en oefenen met specifiekere strategieën: weglaten (uitfilteren, kiezen), verzamelen (generaliseren, integreren), afleiden (selecteren, construeren)</p>	<p>- herlezen, ondersteunen en aantekeningen maken</p> <p>toepassen in relatie tot studiedoel</p> <p>→ + Venndiagram (overeenkomsten en verschillen), pijldiagram (oorzaak-gevolgrelaties)</p> <p>→ + ook in de context van studierend lezen</p> <p>functie: tekstrelevant</p> <p>oefenen met toepassen van de strategieën</p>	<p>Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.</p>

Opzoeken (2.4.5)

<p>kennis ontwikkelen: wat is waar te vinden? wegwijis in bronnen</p>	<p>- leren dat je boeken kunt kopen in een winkel en kunt lenen in een bibliotheek, kinderboekhandel, kindertheater, kinderboekmuseum bezoeken - landelijke projecten als Kinderboekenweek - leesbevorderingsprojecten plaatselijke bibliotheek</p>	<p>→ + schoolmediatheek bezoeken - kennismaken met functie en opzet van verschillende informatiebronnen, op cd-rom, op internet of in boekvorm zoals woordenboeken, tijdschriften</p>	<p>→ + functie en opzet encyclopedieën, kranten, reisgidsen, atlassen, wegwijis worden in naslagwerken, boeken, tijdschriften - wegwijis worden in bibliotheek, documentatiecentrum, mediatheek - kennis van functies en opbouw van SISO en trefwoordensysteem, geautomatiseerde systemen als Educat-B, en trefwoordregister - leren waar informatie te vinden is over boeken, auteurs, illustratoren</p>	<p>→ + zelfstandig bibliotheek en schoolmediatheek bezoeken - kennis van functie en opbouw webspagna's met zoekvensters, menus en hyperlinks - wegwijis worden in bronnen via de computer</p>	<p>Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids en dergelijke. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.</p>	<p>Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.</p>
<p>vaardigheden ontwikkelen: je weg vinden in het aanbod - informatie opzoeken in bronnen</p>	<p>- boek zoeken om te bekijken/lezen, bij het kiezen buitenkant en een paar platen bekijken - tijdens spel 'naslagwerken' gebruiken, bijvoorbeeld het telefoonboek in de huishoek</p>	<p>→ + alfabetische volgorde leren - leren welke ondersteuning er mogelijk is bij het kiezen van een boek (bv. andere leerlingen, ouders, leraar, bibliotheekmedewerker)</p>	<p>- alfabetische volgorde leren toepassen bij het zoeken in diverse bronnen - trefwoorden leren gebruiken - inhoudsopgave leren gebruiken - ondersteuningsmogelijkheden bij het kiezen van een boek benutten, daarbij ook internet leren gebruiken: sites over kinderboeken, prijzen, boekbesprekingen en tips - symbolen voor genres gebruiken bij het kiezen</p>	<p>→ + zoekmachines leren gebruiken</p>	<p>schematisch weergegeven informatie in teksten lezen, bijvoorbeeld in tabellen, relaties met tekst expliciteren</p>	
<p>schematische informatie lezen</p>						

2. Algemene kenmerken van de leerstoflijnen lezen

Bij het beschrijven van mogelijke leerstoflijnen voor het domein lezen zijn allerlei keuzes gemaakt. In dit hoofdstuk worden die keuzes toegelicht en verantwoord.

Er liggen verschillende algemene principes aan de basis van de leerstoflijnen. Het gaat om met elkaar samenhangende ontwikkelingen, namelijk om de cognitieve ontwikkeling van kinderen, om hun taalontwikkeling en om een toenemende complexiteit van de leestaken. In de eerste paragraaf worden deze algemene principes kort beschreven. Juist omdat bij kinderen in de basisschoolperiode verschillen in cognitieve ontwikkeling en in taalontwikkeling groot zijn, focussen we op het onderwijsaanbod.

De leesvaardigheidsniveaus die leerlingen bereiken, worden in het Referentiekader beschreven aan de hand van drie overkoepelende kenmerken: de leestaken die leerlingen uitvoeren, de kenmerken van de teksten die ze lezen en de kenmerken van het uitvoeren van de leestaak. Dezelfde indeling gebruiken we ook om het onderwijsaanbod in leerstoflijnen te beschrijven. In de drie volgende paragrafen komen ze achtereenvolgens aan bod. Paragraaf 2.2 geeft een beschrijving van de leestaken. In welke context voeren leerlingen leestaken uit? Wat is belangrijk in die context? En om welke leestaken gaat het precies? In paragraaf 2.3 gaat het om kenmerken van teksten die leerlingen lezen. Over welke onderwerpen gaan die teksten? Wat voor structuren hebben die teksten? Hoe is de stijl? Wat kunnen we zeggen over de relatie tussen woord en beeld? En wat zijn specifieke kenmerken van de verhalen en gedichten die leerlingen lezen? De kenmerken van de taakuitvoering komen in de laatste paragraaf aan de orde: wat vraagt het uitvoeren van een leestaak van ze? Conform de indeling in het Referentiekader gaat het hier om leesteknik en woordenschat van leerlingen, om begrijpen, interpreteren en evalueren van teksten, om studietechnieken, en om opzoeken van informatie.

2.1 Principes die ten grondslag liggen aan de leerstoflijnen

Globaal zijn er twee, met elkaar samenhangende en elkaar aanvullende principes, die ten grondslag liggen aan de leerstoflijnen: de kwaliteit van de uitvoering van de leestaak, samenhangend met cognitieve ontwikkeling in het algemeen en taalontwikkeling in het bijzonder, en de complexiteit van taaltaken, samenhangend met het begrip 'afstand' in de communicatieve situatie. Met andere woorden: naarmate de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling van kinderen verdergaan, neemt de kwaliteit van hun lezen toe, en hoe groter de afstand in de communicatieve situatie, bijvoorbeeld tussen voorkennis van de lezer en de informatie in de tekst, hoe lastiger een leestaak is. We lichten beide principes toe. Eerst gaan we in op de cognitieve ontwikkeling, vervolgens op de taalontwikkeling en dan op de complexiteit van taaltaken. Ten slotte bespreken we wat leerstoflijnen lezen kunnen inhouden, gevolgd door de kenmerken waarmee het domein lezen in het Referentiekader beschreven wordt. Deze kenmerken zijn ook het vertrekpunt bij het uitwerken van de leerstoflijnen lezen.

2.1.1 Cognitieve ontwikkeling

Uit de ontwikkelingspsychologie weten we dat cognitieve ontwikkeling beschreven kan worden in termen van toenemende differentiatie en integratie. Kennis die kinderen hebben, is in eerste instantie ongeleed en algemeen. Naarmate kinderen zich ontwikkelen, wordt die kennis steeds gedifferentieerder en specialistischer. Kennis die kinderen hebben over bijvoorbeeld tekstsoorten, is in het begin algemeen. Ze herkennen globaal verschillende tekstsoorten, gekoppeld aan duidelijke functies en doelen. Zo maken baby's nog geen onderscheid tussen boekjes en ander speelgoed, maar weten kleuters al dat er prentenboeken zijn en dat daarin vaak een verhaal verteld wordt en dat een boodschappenlijstje bedoeld is om beter te onthouden wat je in de winkel in je kar moet stoppen. Oudere kinderen ontdekken dat er verschillende soorten verhalen zijn, en verschillende soorten gedichten. Ze weten dat er informatieve teksten zijn, bijvoorbeeld in hun zaakvakmethodes, en dat er boeken zijn waarin je iets opzoekt, bijvoorbeeld een woordenboek of een atlas. Ze weten dat er ook teksten zijn die je zeggen hoe je iets moet of kunt doen en dat er teksten zijn die je proberen te overtuigen of over te halen, bijvoorbeeld reclameteksten. Door toenemende leeservaring doen kinderen steeds meer kennis op. Die kennis neemt ook toe door expliciet leren op school. Bovendien wordt die kennis steeds verfijnder. Kinderen onderscheiden meer tekstsoorten en ze weten ook steeds beter dat een bepaalde tekstsoort een kenmerkende structuur heeft waarmee hij zich van andere onderscheidt. En ze weten waaraan ze die structuren kunnen herkennen in teksten.

Naarmate kinderen zich ontwikkelen, worden ze zich bewuster van hun cognitief handelen: die handelingen worden steeds gecontroleerder en bewuster. Kinderen kunnen bijvoorbeeld steeds bewuster een tekst kiezen die bij hun leesdoel past. En ze zijn steeds beter in staat hun eigen leesgedrag te monitoren. Ze signaleren bijvoorbeeld wanneer ze vastlopen in een tekst en ze ondernemen actie om daar iets aan te doen.

Jonge kinderen kunnen zich niet of moeilijk verplaatsen in andermans perspectief. Naarmate ze zich ontwikkelen, groeit het vermogen om meer afstand te nemen van zichzelf en zich te verplaatsen in het perspectief van een ander. Uiteindelijk kunnen ze als objectieve buitenstaander het perspectief van verschillende mensen analyseren en op elkaar betrekken. Zo zijn kinderen naarmate ze ouder worden bijvoorbeeld meer geboeid door wat anderen ervaren en voelen; ze zijn vooral geïnteresseerd in wat leeftijdgenoten meemaken.

2.1.2 Taalontwikkeling

In de literatuur over taalontwikkeling worden doorgaans vijf belangrijke kenmerken van taalontwikkeling genoemd (Hoogeveen, Seelen & Wijnbergh, 2002): de snelheid van taalverwerving, de asymmetrie tussen begrijpen en gebruiken van taal, taalontwikkeling als

een proces van verwerven en toepassen, als een proces van eenvoudig naar complex en als een proces van decontextualisatie.

Taalontwikkeling gaat snel. Kinderen leren in een hoog tempo nieuwe woorden, ze kunnen al op jonge leeftijd grammaticaal complexe zinnen maken en taal op verschillende manieren functioneel gebruiken. Zo begrijpt een Nederlandstalige kleuter als hij op school komt gemiddeld 3350 woorden en gebruikt hij er gemiddeld 2150 (Verhallen & Verhallen, 1994). Aan het eind van de basisschool kennen Nederlandstalige kinderen gemiddeld 17.000 woorden. Kinderen gebruiken vanaf hun derde jaar al samengestelde zinnen. En ze kunnen al heel jong via taal met anderen communiceren, bijvoorbeeld om duidelijk te maken dat ze iets willen hebben of dat ze iets niet willen. Kinderen zijn dus behoorlijk competente taalgebruikers als ze op school komen. In elk stadium van de taalontwikkeling geldt dat je meer begrijpt dan dat je zelf kunt gebruiken. Je kunt dus teksten lezen die qua taalgebruik hoger liggen dan je eigen, productieve taalgebruiksniveau. Doordat leerlingen in rijke taalgebruikssituaties actief taal gebruiken en reflecteren op dat gebruik, krijgen ze de mogelijkheid om nieuwe kennis over taal te verwerven en deze, samen met de kennis die ze al hebben, steeds weer in te zetten. Door bijvoorbeeld teksten te lezen die boven hun productieve taalgebruiksniveau liggen en door op dat taalgebruik te reflecteren, kunnen leerlingen hun taalvaardigheid ontwikkelen.

Het derde kenmerk van taalontwikkeling hangt hiermee samen. Verwerven en toepassen van taal gaan voortdurend hand in hand. Taalvaardigheid en taalkennis verwerven maakt mogelijk dat je die kennis en vaardigheid kunt toepassen en gaat toepassen, en door het toepassen ervan creëer je weer mogelijkheden om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven. Wanneer leerlingen bijvoorbeeld in aanraking komen met allerlei verschillende verhaalgenres, zullen ze die verschillende genres steeds beter herkennen en die kennis kunnen ze weer gebruiken om verhalen te kiezen die ze willen lezen. Wanneer leerlingen in aanraking komen met verschillende tekststructuren in teksten en ze zich bewust worden van die structuren, zullen ze deze structuren beter herkennen in nieuwe teksten die ze lezen en dat maakt ze gevoeliger om nieuwe structuren in teksten te ontdekken en herkennen.

Taalontwikkeling verloopt van eenvoudig naar complex. Eerst worden eenvoudige taalfuncties, woorden, structuren, regels en concepten verworven, daarna complexere. Eerst lezen kinderen bijvoorbeeld korte verhalen met één verhaallijn. Later kunnen ze langere boeken aan met meer verhaallijnen, personages en motieven.

Het gebruik van taal komt steeds meer los te staan van de context die op dat moment aan de orde is. Aanvankelijk is taalkennis van kinderen volledig gekoppeld aan de situatie waarin ze zich op dat moment bevinden. Geleidelijk maken ze zich regels eigen voor het gebruik van die kennis in ook andere contexten. Uiteindelijk ontwikkelen ze abstracte kennis van taalgebruik voor verschillende situaties. Kinderen kunnen dus geleidelijk steeds meer afstand nemen van een specifieke situatie.

2.1.3 Complexiteit van taaltaken

Het gebruiken van taal wordt moeilijker naarmate er sprake is van een grotere afstand in de communicatieve situatie (Van Peer & Tielemans, 1984; Rijlaarsdam, 1989; Bonset, De Boer & Ekens, 2000; Hoogeveen et al., 2002). Zo wordt lezen moeilijker naarmate er sprake is van een grotere afstand in de leessituatie, bijvoorbeeld tussen lezer en inhoud van de tekst of tussen lezer en schrijver van de tekst.

Hoe meer afstand er is tussen lezer en schrijver, bijvoorbeeld doordat ze elkaar niet kennen of doordat de machtsverhouding tussen hen ongelijkwaardig is, hoe formeler de situatie meestal is en hoe formeler het taalgebruik wordt. Formeel taalgebruik staat verder van leerlingen af dan hun dagelijkse taalgebruik. Een formele brief bijvoorbeeld over de contributie van de sportclub is voor kinderen vaak lastiger om te lezen dan een persoonlijk briefje van een vriend of familielid. Dat komt doordat er voor formeel taalgebruik veel specifieke regels gelden en formele teksten kenmerken hebben die kinderen niet uit hun alledaagse taalgebruikssituaties kennen.

Hoe meer voorkennis je hebt over het onderwerp waarover gecommuniceerd wordt, hoe gemakkelijker het meestal is om over dat onderwerp te communiceren. Hoe meer leerlingen over het onderwerp van de tekst weten, dus hoe minder groot de afstand is tussen lezer en onderwerp, hoe gemakkelijker het vaak voor ze is om de tekst te begrijpen. Zo is het lastiger om een technische gebruiksaanwijzing te lezen bij een apparaat dat je volkomen vreemd is, dan bij een apparaat waarvan je de werking al ongeveer kent.

Hoe betrokkener je bent bij het onderwerp van de tekst, hoe gemakkelijker het vaak is om over dat onderwerp te lezen. Teksten met onderwerpen waarin je niet geïnteresseerd bent, zijn vaak lastiger om te lezen dan teksten met onderwerpen waarin je wel geïnteresseerd bent. Hoe meer het onderwerp je interesse heeft, hoe kleiner de afstand tussen lezer en onderwerp is. Het gaat over vragen die jij hebt, over onderwerpen waarmee jij te maken hebt, onderwerpen die jou raken. De mate van betrokkenheid hangt vaak samen met de mate van voorkennis.

Meestal geldt: hoe concreter het onderwerp, hoe makkelijker; hoe abstracter, hoe moeilijker. Door onderwerpen concreet te maken, kunnen ze dichterbij komen; wanneer ze abstracter worden, wordt de afstand vaak groter. Zo zou een tekst met als titel 'Katachtigen' lastiger kunnen zijn dan een tekst met als titel 'Hoe verzorg ik mijn poes?'. Wanneer een onderwerp moeilijker wordt, is de kans aanwezig dat leerlingen minder betrokken bij het onderwerp raken. Afstand speelt ook een rol bij de mate waarin en het niveau waarop je kunt reflecteren op je taalgebruik. Kinderen ontwikkelen hun taal door hun taal actief te gebruiken en te reflecteren op de taal en hun taalgebruik. Naarmate kinderen verder zijn in hun ontwikkeling, kunnen ze meer en beter reflecteren op de communicatieve situatie en op het resultaat van de communicatie. Ze zijn steeds meer en beter in staat afstand te nemen van hun eigen taalgebruik en het te beschouwen vanuit het perspectief van de functie ervan. Leerlingen

realiseren zich bijvoorbeeld steeds meer en steeds beter met welk doel ze lezen en of ze dat doel ook bereiken en of de manier waarop ze lezen adequaat is om dat leesdoel te bereiken. Ze worden zich met andere woorden steeds bewuster van hun eigen leesgedrag en zijn steeds beter in staat naar hun eigen leesgedrag te kijken, het te beoordelen en het waar nodig te veranderen.

Het niveau van reflecteren heeft ook te maken met de complexiteit van hetgeen waarop gereflecteerd wordt; het begrip 'afstand' speelt ook een rol in de mate van ondersteuning die de tekst geeft. Zo zijn woorden in teksten direct waarneembaar. Letten op woordgebruik in teksten is daardoor meestal eenvoudiger dan bijvoorbeeld het beschouwen van de structuur van een tekst. Structuren in teksten zijn namelijk lang niet altijd direct waarneembaar. Hoe meer ondersteuning de tekst geeft om die structuren herkenbaar te maken, hoe makkelijker het wordt om als lezer greep op die structuren en daarmee op de inhoud van de tekst te krijgen. Titels, kopjes en alinea-indelingen bieden die ondersteuning, net als opsommingstekens, vraagtekens, signaalwoorden. Bijvoorbeeld signaalwoorden als *ten eerste, ten tweede*; die duiden op een opsomming, of *om ... te, door ... te*; die duiden op middel-doelrelaties; of *daardoor*, wat op een oorzaak-gevolgrelatie duidt.

Naast ondersteuning uit de tekst zelf kunnen leerlingen ondersteuning krijgen in de vorm van hulp en begeleiding bij het uitvoeren van de leestaak. Hoe minder hulp leerlingen krijgen, hoe moeilijker de taalgebruikssituatie zal zijn, want hoe zelfstandiger ze de taalkaak moeten uitvoeren. In de eerste jaren leesonderwijs krijgen leerlingen veel ondersteuning van de leraar en/of via de methode. Samen met de leraar en/of aan de hand van gerichte opdrachten uit de methode doorlopen zij het leesproces. In de hogere groepen wordt verwacht dat leerlingen dat proces steeds zelfstandiger kunnen doorlopen. Het activeren en gebruiken van eigen voorkennis bij het lezen bijvoorbeeld, gebeurt in de eerste jaren vooral aan de hand van vragen van de leraar. In de hoogste groepen gebeurt dat nog af en toe; het is iets wat leerlingen meer en meer uit zichzelf, zelfstandig gaan doen.

2.1.4 Leerstoflijnen lezen

Bovengenoemde principes liggen ten grondslag aan de leerstoflijnen lezen in de basisschool. Het woord 'lijnen' kan de indruk geven dat het bij lezen om afzonderlijke lijnen gaat, die bovendien recht zijn: er lopen parallelle, rechte wegen van groep 1 naar groep 8 (zie ook de bespreking van 'leerlijnen' in de inleiding van dit boek). Leesvaardigheid is echter een aspect van taalvaardigheid; leesvaardigheid ontwikkelt zich dus ook in samenhang met schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid. Taalvaardigheidsontwikkeling is een complex proces, gerelateerd aan de ontwikkeling van het denken. Bovendien gaat het niet om een lineair proces, waarin het een strikt voorwaardelijk is voor het ander, maar om een cyclisch, concentrisch proces. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld in groep 6 precies dezelfde

tekst lezen als leerlingen in groep 8, maar met een verschillend leesdoel. Of in termen van de eerder genoemde 'toenemende differentiatie': leerlingen in groep 8 gaan dieper in op de structuur en inhoud van de tekst; ze proberen bijvoorbeeld argumenten op hun deugdelijkheid te beoordelen, terwijl leerlingen in groep 6 zich richten op het onderscheiden van argumenten bij een mening.

In plaats van één rechte lijn is er dus sprake van een heleboel lijntjes, die verschillend lopen, en die er verschillend uitzien omdat de taalontwikkeling bij kinderen verschillend verloopt.

In de leerstoflijnen lezen staat een onderwijsaanbod beschreven in termen van inhouden en activiteiten die in het leesonderwijs op de basisschool aan bod kunnen komen. Die inhouden en activiteiten zijn verdeeld over de verschillende leerjaren: groep 1/2, groep 3/4, groep 5/6 en groep 7/8. Het woord 'lijn' verwijst dus naar een opbouw en afstemming van het onderwijsaanbod in de verschillende leerjaren. Bewust schrijven we 'een opbouw', omdat er ook andere denkbaar zijn. Bovendien is het geen volledig overzicht; er zijn ook andere inhouden en activiteiten mogelijk.

In de leerstoflijnen gaat het om mogelijk onderwijsaanbod, en niet om beheersingsniveaus van leerlingen. 'Wie taalontwikkeling ziet als een complex proces dat zich geleidelijk en niet lineair voltrekt, realiseert zich dat taalontwikkeling heel moeilijk te meten is en dat het belangrijker is om die ontwikkeling met een rijk aanbod te ondersteunen dan om kinderen op deelaspecten die meetbaar zijn (spelling, grammatica) periodiek vast te prikken' (Hoogeveen et al., 2002). Daarnaast geven de leerstoflijnen geen afgebakend onderwijsaanbod per leerjaar. Het gaat om een beschrijving van inhouden en activiteiten van groep 1 naar groep 8, waarbij inhouden die bij groep 1/2 staan, niet verdwijnen, maar waaraan in de volgende groepen iets wordt toegevoegd.

Het aanbod in de leerstoflijnen lezen is bedoeld voor alle leerlingen. Dezelfde leestaken kunnen door leerlingen op verschillende niveaus uitgevoerd worden. Differentiatie vindt plaats door aanpassing van eisen die aan de uitvoering van de leestaken gesteld worden en dus niet door vershraling van het onderwijsaanbod voor kinderen met een minder dan gemiddeld niveau, bijvoorbeeld door ze alleen vragen over de tekst te laten beantwoorden waarvan het antwoord letterlijk in de tekst te vinden is, of door ze alleen een bepaald type verhalen aan te bieden, van een bepaald AVI-niveau.

Samengevat zijn in de leerstoflijnen lezen de volgende mogelijke, met elkaar samenhangende, ontwikkelingen verwerkt:

Cognitieve ontwikkeling en taalontwikkeling:

- van algemeen naar specifiek;
- van globaal naar gedifferentieerd;
- van ongecontroleerd en onbewust naar gecontroleerd en bewust;
- van subjectief perspectief naar objectief perspectief;

- van minder naar meer;
- van eenvoudig naar complex;
- van receptief naar productief;
- van verwerven naar toepassen naar verwerven naar toepassen naar et cetera;
- van specifieke contexten naar decontextualisatie.

Complexiteit van de leestaak:

Toenemende afstand in communicatieve situatie:

- van informeel naar formeel.

Toenemende afstand tot onderwerp:

- van concreet naar abstract;
- van dichtbij naar veraf.

Toenemende afstand tot eigen leesgedrag:

- van geen of weinig reflectie naar meer reflectie;
- van laag niveau van reflectie naar hoger niveau van reflectie.

Afnemende ondersteuning bij uitvoeren leestaak:

- (ondersteuning van anderen:) van begeleid naar zelfstandig;
- (ondersteuning van de tekst zelf:) van lezen van teksten met herkenbaar taalgebruik en eenvoudige structuren die herkenbaar (gemaakt) zijn naar lezen van teksten met minder herkenbaar taalgebruik en complexere structuren die niet of minder expliciet gemaakt worden.

In het Referentiekader wordt het domein lezen uitgewerkt in twee subdomeinen: het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictie. Volgens het Referentiekader moeten de meeste leerlingen aan het eind van groep 8 eenvoudige zakelijke teksten kunnen lezen, over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij hun leefwereld. Fictie moeten ze 'belevend' kunnen lezen. Kunnen leerlingen dit, dan hebben ze het fundamentele niveau (1F) bereikt. Leerlingen die sneller dan gemiddeld de leerstof beheersen, kunnen aan het eind van groep 8 ook zakelijke teksten lezen over onderwerpen die verder van hen af staan. Fictie kunnen ze 'herkendend' lezen. Ze hebben dan het streefniveau (1S) bereikt. Dit zijn algemene omschrijvingen; ze zeggen in algemene bewoordingen iets over het leesniveau van leerlingen aan het eind van groep 8. Ze zeggen nauwelijks iets over de teksten die leerlingen zouden moeten kunnen lezen en over de manier waarop ze een leestaak zouden moeten kunnen uitvoeren. In het Referentiekader zijn de algemene omschrijvingen daarom specifiek gemaakt aan de hand van kenmerken. Er worden kenmerken beschreven van de *teksten* die kinderen moeten kunnen lezen. Vervolgens worden er *leestaken* opgesomd die leerlingen moeten kunnen uitvoeren: ze moeten informatieve teksten, instructies, betogende teksten en fictie kunnen lezen. Ten slotte zijn er kenmerken beschreven van de manier waarop ze een *leestaak* moeten kunnen *uitvoeren*.

In het Referentiekader worden deze leestaken en kenmerken uitgewerkt voor niveau 1F tot en met 4S (het streefniveau eind vwo). Voor basisscholen is het van belang te weten hoe leerlingen aan het eind van groep 8 niveau 1F of 1S/2F kunnen halen. Wat zijn mogelijke leerstoflijnen voor groep 1 naar groep 8? Voor het uitwerken van deze lijnen maken we gebruik van de indeling in het Referentiekader: taken, teksten en kenmerken van de taakuitvoering. In de volgende drie paragrafen lichten we deze drie kenmerken als volgt toe:

Indeling in het Referentiekader		Indeling in Leerstoflijnen lezen beschreven
Lezen van zakelijke teksten	Lezen van fictie	
<p>Taken:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lezen van informatieve teksten 2. Lezen van instructies 3. Lezen van betogende teksten <p>Teksten: Tekstkenmerken</p> <p>Kenmerken van de taakuitvoering: Techniek en woordenschat Begrijpen Interpreteren Evalueren Samenvatten Opzoeken</p>	<p>Teksten: Tekstkenmerken</p> <p>Kenmerken van de taakuitvoering: Begrijpen Interpreteren Evalueren</p>	<p>2.2 Taken</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1 Leesomgeving 2.2.2 Functies 2.2.3 Leestaken <ul style="list-style-type: none"> - Lezen van informatieve teksten - Lezen van instructies - Lezen van betogende teksten - Lezen van verhalen - Lezen van poëzie <p>2.3 Tekstkenmerken</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.3.1 Onderwerp 2.3.2 Structuur 2.3.3 Aanwijzingen voor inhoud en/of structuur 2.3.4 Stijl 2.3.5 Relatie tussen woord en beeld 2.3.6 Kenmerken van verhalen en gedichten 2.3.7 AVI, CLIB en LeesLAT <p>2.4 Kenmerken van de taakuitvoering</p> <ol style="list-style-type: none"> 2.4.1 Techniek en woordenschat 2.4.2 Begrijpen en interpreteren 2.4.3 Evalueren 2.4.4 Studietechnieken 2.4.5 Opzoeken

2.2 Taken

Het Referentiekader splitst het domein lezen in twee subdomeinen, die apart van elkaar worden uitgewerkt: lezen van zakelijke teksten en lezen van fictie. In deze publicatie handhaven we dit onderscheid wel, maar we werken het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictie zo veel mogelijk in samenhang uit.

Bij het lezen van zakelijke teksten staan in het Referentiekader drie taken: het lezen van informatieve teksten, van instructies en van betogende teksten. Bij het lezen van fictie ontbreekt het kopje 'Taken' in het Referentiekader. In deze publicatie voegen we het toe en vullen we het in met de volgende twee leestaken: lezen van proza (of verhalen) en lezen van

poëzie. In paragraaf 2.2.3 werken we de vijf leestaken uit.

Wanneer we bij het onderdeel 'Taken' zouden volstaan met het beschrijven van de verschillende leestaken doen we naar onze mening te weinig recht aan wat lezen inhoudt. Het vindt altijd plaats in een bepaalde context die van invloed is op het lezen en op de leestaak en het lezen heeft altijd een functie. Vanwege de belangrijke rol van de context, voegen we de leesomgeving toe als kenmerk, zowel bij het lezen van zakelijke teksten als bij het lezen van fictie, en beschrijven we in paragraaf 2.2.1 waaruit die leesomgeving kan bestaan. Net als in de publicatie *Leerstoflijnen schrijven beschreven* (Van Gelderen, 2010) gaan we ook in op de functies die – in dit geval - lezen kan hebben: waarvoor lezen leerlingen? Een uitwerking hiervan staat in paragraaf 2.2.2.

Samengevat: het kopje 'Taken' in het Referentiekader is dus aangevuld met:

- leestaken bij het lezen van fictie: 'lezen van verhalen' en 'lezen van poëzie';
- het kenmerk 'leesomgeving';
- het kenmerk 'functies'.

2.2.1 De leesomgeving

Wat leerlingen lezen, kunnen we niet los zien van de omgeving waarin ze lezen. Chambers (1995) schrijft daarover:

Lezen moet altijd ergens plaatsvinden. En iedere lezer weet dat die plaats invloed heeft op je manier van lezen: op het plezier dat je eraan beleeft maar ook op de bereidheid en de aandacht waarmee je leest. Lekker warm en ontspannen in bed lees je anders dan wachtend op de trein op een koud en winderig station. En dat verschilt weer van lezen op een zonnig en druk strand, in de leeszaal van een openbare bibliotheek of thuis in een luie stoel.

Maar niet alleen de plaats of de omgeving speelt een rol, ook het aanbod aan boeken, de stemming waarin je bent, de tijd die je ervoor hebt en de rust. En dan heb ik het nog niet over onze houding ten opzichte van lezen in het algemeen (hou je ervan of juist niet), of waarom we op een bepaald moment lezen (moet het voor je werk, of lees je voor je eigen plezier).

Al die dingen samen beïnvloeden de manier waarop we lezen. Ze vormen de sociale context van het lezen, dat wat ik de leesomgeving noem.

(Chambers, 1995, p. 9)

In een rijke, uitnodigende leesomgeving komen leerlingen met meer en met meer verschillende teksten in aanraking. De leesomgeving bepaalt of leerlingen boeken of andere

teksten daadwerkelijk pakken. Bovendien kan de leesomgeving met goed gekozen activiteiten het lezen van leerlingen en het leesplezier bevorderen. Daarom voegen we de leesomgeving toe aan de kenmerken van de leerstoflijnen. Er is een onderscheid te maken in een materiële en een immateriële leesomgeving (Van Koeven et al., 2006, p. 130).

De materiële leesomgeving

De materiële leesomgeving bestaat in de eerste plaats uit boeken en andere teksten. Bij een groot aanbod aan boeken en andere teksten is de kans groter dat er voor leerlingen iets tussen zit dat ze boeit dan bij een kleine collectie. En bij een gevarieerd aanbod is het waarschijnlijker dat leerlingen iets van hun gading zullen vinden. Een gevarieerd aanbod betekent zowel fictie als non-fictie. Het betekent ook verschillende soorten verhalen, verschillende soorten gedichten, verschillende thematieken, klassiekers en actuele boeken, kinderjuryboeken en griffelboeken, voorleesboeken, boeken om zelf te lezen en luisterboeken. In woorden van Chambers (1995, p. 12): "Om te kunnen lezen moeten er dus boeken zijn en in dat aanbod moeten boeken zitten die je wilt lezen."

Regelmatig nieuwe teksten en boeken in de klas prikkelt de nieuwsgierigheid bij leerlingen. Kinderen en ook ouders kunnen betrokken worden bij de aanschaf van nieuwe boeken. De medewerkers van de openbare bibliotheek kunnen komen beoordelen hoe actueel en evenwichtig de collectie boeken op school is en kunnen wisselcollecties en themakisten samenstellen en uitlenen.

De teksten en boeken zijn bereikbaar voor leerlingen: ze staan of liggen zo, dat ze gemakkelijk door kinderen gepakt kunnen worden, niet alleen in de schoolbibliotheek op een centrale plek in de school, maar ook in het eigen lokaal. Jacques Vriens, kinderboekenschrijver en oud-directeur van een basisschool schrijft hierover:

Eerste voorwaarde is natuurlijk dat kinderen gemakkelijk over een boek kunnen beschikken en het ook snel kunnen ruilen als ze er niks aan vinden. Een centrale schoolbibliotheek is dan ideaal. Een plek waar kinderen dagelijks op een vaste tijd onder schooltijd terecht kunnen. Toen we daar bij ons op school mee begonnen, stond onmiddellijk mijn halve klas in de gang. Maar het wende snel. Zodra de bieb open was, schreef ik op het bord de namen van de kinderen die wilden ruilen en om de beurt gingen ze naar de bieb. Daar waren altijd ouders om te helpen. De kinderen mochten kiezen uit alle boeken en werden niet vastgepind op hun AVI-niveau. Ze mochten natuurlijk ook non-fictie meenemen. Een prentenboek was trouwens ook prima.(...) Het motto van onze bieb was dan ook: er is altijd een boek voor iedereen.

(Vriens, 2010)

Meubilair en materialen maken ook deel uit van de materiële leesomgeving, bijvoorbeeld om boeken en andere teksten zo te presenteren dat ze uitnodigen tot lezen. Zo kunnen nieuwe aanwinsten of bekroonde boeken of teksten die kinderen geschreven hebben, een opvallende plek krijgen in een apart rekje. Vos (2006) wijst in dit kader op het belang van het visualiseren van poëzie: in een lokaal moet zichtbaar zijn dat poëzie belangrijk gevonden wordt, bijvoorbeeld door een poëziehoekje te maken met gedichtenposters, foto's van dichters, bundels en bloemlezingen, producten van kinderen, overzichten van gelezen gedichten et cetera, en door kinderen bij het aankleden van de hoek te betrekken.

Andere manieren om boeken tentoon te stellen zijn bijvoorbeeld boeken van één schrijver of illustrator (de schrijver of illustrator van de maand), een boek of gedicht van de week of van de maand, boeken over één thema of over belangrijke gebeurtenissen uit het nieuws, vertaalde boeken, lievelingsboeken.

Met een bank, luie stoel, kussens, gordijnen, kastjes en dergelijke kan een hoekje in het lokaal worden afgebakend en aangekleed, zodat kinderen relaxed en ongestoord, geconcentreerd kunnen lezen. Er hangen posters die met boeken en lezen te maken hebben, er liggen folders over boeken, activiteiten en andere informatie van uitgeverijen en bibliotheken. Leerlingen kunnen de plek versieren met foto's, tekeningen en ander werk dat ze rond boeken hebben gemaakt. Chambers (1995) geeft als tip boekenkasten met de achterkant naar de leeshoek te zetten en met de voorkant naar de klas, zodat leerlingen boeken kunnen pakken, erin neuzen en ze terugzetten zonder dat ze leerlingen in de leeshoek storen. De leeshoek is dan alleen bedoeld om ongestoord te kunnen lezen.

Verder gaat het ook om de inrichting van de omgeving tijdens een boekpresentatie, bijvoorbeeld met een bijzondere stoel, muziek en speciale verlichting.

De immateriële leesomgeving

De immateriële leesomgeving bestaat uit activiteiten die het lezen van kinderen stimuleren en uit verwerkingsactiviteiten waardoor kinderen kunnen reageren op wat ze gelezen hebben. Activiteiten die het lezen stimuleren, hebben allereerst te maken met de leesbelangstelling van kinderen: hoe belangrijk vinden ze lezen? Welke beweegredenen hebben ze om te lezen en aan welke verwachtingen moet een boek voldoen? Wat voor boeken lezen ze het liefst? Het gaat, kortom, om leesbereidheid, leesmotivatie en leesvoorkeur (Baudoin et al., 1994). Wanneer een leraar deze belangstelling bij leerlingen peilt, kan hij het boekenaanbod en de activiteiten daar op afstemmen. Deze activiteiten kunnen op hun beurt de leesbelangstelling van leerlingen weer vergroten.

Een leescoördinator op school heeft hierin een centrale rol. Hij is een spin in het web van boeken en leespromotie. Hij is degene die veel kennis heeft over jeugdliteratuur. Hij is op de hoogte van landelijke projecten en activiteiten die met lezen en leespromotie te maken hebben. Hij runt de schoolbibliotheek, eventueel samen met ouders. Hij snuffelt in de *Boek en Jeugd Gids* (die jaarlijks bij Biblion verschijnt, zie ook www.boekenjeugd.nl) voor een over-

zicht van wat er nieuw verschenen is voor verschillende leeftijdsgroepen. Hij schaft nieuwe boeken aan. Hij bedenkt projecten rondom lezen, ook buiten de Kinderboekenweek. Hij organiseert deelname aan de Kinderjury en de Nationale voorleeswedstrijd. Hij organiseert samen met de plaatselijke bibliotheek activiteiten met boeken. Hij vertelt in de klassen over boeken en hij geeft collega's voorleestips. Hij beheert de kinderboekenpagina in de schoolkrant of op de website van de school, et cetera.

Activiteiten organiseren die het lezen stimuleren betekent ook leerlingen de tijd en de ruimte bieden om te lezen. 'Lezen in het onderwijs' noemden Werts en De Zanger dit in 1982: leerlingen kregen op school te weinig gelegenheid om op hun eigen manier teksten naar eigen keuze te lezen, zonder dat daaraan opdrachten en eisen verbonden worden. Met 'lezen in het onderwijs' pleitten zij voor het beschikbaar stellen van geruime tijd "waarin de leerling de gelegenheid krijgt in een niet-bedreigde situatie (dus zonder dat er eisen gesteld worden naar aanleiding van wat hij gelezen heeft) zijn eigen voorkeuren te volgen, zodat hij de kans krijgt te ontdekken wat teksten hem persoonlijk te zeggen hebben." (Werts & De Zanger, 1982, p. 5)

Veel scholen brengen dit tegenwoordig in praktijk in de vorm van 'vrij lezen'. Bij vrij lezen lezen leerlingen zelfstandig, individueel een zelf gekozen boek op een in het lesrooster opgenomen tijd, ongestoord, in hun eigen tempo en zonder verplichtingen (Van Dijk, Van Merwijk, Ruijters & Scheenjes, 1997). Zonder verplichtingen betekent onder andere dat ze het boek niet uit hoeven te lezen wanneer het boek ze niet kan boeien en ook dat ze er niet altijd een reeks vragen over moeten beantwoorden. Het betekent ook dat ze niet per se een verhaal of boek moeten lezen, maar dat ze ook zakelijke teksten mogen kiezen. Het gaat niet om stillezen bij wijze van opvulactiviteit voor leerlingen die eerder klaar zijn met hun werk of om stillezen tussen de lessen door, maar om een bewust geplande activiteit voor de hele groep. Luisteren naar een luisterboek valt ook onder vrij lezen. Leerlingen kunnen tegelijkertijd het boek meelesen, of meekijken in het voorgelezen prentenboek. Eén keer per week vrij lezen wordt als een minimum beschouwd, elke dag vrij lezen als ideaal, gedurende een kwartier voor kinderen rond zeven jaar, een half uur voor kinderen rond negen jaar en drie kwartier voor kinderen van twaalf jaar. Bij voorkeur wordt er in alle groepen tegelijkertijd gelezen. De leraar zorgt ervoor dat de leerlingen in alle rust kunnen lezen.

Belangrijk is ook dat leerlingen kunnen *grasduinen* (Chambers, 1995): snuffelen in stapels of rijen boeken, een boek pakken, bekijken, neerleggen, er eventueel iets over zeggen of vragen. Grasduinen is belangrijk om eigen keuzes te kunnen en leren maken, om eigen voorkeuren te ontwikkelen en te kunnen volgen. Leerlingen de gelegenheid geven te grasduinen, maakt ze vertrouwd met boeken. Leraar en klasgenoten kunnen helpen om een boek te kiezen. Het snuffelen in boeken kan klassikaal georganiseerd worden, maar leerlingen kunnen ook in hun eentje op informele momenten in boeken neuzen.

Andere activiteiten om lezen te stimuleren zijn boeken op een enthousiaste manier introduceren en toegankelijk maken voor leerlingen, voorlezen, een boekenrubriek in de schoolkrant, een auteur of illustrator in de klas uitnodigen, een leesclub, een bezoek brengen aan een (kinder)boekhandel, uitgeverij of bibliotheek, een boekenbeurs organiseren, een boekenfeest houden en speciale gelegenheden (bijvoorbeeld feestdagen, verjaardagen, een tv-programma over boeken) aangrijpen om boeken in de belangstelling te krijgen (Chambers, 1995; Van Coillie 1999).

De school kan de deur open zetten naar mooie verhalen. Als meester of juf alleen maar een boek in de lucht houdt en zegt: 'Dit is nou een fijn boek', dan zijn er al drie kinderen die het willen lezen. Wanneer de leerkracht ook nog iets vertelt over het boek of de tekst op de achterkant voorleest, komen er een stuk of vijf bij. Leest juf het eerste hoofdstuk voor dan wil minstens de halve klas het boek wel lenen.

(Vriens, 2010)

Chambers adviseert eens per week vijf, tien of twintig minuten te reserveren voor de introductie van boeken:

Vertel iets over het verhaal, lees een fragment voor dat de nieuwsgierigheid prikkelt en leg uit wat je er zelf zo mooi aan vindt. Vertel iets uitdagends over de auteur of de manier waarop het boek geschreven is, alles wat de nieuwsgierigheid van kinderen kan prikkelen. Vertel niet te veel en beperk het aantal titels. Drie is doorgaans het maximum.

(Chambers, 1995, p. 93)

Ook leerlingen kunnen van tijd tot tijd op afgesproken momenten een boek introduceren. Belangrijk is om het introduceren van boeken op een vrijblijvende manier te doen: leerlingen niet verplichten het boek te lezen, maar ze nieuwsgierig maken.

Voorlezen is de manier bij uitstek om kinderen in aanraking met boeken te brengen en lezen te stimuleren (Kakebeeke, 1998; Van Coillie, 1999):

- Voorlezen kan kinderen nieuwsgierig maken naar boeken, het effent de weg naar boeken, het stimuleert ze om zelf te gaan lezen.
- Kinderen die moeite hebben met lezen, pakken niet zo snel zelf een boek. Bij voorlezen komen deze kinderen en kinderen die nog maar net kunnen lezen, in contact met boeken die ze zelf (leestechnisch) nog niet aankunnen.
- Voorlezen brengt kinderen in aanraking met boeken die ze zelf misschien nooit gekozen hadden. Kinderen kiezen namelijk vaak het soort boek dat ze al kennen, waardoor de kans bestaat dat hun leesvoorkeur eenzijdig blijft.

- Het taalgebruik in boeken is anders dan het dagelijks taalgebruik. Bij voorlezen maken ze kennis met de taal in boeken; hun woordenschat kan daardoor vergroot worden en hun taalontwikkeling gestimuleerd. Hun inzicht in zinsbouw en de structuur en betekenis van teksten neemt toe.
- Voorlezen van verhalen is een manier om cultuur door te geven.

Effectonderzoek van Van Elsäcker en Verhoeven (1997) laat zien dat kleuters meer leren van voorleessessies in kleine groepen dan van klassikaal voorlezen. Ze begrijpen en onthouden het verhaal dan ook beter.

Een auteur of illustrator uitnodigen in de klas maakt op kinderen vaak veel indruk. De *Stichting Schrijvers School Samenleving* bemiddelt en adviseert bij het organiseren van lezingen door schrijvers op school. Op de website www.sss.nl staan onder andere suggesties voor het voorbereiden van het bezoek, een draaiboek voor de dag zelf, suggesties voor activiteiten na het bezoek, achtergrondinformatie over schrijvers en illustratoren en allerlei lessuggesties voor het werken met boeken.

Een boekenrubriek in de schoolkrant of op de website van de school, bijvoorbeeld over nieuw verschenen boeken, recent aangeschafte boeken, schrijvers en illustratoren, of naar aanleiding van projecten op school, kan kinderen ook stimuleren tot lezen. Ze kunnen zelf ook een bijdrage aan deze rubriek leveren, of de ouders.

Andere manieren zijn met de leerlingen een bezoekje brengen aan een (kinder)boekhandel, de openbare bibliotheek, een drukkerij of een uitgeverij. Zo'n bezoek vraagt wel om voorbereiding met de klas.

Kinderen kunnen ook met een groepje een leesclub vormen. Stichting Lezen heeft in samenwerking met Sardes een draaiboek ontwikkeld om een *Boekenbende* op te starten (Bontje & Broekhof, 2010). Een boekenbende komt buiten schooltijd bij elkaar om te lezen, een boek te bespreken of samen een activiteit uit te voeren. De bijeenkomsten worden geleid door een volwassene (bijvoorbeeld een bibliothecaris, een vakdocent van een culturele instelling, leraar of vrijwilliger). Vanuit de school is de taalcoördinator of de leescoördinator er vaak bij betrokken. Het draaiboek is te downloaden via de site van Stichting Lezen: www.lezen.nl.

Kinderen kunnen betrokken worden bij het organiseren van activiteiten rondom boeken, bijvoorbeeld bij het organiseren van een boekenbeurs of een boekenfeest. Met de plaatselijke boekhandel, een kinderboekenwinkel of een culturele organisatie kan de school een boekenbeurs organiseren.

Op een boekenfeest laten kinderen zien wat ze hebben gedaan met boeken. Ouders kunnen daar ook voor uitgenodigd worden.

Als mensen betrokken raken bij het organiseren van een belangrijke activiteit, worden ze vaak nog enthousiaster dan ze al waren en slepen ze anderen daarin mee. Van peuterspeel- tot collegezaal kunnen mensen van alle leeftijden en talenten helpen bij het organiseren en aanschaffen van boeken; dat kan variëren van het opruimen van de boekenhoek door de peuters aan het eind van de morgen tot het opzetten van een eigen boekwinkel door studenten. Leerlingen kunnen assisteren bij het uitlenen van boeken, het maken van tentoonstellingen, het onderhoud van de boeken of de aanschaf van nieuwe. Ze kunnen ook een bijdrage leveren aan de publiciteit voor de boekwinkel, de redactie van een boekenkrant op zich nemen of verantwoordelijk zijn voor het prik-, plak- of graffitibord.

Zodra jonge mensen als lezers samenwerken, is het probleem niet zozeer hoe ze hun ervaringen op vrienden en klasgenoten moeten overdragen maar meer hoe we de tijd en de middelen kunnen vinden om hun steeds groeiende behoefte aan boeken en leestijd te bevredigen. Zo aanstekelijk werkt dat onderlinge enthousiasme. Met grote voldoening heb ik verschillende keren kunnen constateren dat het leesklimaat van een school beter werd als de kinderen meer met elkaar ondernamen.

In deze vorm van indirect onderwijs wordt de onderwijzer een katalysator, iemand die zorgt dat de dingen gebeuren – dat anderen hun werk doen: de leraar als leverancier van grondstoffen en middelen, als gids, als administrator en ondersteunende figuur op de achtergrond. Wat leerlingen onder leiding van een ervaren leraar voor elkaar doen, heeft uiteindelijk meer effect dan wat onderwijzers kunnen doen voor leerlingen die niets van elkaar willen weten.

(Chambers, 1995, p. 90)

Bovenstaande voorbeelden gaan vooral over verhalen en gedichten, maar voor zakelijke teksten zijn ze ook relevant. Specifiek voor het stimuleren van het lezen van zakelijke teksten is situaties creëren waarin leerlingen op een betekenisvolle manier teksten nodig hebben en gebruiken. In de onderbouw is dat bijvoorbeeld tijdens spel en bij het werken aan een thema of een project. In de midden- en bovenbouw gebeurt dat ook bij thema's en projecten en daarnaast beginnen de zaakvakken steeds meer een betekenisvolle context te vormen die stimuleert om te gaan lezen.

Naast activiteiten die het *lezen stimuleren* gaat het ook om activiteiten waardoor kinderen kunnen *reageren op wat ze gelezen hebben*. Een voor de hand liggende manier is praten over wat je gelezen hebt. Praten over leeservaringen geeft leerlingen de gelegenheid hun beleving te uiten, de inhoud te verwerken en er verder betekenis aan te geven. Het praten over leeservaringen is vaak boeiend, omdat teksten door verschillende lezers heel verschillend beleefd en geïnterpreteerd worden. Praten over leeservaringen kan de leeservaring verdiepen

en ertoe leiden dat de tekst een diepere of zelfs andere betekenis voor de lezer krijgt. Voorbijgaan aan de leesbeleving en tekstinterpretatie van de lezer heeft vaak negatieve gevolgen voor de leesmotivatie. Lezen is plezierig, ontspannend of interessant als de verwerking van wat je gelezen hebt alle ruimte krijgt. En ervaren dat praten over teksten de leesbeleving verdiept, motiveert tot het lezen van andere teksten en vervolgens weer tot het uitwisselen van die leeservaringen.

De persoonlijke kant van de leeservaring blijft vaak onderbelicht in het onderwijs (Van Norden, 2004). Leerlingen houden boekpresentaties en maken boekverslagen, maar deze zijn vooral feitelijk. Ze leren vaardigheden als samenvatten, mondeling presenteren, informatie over een schrijver zoeken, maar wat ze vaak niet leren, is uitzoeken en uitdrukken wat het boek met hen gedaan heeft, wat er tijdens het lezen aan gedachten en gevoelens opkwam en welke verbindingen er zijn met eigen ervaringen en andere gelezen boeken (Van Norden, 2004, p. 78).

Chambers beschrijft in zijn boek *Vertel eens* (1995) een aanpak om met kinderen over boeken te praten, waardoor ze niet alleen aandachtiger en kritischer gaan lezen, maar ook nauwkeuriger uitdrukken wat ze denken en voelen. Een paar vragen zijn taboe, omdat ze ontmoedigend zijn. Een van de ontmoedigendste vragen is 'Waarom?': 'Waarom vond je het boek mooi?' 'Waarom vond je het boek niet leuk?' Leerlingen kunnen hier niet veel mee. Ze reageren vaak met antwoorden als 'omdat het saai is' of 'omdat het spannend is' of 'omdat het grappig is'. De waarom-vraag kan bedreigend over komen, kinderen kunnen het gevoel krijgen dat ze zich moeten verdedigen of dat ze overhoord worden. De waarom-vraag is ook te groot, te allesomvattend. In een paar zinnen kun je niet uitleggen waarom je een boek mooi of niet mooi vond. Bovendien, zegt Chambers, levert het zo weinig op: "Goed praten over een boek is pas mogelijk als je op een punt kunt beginnen of met een detail waarover iets te zeggen valt" (Chambers, 1995, p. 61).

Ook ontmoedigende vragen zijn: 'Wat betekent dat volgens jou?', 'Waar gaat het eigenlijk over?' en 'Wat bedoelt de auteur?'

De betekenis van een tekst kun je niet meteen en in één keer zien. Die wordt met behulp van specifieke en praktische vragen ontdekt, er wordt over onderhandeld, ze worden tot stand gebracht en langs organische weg bereikt. We stoeien er wat mee, halen er de stukjes uit waar we wat mee kunnen en praten daar dan over. Zo krijgen we beetje bij beetje zicht op wat de tekst als geheel zou kunnen betekenen. (p. 63)

Ongeacht hun leeftijd proberen leerlingen hun leraren zoveel mogelijk te behagen. Ze nemen aan dat de leraar alles 'beter weet', dat alleen de leraar de juiste antwoorden heeft. Maar voor teksten geldt nu juist dat alleen de lezers weten wat een tekst hun te zeggen heeft - wat ze mooi, lelijk, moeilijk of onbegrijpelijk vinden. Dat zit namelijk in het hoofd van de lezer en wordt pas zichtbaar als de lezer het onthult. Alleen de lezer 'kent de antwoorden'!

(Chambers, 1995, p. 63-65)

Naast praten over wat je gelezen hebt, zijn er andere mogelijkheden om te reageren op wat je gelezen hebt, bijvoorbeeld door te schrijven, met behulp van drama, door beeldend te werken of door een verteltafel te maken. We lichten die mogelijkheden hieronder kort toe.

- Beeldend werken is meer dan alleen bijvoorbeeld een opdracht als: 'Maak een tekening over het verhaal'. Uitdagender en stimulerender is het wanneer leerlingen een beeldend probleem moeten oplossen dat te maken heeft met iets uit het verhaal of gedicht of met eigen ervaringen en emoties bij het lezen.
- Drama vraagt van leerlingen zich in te leven in personages of situaties. Mogelijke vormen zijn: tableau vivant, pantomime, hoorspel, poppenspel, schaduwspel, masker-spel, verteltheater en toneel (Van Coillie, 1999).
- Door te schrijven kunnen leerlingen experimenteren met literaire technieken uit het verhaal of gedicht dat ze gelezen hebben. Schrijven naar aanleiding van een verhaal of gedicht kan een beroep doen op fantasie van leerlingen: ze bedenken bijvoorbeeld een (ander) einde van het verhaal. Reageren op een verhaal of gedicht kan ook in de vorm van een zakelijke tekst, bijvoorbeeld een recensie schrijven of een affiche ontwerpen. Schrijven wordt vaak gebruikt als evaluatie- of controlemiddel: leerlingen moeten een boekverslag schrijven of een formulier invullen met vragen over het boek. Ze vullen de naam van de schrijver in en de titel, schrijven op wie de hoofdpersonen waren en kruisen oordelen aan: spannend, saai, grappig, moeilijk. Dit werkt niet echt motiverend.
- Een verteltafel hoeft niet per se een tafel te zijn. Het kan ook een kastje of een koffer zijn, een kleed op de vloer, een afgeschermd hoek in de klas; het is een verrijkte omgeving waarin kinderen met behulp van allerlei attributen het voorgelezen verhaal spelend kunnen vertellen (Van Hest & van der Hoeven, 2000). Nadat het verhaal, meestal is het een prentenboek, vertellend is voorgelezen, wordt de verteltafel gemaakt door de leraar samen met de kinderen. Welke personages en attributen komen er in het verhaal voor? Wat is het decor? Zijn er meerdere decors nodig? Als de verteltafel klaar is, kan het verhaal gespeeld worden. Meestal speelt eerst de leraar het verhaal in zijn geheel, hij staat model. Daarna spelen de kinderen met de attributen en kan de leraar de verbindende tekst spreken terwijl de kinderen spelen. De leraar staat model en nodigt de kinderen uit tot meespelen en samenspelen. Geleidelijk wordt de leraar steeds meer toeschouwer en iemand die observeert en aantekeningen maakt.

De bovenstaande voorbeelden zijn vooral van toepassing op het lezen van verhalen en gedichten, maar ze kunnen ook van toepassing zijn op het lezen van zakelijke teksten. Informatie uit zakelijke teksten gebruiken voor vervolgvacatures of voor studiedoeleinden, biedt leerlingen ook de mogelijkheid om op (zakelijke) teksten te reageren. Ze gebruiken bijvoorbeeld een tekst om een interview voor te bereiden, een discussie te voeren, een presentatie te houden, of om een onderzoekje te doen, een werkstuk te maken, een artikel of een brief te schrijven, of om iets te koken met behulp van een recept, iets te bouwen aan de hand van een bouwtekening en een route te volgen aan de hand van aanwijzingen.

Concluderend

Uit descriptief onderzoek naar de lespraktijk blijkt dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht schenken aan leesbevordering en aanverwante activiteiten als gepland recreatief lezen (Bonset & Hoogeveen, 2009). De tijd die ze eraan besteden is de laatste tijd sterk toegenomen en de meeste scholen hebben een eigen schoolbibliotheek. In grote lijnen is ook bekend om welke leesbevorderende activiteiten het gaat. In 1995 concludeert Piek dat de aandacht voor kinderboeken en lezen nogal eenzijdig uit voorlezen en vrij lezen bestaan. Bonset en Hoogeveen concluderen op basis van de periodieke taalpeilingen dat leraren hun repertoire hebben uitgebreid. Leerlingen houden voordrachten over gelezen boeken, er wordt meer meegedaan aan voorleeswedstrijden en aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek.

Deze constatering heeft te maken met aspecten van de leesomgeving. Voor de leerlijnen concluderen we dat het van belang is om *in alle groepen* aandacht te hebben voor die leesomgeving en dat het gaat om het creëren van een *rijke* leesomgeving. Concreet betekent dat:

- een groot, gevarieerd en toegankelijk aanbod aan boeken en andere teksten, zowel in zakelijke teksten als in fictie;
- een uitnodigende plek waar leerlingen zich kunnen terugtrekken om ongestoord te kunnen lezen;
- een leraar die de leesbereidheid, motivatie en leesvoorkeur van leerlingen peilt en het aanbod daarop afstemt;
- een leescoördinator op school als spin in het web van boeken en leespromotie;
- activiteiten die het lezen stimuleren, zoals: vrij lezen, grasduinen, boeken introduceren, een boekenrubriek, een dichter of schrijver op school, een bezoek aan boekenwinkel of bibliotheek, een leesclub, een boekenbeurs en boekenfeest en speciale gelegenheden aangrijpen om boeken in de belangstelling te krijgen;
- situaties creëren waarin leerlingen op een betekenisvolle manier zakelijke teksten nodig hebben en gebruiken;
- activiteiten waardoor leerlingen kunnen reageren op wat ze gelezen hebben, zoals praten over leeservaringen. Bij dat praten over boeken wordt ook de persoonlijke kant van het lezen belicht en worden vragen als ‘Waarom?’, ‘Wat betekent dat volgens jou?’, ‘Waar gaat het eigenlijk over?’ en ‘Wat bedoelt de auteur?’ vermeden; er wordt ingezoomd op iets waar iets over te vertellen valt. Andere activiteiten zijn: schrijven naar aanleiding van lezen, drama, beeldend werken of een verteltafel maken en het verhaal naspelen; en voor zakelijke teksten geldt: betekenisvolle situaties creëren waarin leerlingen zakelijke teksten gebruiken voor vervolgactiviteiten of voor studiedoeleinden.

2.2.2 Functies van lezen

Uit de literatuur over taalonderwijs kennen we drie functies van taal: *communicatieve functies*, *expressieve/affectieve functies* en *conceptualiserende functies*.

Lezen kan een middel zijn om te communiceren. Er is een zender, de schrijver, die een boodschap heeft in de vorm van een tekst. En er is een ontvanger, de lezer, die die boodschap tot zich neemt door de tekst te lezen. Door een tekst voor de lezer te schrijven en door de tekst van de schrijver te lezen, communiceren schrijver en lezer met elkaar. Die communicatie kan allerlei functies hebben, bijvoorbeeld om te informeren en geïnformeerd te worden, om te instrueren en geïnstrueerd te worden of om te argumenteren en een mening te vormen.

Lezen kan daarnaast een middel zijn om greep te krijgen op de werkelijkheid, om die werkelijkheid te verkennen en te ordenen, en om te leren over die werkelijkheid. Dan sluit lezen aan bij de conceptualiserende functies van taal.

Lezen kan ten slotte ook gericht zijn op de persoonlijke gedachten en gevoelens van de lezer. Door te lezen komt hij in aanraking met gedachten en gevoelens die door anderen in tekst zijn uitgedrukt. Dan sluit lezen aan bij de expressieve en affectieve functies die taal kan hebben.

Voor het lezen van fictie kan een aantal specifiekere functies onderscheiden worden (Van Coillie, 1999):

- om te ontspannen;
- om de fantasie te prikkelen;
- om emoties een plek te geven;
- voor informatie;
- om te genieten;
- om een eigen normen- en waardenpatroon op te bouwen.

Meestal worden deze functies gekoppeld aan het lezen van fictie, maar ze kunnen ook een rol spelen bij het lezen van zakelijke teksten.

Voor de leerstoflijnen betekent bovenstaande dat alle functies voor alle groepen een rol spelen. In de onderbouw komen leerlingen in aanraking met de verschillende functies die lezen kan hebben. Ze ervaren ze tijdens spel bijvoorbeeld. Geleidelijk worden leerlingen zich bewuster van de verschillende functies. Ze leren ze ook steeds bewuster te gebruiken bij het lezen, bijvoorbeeld om een leesdoel te bepalen en daar een geschikte tekst bij te vinden. Ze leren de verschillende functies en bijbehorende tekstsoorten onderscheiden. Het groeiende inzicht in verschillende functies van lezen leren leerlingen ook te gebruiken bij het reflecteren op hun lezen, zodat ze de verschillende leestaken bewust en adequaat kunnen uitvoeren.

2.2.3 Leestaken

Lezen is betekenis geven aan een tekst (*Over de drempels met taal*, p. 37). Het begrip 'tekst' moet ruim opgevat worden; tabellen, grafieken en illustraties bijvoorbeeld horen erbij. Leerlingen moeten betekenis kunnen geven aan verschillende soorten teksten: zakelijke teksten en 'fictionele, narratieve en literaire teksten' (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 14)¹. Tekstsoorten worden gekenmerkt door het doel waarmee de tekst geschreven is, en een daarmee samenhangende structuur. Zo zijn er informatieve teksten, instructieve teksten, betogende teksten, persuasieve teksten en fictionele teksten, ieder met hun eigen kenmerkende structuren. We lichten in deze paragraaf toe wat er onder het lezen van informatieve, instructieve, betogende en persuasieve teksten en van fictie kan worden verstaan, wat leerlingen in dit kader moeten kunnen aan het eind van groep 8 en wat voor consequenties dit heeft voor leerstoflijnen.

Lezen van zakelijke teksten

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen *informatieve*, *instructieve* en *betogende* teksten kunnen lezen.

Informatieve teksten geven een stand van zaken in de werkelijkheid weer. Ze zijn geschreven om de lezer te informeren over die stand van zaken, bijvoorbeeld via een artikel in de krant, een verslag of een biografie. Er zijn ook informatieve teksten die niet bedoeld zijn om van voren naar achteren te lezen, maar om bepaalde informatie in op te zoeken, bijvoorbeeld een encyclopedie of een woordenboek. Andere informatieve teksten om informatie in op te zoeken zijn bijvoorbeeld een telefoonboek en een tv-gids.

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen het volgende kunnen (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 12):

Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Kan eenvoudige informatieve teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten en eenvoudige schematische overzichten.	Kan informatieve teksten lezen, waaronder schoolboek- en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het dagelijkse nieuws in de krant.

Het belangrijkste verschil tussen niveau 1F en 1S/2F is dat het op niveau 1F om het lezen van *eenvoudige informatieve teksten* gaat en op niveau 1S/2F om *informatieve teksten*. Het verschil is subtiel. Op beide niveaus gaat het om teksten uit schoolboeken, zaakvakteksten en om internetteksten. Op niveau 1F gaat het om eenvoudige schematische overzichten en

¹ In deze publicatie gebruiken we de term 'fictie' als overkoepelend begrip voor de opsomming 'fictionele, narratieve en literaire teksten'.

op niveau 1S/2F gaat het om schematische overzichten waarin verschillende dimensies gecombineerd worden. Dat vraagt extra denkwerk van leerlingen. Verder worden er op niveau 1S/2F meer typen informatieve teksten genoemd: standaardformulieren, populaire tijdschriften, notities en het dagelijkse nieuws in de krant.

Voor de leerstoflijnen betekent dit dat in de leestaken in alle groepen, voor alle leerlingen, alle typen informatieve teksten aan bod komen, dus ook de teksten die bij niveau 1S/2F genoemd worden. Kinderen leren dit type informatieve teksten immers pas lezen wanneer ze er regelmatig mee in aanraking komen en niet pas in groep 8 bijvoorbeeld. Er is voldoende aanbod; er bestaan bijvoorbeeld tijdschriften en kranten, ook voor jonge kinderen, en in alle groepen zijn situaties te creëren waarin deze teksten een rol kunnen spelen. Kinderen zoeken bijvoorbeeld nieuws in de krant dat ze interessant vinden. Ook in onder- en middenbouw kunnen leerlingen dus leestaken uitvoeren, waarbij ze teksten lezen genoemd bij niveau 1S/2F; de manier waarop ze de leestaak uitvoeren, is per groep wel verschillend.

Instructieve teksten schrijven de lezer voor hoe hij een bepaalde handeling moet of kan uitvoeren. Ze stellen de lezer in staat die handeling uit te voeren, bijvoorbeeld een gerecht bereiden met behulp van een recept, de weg vinden aan de hand van een routebeschrijving, een spel spelen met behulp van spelregels, een activiteit uitvoeren aan de hand van een opdracht of een apparaat bedienen met een handleiding. Belangrijk bij instructieve teksten is de volgorde: wat moet de lezer achtereenvolgens precies doen? En ook belangrijk zijn de hulpmiddelen die hij daar eventueel bij nodig heeft.

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen het volgende kunnen (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 12):

Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Kan eenvoudige instructieve teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Kan instructieve teksten lezen, zoals recepten, veel voorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.

Net als bij de informatieve teksten is een verschil tussen niveau 1F en 1S/2F dat het op niveau 1F om het lezen van *eenvoudige instructies* gaat en op niveau 1S/2F om het lezen van *instructies*. Verder hebben de teksten bij niveau 1S/2F wat meer betrekking op de buitenschoolse praktijk.

In de leerstoflijnen komen, net als bij het lezen van informatieve teksten, in alle groepen leestaken aan bod waarbij leerlingen instructies lezen, inclusief de instructieve teksten van niveau 1S/2F. De manier waarop ze de leestaken uitvoeren is per groep wel verschillend. In alle groepen komen leerlingen al veelvuldig in aanraking met mondelinge instructies. Ze krijgen opdrachten die stapsgewijs toegelicht worden, ze krijgen uitleg, ze krijgen aanwijzingen bij het uitvoeren van een opdracht, en ze krijgen bijvoorbeeld allerlei aanwijzingen die

gericht zijn op hun gedrag. Hierdoor hebben ze al in de gaten wat er nodig is om die instructies te begrijpen, namelijk letten op wat je precies moet doen, in welke volgorde en eventueel op wat je erbij nodig hebt. Die kennis leren ze ook benutten bij het lezen van instructies.

In *betogende teksten* wordt een bepaald standpunt of een bepaalde visie ingenomen, onderbouwd met argumenten. Bedoeling van betogende teksten is om de lezer te overtuigen van dat standpunt of van die visie, bijvoorbeeld aan de hand van een recensie of een ingezonden brief. *Persuasieve teksten* willen de lezer overreden om bepaald gewenst gedrag te vertonen. Ze gaan dus verder dan betogende teksten. Voorbeelden van persuasieve teksten zijn: reclame, een pamflet, een verzoekschrift, een oproep. In het Referentiekader, en in het vervolg van deze publicatie, worden beide typen tot de betogende teksten gerekend. Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen het volgende kunnen (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 12):

Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Kan eenvoudige betogende teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclame en huis-aan-huisbladen.	Kan betogende, vaak redundante teksten lezen zoals reclame-teksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften.

Ook hier speelt het onderscheid *eenvoudige betogende teksten* bij niveau 1F en *betogende teksten* bij niveau 1S/2F.

In de leerstoflijnen komen in alle groepen leestaken aan bod waarbij leerlingen betogende teksten lezen, inclusief de teksten die bij niveau 1F/2S genoemd worden. Net als bij de vorige twee typen leestaken is de manier waarop leerlingen de leestaken uitvoeren per groep wel verschillend. Zo maken kleuters bijvoorbeeld verlanglijstjes of boodschappenlijstjes door plaatjes uit reclamefolders te knippen. In de lagere groepen komen leerlingen spelenderwijs in aanraking met verschillende betogende teksten. Gaandeweg worden ze zich bewust van het doel van betogende teksten en ook van de structuur: ze onderscheiden feiten en meningen en ze herkennen argumenten. Ze krijgen uiteindelijk ook zicht op de manier waarop argumenten gebruikt worden en ze herkennen technieken die in teksten gebruikt worden om je over te halen.

Lezen van fictie

Fictie omschrijven we als de verzameling teksten die beschouwd kunnen worden als een product van de verbeelding van de auteur, als verzonnen dus. In fictionele teksten hoeft niet alles verzonnen te zijn. Soms is dat alleen de rangschikking en interpretatie van de feiten door de auteur, bijvoorbeeld in een historische roman, soms is dat aanzienlijk meer, bijvoorbeeld bij sciencefiction of sprookjes (bron: www.dbln.org).

Op basis van het genoemde werkelijkheidsgehalte wordt fictie onderscheiden van non-fictie, waarin de inhoud niet verzonnen is maar waar gebeurd, en kunnen binnen fictie teksten

geplaatst worden op een schaal van realistisch naar fantastisch. De relatie tussen werkelijk gebeurd en fictieel is niet altijd scherp te trekken. Soms spelen schrijvers en dichters met deze relatie:

Dordrecht, 25 november 1963

l.s.

*wegens de gebeurtenissen in amerika
gaat de ouderavond vandaag niet door
de avond wordt nu gehouden
op maandag 9 december (over veertien dagen)
ook weer in de meerpaal
om acht uur*

de oudercommissie

C. Buddingh' (1974). *De wind houdt het droog. Poëzieselectie.*
Amsterdam: De Bezige Bij

De houtwurm

*Een houtwurm zat in een keukenstoel
en at en at ... een heleboel!
En op de stoel zat tante Mien,
ze had de houtwurm nooit gezien.
Die at maar door
en at maar door
totdat het krikte en krakte
en tante Mien
om kwart voor tien
pardoes door de stoel heen zakte.*

Annie M.G. Schmidt (1987). *Ziezo. De 347 kinderversjes.* Amsterdam: Querido

In het eerste gedicht staat waarschijnlijk precies hetzelfde als in een brief die een oudercommissie op 25 november 1963 naar ouders heeft geschreven. Toen was het een zakelijke tekst, nu wordt dezelfde tekst gepresenteerd als een gedicht; het is een zogenoemde ready made. We weten dat 22 november 1963 J.F. Kennedy werd doodgeschoten in Dallas, Texas.

De dichter legt nu een verband tussen die wereldschokkende gebeurtenis en een ouderavond in De Meerpaal. De relatie tussen werkelijkheid en fictie in het tweede gedicht is veel losser. Er is geen lezer die zich afvraagt of er echt een tante Mien is (van wie?), die op zeker moment door de keukenstoel zakte omdat er een houtworm aan het werk was gegaan. Elke lezer interpreteert deze tekst onmiddellijk als fictie.

De drie hoofdgenres van fictie zijn poëzie (gedichten), proza (romans, verhalen) en toneelteksten. In het Referentiekader komen twee van deze hoofdgenres voor: proza en poëzie. Toneelteksten voor kinderen in de basisschoolleeftijd komen niet heel veel voor. In het tijdschrift *Boekieboekie* staan wel regelmatig toneelteksten, maar omdat voor kinderen proza en poëzie het meest gepubliceerd worden, nemen we toneelteksten niet op in de uitwerking van de leerstoflijnen lezen. Dat betekent natuurlijk niet dat ze geen deel uit zouden kunnen maken van het aanbod aan teksten.

In het Referentiekader staat bij de Algemene omschrijving dat leerlingen *fictionele, narratieve en literaire teksten* lezen.

Hierboven hebben we toegelicht wat we onder 'fictie' (of fictionele teksten) verstaan. Narratieve teksten zijn teksten met een verhalende structuur. Fictionele teksten, met name fictionele teksten voor kinderen, hebben meestal een verhalend karakter, maar ze kunnen bijvoorbeeld ook bestaan uit een opsomming van associaties, feiten, of uit een stroom van gedachten, of ze kunnen de vorm van een mededeling of constatering hebben zoals in Schippers' gedicht *De ontdekking*:

*Als je goed om
je heen kijkt
zie je dat alles
gekleurd is.*

K. Schippers (1973). *Een vis zwemt uit zijn taalgebied*. Amsterdam: Querido

Sommige fictie kan als *literair* gekwalificeerd worden. Krijgt fictie dat label niet, dan wordt het wel triviaalliteratuur genoemd, of lectuur. Over de vraag wanneer een tekst literatuur is en wanneer niet, zijn boekenkasten vol geschreven. We geven het volgende, globale antwoord. Veelgenoemde kenmerken van triviaalliteratuur in het algemeen zijn: simpele verhaallijnen (meestal een inleiding, gevolgd door een verwikkeling en een gelukkige afloop), oppervlakkige personages (vaak stereotypen) die niet veranderen, en een clichématige en weinig vernieuwende schrijftechniek.

Voor kinderboeken noemt Van Collie (1999) de volgende kenmerken van triviaalliteratuur:

- Een doorzichtige plot, met een goedkoop happy end, waarbij de hoofdpersonen als held voor de dag komen.
- Een fragmentarische opbouw zonder duidelijke verhaallijn, waarbij de vele zijpaden als enige functie hebben het vertragen van de gelukkige afloop.
- Een voorspelbare spanningsopbouw.
- Goedkope humor met een voorkeur voor gooi- en struikeltoestanden.
- Een te makkelijke chronologische tijdsstructuur, waarbij de weinige tijdsprongen dienen om de nieuwsgierigheid van de lezer te prikkelen.
- Een ruimte die enkel decor is, met voorspelbare elementen zoals de doorgang achter een waterval.
- Een overduidelijk auctoriaal vertelstandpunt met veel auctoriaal commentaar, soms betuttelende aansprekingen van de lezers en steeds hetzelfde soort voorspellingen om spanning op te roepen.
- Personages die veeleer typen zijn dan mensen van vlees en bloed: het vlotte, sportieve meisje met leidersgaven, de dikke jongen die voor de komische noot zorgt en zo meer. De hoofdfiguur is een stereotiepe, vlekkeloze held. Hij of zij wordt geflankeerd door typische helpers die aanvullende karaktertrekken vertegenwoordigen. De personages evolueren niet of veranderen te bruusk. Emoties komen hoofdzakelijk tot uiting in expliciete aanduidingen (bijvoorbeeld 'ze bloosde verlegen'). De karaktertekening is zwart-wit. Meestal is al op het eerste gezicht duidelijk wie goed is en wie slecht. Al even stereotiep is het personage dat uiteindelijk anders blijkt dan gedacht.
- Een conservatief wereldbeeld dat vooroordelen bevestigt en een schijnwerkelijkheid als echt presenteert. Ernstige maatschappelijke of psychische problemen worden uit de weg gegaan.
- Een vlakke of integendeel een overdreven, opgeklopte stijl met veel (gezochte) adjectieven, veel verklarende zinnen en vooral veel clichés.

(Van Coillie, 1999, p. 86-87)

Relevant in dit kader is de adaptatietheorie van Klingberg (Bekkering, 1989). In kinderboeken wordt op verschillende manieren rekening gehouden met de belangen, behoeften, wijzen van ervaren, kennis en het leesvermogen van kinderen, namelijk wat betreft de keuze van de stof, van de literaire vorm, van de stijl en van het medium. Een auteur gebruikt bijvoorbeeld bepaalde onderwerpen niet in zijn verhaal of gedicht omdat hij denkt dat kinderen daarin niet geïnteresseerd zijn of er te weinig over weten. Wat de vorm betreft kan de auteur zich aanpassen door naar een overzichtelijke thematiek te streven en naar een eenvoudige compositie. Hij houdt rekening met de beleving van de lezer door veel spanning op te roepen, gebruik te maken van herhalings technieken en van een happy end. Wat de stijl betreft, kan de auteur rekening houden met wat hij aan woordkennis en leesvermogen bij zijn lezers

vermoedt. Hij gebruikt bijvoorbeeld weinig moeilijke woorden of legt ze uit als hij ze wel gebruikt, hij maakt korte zinnen en gebruikt geen abstracte woorden en ingewikkelde zinsconstructies. Bij het medium gaat het vooral om aanpassingen in de lay-out: er wordt veel gebruik gemaakt van illustraties in kinderboeken. In *Leesbeesten en boekenfeesten* (1999) geeft Van Coillie een uitgebreid overzicht van manieren waarop een auteur zich kan aanpassen aan zijn lezerspubliek (p. 26-28). Hij voegt aan het lijstje van Klingberg nog toe het vertelstandpunt: een auctoriaal verteller kan de lezers meer bij de hand nemen en direct toespreken. Zo'n verteller kan retorische vragen stellen en er zelf een antwoord op geven. Een auteur past zich op verschillende manieren aan kinderen aan, maar daarmee is het onderscheid tussen literatuur en lectuur voor kinderen nog niet helder genoeg. Om een dergelijk waardeoordeel te geven wordt vaak het begrip 'kinderlijk perspectief' gebruikt. In dit verband noemt Bekkering het werk van Lypp:

De Oostenrijkse theoretica Maria Lypp beschouwt kinder- en jeugdliteratuur als een vorm van communicatie – die gedachte is op zichzelf niet nieuw –, doch ze beperkt zich tot de relatie auteur-lezer en kenschetst die relatie, die vorm van communicatie tussen de jonge lezer en de auteur, als asymmetrisch. Immers, tussen de partners bestaat een grote discrepantie in kennis, taalvermogen en sociale positie. Om deze afstand te overbruggen past de auteur bepaalde adapties toe wat betreft stijl, stof, thema en dergelijke. De verschillende adaptiestrategieën vormen tezamen de code van de jeugdliteratuur. De bekendheid van de auteur met deze strategieën maakt dat hij min of meer automatisch deze code toepast. Lypp noemt dit automatisme reeds een adaptiefactor op zichzelf en zij spreekt het vermoeden uit dat daarin ook wel eens de verklaring zou kunnen liggen waarom vernieuwingen in de jeugdliteratuur vaak op weerstanden stuiten. Tot zover nog niet zoveel nieuws, het betreft hier een observatie van de bestaande situatie, wellicht in andere bewoordingen dan voorheen, maar niet echt anders. Tegenover deze asymmetrische communicatie stelt Lypp het ideaal van de symmetrische communicatie. Dit concept impliceert dat er tussen de communicatiepartners in principe echt begrip ('wahre Verständigung') mogelijk is. In een symmetrische situatie bestaat ook steeds de intentie of de wil om te komen tot écht begrip. (...)

Dus: niet het verschil tussen kinderen en volwassenen – dat zich kan manifesteren in bijvoorbeeld een neerbuigende stijl of een opgelegde pedagogiek – maar de tendentiële opheffing van dat verschil is een eigenschap van geslaagde jeugdliteratuur. (...)

Aan dit theoretische concept van de symmetrische communicatie verbindt Lypp een logischerwijs daaruit voortvloeiend begrip, dat zij aanduidt als 'kinderblik', het kinderlijke perspectief, waarin een visie op kinderen en kind-zijn wordt gedemonstreerd die niet wordt gekenmerkt door beperking, onvermogen of een vooruitlopen op

‘volwassenheid’ als verdringing van het kinderlijke, maar door erkenning van het kinderlijke als iets kwalitatiefs, iets waardevols.

(Bekkering, 1989, p. 371-372)

Symmetrische communicatie ontstaat bijvoorbeeld wanneer een schrijver niet met voorbedachten rade voor kinderen gaat schrijven. Schrijver en dichter Bart Moeyaert zegt daarover:

In een Belgische krant had Emma Thompson het over haar vader Eric Thompson die – ik citeer – ‘schrijven voor kinderen een vreemd concept vond. Waarom zou er een verschil moeten zijn tussen schrijven voor volwassenen en voor kinderen?’ Ik was blij dat ze dat zei. Dan horen de mensen het ook eens van een ander.

Schrijven is laten ontstaan: in de eerste scène van een nieuw boek van me komen geen kinderen of jongeren voor omdat ik doelbewust het plan heb opgevat om nog maar eens een kinderboek of jeugdroman te gaan schrijven. De eerste scène doet zich voor. Dient zich aan.

En veertigjarige apotheker stapt zijn deur uit en constateert dat er net een ongeluk met een fietser is gebeurd. Dat is de beginscène van mijn roman Graz, die gaandeweg een roman voor volwassenen bleek te zijn. Ik zat niet anders in mijn vel toen ik het boek schreef, het was de toon die de muziek bepaalde. Het schrijfproces zelf was niet anders.

Uit: Het Schaap Genaamd Verbazend. Een lezing van Bart Moeyaert gehouden op 8 mei 2010 aan de Roehampton University Londen.

www.bartmoeyaert.com.

In de leerstoflijnen rekenen we zowel ‘literatuur’ als ‘lectuur’ tot fictie en beide komen in het leesonderwijs aan bod. Het is wel van belang dat leraren weten wat globaal de verschillen zijn tussen lectuur en literatuur voor kinderen, zodat ze hun leerlingen zo breed mogelijk kunnen bedienen.

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen het volgende kunnen (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 14):

Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkenkend lezen.

Het begrip ‘literatuur’ vatten we hier op als fictie. Omdat het streefniveau voor het einde van de basisschool overeenkomt met het fundamentele niveau eind vmbo en mbo 1/2, is bij niveau 1S/2F het begrip ‘adolescentenliteratuur’ gebruikt. Voor gebruik op de basisschool

kunnen we het opvatten als jeugdliteratuur, in de brede betekenis van fictie. De ontwikkeling van belevend lezen naar herkendend lezen is ontleend aan Witte (2008). In zijn onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs onderscheidt hij zes niveaus, waarbij elk niveau getypeerd wordt als een bepaalde manier van lezen: belevend lezen (niveau 1), herkendend lezen (niveau 2), reflecterend lezen (niveau 3), interpreterend lezen (niveau 4), letterkundig lezen (niveau 5) en academisch lezen (niveau 6). Die manier van lezen wordt vooral bepaald door een literatuuropvatting en een leesmotief: "In de beginfase heeft de leerling een schoolpragmatische literatuuropvatting: literatuur moet omdat het bij de opleiding hoort. In de daarop volgende fasen ontdekt de leerling dat het lezen van literatuur verscheidene functies heeft en tegemoetkomt aan verschillende behoeftes: je kunt je ermee vermaken (niveau 1), je leefwereld erin herkennen en zelfbevestiging vinden (niveau 2), er diepere betekenissen in ontdekken en esthetisch van genieten (niveau 4), je er letterkundig en cultuurhistorisch in verdiepen (niveau 5) en je er intellectueel mee voeden (niveau 6)." Elk niveau vormt de basis voor het volgende niveau. De niveaus kunnen worden opgevat als 'repertoires van handelingen, leesmanieren, die een leerling flexibel kan hanteren. Flexibiliteit is dus een kenmerk van een hoger niveau van literaire competentie.' Niveau 1 en 2 uit Witte's onderzoek dat betrekking heeft op de tweede fase van het voortgezet onderwijs zijn in het Referentiekader gebruikt voor respectievelijk niveau 1F en niveau 1S/2F voor de basisschool. Voor de volledigheid geven we hieronder de omschrijvingen van niveau 1 en 2 uit het onderzoek van Witte weer. Hij beschrijft hiervoor drie kenmerken: de leerling als lezer, de tekst en de opdracht. Onderstaand schema bevat alleen het kenmerk 'leerling als lezer':

Niveau 1 Zeer beperkte literaire competentie

Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie hebben weinig ervaring met het lezen van fictie. Ze hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten en vinden het ook moeilijk om over hun leeservaringen en smaak te communiceren. Hun algemene ontwikkeling is niet toereikend om in een literair boek voor volwassenen door te dringen. Ze staan afwijzend tegenover literatuur omdat de inhoud te ver van hen afstaat en de stijl voor hen te moeilijk is. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is gering. Daardoor is de omvang van het boek en de taak bij deze leerlingen een zwaarwegende factor. Hun literaturopvatting en leeshouding wordt gekenmerkt door een behoefte aan spanning (actie) en drama (emotie). Hun manier van lezen kan getypeerd worden als belevend lezen.

Niveau 2 Beperkte literaire competentie

Leerlingen met een beperkte literaire competentie hebben wel ervaring met het lezen van fictie, maar nauwelijks met literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in

staat om zeer eenvoudige literaire teksten te lezen, begrijpen en waarderen en kunnen verslag uitbrengen over hun persoonlijke leeservaring en smaak. Hun algemene ontwikkeling is toereikend om literatuur voor volwassenen te begrijpen, maar niet voldoende om door te dringen in een (roman)werkelijkheid die sterk afwijkt van hun belevingswereld. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is aanwezig, maar niet groot. Daardoor blijft de omvang van het boek en de taak een relevante factor bij de boek- en taakkeuze. De leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Ze hebben de opvatting dat literatuur realistisch moet zijn. Hun manier van lezen kan getypeerd worden als herkenkend lezen.

(Witte, 2008)

Over een niveau-indeling waarbij de verschillende niveaus elkaar opvolgen, wordt verschillend gedacht. De vormen van lezen zouden ook tegelijkertijd een rol kunnen spelen en ze zijn niet beperkt tot het voortgezet onderwijs (Ghonem-Woets, 2009). Ook herkenkend lezen, reflecterend lezen en interpreterend lezen zouden volgens haar van toepassing kunnen zijn op basisschoolleerlingen. De niveaus zoals ze in het Referentiekader onderscheiden en beschreven zijn, lijken volgens haar voort te komen uit het zogenaamde *leesrijpheidsparadigma*: “Dit houdt in dat voor het bepalen van niveaus en vaardigheden van lezers in het basis- en voortgezet onderwijs wordt uitgegaan van de ideale, literair competente lezer aan het eind van het voortgezet onderwijs: een lezer die Hermans en Mulisch kan lezen, begrijpen en interpreteren. Dat is een ‘top-down’-benadering, gekenmerkt door een bepaalde opvatting over wat ‘literatuur’ is en wat niet.” Laarakker (2006) noemt deze normativiteit ook als een van de kritiekpunten: “Literaire fasetheorieën beschrijven een ideale ontwikkeling, namelijk de ontwikkeling tot een literair-esthetische lezer. Echter, niet alle kinderen worden lezers, laat staan lezers van literatuur. Het is een belangrijke vraag hoe mensen zich ontwikkelen die geen letterenstudie gaan volgen. (...) Fixatie van de lezer in een schema van ontwikkelingsstadia zorgt ervoor dat men andere mogelijke verlopen en uitkomsten van het ontwikkelingsproces over het hoofd ziet” (Laarakker, 2006, p. 50-52). Het (gewenste) gedrag van leerlingen wordt in functie van het einddoel gezien, namelijk – in termen van het Referentiekader - iemand die volwassenenliteratuur interpreterend en esthetisch leest. Andere kritiekpunten die zij noemt, zijn rigiditeit en reductionisme: het model kan nooit de werkelijkheid in al haar nuances en grilligheid vatten. Tot slot wijst ze op de boekonafhankelijkheid als bezwaar: de fasen of niveaus “beschrijven enkel de algemene capaciteiten van lezers, en niet hoe ze omgaan met een bepaald boek of een bepaald genre, oftewel, wanneer en hoe ze bepaalde verwerkingsstrategieën inzetten.” Ontwikkelde lezers lezen adaptief: zij passen hun lezen aan aan de tekst die ze voor zich hebben, aan hun verwachtingen over de tekst en aan hun eigen doelstellingen.

In een interview in *Leesgoed* (2009) zet Van der Pol vraagtekens bij de inhoud van gangbare leesstadiumtheorieën. In haar onderzoek vindt zij aanwijzingen dat kleuters – mits ze daartoe de juiste vragen en opdrachten krijgen – literair kunnen lezen, dat ze met andere woorden niet uitsluitend kritiekloos opgaan in een verhaal, maar dat ze het verhaal ook kunnen zien als iets dat op zichzelf staat. Dit is vergelijkbaar met wat Witte ‘interpreterend lezen’ noemt, een vorm van lezen die hij beschrijft bij niveau 4 en die in het Referentiekader bij niveau 4F staat. De constatering van Van der Pol sluit aan bij een conclusie van Ghonem-Woets (2009): “Op basis van wat er in de vakpublicaties over literaire competentie naar voren komt over onderzoek, doelen en praktijk, kunnen we ons afvragen of wat kinderen in de basisschoolleeftijd moeten weten en kunnen niet te beperkt is.”

Voor de uitwerking van niveau 1F en 1S/2F in leerstoflijnen betekent dit dat we ons niet alleen beperken tot belevend en herkenkend lezen, maar dat we ook andere vormen van lezen aan bod laten komen die bij de hogere niveaus in het Referentiekader staan. We zijn van mening dat er ruimte moet zijn voor kinderen om op verschillende manieren te (leren) lezen, dat ze vormen van lezen inzetten die passen bij de situatie, het boek, hun doel op dat moment, en ook dat er in het basisonderwijs een basis gelegd moet worden waarmee kinderen zich kunnen ontwikkelen tot literair competente lezers.

Bij het ontwikkelen van literaire competentie in het basisonderwijs gaat het er om dat leerlingen wegwijs worden in het brede aanbod van boeken en organisaties (aanbodgerichte vaardigheden), kennis hebben van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kunnen ontwikkelen voor die teksten (tekstgerichte vaardigheden) en die waardering vervolgens beargumenteerd kunnen formuleren (lezersgerichte vaardigheden) (Van Dormolen et al., 2005). De centrale rol die de lezer hierbij heeft, zou nog meer zichtbaar gemaakt kunnen worden door meer nadruk te leggen op de wisselwerking tussen de vaardigheden (Ghonem-Woets, 2009). Ook kan volgens haar in het onderwijs de balans tussen de drie vaardigheden verbeterd worden: “In taal- en leesmethodes en in leesbevorderingsprogramma’s ligt het accent – zeker vanaf de middenbouw van het basisonderwijs – vooral op het kiezen van boeken die de leerling aanspreken en op het leren formuleren van een mening daarover; narratologische vaardigheden (hier bedoeld als: inzicht krijgen in de manier waarop een verhaal is verteld) komen nog nauwelijks aan bod.” Aandacht voor tekstgerichte vaardigheden zijn vaak vanuit de lezer geformuleerd en verder blijft de kennismaking met de verschillende genres vaak nogal beperkt.

Op basis van literatuuronderzoek heeft zij vervolgens geïnventariseerd welke kennis van literaire conventies kinderen in de basisschoolleeftijd zich eigen zouden moeten maken en welke kennis en vaardigheden zij ontwikkelen (Ghonem-Woets, 2010). Zo vond ze onder andere dat kinderen in de voorschoolse periode al betrokken raken bij personages in een verhaal. Ze wijzen acties van personages eerder af wanneer die niet overeenkomen met hun eigen ervaringen. Kinderen van zes jaar hebben begrip van doelen van personages, ze kunnen

die doelen afleiden en gevolgtrekkingen maken en zo bovenliggende doelen afleiden. Ze bouwen al op jonge leeftijd mentale representaties van de verhalen op. Zelfs heel jonge kinderen hebben kennis van 'story grammars' en ze gebruiken die ook. In de voorschoolse leeftijd ontwikkelen kinderen primitieve weergaven van verhaalschema's. Vervolgens ontwikkelen ze schema's waarin zich kennis bevindt over belangrijke gebeurtenissen in verhalen (bijvoorbeeld: personages, setting, problemen) als ook concepten over de opeenvolging in tijd en de causale opeenvolging van gebeurtenissen in verhalen. Tussen de vier en acht jaar kunnen kinderen steeds beter betekenissen van illustraties met elkaar verbinden, daarover redeneren en er conclusies uit trekken. Verder vond ze dat leerlingen in groep 1 tot en met 4 over behoorlijk wat kennis van narratieve genres beschikken, maar over veel minder kennis van de conventies van informatieve genres, en dat genrekennis opduikt zodra kinderen zich bezighouden met het schrijven voor betekenisvolle doelen.

In de leerstoflijnen onderscheiden we nu in het lezen van fictie twee leestaken: het lezen van verhalen en het lezen van poëzie.

Verhalen zijn er in allerlei soorten en maten. Je kunt ze op verschillende manieren ordenen, bijvoorbeeld op grond van het thema, het verhaalpatroon of de relatie tussen woord en beeld. Van Coillie (1999) komt op basis van mogelijke *thema's* tot de volgende indeling: hier-en-nu-verhalen, historische verhalen, oorlogsverhalen, verhalen over andere culturen, detectiveverhalen, sprookjes, fantasieverhalen, griezilverhalen, sciencefiction en dierenverhalen. Helemaal eenduidig is deze indeling niet: thema's kunnen elkaar overlappen bijvoorbeeld, en in één boek kunnen meerdere thema's voorkomen.

Veel verhalen voor kinderen volgen een min of meer vast *patroon*. Als je een verhaal leest dat begint met 'Er was eens...' dan weet je direct dat het om een sprookje gaat. Je weet ook dat de kans groot is dat het eindigt met 'En ze leefden nog lang en gelukkig.' Een ander voorbeeld is het reisverhaal. Reisverhalen hebben een kenmerkend patroon: ze vertellen waar de reiziger achtereenvolgens komt en wat hij op die verschillende plekken meemaakt. Een indeling op basis van patronen geeft de volgende genres: fabels, legendes, sprookjes, episodische boeken, zwerftochtverhalen, reisverhalen, speurdersverhalen, weglloopverhalen, avonturenverhalen, detectives, fantastische vertellingen en probleemboeken (Overmeijer & Meelis-Voorma, 1994). Ghonem-Woets (2010) bespreekt zes genres die populair zijn bij kinderen in de basisschoolleeftijd, een keuze uit 26 genres zoals die staan beschreven in de *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*: sprookjes, dierenverhalen, avonturenverhalen, fantasieverhalen, prentenboeken en informatieve boeken. Daarnaast noemt ze de volgende genres uit de *Encyclopedia*: mythen en legenden, drama, historische verhalen, poëzie, sciencefiction, horror, bijbelverhalen, populaire literatuur, oorlogsverhalen en schoolverhalen. Ze constateert dat een genre er niet in voorkomt dat wel vaak als een apart genre beschouwd wordt, namelijk het detectiveverhaal. De opsomming komt voor een deel overeen met de indeling

van Overmeijer en Meelis-Voorma, maar is breder. Naast verhaalpatronen lijkt ook de vorm bijvoorbeeld meegespeeld te hebben bij het onderscheiden van de verschillende genres. Door te kijken naar de manier waarop *woord en beeld* gebruikt zijn en met elkaar gecombineerd worden, kunnen prentenboeken en stripverhalen onderscheiden worden van verhalen met weinig of geen illustraties. Bij verhalen met weinig illustraties zijn de woorden, de zinnen overheersend en spelen de illustraties een bijrol. Ze zijn vaak een interpretatie van de tekst. In prentenboeken vertellen beeld en woord samen het verhaal, zowel woorden als de beelden vragen interpretatie. Woord en beeld kunnen elkaar overlappen, ze kunnen elkaars gaten invullen, ze kunnen elkaar aanvullen, en ze kunnen elk een eigen verhaal vertellen al dan niet afhankelijk van elkaar. Er zijn ook tekstloze prentenboeken, zoals *Waar is de taart?* van Thé Tjong-Khing, waarin alleen het beeld het verhaal weergeeft en de 'lezer' op basis van het beeld zelf het verhaal construeert.

In stripverhalen vertellen tekst en beeld samen het verhaal, ze versterken elkaar. De tekst heeft verschillende functies. Staat de tekst in tekstballonnen, dan gaat het om wat iemand zegt of denkt. Commentaar, of een zogenaamde voice-over, kan in balken onder of boven het plaatje staan. Strips lezen vraagt nauwkeurig kijken. De manier waarop iets of iemand in beeld gebracht wordt bijvoorbeeld, geeft informatie. De tekenaar kan inzoomen, daarmee stelt hij dat onderwerp op dat moment centraal. Hij kan ook uitzoomen, waarmee hij meer overzicht geeft. Hij kan van onderaf iets in beeld brengen, dan kan het onderwerp dreigend, heersend overkomen, en van bovenaf en vanaf dezelfde hoogte als de lezer. Door gebruik te maken van licht en donker en van kleur krijgt een onderwerp of een gebeurtenis een bepaalde sfeer. Door lijntjes te tekenen kan de striptekenaar beweging suggereren. Geluid kan nagebootst worden door grote letters te gebruiken, of door andere lettervormen. In strips worden ook symbolen of pictogrammen gebruikt om emoties of gedachten uit te beelden, bijvoorbeeld donderwolkjes bij iemand die woedend is of hartjes bij iemand die verliefd is. Bij het lezen van strips moet een lezer al dit soort signalen weten te duiden en verbinden met de tekst in de ballonnen en voice-over. Verder moet hij de opeenvolgende plaatjes met elkaar verbinden. Dat vraagt ook om bedenken wat er tussen twee plaatjes in gebeurd kan zijn. Stripverhalen kunnen voorkomen in verschillende vormen, bijvoorbeeld in cartoons, paginastrips en stripalbums.

Omdat in veel dichtbundels voor kinderen gedichten geïllustreerd worden, en vooral omdat dichters gebruik maken van beeldrijke taal, noemt Van Coillie in dit verband ook poëzie.

Poëzie. Twee dichters geven een antwoord op de vraag wat poëzie is:

Een dichter

*Een dichter is een tovenaar:
hij tovert woorden bij elkaar
die zo tezamen komen
als beelden doen in dromen.*

*Een dichter is een taalatleet
die alle woorden die hij weet
zo aan elkaar kan rijgen
dat jij ervan gaat zwijgen.*

*Een dichter is een virtuoos:
van elke bloem maakt hij een roos
zijn woorden staan te dringen
om maar te mogen zingen.*

*Een dichter is een vreemd persoon.
Maar verder is hij heel gewoon.*

Johanna Kruit (1999). *Wie weet nog waar we zijn*. Amsterdam: Leopold

Gedicht

*In dit gedicht
is geen woord
te veel*

*Neem je er iets af
dan is het
niet meer heel.*

K. Schippers (2003). *Een leeuwerik boven een weiland*. Amsterdam: Querido

Naast de uiterlijke verschijningsvorm (veel wit op de pagina, strofen, meestal kort) herken je gedichten aan hun metrum en ritme, aan hun klank en rijm, en aan hun inhoud en taalgebruik. De dichter beschrijft in een gedicht meestal één gemoedstoestand, één gebeurtenis, één situatie.

Poëzie laat op een andere manier zien, horen en voelen dan proza. Dichters kijken op een bijzondere manier naar de werkelijkheid. Hun kijk is selectief en gekleurd. Onopvallende details halen ze naar de voorgrond. Ze zetten de dingen in een ander perspectief, maken het gewone ongewoon en brengen het fantastische en gedroomde dichterbij. Niet alleen de gewone orde, maar ook de gevoelens en ideeën van de lezer worden ondersteboven gehaald. Goede poëzie is in die zin tegelijk herkenbaar en geheimzinnig, vervreemdend, verrassend.

Dichters 'vertalen' hun dichtelijke kijk in een poëtische taal. De taal is voor hen een uitdaging en een instrument. Dichters houden van taal, ze spelen of worstelen ermee, ze ontdekken haar telkens opnieuw. Hun plezier in de taal kan zich uiten in rijmen, klanken en ritmes. In hun pogingen om de beperkingen van de taal te doorbreken en het onzegbare te vatten, vinden ze nieuwe woorden uit en doen ze een beroep op unieke beelden. En ze verdichten de taal. Bondigheid behoort zonder twijfel tot het wezen van de poëzie. Poëzie is uitgepuurde taal. Dichters roepen veel op met weinig woorden. Dit houdt in dat in een goed gedicht elk woord precies op zijn plaats staat en dat er geen woord te veel of te weinig is. Door die compacte verwoording roepen gedichten vaak de vraag op naar wat er niet staat, naar wat er tussen of achter de regels schuilgaat.

(Van Coillie, 1999, p. 245-246)

Ook bij poëzie zijn er verschillende indelingsprincipes mogelijk. Zo zijn gedichten te onderscheiden op basis van vorm, van functie en ook op basis van de zender, de maker van het gedicht. Ze kunnen gemaakt zijn door kinderen, door volwassenen voor kinderen en er zijn anonieme, meestal mondeling overgeleverde, kindergedichten. In dit laatste geval spreken we van 'kindervolkslyriek' tegenover 'kinderkunstlyriek'. De term 'volkslyriek' betekent niet zozeer dat de gedichten door het volk, als een abstracte groep, gemaakt zouden zijn, maar dat ze binnen het volk leefden en overgeleverd werden. De oorsprong van deze kindervolkslyriek is complex. Het kan gaan om kinderliederen die direct ontstaan zijn uit oude volwassenliederen, zoals bezweringsformules tegen ziektes of onweer en liederen die ritmische bewegingen als maaien en dorsen begeleidden. Het kan ook gaan om liederen die veel minder direct uit volwassenliederen ontstaan zijn, doordat door de mondelinge overlevering inhouden verdwenen of veranderden en doordat kinderen ze vervolgens overnamen en wederom inhouden veranderden. En het kan gaan om kindervolksliederen die direct door kinderen gemaakt werden (Van Coillie, 1982; Bekkering, 1989). We onder-

scheiden de volgende vormen van kindervolkslyriek:

- Baker- en kinderrijmen: wiegeliedjes, slaapliedjes, knierijversjes en dansliedjes.
- Rijmen die door kinderen zelf worden gezegd of gezongen: kringliedjes, aftelversjes, springliedjes, sinterklaasversjes, raadselrijmen en spotversjes.

Er zijn vormvaste en vormvrije gedichten. Vormvaste gedichten hebben een vaste vormgeving. Er zijn regels voor bijvoorbeeld het rijmschema, de opbouw van de strofen, het aantal regels en de opbouw van de regels. Voorbeelden van vormvaste gedichten zijn sonnetten, kwatrijnen, rondelen, limericks, haiku's en ballades. In vormvrije gedichten hoeft de dichter zich niet aan regels te houden, er is bijvoorbeeld geen vast rijmschema en geen vaste opbouw van de strofen. De dichter kan ook spelen met de uiterlijke vorm van het gedicht, met grafische elementen. Bekend is 'Boem paukeslag' uit de bundel *Bezette stad* van Paul Van Ostaijen. Kinderen kunnen het ook:

Vertaling:

De regen

*Tik, tak, tok. Zo tikt
de regen in de plas.
Ploef, plaf, plof. De plas wordt snel groot, heel
snel groot.
Tik, tak, tok. Kom we trekken onze laarzen aan.*

Dylan Albarran, 8 jaar, Frankrijk, winnaar van
de Poem Award 2004



Op basis van functie komen we tot een volgende indeling van gedichten: verhalend-beschrijvende gedichten, ludieke en speelse lyriek (bijvoorbeeld nonsensgedichten en klankgedichten), gelegenheidsverzen (zoals lof-, feest- en klaagliederen), hekelende en satirische gedichten (onder andere protestsongs), en gevoels- en liefdeslyriek.

Voor de leerstoflijnen hebben we gebruik gemaakt van de verschillende indelingsprincipes voor verhalen en gedichten, om tot een zo breed mogelijke beschrijving van mogelijke leestaken te komen. In de leerstoflijnen komen in alle groepen leestaken aan bod waarbij leerlingen verschillende soorten verhalen en gedichten lezen of voorgelezen krijgen. Per groep geven we voorbeelden van die soorten verhalen en gedichten. Bij die voorbeelden is rekening gehouden met een toenemende afstand en complexiteit: verhalen en gedichten voor kinderen in de bovenbouw kunnen bijvoorbeeld verder weg spelen, zowel in de ruimte als in de tijd. En

verhalen in de onderbouw hebben eenvoudiger verhaallijnen en plots dan in de bovenbouw. De opsomming van soorten verhalen en gedichten kan de indruk wekken dat het in het leesonderwijs om een lijst van soorten verhalen en gedichten zou gaan die afgewerkt en afgevinkt moet worden. Dat is echter niet de bedoeling. Het gaat om een overzicht van mogelijk aanbod, van de rijkdom en variatie aan mogelijke teksten. Met een dergelijk overzicht kan de leraar een eenzijdig aanbod voorkomen, keuzes maken die passen bij de leerlingen in zijn groep en leerlingen de mogelijkheid bieden om die rijkdom en variatie te ervaren.

Ten slotte: een leestaak wordt – behalve door kenmerken van de lezer – eenvoudiger of lastiger door de kenmerken van de tekst die gelezen wordt en ook door de eisen die aan het uitvoeren van de leestaak gesteld worden. Daarover gaan de volgende twee paragrafen.

2.3 Tekstkenmerken

Een tekst heeft verschillende eigenschappen. Door die eigenschappen kan een tekst zich in meer of mindere mate van andere teksten onderscheiden. Zo gaat een tekst altijd ergens over: er komt een bepaalde inhoud aan de orde. Met andere woorden: een tekst heeft een onderwerp, er wordt bepaalde informatie gepresenteerd. Die informatie wordt niet zomaar lukraak en in een willekeurige volgorde gepresenteerd, maar in samenhang en in een bepaalde volgorde. Met andere woorden: een tekst heeft een bepaalde structuur waarin de informatie gepresenteerd wordt. De eerste twee paragrafen gaan over onderwerpen van teksten die kinderen lezen en over structuren in teksten.

Een tekst bevat allerlei aanwijzingen die iets zeggen over de inhoud en/of over de structuur, bijvoorbeeld de lay-out, een titel en kopjes, of de auteursnaam. In paragraaf 2.3.3 komen deze aanwijzingen aan de orde. De leerstoflijnen zijn aangevuld met dit tekstkenmerk, omdat het een rol speelt bij het lezen van teksten: gebruik maken van deze aanwijzingen kan het lezen vergemakkelijken.

Een vierde tekstkenmerk is de stijl. Een tekst kan bijvoorbeeld formeel of juist heel informeel geschreven zijn, en de informatiedichtheid kan hoog of laag zijn. Deze en andere stijlkenmerken in teksten voor kinderen worden verder uitgewerkt in paragraaf 2.3.4. Stijlkenmerken op niveau 1F en 1S/2F in het Referentiekader zijn informatiedichtheid, moeilijkheid en uiterlijke structuur. In veel teksten voor basisschoolleerlingen spelen illustraties een grote rol. Denk aan de rol van illustraties in bijvoorbeeld prentenboeken en zaakvakmethodes. Daarom voegen we de relatie tussen woord en beeld toe als vijfde tekstkenmerk aan de leerstoflijnen. De uitwerking hiervan staat in paragraaf 2.3.5.

Bovenstaande kenmerken zijn zowel voor zakelijke teksten als voor fictionele teksten relevant. Er is echter een aantal in het oog springende kenmerken dat specifiek is voor verhalen en voor

gedichten, bijvoorbeeld het vertelperspectief of het gebruik van metrum en rijm. Dit soort kenmerken komt aan de orde in paragraaf 2.3.6.

Ten slotte worden in paragraaf 2.3.7 AVI, CLIB en LeesLAT besproken: instrumenten waarmee de moeilijkheidsgraad van teksten bepaald kan worden, gekoppeld aan leesniveaus van kinderen.

De tekstkenmerken die hieronder de revue passeren, kunnen niet los gezien worden van elkaar en van de lezer die de tekst leest. Zijn voorkennis, leesdoel en interesse in de tekst zijn samen met de tekstkenmerken van invloed op het lezen.

2.3.1 Onderwerp

In het Referentiekader staan aanwijzingen over onderwerpen van zakelijke teksten in de Algemene omschrijving. Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen het volgende kunnen (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 12):

Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de lezer en over onderwerpen die verder van de lezer afstaan.

Het verschil tussen niveau 1F en 1S/2F heeft vooral te maken met de afstand tussen lezer en tekstinhoud: die wordt groter bij niveau 1S/2F. Hoe ver 'verder' precies is, is afhankelijk van de voorkennis en de betrokkenheid bij het onderwerp van de individuele lezer en daardoor zal de concrete invulling van de onderwerpen per lezer verschillend zijn (zie ook paragraaf 2.1.3.). Ook 'allegaagse' onderwerpen zijn per lezer verschillend: het leven van alledag en de leefwereld is niet voor alle kinderen hetzelfde. Je kunt daar meer over zeggen wanneer je een kind en zijn omgeving kent.

Naarmate kinderen zich ontwikkelen wordt hun wereld groter. Hun kennis breidt zich uit op basis van persoonlijke ervaringen en door leren op school. De onderwerpen waarover ze lezen, veranderen mee: ze lezen teksten die ze kunnen lezen omdat ze de inhoud kunnen relateren aan wat ze al weten en ervaren hebben, en ze lezen teksten om hun kennis uit te breiden.

In de leerstoflijnen zijn de onderwerpen van zakelijke teksten in de onderbouw vaak gerelateerd aan het hier en nu en gebonden aan de eigen, bekende context. Later kunnen onderwerpen ook betrekking hebben op andere plekken die verder weg zijn, die misschien onbekend zijn, en die niet in het nu spelen, maar in de (nabije) toekomst of in het (nabije) verleden. In de lagere groepen gaat het vaak vooral om concrete onderwerpen en concrete situaties, om onderwerpen en situaties waarvan kinderen een beeld kunnen maken in hun hoofd. Later kunnen ze teksten lezen over abstractere onderwerpen, onderwerpen waarbij ze niet meteen een beeld hebben.

De bovengenoemde ontwikkeling is ook van toepassing op verhalen en gedichten. Er zijn veel voorkomende thema's, zoals gevoelens (bijvoorbeeld verdriet, boosheid, blijdschap, angst, verliefdheid), dagelijkse gebeurtenissen, leven en dood, vriendschap en eenzaamheid, dieren, goed en kwaad, fantasie en werkelijkheid, dromen en wensen, eigenwijs zijn en dwarsliggen, natuur, milieu en oorlog. Eigenlijk komen alle thema's in gedichten en verhalen voor alle leeftijden voor. De manier waarop een thema is uitgewerkt, past echter wel bij het ontwikkelingsniveau. Zo wordt het onderwerp 'verliefdheid' anders uitgewerkt in *Kikker is verliefd* dan in *Hoe overleef ik mijn eerste zoen* van Francine Oomen of *Voor altijd samen, amen* van Guus Kuijer. Frank Eerhart laat in *Boekje Open over Gedichten voor Kinderen* (1998) zien hoe het onderwerp 'verliefdheid' op een verschillend niveau is uitgewerkt. Het gedicht van André Sollie is minder geschikt voor jongere kinderen, het gedicht van Nannie Kuiper kan voor alle leeftijden. Dat komt door de combinatie van de concreetheid en de directheid van het taalgebruik, de korte zinnen, en de rijm.

Verliefd

*Ik ben op Jan!
Hij weet er niets van;
ik heb het niet laten merken.
Iedere dag
zie ik zijn lach
als ik op school zit te werken.*

*Ik zou hem best een briefje willen schrijven;
zeggen dat ik van hem hou.
Zou dat gevoel in mijn maag altijd blijven?
Vertel eens, hoe is dat bij jou?*

*Ik ben op Jan!
Dat zoiets toch kan;
dat had ik nooit kunnen dromen.
Het is nog maar pas,
ik hoop dat de klas
dit niet te weten zal komen.*

*Anders gaan al mijn vriendinnen me plagen;
zeggen ze: Jij bent op Jan!,
stellen ze van die vervelende vragen,
nee hoor, daar hou ik niet van.*

*Ik ben op Jan!
Weet hij er iets van?
Heb ik het toch laten merken?
Krijg ik een kleur?
Wat een gezeur;
ik zit gewoon hard te werken!*

Nannie Kuiper (1993). *Zo kan het ook*. Amsterdam: Leopold

Altijd

*Nog eventjes vergeten.
Alsof ik niet zou weten
-heel even maar, een dag-
dat het voorgoed voorbij is.
Dat alles weer van mij is.
Mijn woorden en mijn lach.*

*Ik heb na zoveel zomer
geen vat meer op de tijd.
Je was er
en je maakte
dat het duurde voor altijd.*

*Altijd is zeven weken.
Dat is zoals het ging.
Zoals het vanaf nu zal gaan
in mijn herinnering.*

André Sollie (1997). *Het ijzelt in juni*. Amsterdam: Querido

Op basis van inhoudelijke kenmerken onderscheidt Van Coillie (1980) kindergedichten in vijf groepen:

- *De kinderwereld van elke dag*, met veel voorkomende onderwerpen als slapen, ziek zijn, eten, de school, familie, de vakantie, verhuizen, circus, en het kinderspel.
- *De wereld op zijn kop en soms rechtop*, waarbij het gaat om grappige verhaaltjes met sprookjesfiguren en fascinerende personages: juffen, meneren, kabouters, koningen, prinses, prinsessen, ridders, reuzen, heksen en Sinterklaas.
- *Dromen, wensen en vragen*, waarbij het zowel om echte dromen als om wensdromen kan

gaan, en om gedichten waarin kinderen een vraag of vragen stellen.

- *Dieren*, die vaak menselijke eigenschappen hebben. Vooral katten zijn populair.
- *De natuur*, met onderwerpen als het weer, planten, sterren en planeten, maar met name de wisseling van de seizoenen.

Er zijn auteurs, leraren, ouders, critici die vinden dat bepaalde onderwerpen niet geschikt zijn voor kinderen, zoals dood, wreedheid of seks. Anderzijds kun je beargumenteren dat kinderen, jonge kinderen, best verhalen of gedichten over bijvoorbeeld de dood kunnen lezen. Iedereen heeft ermee te maken, ook kinderen. Een gedicht of een verhaal kan helpen om over het verlies en de gevoelens die dat met zich meebrengt, te praten. Het kan herkenning en troost bieden. Gedichten met de thema's verliefdheid, humor, vriendschap en verdriet (vooral over dood) komen veel voor in de lievelingsgedichten van kinderen van zeven tot veertien jaar (Eerhart, 1998).

Er zijn ook scholen en ouders die vanwege religieuze motieven moeite hebben met bepaalde onderwerpen in verhalen en gedichten, bijvoorbeeld in *fantasy*, een genre waarin vreemde wezens, magie en het bovennatuurlijke een grote rol spelen.

Onderzoekers hebben leesvoorkeuren gekoppeld aan ontwikkelingsfasen. Bekend is het model van Carlotte Bühler uit 1926. Zij karakteriseerde iedere fase op basis van de leesvoorkeur van kinderen op een bepaalde leeftijd. Zo hebben volgens dit model kinderen van twee tot vier jaar een voorkeur voor verhalen uit hun dagelijkse omgeving en kinderen van vier tot acht voor sprookjes en fantasie. Avonturenverhalen zijn favoriet voor kinderen van acht tot dertien en kinderen van dertien tot vijftien jaar lezen graag heldenverhalen. Algemeen kritiekpunt op dergelijke fasetheorieën is dat ze geen recht doen aan onderlinge verschillen tussen kinderen: kinderen verschillen onder andere in taalontwikkeling en sociale achtergrond. Ook wordt gezegd dat ze normatief zijn omdat ze op het literair-esthetische lezen gericht zijn (onder anderen Laarakker, 2006; Ghonem-Woets, 2009). Bovendien zijn belangstelling en interesses aan verandering onderhevig doordat de maatschappij onder andere door de moderne media sterk veranderd is (Van Koeven et al., 2006).

Geleidelijk verplaatste de belangstelling zich van overeenkomsten tussen kinderen in een bepaalde ontwikkelingsfase naar verschillen tussen kinderen die gevolg zijn van verschillen in aanleg en milieu. Zo onderscheidde Giehl drie motieven om te lezen en baseerde hij daarop vier leeshoudingen waaruit vervolgens vier lezerstypen voortvloeien: de functioneel-pragmatische lezer die leest vanuit een verlangen om de wereld te begrijpen, een verlangen naar kennis; de emotioneel-fantastische lezer die leest om te ontsnappen aan de dagelijkse werkelijkheid; de rationeel-intellectuele lezer die leest vanuit de drang om ordening en zin te geven aan het leven; en de literair-esthetische lezer die cognitief leest, om te ontsnappen aan de werkelijkheid en om zin te geven aan het leven. Kritiek hierop is onder andere dat zijn theorie niet empirisch onderbouwd is en dat zijn lezerstypen stereo-

typen zijn, afgeleid van de tegenstelling tussen 'lectuur' en 'literatuur' (De Vries, 1989; Laarakker, 2006). Bovendien is een dergelijk model te statisch: leeshoudingen van kinderen veranderen in de loop der jaren, en ook passen ze hun leeshouding aan de omstandigheden aan (Van Coillie, 1999).

Van Coillie neemt de leesontwikkeling als vertrekpunt, waarbij de volgende drie vragen leidend zijn: Wat kunnen lezers op een bepaalde leeftijd aan? Wat boeit lezers op een bepaalde leeftijd en hoe spelen boeken daarop in? Hoe stimuleren boeken de mentale ontwikkeling en de persoonlijkheidsontwikkeling? Hij schetst deze ontwikkeling in vijf fasen: de zuigelingenfase (0-1 jaar), de peuterfase (1-3 jaar), de kleuterfase (3-6 jaar), de schoolkindfase (6-12 jaar) en de adolescentiefase (12-18 jaar).

Baby's maken nog geen verschil tussen een boek en ander speelgoed. Zijn ze iets ouder, dan genieten ze ervan plaatjes in boeken te benoemen. Door allerlei bakerrijmpjes leren ze onder andere klankpatronen herkennen.

Peuters beleven nog steeds plezier aan aanwijsboeken. Daarnaast ontdekken ze geleidelijk in prentenboeken hun eigen wereld. Het ontdekken van die wereld brengt ook angsten met zich mee; bang voor het donker bijvoorbeeld. Veel prentenboeken eindigen dan ook met iets veilig. Bakerrijmen blijven in trek: 'samen versjes zeggen op de schoot of op de knie geeft net als voorlezen een veilig en warm gevoel'. Peuters houden van verhalen over dwarssluggers. Dat hangt samen met hun groei naar autonomie.

Kleuters maken nog niet echt onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid. In hun fantasiewereld is alles mogelijk. Ze denken vaak animistisch: dingen om hen heen leven. Met dieren kun je praten, dingen kunnen stout zijn en pijn voelen. In prentenboeken voor kleuters komen vaak pratende dieren voor. Kleuters houden ook van sprookjes. Ze komen tegemoet aan het morele denken op die leeftijd doordat de sprookjesfiguren enkelvoudige rollen vervullen: ze zijn goed of slecht, held of slachtoffer en het kwade wordt altijd bestraft en het goede beloond. De wereld van kleuters wordt groter, ze leren nieuwe begrippen. Prentenboeken met een informatieve bedoeling zoals die van Eric Carle spelen hierop in. Populair zijn opklapboeken en zoekboeken. Kleuters verruimen hun wereld ook door nieuwe sociale contacten. Ze leren zich inleven in een ander, wat belangrijk is om zich te kunnen inleven in boeken. Vriendschap is een thema in veel prentenboeken. Ook in deze fase brengt het verder ontdekken van de wereld angsten met zich mee. Denk aan verdwalen, en – als hun fantasie met ze op de loop gaat – aan bang om opgegeten, meegenomen of betoverd te worden.

De meeste schoolkinderen hebben het lezen als ze een jaar of zes zijn onder de knie. Geleidelijk wordt de wereld van de fantasie en die van de werkelijkheid gescheiden. Realistische verhalen komen uit de directe leefwereld van kinderen: gezin, huisdie-

ren, verjaardag, nieuwe school. Ze zijn minder gericht op zichzelf dan kleuters en raken geboeid door wat andere kinderen meemaken. Morele problemen worden belangrijker en veel jonge kinderen vinden het plezierig om in boeken een moreel houvast te vinden. Zijn ze zeven of acht, dan kunnen ze geleidelijk langere boeken aan met meer personages en motieven.

Vanaf negen jaar verliezen veel kinderen hun belangstelling voor fantasieverhalen, behalve wanneer ze geheimzinnig, spannend of griezelig zijn.

Zo rond de tien jaar gaan kinderen dikkere boeken lezen met een grotere spanningsboog en met meer avontuur (bijvoorbeeld detectiveverhalen en sciencefiction). De verhalen worden vaak complexer en bevatten meerdere verhaallijnen. Realistische verhalen spelen zich meestal af tussen vrienden of op school. Kinderen kunnen geleidelijk aan ook beter meeleven met kinderen uit andere culturen of uit het verleden. De situaties moeten dan wel concreet en herkenbaar zijn of emotioneel sterk aanspreken. Tussen negen en elf jaar ontwikkelen kinderen ook meer en meer hun gevoel voor humor. Ze genieten van grappen en moppen en van verhalen waarin grappige dingen gebeuren. Voorkeuren van jongens en meisjes groeien in deze fase sterk uit elkaar. Veel meisjes houden meer van fantasieverhalen en van verhalen over gewone kinderen, liefde, vriendschap en allerlei problemen dan jongens en veel jongens houden meer van misdaadverhalen en informatieve boeken.

(Van Coillie, 1999, p. 50-59)

Van Coillie begon zijn beschrijving met “Vanzelfsprekend hebben kinderen persoonlijke leesvoorkeuren en evolueren ze niet allemaal op dezelfde manier. Ik schets alleen de krachtlijnen van de ontwikkeling” (Van Coillie, 1999, p. 51). Wij denken dat binnen die ontwikkeling ook sprake kan zijn van beweging. Zo zijn bijvoorbeeld de laatste jaren bij kinderen in de bovenbouw, met name bij jongens, *fantasy*boeken populair.

Welke genrevoorkeuren hebben kinderen in welke groepen?

De onderwerpkeuze van de leerlingen verschilt naar geslacht en naar groep. Jongens in groep 3 en 4 kiezen vaker voor griezelen en voetbal, terwijl meisjes zich meer met sprookjes en vriendinnenclubjes bezighouden. Jongens in groep 5 en 6 kiezen vooral voor griezel- en avonturenboeken, voetbal en fantasy, terwijl meisjes vaker boeken uitkiezen waarin dieren, en dan met name pony's en/of paarden, een hoofdrol spelen en kiezen voor realistische verhalen die zich dicht bij huis afspelen, met vriendschap en verliefdheid als onderwerpen. Bij zowel jongens als meisjes spelen ook schoolverhalen een belangrijke rol. Wat betreft de populariteit van voetbalseries bij de jongens valt een verschuiving in titels waar te nemen. In groep 3 en 4 worden zowel De Effies,

als Koen Kampioen en Snelle Jelle genoemd. In groep 5 en 6 komen de twee laatstgenoemde series terug, terwijl in groep 7 en 8 alleen Snelle Jelle overblijft, maar wel met meer vermeldingen dan in de lagere groepen. Een andere constante bij de jongens zijn de avonturen van De Kameleon. In alle groepen komt deze serie terug, zij het in groep 5 en 6 in hogere mate dan in de andere groepen. Bij de jongens in groep 7 en 8 bestaat nog steeds veel belangstelling voor griezelen en voetbal, en neemt het aandeel fantasyboeken en historische verhalen toe. Bij de meisjes blijven vriendschap en schoolverhalen een rol spelen, evenals verliefdheid. Daarbij komen in toenemende mate 'zwaardere' thema's aan bod, met impliciete waarschuwingen voor de gevaren van de moderne maatschappij, zoals loverboys, al dan niet in combinatie met cybercrime. Daarnaast vormen verslaving, pesten, ziekte en dood thema's die herhaaldelijk voorkomen.

(La Roi, 2010)

Alle onderwerpen kunnen in principe voor alle groepen. De manier waarop een onderwerp wordt uitgewerkt, sluit aan bij de cognitieve en emotionele ontwikkeling van kinderen. In de jaren van groep 1 naar groep 8 wordt de wereld van kinderen groter, ze ontwikkelen zich, onder andere op cognitief en sociaal-emotioneel gebied, en dat kan invloed hebben op de onderwerpen waarover ze lezen, op de manier waarop een onderwerp wordt uitgewerkt en op de voorkeur voor bepaalde genres. De opsomming in de leerstoflijnen is exemplarisch bedoeld; het is geen volledige, voorschrijvende opsomming. Er is ruimte voor de ontwikkeling van eigen, individuele leesvoorkeuren: voor de onderwerpen waarover een kind wil lezen en de wijze waarop (en het motief waarmee) een kind een verhaal of gedicht leest.

2.3.2 Structuur

Informatie in een tekst wordt niet zomaar lukraak en in een willekeurige volgorde gepresenteerd, maar in samenhang, in een bepaalde volgorde en hiërarchie. Een tekst heeft een bepaalde structuur waarin de informatie gepresenteerd wordt. Belangrijk op het terrein van de tekstwetenschap is het werk van Kintsch en Van Dijk (1978) geweest. Zij onderscheiden verschillende niveaus in de informatiestructuur van de tekst, die kan worden weergegeven in een (omgekeerde) boom. De 'microproposities' zijn de uitspraken in een tekst die aan de uiteinden, onderaan in de omgekeerde boom, staan. Het gaat dan bijvoorbeeld om details. De 'macroproposities' zijn de meer globale betekenseenheden die samen het hoofdthema en de rode draad van de tekst bepalen. Zij staan bovenaan in de boomstructuur. Gebaseerd op onder andere dit werk onderscheidt Hacquebord (1989) het macro-, meso- en microniveau in een tekst en daaraan gekoppeld tekstbegrip op deze drie niveaus.

Op het *macroniveau* gaat het om de globale tekststructuur. Er worden bijvoorbeeld twee opvattingen met elkaar vergeleken, of er wordt een probleem met een oplossing beschreven. Het gaat dan om het hoofdthema en de strekking van de tekst. De globale structuur van een tekst hangt samen met het doel van de tekst. Een recept bijvoorbeeld begint met de naam van het gerecht en een opsomming van de ingrediënten, gevolgd door aanwijzingen wat je achtereenvolgens moet doen om het gerecht te bereiden. En een sprookje begint met 'Er was eens...'. Daarna verlaat de held zijn huis om een moeilijke opdracht uit te voeren. Onderweg wordt hij op de proef gesteld. Er komen helpers op zijn pad die hem helpen moeilijkheden te overwinnen. Er is een slechterik; held en schurk treffen elkaar in een tweegevecht. De held overwint en vervult zijn opdracht. 'En ze leefden nog lang en gelukkig.' De globale structuur of het verhaalschema van een tekst bepaalt samen met het doel van de tekst de tekstsoort of het verhaalgenre.

Het *mesoniveau* is het alineaniveau. Op dit niveau gaat het om lokale tekstverbanden, die over de zinsgrenzen heen gaan. Zo kunnen er verbanden zijn op basis van overeenkomst en verschil, bijvoorbeeld een vergelijking en een tegenstelling, of verbanden van geheel en delen. Zo kun je ergens een specificering of voorbeelden bij geven, of verschillende categorieën onderscheiden. Het kan ook gaan om verbanden op basis van opeenvolging of gelijktijdigheid, bijvoorbeeld een opeenvolging van gebeurtenissen in de tijd, een voorwaarde verbonden met een bepaald verschijnsel, een oorzaak en een gevolg, een middel en een doel, een reden voor een handeling, oordeel, besluit of gedachte, en een verschijnsel dat ondanks een ander verschijnsel gebeurt terwijl je dat niet zou verwachten. Dit laatste wordt een relatie van concessiviteit genoemd. In de volgende zin zijn twee verschijnselen ('regenen' en 'naar buiten gaan') concessief verbonden: *Het regende pijpenstelen. Toch gingen we naar buiten.*

Op het *microniveau* gaat het om het woord- en zinsniveau. Een zin is niet een verzameling willekeurig gerangschikte, losse woorden, maar heeft een bepaalde structuur waardoor die woorden met elkaar samenhangen. Een zin kan aanwijzingen bevatten voor de manier waarop hij samenhangt met andere zinnen, bijvoorbeeld in de vorm van verwijzwoorden of verbindingswoorden.

Bos-Aanen, Sanders en Lentz (2001) concludeerden op basis van een literatuurstudie van Engelstalig en Nederlandstalig onderzoek uit de periode 1980 - 2000 het volgende:

Een informerende tekst met een duidelijke hiërarchie helpt de lezer om zich informatie uit de tekst na het lezen te kunnen herinneren. Hierbij speelt de plaats die deze informatie inneemt binnen de teksthierarchie een rol: informatie die op een hoog niveau in de structuur staat, vraagt een langere verwerkingstijd, maar wordt vervolgens wel beter gereproduceerd. Kennis van de hiërarchische structuur blijkt nuttig wanneer een tekst minder goed geordend is. Verder is training in het herkennen en

begrijpen van tekststructuur nuttig, zowel voor student en volwassene als voor kind en tiener. Sterk organiserende relaties (zoals oorzaak-gevolg en probleem-oplossing) worden sneller verwerkt dan zwak organiserende relaties (zoals opsommingen). Bovendien zorgen sterk organiserende relaties voor betere reproductie van de tekst. Kinderen zijn gevoelig voor de structuur van een verhaal (de zogenoemde story grammar). Een afwijking van de vertrouwde structuur blijkt nadelig voor het begrijpen van de tekst.

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen teksten kunnen lezen met de volgende structuurkenmerken (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 12):

Niveau 1F	Niveau 1S/2F
<ul style="list-style-type: none"> - Eenvoudig van structuur - Informatie is herkenbaar geordend - Belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald 	<ul style="list-style-type: none"> - Heldere structuur - Verbanden zijn duidelijk aangegeven

Op *macroniveau* kunnen deze structuurkenmerken betekenen dat teksten bijvoorbeeld een duidelijk herkenbaar onderwerp hebben, of dat de strekking van de tekst duidelijk is en eenvoudig te begrijpen, door onder andere gebruik te maken van titels die expliciet het onderwerp benoemen of de strekking aangeven, en dat de globale opbouw van de tekst eenvoudig is. De globale opbouw kan eenvoudig zijn wanneer er bijvoorbeeld niet allerlei mogelijke oplossingen met voor- en nadelen bij een probleem gepresenteerd worden zonder een duidelijke keuze voor een bepaalde oplossing, maar wanneer er voor een probleem één duidelijke oplossing gegeven wordt.

Op *mesoniveau* betekent het dat de structuur op *alineaniveau* *eenvoudig* is: verbanden tussen en binnen *alinea's* zijn *eenvoudig*. Eenvoudig kan betrekking hebben op de aard van het verband en ook op het kunnen herkennen en begrijpen van dat verband. Of de aard van een verband eenvoudig is, is mede afhankelijk van de inhoud: de informatie die chronologisch met elkaar verbonden wordt, kan eenvoudig of moeilijk zijn doordat het om bijvoorbeeld concrete of abstracte informatie gaat. Of het herkennen en begrijpen van een verband eenvoudig is, kan samenhangen met de voorkennis van de lezer (en die is per lezer verschillend), met zijn cognitieve ontwikkeling en met de mate waarin het verband herkenbaar gemaakt is, bijvoorbeeld door het gebruik van signaalwoorden, en van de cognitieve energie die het doorzien van het verband vraagt.

Op *microniveau* betekent het dat de (grammaticale) structuur van de zinnen *eenvoudig* is. Dat houdt bijvoorbeeld in: geen lange zinnen met bijzinnen in bijzinnen of tangconstructies.

Het verschil tussen niveau 1F en 1S/2F bestaat voornamelijk uit een *eenvoudige* structuur bij niveau 1F en een *heldere* structuur bij niveau 1S/2F. Op niveau 1S/2F mag de structuur dus wel moeilijker, complexer zijn, als die maar helder is.

Een tekst is helder wanneer hij gemakkelijk te doorzien is. Dat kan inhouden dat er duidelijke aanwijzingen in de tekst staan die de structuur herkenbaar maken. Bijvoorbeeld een titel waaraan je kunt zien wat voor soort tekst het is, of signaalwoorden en –zinnen die duidelijk maken om wat voor verband het gaat. Het kan ook inhouden dat het om veel voorkomende, vaste structuren gaat, die daardoor makkelijker herkend worden, zoals bijvoorbeeld met het verhaalschema in sprookjes het geval is.

Herkenbaar geordende informatie (1F) kan op alle tekstniveaus betrekking hebben. Belangrijke informatie die gemarkeerd of herhaald wordt (1F) heeft vooral betrekking op het meso- en microniveau. Informatie markeren kan bijvoorbeeld door woorden of passages **vet** te drukken, te onderstrepen of in een ander LETTERTYPE te presenteren (zie paragraaf 2.3.3), of door expliciet te schrijven dat bepaalde informatie belangrijk is. Informatie kan ook op een opvallende plek worden gezet, bijvoorbeeld in de eerste of laatste zin van een alinea. Op niveau 1S/2F hoeft er geen sprake meer te zijn van een *herkenbare* ordening en belangrijke informatie die *gemarkeerd* is of *herhaald* wordt, maar van verbanden die *duidelijk worden aangegeven*. Dat kan door signaalwoorden, signaalzinnen en signaaltekens (bijvoorbeeld opsommingstekens) te gebruiken. Bij een *herkenbare ordening* (1F) ligt het perspectief meer bij de lezer, bij *duidelijk aangegeven verbanden* (1S/2F) meer bij de tekst. Op niveau 1S/2F hoeft belangrijke informatie niet meer gemarkeerd te zijn of herhaald te worden. Kinderen moeten ook zonder die hulp kunnen afleiden dat die informatie belangrijk is.

Voor de leerstoflijnen betekent het bovenstaande het volgende: De meeste teksten die de kinderen lezen moeten van groep 1 tot en met 8 een eenvoudige dan wel heldere structuur hebben, op micro-, meso- en macroniveau. Op microniveau bevatten de zinnen frequente of voor leerlingen alledaagse woorden. De zinsconstructies zijn niet ingewikkeld, dus er zijn geen of weinig bijzinnen in bijzinnen of tangconstructies. Op mesoniveau komen in alle groepen allerlei verbanden voor. Die verbanden zijn zo veel mogelijk herkenbaar gemaakt, bijvoorbeeld door signaalwoorden te gebruiken (zie ook paragraaf 2.3.3). Op macroniveau gaat het vooral om vertrouwde structuren.

Echter: alleen de structuur van de tekst maakt een tekst niet moeilijker of makkelijker, dat hangt samen met de andere tekstkenmerken en met kenmerken van de lezer en van de context.

2.3.3 Aanwijzingen in de tekst voor de inhoud en structuur

Een tekst bevat allerlei aanwijzingen die informatie geven over de inhoud van de tekst en over de structuur van de tekst op de drie genoemde niveaus. Het gebruiken van die aanwijzingen kan het lezen vergemakkelijken.

Allereerst geeft de *tekstdrager* aanwijzingen. Staat de tekst in een krant? In een kookboek? In een tijdschrift voor kinderen? In een studieboek? De tekstdrager kan informatie geven

over de tekstsoort en ook over de inhoud. Zo verwacht je een spannend verhaal niet in een telefoonboek en in een reclamefolder van de supermarkt verwacht je geen essay over het broeikaseffect. Ook wanneer het type tekstdrager hetzelfde is, bijvoorbeeld een krant, dan kan daarbinnen de tekstdrager nog iets meer zeggen. Wanneer je bijvoorbeeld over problemen in de thuiszorg leest in de *Spits of Metro* wordt dat onderwerp waarschijnlijk anders uitgewerkt dan in *NRC Handelsblad* of de *Volkskrant*.

Vaak staat de naam van de *schrijver* vermeld bij de tekst. Wanneer je bekend bent met die auteur, dan kun je vaak al iets zeggen over de tekstsoort en de inhoud. Bij een tekst van Jamie Oliver bijvoorbeeld verwacht je in eerste instantie een recept. En bij een boek van Paul van Loon weet je dat het waarschijnlijk een griezelboek voor kinderen is. Ook kan de naam van de schrijver - als je hem kent - je al op het spoor zetten van het perspectief of de visie van waaruit hij het onderwerp in zijn tekst behandelt. Een conservatief politicus zal over hetzelfde onderwerp een ander ingezonden stuk in de krant schrijven dan een progressief politicus.

Een andere informatiebron is de *lay-out* van de tekst. Het gaat dan om de vorm, het lettertype, de lettergrootte, het gebruik van cursief- en vetgedrukte woorden, onderstreepte woorden, en gebruik van kleur en beeld. De lay-out geeft vooral informatie over de tekstsoort en de structuur van de tekst, op alle drie de niveaus. Zo ziet een gedicht er anders uit dan een affiche voor een voetbalwedstrijd, en ziet een studieboek er anders uit dan een prentenboek. Het gebruik van beeld en kleur, lettertype en lettergrootte bijvoorbeeld is verschillend. In deze voorbeelden geeft de lay-out aanwijzingen voor de structuur op macroniveau. Witregels of inspringen duiden op een alinea-indeling. Dan geeft de lay-out aanwijzingen over de structuur op mesoniveau. Dat is ook het geval wanneer een eerste alinea van een artikel of hoofdstuk vetgedrukt of gecursiveerd is. Op microniveau kan de lay-out aanwijzingen geven wanneer bepaalde woorden bijvoorbeeld onderstreept zijn. Doordat het onderstreept (of vetgedrukt of gecursiveerd) is, krijgt het woord extra aandacht. Daarmee geeft de lay-out ook aanwijzingen voor de inhoud: zo'n woord is belangrijk.

Titels en *kopjes* geven zowel aanwijzingen over de structuur als over het onderwerp. Een titel geeft meestal in een paar woorden de inhoud van de tekst weer. Een kopje geeft informatie over de inhoud van een deel van de tekst, het deel dat eronder staat. Ook kunnen titels en kopjes aanwijzingen geven over de structuur. Aan de hand van de titel kun je in veel gevallen de tekstsoort afleiden en ook de globale structuur. Vergelijk de volgende boektitels: *Alle middeleeuwse kerken van Harlingen tot Willemshaven*, *Van beginnende geletterdheid tot lezen* *Ideëenboek*, *Snelle soepen & sandwiches* en *Wie niet vlucht raakt ingedut. Een keuze uit de gedichten*. Bij de eerste titel gaat het om een informatieve tekst: beschrijvingen van kerken, in een volgorde van west naar oost. De tweede titel duidt ook op een informatieve

tekst, maar nu gaat het om een beschrijving van een ontwikkeling, aangevuld met suggesties. De derde titel duidt naar alle waarschijnlijkheid op een kookboek, op instructieve teksten dus. En de laatste titel duidt op een dichtbundel. De gedichten zullen waarschijnlijk in chronologische volgorde in de bundel staan.

Ook *signaalwoorden* en *signaaltekens* geven aanwijzingen. Ze maken duidelijk om wat voor verbanden het in de tekst gaat. Signaaltekens zijn bijvoorbeeld opsommingstekens in de vorm van liggende streepjes, bolletjes of getallen, of een vraagteken aan het einde van een zin. In het overzicht hieronder staan per tekstverband voorbeelden van mogelijke signaalwoorden.

Verbanden op basis van overeenkomst en verschil:	
- Vergelijking	<i>en, in vergelijking met, ... (groter, mooier) dan, net als, hetzelfde als, precies als, in overeenstemming met</i>
- Tegenstelling	<i>maar, daartegenover, of, in tegenstelling tot, aan de andere kant</i>
- Geheel-deel (o.a. specificering, voorbeelden, categorieën)	<i>zo, kenmerken zijn, bijvoorbeeld, voorbeelden zijn, onderdelen zijn, bestaande uit, namelijk</i> signaaltekens: dubbele punt, gevolgd door een opsomming met behulp van komma's of opsommingstekens als liggende streepjes of nummering in de kantlijn
Verbanden op basis van opeenvolging of gelijktijdigheid:	
- Opeenvolging van gebeurtenissen in de tijd	<i>eerst, daarna, vroeger, nu, later, gisteren, vandaag, morgen, toen, na, vervolgens</i>
- Voorwaarde bij een verschijnsel	<i>als ... dan, wanneer</i>
- Oorzaak en gevolg	<i>gevolg is, doordat</i>
- Middel en doel	<i>om ... te, door ... te, middel is, functie, dient voor, voor</i>
- Reden voor een handeling, oordeel, besluit, gedachte	<i>daarom, omdat, want, om deze reden, vanwege</i>
- Concessief verband tussen verschijnselen	<i>hoewel, toch, al, desondanks</i>
- Probleem en oplossing	<i>stel..., dus, probleem/vraag, oplossing/antwoord</i>

Een andere informatiebron vormen *illustraties*. Ze geven vooral informatie over het onderwerp van de tekst. Het type illustratie kan ook aanwijzingen geven over de tekstsoort. Zo wordt er in een studieboek en in een reclamefolder bijvoorbeeld eerder gebruik gemaakt van foto's dan van tekeningen.

Voor de leerstoflijnen betekent dit dat leerlingen in alle groepen teksten lezen die de genoemde aanwijzingen bevatten. In de loop der jaren leren kinderen ze meer en beter herkennen en benutten bij het lezen.

2.3.4 Stijl

'Stijl' kan als volgt worden gedefinieerd:

Stijl is de keuze die een schrijver maakt uit mogelijke formuleringen om zijn gedachten vorm te geven. Die keuze heeft betrekking op woorden, zinsbouw, en structuur en wordt mede bepaald door onderwerp, doel, publiek en genre. Wanneer de stijl verandert, verandert ook de inhoud.

(Burger & De Jong, 2009, p. 19)

Steehouder en Jansen (1999) onderscheiden zes verzamelingen van samenhangende kenmerken, die ze stijldimensies genoemd hebben: een schrijver maakt bij het formuleren van zijn tekst afhankelijk van het doel van de tekst, het publiek en de situatie waarin de tekst moet functioneren, keuzes op de volgende dimensies:

Stijldimensies	Keuzes	Voorbeelden
Uiterlijke structuur	Nadrukkelijk - Onopvallend	Weinig of veel toelichting op de structuur, signaalwoorden en verwijzingen, opsommingen puntsgewijs.
Moeilijkheid	Eenvoudig - Ingewikkeld	Moeilijke woorden: lange woorden en leenwoorden; moeilijke zinnen: lange zinnen, zinnen met bijzinnen, zinnen met naamwoordconstructies, of tangconstructies.
Exactheid	Precies - Vaag	Vage of precieze termen, verwijzingen, verbanden, (in)consistente terminologie.
Informatiedichtheid	Bondig - Wijdlopig	Weinig of veel parafrases.
Levendigheid	Levendig - Droog	Weinig of veel afwisseling in woordkeus en zinstypen, gebruik van beeldspraak en voorbeelden.
Afstandelijkheid	Formeel - Informeel	Wel of niet direct aanspreken, lijdende of bedrijvende vorm, schrijftaal (met ouderwetse woorden en zinsconstructies) of spreektaal.

In het Referentiekader komen drie van deze stijldimensies voor om nader te beschrijven wat voor zakelijke teksten kinderen moeten kunnen lezen aan het eind van groep 8: de informatiedichtheid en voor een deel de uiterlijke structuur en de moeilijkheid.

Bos-Aanen et al. (2001) concludeerden ten aanzien van deze drie dimensies het volgende: *Uiterlijke structuur*: Hoewel sommige onderzoeken elkaar tegenspreken, blijkt uit de meeste onderzoeken dat een nadrukkelijke uiterlijke structuur effect heeft op de verwerking van een tekst door de lezer. Markeerders zorgen er namelijk voor dat de tekst sneller wordt verwerkt. Dit heeft echter niet tot gevolg dat de reproductie dan ook verbetert. Bij tienjarigen bleek er geen effect te zijn van markeerders van de hiërarchische structuur. Bij twaalf-

jarigen was dit effect er wel en het effect nam toe met de leeftijd. Het effect bleek het grootst bij volwassenen. Een conclusie is dat markeerders van hiërarchie nog geen effect hebben op tekstbegrip bij kinderen, maar dat ze in toenemende mate wel het tekstbegrip van tieners beïnvloeden.

Informatiedichtheid: Uit de geïnventariseerde onderzoeken blijkt niet dat bondig geschreven teksten leiden tot beter begrip van de tekst. Schoolboekteksten waarbij de bondigheid verminderd is door de samenhang tussen zinnen te verbeteren en impliciete informatie te benoemen, blijken beter gereproduceerd te worden. Bovendien gaven scholieren bij deze versie meer goede antwoorden op open vragen. Nuancering is hier op zijn plaats, omdat aan de inhoud van de oorspronkelijke tekst erg veel informatie werd toegevoegd.

Moeilijkheid: Naar het effect dat moeilijke woorden hebben op tekstbegrip bij kinderen, blijkt redelijk wat onderzoek te zijn gedaan. Moeilijke woorden in informerende teksten vragen meer cognitieve energie van de lezer dan eenvoudige woorden. Ditzelfde geldt voor de zinsbouw: een eenvoudige zinsstructuur vraagt minder verwerkingsenergie dan een ingewikkelde structuur. Moeilijke woorden kunnen het tekstbegrip van kinderen beïnvloeden, maar dit wordt niet door alle studies bevestigd. De hoeveelheid moeilijke woorden moet soms wel fors zijn, om effect op het begrip te sorteren. Instructie vooraf, waarbij moeilijke woorden worden aangeleerd, blijkt het begrip van moeilijke woorden niet te beïnvloeden. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat lezers goed zijn in het gebruiken van de context om tot een interpretatie te komen van het onbekende woord. Dit is opvallend; in veel methodes en aanpakken voor begrijpend lezen worden vooraf moeilijke woorden besproken.

Een concreet geschreven tekst wordt door lezers positiever gewaardeerd dan een abstracte tekst. Een concreet geschreven informerende tekst, bijvoorbeeld wanneer er voorbeelden in staan, blijkt een positieve invloed te hebben op de betrokkenheid, het begrip en de waardering van de lezer. De mate waarin het onderwerp al bekend is bij de lezer, speelt wel een rol. Informerende teksten waarin elementen van actie zijn toegevoegd en elementen waardoor de lezer zich kan identificeren met de personen in de tekst, blijken meer aandacht te krijgen van de lezer. Het heeft echter geen invloed op het onthouden van de informatie. Kinderen van negen en elf jaar blijken biologieteksten beter te reproduceren wanneer de tekst concreet, actief en persoonlijk is, dan wanneer de tekst algemeen en abstract is. Ook themazinnen werden beter gereproduceerd wanneer ze voorzien zijn van een concrete uitweiding. Land (2009) deed onderzoek bij vmbo-leerlingen: langere zinnen bleken makkelijker te lezen dan korte zinnen onder elkaar waarbij voegwoorden en dergelijke waren weggelaten. Het ligt voor de hand dat dit ook voor basisschoolleerlingen geldt. Teksten met korte zinnen hoeven dus niet per definitie eenvoudiger te zijn.

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen teksten kunnen lezen met de volgende stijlkenmerken (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 12):

	Niveau 1F	Niveau1S/2F
Uiterlijke structuur	- Belangrijke informatie gemarkeerd - Informatie herkenbaar geordend	- Verbanden duidelijk aangegeven
Informatiedichtheid	- Laag, niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd	- Overwegend laag
Moeilijkheid	- Frequent gebruikte (of voor leerlingen alledaagse) woorden	- Tekst is niet te lang

Belangrijkste verschillen tussen stijlkenmerken bij niveau 1F en 1S/2F zijn: bij 1S/2F hoeft belangrijke informatie niet meer gemarkeerd te zijn, de informatiedichtheid hoeft niet meer altijd laag te zijn (terwijl op 1F meer met voorbeelden en parafrases gewerkt wordt), en er kunnen ook minder frequente of alledaagse woorden in voorkomen.

Voor de leerstoflijnen betekent dit dat leerlingen veel teksten aangeboden krijgen met een nadrukkelijke uiterlijke structuur. Ze lezen ook teksten waarin die structuur minder nadrukkelijk is, met name in de bovenbouw. Belangrijke informatie in de tekst hoeft dan ook niet meer nadrukkelijk gemarkeerd te zijn. De informatie kan minder herkenbaar geordend zijn in deze teksten, maar de verbanden worden wel duidelijk aangegeven. Dit sluit aan bij de onderzoeksbevinding dat jonge kinderen daar nog niet van profiteren, maar twaalfjarigen wel. In alle jaren krijgen leerlingen teksten aangeboden met een lage informatiedichtheid. Er kunnen ook teksten voorkomen waarin die minder laag is, met name in de bovenbouw. Verder bevatten de teksten in alle jaren vooral frequente of voor leerlingen alledaagse woorden. Wat voor leerlingen alledaagse woorden zijn, verandert met de jaren.

2.3.5 Relatie tussen woord en beeld

In *prentenboeken* kan de relatie tussen geschreven tekst en illustraties verschillend zijn. Zo kunnen woorden en prenten elkaar overlappen. Ze kunnen elkaar aanvullen: de prenten bevatten bijvoorbeeld informatie die niet in de tekst staat. Er zijn ook prentenboeken waarin tekst en prenten contrasteren. De prenten kunnen ook alleen illustratief zijn: ze ondersteunen de tekst en de vertelling in woorden is afhankelijk van de vertelling in prenten. Daarnaast zijn er prentenboeken waarin de tekst geheel ontbreekt en de prenten alleen het verhaal vertellen.

Ook in *strips* draait het om de combinatie van woord en beeld. Er wordt een verhaal verteld in reeksen plaatjes. Soms staat het verhaal in kleine tekstblokken onder elk plaatje, maar meestal staat wat de personages denken en zeggen in tekstwolken of tekstballonnen. Door de beeldtaal is de moderne strip verwant aan film (Van Coillie, 1999): afstandsinstelling (denk aan in- en uitzoomen) camerastandpunt (bijvoorbeeld kikvorsperspectief en vogel-

perspectief), belichting en kleur zijn de opvallendste filmische technieken die in strips gebruikt worden.

Niet alleen in prentenboeken en strips gaat het om woord en beeld, ook in diverse *informatieve boeken* voor kinderen spelen illustraties een belangrijke rol. Er wordt veel gebruik gemaakt van foto's.

Van Coillie schrijft over Dorling Kindersley die als eerste met een nieuwe lay-out kwam voor informatieve kinderboeken: elk deel behandelt een thema en per dubbele pagina in het boek wordt een deelonderwerp belicht. Verspreid over de pagina staan haarscherpe kleurenfoto's en -tekeningen. Bijschriften en toelichtingen worden door lijntjes met de illustraties verbonden. De meeste informatie staat tussen de foto's in korte tekstblokken. Op sommige pagina's staan nog kadertjes met belangrijke data, biografieën of de verklaring van begrippen.

“De informatieve boeken met de Dorling Kindersley-look ogen geweldig, maar de nieuwe trend heeft ook nadelen. De vele illustraties verdringen de tekst, die vaak niet veel meer is dan een min of meer losse verzameling onderschriften. ‘Hapjeswetenschap’ zou je het kunnen noemen. Het is een vorm van informatie die zo weinig mogelijk leesinspanning vraagt. Sommige uitgevers zorgen voor een tegenwicht met informatieve boeken waarbij de inhoud primeert. Het gaat dan niet om een verzameling weetjes, maar om een oorspronkelijke studie met meer diepgang en visie.”

(Van Coillie, 1999, p. 237-238)

Een dergelijke presentatie maakt informatieverwerving moeilijk. ‘Ik weet nooit waar ik verder moet lezen’, citeert Boonstra (1987) een negenjarig meisje.

In een informatief boek zijn illustraties onmisbaar schrijft Boonstra: “Een kleurenfoto van een giraffe zet het dier duidelijker neer dan een uitgebreide, gedetailleerde beschrijving.” (Boonstra, 1987, p. 150). Illustraties in informatieve boeken moeten duidelijk en functioneel zijn, ze verhelderden de tekst of vullen de tekst aan. Het kan ook andersom: de illustraties vormen de hoofdbron van informatie en de tekst verklaart wat er op de plaatjes te zien is, zoals bijvoorbeeld in de *Kijkdoos*-serie het geval is. Verder is het belangrijk dat illustraties in de buurt staan van de tekst waar ze bij horen, en niet een paar bladzijden ervoor of erna.

Tot slot zijn er boeken die kinderen aanzetten tot bepaalde activiteiten, zoals knutselen, koken of proefjes doen. In deze *doeboeken* spelen illustraties ook een belangrijke rol. Samen met de tekst moeten ze duidelijk de verschillende stappen weergeven, anders lukt het niet goed om de beschreven activiteit uit te voeren.

Van Coillie vindt dat illustraties in informatieve boeken actueel, relevant en correct moeten zijn, scherp afgedrukt en met duidelijke onderschriften. Daarnaast moeten tekst en illustraties goed op elkaar afgestemd zijn (Van Coillie, 1999, p. 236). Bos-Aanen et al. (2001) vonden in hun literatuuronderzoek dat illustraties zowel in verhalende als in informerende teksten nuttig blijken, mits de informatie in de illustratie klopt met de informatie in de tekst. Een illustratie als een boomdiagram blijkt effectiever te zijn, wanneer deze in de tekst wordt verklaard, dan wanneer de verklaring achterwege blijft. Ook stelt een afbeelding lezers beter in staat om een situatiemodel te kunnen maken. Illustraties in schoolboeken hebben niet zonder meer een positieve uitwerking op het begrip bij kinderen. Illustraties bleken namelijk het meest effectief te zijn wanneer de informatie zowel in de tekst als in de illustratie staat en wanneer de informatie die in de illustratie gegeven wordt van eenzelfde niveau is als de informatie in de tekst.

Mooren bespreekt in zijn dissertatie (2000) onder andere de rol die illustraties vervullen bij het lezen (Mooren, 2009, p. 365- 373). Vanuit een psycholinguïstische visie vormen illustraties een bron van contextuele en semantische informatie voor tekstbegrip. Illustraties zouden ook af kunnen leiden van woordherkenning, vanuit een visie die aanneemt dat leren lezen afhankelijk is van aandacht voor orthografische stimuli. "Het mogelijk faciliterende effect van illustraties op tekstbegrip en taal leren wordt vooral verklaard vanuit het feit dat illustraties een context creëren, dat ze motiveren en een actieve verwerking van de tekst bevorderen. Verschillende auteurs wijzen er echter ook op dat aard, kwaliteit en samenhang van de illustraties met de tekst in dit geheel een doorslaggevende rol spelen." Mooren concludeert dat het meeste onderzoek zich richt op effecten van illustraties op het onthouden van tekstfragmenten, en dat het veel minder gaat over de invloed op begrijpen en op het onthouden van teksten in hun geheel. Illustraties bij een tekst blijken het onthouden ervan positief te beïnvloeden. Illustraties die in hoge mate redundant zijn met de tekst geven duurzame en constante effecten bij het begrijpen en onthouden van proza door kinderen: een combinatie van woord en beeld blijkt meer steun te geven dan herhaald aanbieden via alleen maar woord. Mooren constateert een toenemende interesse in de rol die illustraties spelen in leerprocessen en leermethodes, niet alleen voor jonge kinderen, maar ook voor oudere. Illustraties kunnen daarin verschillende functies hebben: ze kunnen de aandacht van de lezer wekken en vasthouden, ze kunnen de tekst concretiseren en met een plaatje overbrengen wat verbaal niet of moeilijk kan, ze kunnen in organisatorische zin bijdragen aan ordening van en coherentie in informatie in de tekst, ze kunnen moeilijk te begrijpen passages en abstracte concepten verhelderen en ze kunnen het geheugen ontlasten. Mooren pleit voor expliciete aandacht voor visuele geletterdheid, die een veel minder vanzelfsprekend verwervingsproces impliceert dan veelal wordt aangenomen. Er is naar zijn mening te weinig bewuste belangstelling in het onderwijs voor de productie en interpretatie van grafische communicatie, ondanks het zo massaal gebruik van het grafisch beeld in het onderwijs. Hij citeert Joke van Leeuwen die stelt dat lange tijd het idee was dat

hoe beter je leert lezen, hoe minder plaatjes je nodig zou hebben. En stripboeken zijn minderwaardig, omdat je er lui van zou worden. Alsof kijken per definitie een luie bezigheid is. Gericht kijken naar beelden of prenten wordt ook wel 'beeldlezen' genoemd: het leggen van relaties tussen beeldelementen binnen een prent en tussen prenten onderling en het interpreteren van symbolen en verwijzingen (Van Koeven et al., 2006, p. 78-79).

In het Referentiekader staan geen kenmerken beschreven die te maken hebben met de relatie tussen woord en beeld. In de leerstoflijnen nemen we dit kenmerk wel op, omdat in het basisonderwijs illustraties zo'n belangrijke rol spelen.

Voor de teksten in alle groepen geldt dat de informatie in de illustraties moet kloppen met de informatie in de tekst. Ook moeten illustraties van hetzelfde niveau zijn als de tekst. Verder staat de informatie zo veel mogelijk én in de tekst én in de illustraties (illustraties zijn redundant met de tekst). De stijl van illustreren kan veranderen door de groepen heen, bijvoorbeeld in de onderbouw natuurgetrouw en realistisch en in de hogere groepen abstracter of expressionistischer, maar het hoeft niet.

2.3.6 Kenmerken van verhalen en gedichten

Kenmerken van verhalen

In verhalen kunnen verschillende elementen onderscheiden worden, die te clusteren zijn in: vertelstructuur en perspectieven, setting, personages en plot, en verhaal en werkelijkheid (Ghonem-Woets, 2010).

Vertelstructuur en perspectieven In een verhaal worden gebeurtenissen verteld. De auteur kan daarbij vertellen wat er na elkaar gebeurde, lineair. Hij kan sprongen in de tijd maken, en dingen bewust weglaten. Hij kan terugkijken (flashbacks) en hij kan vooruitkijken (flashforwards). Hij kan één verhaallijn volgen, maar hij kan er ook meerdere door elkaar laten lopen, bijvoorbeeld bij een verhaal in een verhaal, een raamvertelling. Eenzelfde gebeurtenis kan dus aan de hand van verschillende vertelstructuren verteld worden. Verder kan een verhaal alleen uit de verhalende tekst bestaan, maar er kunnen ook andere tekstsoorten in voorkomen, bijvoorbeeld brieven, lijstjes, krantenberichten.

Een auteur kan een verhaal vertellen vanuit verschillende perspectieven. De verteller kan meer over de personages weten dan de lezer, hij weet wat ze denken en voelen, hij weet alles over het verhaal, hij is alwetend, maar hij speelt niet mee in het verhaal. Bij zo'n perspectief spreken we van een auctoriaal vertelperspectief. De verteller staat boven het verhaal en kan commentaar leveren op gebeurtenissen of personages. Hij kan onder andere spanning oproepen, iets uitleggen, lezers ergens op voorbereiden. Een verhaal kan ook vanuit een personaal perspectief verteld worden. Er wordt één persoon gevolgd waarbij de verteller geen deel

uitmaakt van de gebeurtenissen in het verhaal. Het verhaal staat in de derde persoon. Meestal wordt het verhaal bij dit perspectief beschreven vanuit de hoofdpersoon. Een ik-perspectief komt ook voor. Er is een 'ik' aan het woord die over zijn belevenissen vertelt. De lezer kijkt en leest het verhaal dus door de ogen van de 'ik', die meestal de hoofdfiguur van het verhaal is.

Er zijn ook verhalen met wisselende perspectieven, bijvoorbeeld verschillende 'ikken' die vanuit hun eigen perspectief samen het verhaal vertellen. Of een verhaal dat eerst verteld wordt met een auctoriale verteller, maar dat overgaat in verschillende hoofdpersonen die over gebeurtenissen vertellen. Dan kan het verhaal lastiger worden om te volgen.

Aan het eind van groep 8 moeten kinderen teksten kunnen lezen met de volgende structuurkenmerken (*Referentiekader taal en rekenen*, p.14) :

Niveau 1F	Niveau1S/2F
Eenvoudige structuur	Heldere structuur

'Eenvoudig' is meer vanuit de tekst gedacht, en 'helder' meer vanuit de lezer. De structuur is eenvoudig wanneer bijvoorbeeld gebeurtenissen chronologisch worden verteld, met een duidelijke lijn, zonder gebeurtenissen die zich naast het eigenlijke verhaal afspelen, er niet verschillende verhalen door elkaar lopen en wanneer er geen of weinig sprongen heen en weer in de tijd gemaakt worden. Bij een heldere structuur kan dit ook het geval zijn, maar het hoeft niet.

In de leerstoflijnen is aandacht voor de structuur en ook voor het perspectief, omdat het vertelperspectief van invloed kan zijn op de moeilijkheidsgraad van verhalen. In serieverhalen wordt vaak gebruik gemaakt van een auctoriaal vertelperspectief. Een lezer die te veel gewend raakt aan een schrijver die uitleggend en belerend vertelt, kan problemen krijgen als een ander vertelperspectief wordt gebruikt, zo schrijft Freeman-Smulders in *Het kinderboek als struikelblok* (1983). Bij een personaal perspectief volgt de lezer het verhaal dus via een persoon uit het verhaal. Dit vraagt over het geheel genomen meer van een lezer dan wanneer het verhaal door een alwetende verteller wordt verteld. Met wisselende vertelperspectieven kan een verhaal lastiger worden om te volgen.

In de eerste jaren van de basisschool is het vertelperspectief in de verhalen auctoriaal. In verhalen voor groep 5/6 komen ook personale en ik-vertellers voor. In groep 7/8 kunnen er meerdere en wisselende vertelperspectieven in één verhaal voorkomen.

In de onderbouw is de verhaallijn in verhalen lineair. Er is één verhaallijn. Er komen stapelverhalen en kettingverhalen voor. Herhalingen komen veel voor, bijvoorbeeld de steeds terugkerende vraag van de mol 'Wie heeft er op mijn kop gepoept?' Vanaf de middenbouw kan een verhaal ook meerdere verhaallijnen bevatten, bijvoorbeeld een raamvertelling. Binnen een verhaal komen soms ook andere teksten voor, zoals in lijstjes in *Lena Lijstje* van Francine

Oomen, of briefjes in *Deesje* van Joke van Leeuwen.

In alle groepen beginnen de verhalen meestal bij het begin. Vanaf de middenbouw beginnen ze soms ook middenin of na de gebeurtenis. Ook hebben verhalen meestal een gesloten einde. In de bovenbouw kunnen ook open eindes voorkomen.

Setting Gebeurtenissen in een verhaal spelen zich af in een bepaalde tijd en in een bepaalde ruimte. Meestal wordt aan het begin van het verhaal al duidelijk gemaakt waar het verhaal zich afspeelt en wanneer. De ruimte waar het verhaal zich afspeelt kan zich beperken tot één, maar het kan ook om meerdere ruimtes gaan. De ruimte kan expliciet gemaakt worden, door precies te benoemen waar de hoofdpersoon is bijvoorbeeld, of met behulp van een afbeelding. De ruimte kan ook impliciet beschreven worden, waardoor je als lezer meer moet afleiden waar het verhaal zich afspeelt. Het kan om ruimtes gaan die herkenbaar zijn voor de lezer en om ruimtes die verder van hen af staan, bijvoorbeeld in verhalen die zich afspelen in andere landen, in andere culturen of in een verzonnen wereld. Wanneer er steeds een andere situatie beschreven wordt, zonder dat duidelijk is hoe die met gebeurtenissen in het verhaal te maken hebben, kan dat een verhaal lastig om te begrijpen maken. Een auteur kan het verhaal in chronologische volgorde vertellen, zonder pauzes, vertragingen of verdichtingen. Hij kan de ene keer een bladzijde gebruiken om de gebeurtenissen van een dag te beschrijven en een andere keer twintig bladzijden om te vertellen wat er in een uur gebeurde. Hij kan het vertellen van het verhaal ook onderbreken met gedachten of beschrijvingen. De tijd waarin het verhaal speelt kan herkenbaar zijn voor de lezer en kan verder van hem af staan wanneer het in een ver verleden speelt of in de toekomst. Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen teksten kunnen lezen waarin de 'setting' als volgt is uitgewerkt (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 14):

Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen.

Deze beschrijvingen hebben te maken met het aspect 'tijd'. Verschil tussen 1F en 1S/2F is dat er op niveau 1S/2F flexibeler met de tijd omgegaan kan worden.

In de leerstoflijnen is er aandacht voor zowel 'tijd' als 'ruimte'. In de onderbouw is die ruimte herkenbaar, dichtbij. Meestal gaat het om één ruimte of een beperkt aantal ruimtes. De ruimtes worden expliciet gemaakt, vooral door illustraties. Vanaf de middenbouw spelen verhalen vaker in meerdere ruimtes, die ook minder herkenbaar kunnen zijn. Ze zijn meestal expliciet gemaakt, maar moeten ook afgeleid worden door de lezer. Geleidelijk komen er meer verhalen voor die ook buiten de eigen wereld spelen, in een andere cultuur bijvoorbeeld of in een verzonnen wereld. De situaties in die wereld moeten voor leerlingen wel herkenbaar zijn of emotioneel aanspreken.

Verhalen voor de onderbouw worden vooral chronologisch verteld, zonder pauzes, vertragingen of verdichtingen. In de middenbouw komen geleidelijk meer pauzes voor of sprongen in de tijd of wordt het verhaal onderbroken door gedachten of beschrijvingen. In de bovenbouw komen ook verhalen met flashbacks en flashforwards voor.

Personages en plot In verhalen komen personages voor: levende wezens, die doelen en motieven hebben om bepaalde acties uit te voeren. Zo kan het gaan om mensen, mensachtige wezens of dieren. Aan het begin, wanneer het personage voor het eerst wordt opgevoerd, en in de loop van het verhaal kan duidelijk worden hoe die personages zijn, wat hun uiterlijke en innerlijke kenmerken zijn; wat hun karakter is, wat hun eigenschappen zijn, hun gedachten, drijfveren, wensen, dromen, angsten en verlangens, waarom ze doen wat ze doen. Voor hoofdpersonages gebeurt dat uitgebreider dan voor bijfiguren in het verhaal. Klassiek is het onderscheid tussen *flat characters* en *round characters*. Een flat character verandert niet, is volledig voorspelbaar. Het is vaak meer type dan persoon, een stereotype. Het is een statisch personage. Een round character verandert door wat hij in het verhaal meemaakt. Hij wordt erdoor beïnvloed en leert ervan. Het is niet een statisch personage, maar een dynamisch. Dit onderscheid tussen flat en round characters is echter alleen van toepassing op psychologische verhalen (Bal, 1978). Er zijn verschillende gegevens in een verhaal en manieren waarmee een lezer een beeld van een personage kan opbouwen. Hij kan bijvoorbeeld gebruik maken van de voorspelbaarheid van een personage. Is het personage bijvoorbeeld een detective, dan kan de lezer met gebruik van eigen voorkennis zich al een beeld vormen. Daarnaast zijn *herhaling* en *accumulatie* belangrijke bouwstenen: bepaalde eigenschappen van een personage komen op verschillende manieren bijvoorbeeld steeds terug in het verhaal; een opeenhoping van kenmerken maakt dat losse gegevens bij elkaar komen, elkaar aanvullen en zo tot een geheel worden. Ook *relaties* ten opzichte van anderen bepalen het personagebeeld. Wat zijn bijvoorbeeld tegenstellingen tussen het personage en anderen? Wat zijn overeenkomsten? De relatie van het personage ten opzichte van zichzelf in een eerder stadium hoort hier ook bij. Als vierde noemt Bal *transformaties*: personages kunnen veranderen. Om die transformaties te herkennen en te beschrijven, heeft de lezer de vorige bouwstenen ook nodig.

De plot heeft betrekking op de verhaallijn. Het hoofdpersonage heeft te maken met een bepaald probleem of conflict dat hij wil oplossen. De verhaallijn loopt van het begin via verschillende verwickelingen, een reeks episodes, naar het einde: de oplossing van het probleem of conflict.

Er is sprake van een hoofdmotief dat het verhaal in beweging zet en houdt, een drijfveer voor de personages. De volgende acht motieven komen veel voor in verhalen voor kinderen:

De speurtocht

Het verhaal wordt gebruikt om een zoektocht (met allerlei hindernissen) naar iets of iemand te beschrijven.

De opdracht

Dit is een variatie op de speurtocht. Bij de speurtocht staat de zoektocht met bijbehorende hindernissen centraal. Bij de opdracht staat het volbrengen ervan centraal. Soms is het onderscheid moeilijk te maken. Denk aan De brief voor de koning (Tonke Dragt), Kruistocht in Spijkerbroek (Thea Beckman), De kinder-karavaan (An Rutgers van der Loeff).

Het onbereikbare

Eindeloos en rusteloos zoeken vormt hier de basis. Het doel wordt nooit bereikt. Denk aan de zoektocht naar de heilige graal, de beker of schaal waarin het bloed van Christus zou zijn opgevangen bij zijn kruisiging.

Het noodlot

Deze verhalen voltrekken zich via argeloze personages en onverwachte ontwikkelingen, waarbij de beklemming vaak steeds sterker wordt en zich uiteindelijk een onafwendbaar noodlot voltrekt. Denk aan Remy uit Alleen op de wereld.

Vriendschap tussen prooi en jager

Het motief ontstaat op basis van tweestrijd. De hoofdpersonen zitten vaak midden in die tweestrijd, waarbij ze in veel gevallen moeten kiezen tussen goed en kwaad, tussen droom en daad.

Het onrecht

Wie haalt het recht en wie krijgt het onrecht over zich heen? Gewone mensen zijn vaak de dupe van machthebbers. Het ongenoegen of de woede over onrecht en de strijd voor de rechtvaardige zaak vormen het hoofdmotief in dit soort verhalen, zoals in De negerhut van oom Tom.

Het misverstand

In misverstandverhalen leidt een veelheid aan complicaties tot een verhaalstructuur waarin de humor boven komt drijven, de inkeer tot een oplossing leidt, of het misverstand tot ondergang en/of dood.

De list

Veel sprookjes zijn listverhalen, bijvoorbeeld Hans en Grietje. Er wordt een list gebruikt om het recht te laten zegevieren of de crisis te keren.

(www.taalsite.nl/lexicon)

In het Referentiekader zijn de verhaalelementen *personages* en *plot* niet gebruikt om voor niveau 1F of 1S/2F tekstkenmerken van verhalen te beschrijven.

De leerstoflijnen zijn aangevuld met deze elementen, omdat ze mede de moeilijkheidsgraad van een verhaal kunnen bepalen. Verhalen kunnen lastig zijn om te volgen wanneer de plot ingewikkeld is en wanneer er gedurende het verhaal steeds nieuwe personages opgevoerd worden.

Verhalen in de onderbouw hebben een eenvoudig, herkenbaar plot. In hogere groepen kan het plot complexer worden. In verhalen voor de onderbouw komen weinig personages voor. Ze worden uiterlijk vaak expliciet gemaakt, ook door illustraties. Ze worden op een directe, maar ook op een indirecte manier getypeerd. Vanaf de middenbouw worden de verhalen geleidelijk langer, met meer personages en meer motieven. In groep 7/8 lezen leerlingen ook dikkere boeken, met een grotere spanningsboog en met meer avontuur.

Verhaal en werkelijkheid Een verhaal is fictie, is niet echt gebeurd, maar we kunnen ons voorstellen dat het echt is gebeurd. Dat is de werkelijkheid van een verhaal. Er zijn realistische verhalen (hier-en-nu verhalen, historische verhalen, oorlogsverhalen, verhalen over andere culturen en detectiveverhalen) en er zijn niet-realistische verhalen (fantasieverhalen, griezelverhalen, sciencefiction, dierenverhalen). Van Coillie schrijft hierover:

Realistische verhalen zijn geënt op de werkelijkheid. Ze kunnen gebaseerd zijn op de leef- en belevingswereld van kinderen of jongeren van vandaag, maar ook op die van vroeger of die van een andere cultuur. In boeken is elk realisme relatief. Verhalen zijn verzonnen, hoe waar gebeurd ze ook lijken. (...)

Wie kiest voor het fantasieverhaal, schept een eigen wereld waarin andere wetten heersen, waarin dieren praten of mensen wonderlijke gaven bezitten, en waarin wezens rondlopen die niet in de reële wereld bestaan. (...) Griezelverhalen zijn meestal fantasieverhalen, maar vooral die voor oudere lezers kunnen tegelijkertijd huiveringwekkend realistisch zijn. Bij sciencefiction komt het er juist op aan de fantasie zo echt mogelijk voor te stellen. Dierenverhalen ten slotte zijn er zowel met pratende als met levensechte dieren.

(Van Coillie, 1999, p. 122)

Het Referentiekader gebruikt dit verhaalelement niet om de niveaus te beschrijven. In de leerstoflijnen wordt het wel uitgewerkt. Het scheiden van de wereld van het verhaal en de wereld van de werkelijkheid is een proces dat zich gedurende de basisschoolperiode voltrekt. In groep 1/2 lopen fantasie en werkelijkheid in elkaar over. Er komen bijvoorbeeld pratende dieren in voor. In verhalen in groep 3/4 is een geleidelijke scheiding te zien tussen beide werelden.

Humor komt in verhalen voor alle groepen voor, maar op verschillende manieren. In humor wordt gespeeld met de werkelijkheid; de gewone orde wordt verstoord. In de onderbouw benaderen kinderen dingen en gebeurtenissen voornamelijk op basis van hun uiterlijke verschijning. De humor in verhalen is vooral gebaseerd op het ongerijmd voorkomen van de dingen. Kinderen denken op die leeftijd nog niet na over achterliggende betekenissen of bedoelingen. Geleidelijk slaan de ongerijmdheden ook op begrippen, bijvoorbeeld een kat met ezelsoren. Overdrijving en vertekening worden populair (bijvoorbeeld dik en dun, dom en slim), zolang de context speels blijft. Taboewoorden zijn in trek, vooral als ze met ontlasting te maken hebben. Vanaf groep 3/4 komen er meer woordspelletjes voor. Een kind van vijf/zes jaar snapt de dubbele betekenis van woorden vaak wel, maar kan ze niet tegelijkertijd vatten. Dat lukt steeds beter vanaf een jaar of zeven. Raadselgrappen komen dan ook veel voor. Vanaf een jaar of acht wordt kattenkwaad populair, en het neerhalen van autoriteit. Verhalen met gekke families worden populair, en verhalen met slapsticks en taboedoorbreking. Vanaf een jaar of tien is ook de combinatie van spanning en humor populair. Humor in verhalen kan zich manifesteren in de situatie, in de taal en in de illustraties. Meestal gaat het om een combinatie (Van Coillie, 1999).

Kenmerken van gedichten

Poëzie is visueel herkenbaar doordat er veel witruimte op de pagina is. Daarnaast kunnen de volgende formele kenmerken van gedichten onderscheiden worden (Van Coillie, 1980): muzikaliteit, klank, rijm, woordgebruik, vergelijking en beeldspraak, herhaling, parallelle en contrast, en humor en nonsens. Voor de inhoudelijke kenmerken, zie paragraaf 2.3.1.

Muzikaliteit van poëzie uit zich in metrum, ritme, klank en rijm. Metrum, de regelmatige herhaling van onbeklemtoonde en beklemtoonde klankgroepen, kan het gedicht een 'dreun' geven. Ritme is vrijer dan metrum, de ene keer is er wel sprake van herhaling van accenten, de andere keer is die regelmaat er niet of minder sterk. Van Coillie constateert een zekere ontwikkeling van kinderpoëzie die sterk metrisch is voor de jongste kinderen naar meer ritmische gedichten voor kinderen in de overgang van kinder- naar volwassenenliteratuur.

In poëzie wordt gespeeld met *klanken*, bijvoorbeeld door middel van klanknabootsing (onomatopée) en in alliteratie.

Rijm komt in kinderpoëzie heel veel voor. In vormvaste poëzie structureert rijm het gedicht. Er zijn allerlei soorten rijm, waarvan het eindrijm het meest gewone is. Meestal komen

eenvoudige rijmschema's voor, met name gepaard rijm (aa, bb, cc). Omdat rijm vrij dominant is, zien we nogal eens het gebruik van niet-frequente woorden: 'bevreesd' kan worden gebruikt omdat het moet rijmen op 'geweest'. In volwassenenpoëzie komt rijm niet zo frequent voor als in kinderpoëzie. Overigens zie je ook in gedichten door kinderen zelf geschreven minder rijm dan in gedichten voor kinderen.

Het *woordgebruik* in kinderpoëzie is vrij concreet. Er komen volgens Van Coillie meer exacte, beschrijvende woorden voor dan abstracte. Dat komt onder andere doordat er veel verhalende kinderversjes zijn. Nonsenswoorden komen vaak voor. Figuurlijk taalgebruik interpreteren kinderen vaak concreet; een 'haantje de voorste' is bij jonge kinderen al gauw een echte haan. Geleidelijk – met de grotere variëteit aan onderwerpen – wordt het woordgebruik in kinderpoëzie wat abstracter.

Vergelijking en beeldspraak is in volwassenenpoëzie belangrijker dan in kinderpoëzie. Van alle vormen die er zijn, komt in kinderpoëzie de personificatie het meest voor: levenloze zaken, voorwerpen of abstracties die worden bedeed met menselijke eigenschappen. Van Coillie brengt dat in verband met de eigenschap van kinderen om aan dingen eigenschappen van levende wezens te koppelen: 'Mijn fietsje is lief.' Vos (2006) brengt de volgende opbouw aan: er is sprake van een vergelijking waarin twee of meer zaken die niet gelijk zijn aan elkaar op basis van een gemeenschappelijke eigenschap worden vergeleken. Bij een vergelijking gaat het om de 'regel': A is net als B, bijvoorbeeld: Een bloem is als een doos kleurtjes. Een volgende stap is de woordgroep 'is net als' weg te laten: Een bloem, een doos kleurtjes. Nog een stap verder is het basiswoord (A) weglaten. Dan is er sprake van een metafoor:

*Weilanden
Met dozen kleurtjes
Vrolijk kleur ik de hemel blauw
En de wolken wit.*

Herhaling, parallelle en *contrast* zijn elementen die in kinderpoëzie heel frequent voorkomen. Het aftelrijmpje is op herhaling en parallelle gebaseerd. Er komen ook veel versjes voor die gebouwd zijn op een tegenstelling. Deze elementen passen ook bij het spel met de klanken dat voor kinderpoëzie zo belangrijk is. Ze maken de versjes ook gemakkelijk van buiten te leren. Geleidelijk worden – als de inhoud belangrijker gaat worden naast het spel met de klanken – herhaling, parallelle en contrast wat minder belangrijk.

In kinderpoëzie worden *eenvoudige zinnen* gebruikt, zegt Van Coillie. Ingewikkelde zinsstructuren treffen we niet aan; meestal vinden we de volgorde: onderwerp - persoonsvorm - rest van de zin. Nevenschikking komt vaker voor dan onderschikking. Er komen veel vraagzinnen voor, die als functie hebben het gedicht directer te maken.

Tot slot noemt Van Coillie als typisch voor kinderpoëzie het veelvuldig voorkomen van nonsens en humor. We treffen vaak een omgekeerde wereld aan in nonsensverzen: een zwabber die niet tegen stof kan, een sprinkhaan die niet wil springen, et cetera.

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen gedichten kunnen lezen met de volgende kenmerken (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 14):

Niveau 1F	NiveauS/2F
	Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading.

Voor het bereiken van het streefniveau zijn de leerstoflijnen als volgt uitgewerkt:

- Gedichten in de onderbouw zijn sterk metrisch. Geleidelijk neemt dit af. In groep 7/8 komen ook minder metrische gedichten voor; geleidelijk wordt de ritmiek belangrijker dan de metriek.
- In de onderbouw ligt er een sterk accent op het spel met klanken. Geleidelijk wordt dat minder. In het begin is er sprake van veel eindrijm, samen met halfrijm, alliteratie, assonantie en klanknabootsingen. Geleidelijk komen er ook meer gedichten zonder eindrijm voor.
- De woorden die in gedichten gebruikt worden zijn in de onderbouw vooral concreet. Er komen nonsenswoorden in voor, 'vieze' woorden, contrastwoorden en overdrijvingen. Geleidelijk verandert het woordgebruik, aansluitend bij bijvoorbeeld behandelde morele problemen.
- In het begin is het gebruik van beeldspraak eenvoudig. Er is sprake van personificaties en vergelijkingen met *zoals* en *net als*. Geleidelijk verschuift dit naar beeldspraak waarbij object en beeld minder direct op elkaar betrokken zijn.
- In de onderbouw komen herhaling, parallelle en contrast veel voor in gedichten. Geleidelijk komen die minder voor.
- Gedurende de gehele basisschoolperiode lezen kinderen gedichten die een verhalend karakter kunnen hebben en/of waarin emoties een rol spelen.

2.3.7 AVI, CLIB en LeesLAT

In het basisonderwijs zijn verschillende instrumenten in gebruik om de moeilijkheidsgraad van teksten te bepalen, gekoppeld aan het leesniveau van kinderen. Ze worden ook vaak gebruikt om teksten voor leerlingen te selecteren.

In 2008 is er gewerkt aan een vernieuwing van het AVI-systeem. De AVI-toetskaarten zijn gecombineerd met de toetsen Technisch lezen uit het Cito Volgstelsel primair onderwijs.

Er zijn nieuwe AVI-niveaus gekomen, beginnend bij AVI-Start, vergelijkbaar met het oude AVI-1 voor beginnende lezers; daarna komt AVI-M3, wat staat voor het gemiddelde niveau van Midden groep 3; gevolgd door AVI-E3 voor het gemiddelde niveau voor Eind groep 3. De codering gaat op dezelfde manier verder voor de groepen 4, 5, 6 en 7; het niveau na AVI-E7 wordt aangeduid met AVI-Plus. Eerst worden klassikaal de toetsen Technisch lezen afgenomen. Zwakke lezers en/of lezers over wie twijfel bestaat kunnen verder getoetst worden met de AVI-toetsen voor meer diagnostische informatie (www.cito.nl).

De nieuwe AVI-toetsen zijn zo genormeerd dat 75% van de leerlingen op de afnamemomenten M (in het midden van een jaargroep) en E (aan het einde van een jaargroep) de erbij behorende AVI-kaart op beheersingsniveau kan lezen. Uiteindelijk beheerst 75% van de leerlingen midden groep 8 AVI-Plus. Scholen kunnen ook hogere streefdoelen dan de 75% hanteren.

Cito ontwikkelde ook de CLIB: de Cito Leesindex voor het Basis- en speciaal onderwijs (Staphorsius & Krom, 1985; Staphorsius, 1994).

De CLIB van een tekst geeft aan hoeveel begrijpend leesvaardigheid er nodig is om de tekst te begrijpen. Het CLIB-systeem bestaat uit een stilleestoets en CLIB-niveaulijsten. Naast de CLIB is er ook een CILT ontwikkeld. In de formule hiervoor zijn het percentage hoofdfrequentie woorden en het gemiddeld aantal letters per woord verrekend. De CILT van een tekst geeft aan hoeveel technische leesvaardigheid er nodig is.

In de jaren negentig werd de Leeservaringsschaal (LES) ontwikkeld, door Stalpers en Heerze (1999), als kwalitatieve aanvulling op het kwantitatieve AVI. Op deze schaal worden inhoud, personages (personen, perspectief), compositie (tijd, plaats, structuur, spanning), taalgebruik en beeldtaal in een boek gewaardeerd, op een schaal van A (makkelijk) naar H (moeilijk). Hoe meer leeservaring kinderen hebben, hoe minder moeite het hen zou moeten kosten om deze negen onderdelen te integreren in het leesproces. Boeken met een waardering A vragen weinig leeservaring en boeken met een H vragen veel leeservaring.

De LeesLAT is geen nieuw instrument, maar een combinatie van AVI en LES. LAT staat voor Leeservaringsschaal, AVI-niveau en het thema van het boek.

Stalpers en Heerze (1999) concluderen onder andere dat de complexiteit van een tekst geen constant gegeven is: het ene verhaal kan complex zijn door een hoge score op drie criteria, terwijl het andere verhaal complex kan zijn door een hoge score op drie andere criteria.

Globaal ziet de opklimming van niveau A naar niveau H er als volgt uit:

A

Een boekje van niveau A is zeer eenvoudig, geschikt voor kinderen die net kunnen lezen. Het bestaat uit losse, op zichzelf staande concrete situaties, veelal zonder dat er sprake is van een doorlopend verhaal. De verhaalomgeving is zeer herkenbaar voor de kinderen. Kenmerkend is dat bij elke illustratie losse woorden, zinnen of gebeurtenissen zijn beschreven. Het verhaal wordt volledig in beelden weergegeven of de illustraties zijn noodzakelijk om het verhaal te begrijpen. Er is geen sprake van enig tijdsverloop of spanningsopbouw. Er zijn weinig personages met niet of nauwelijks uitgewerkte karakters. Veelal is er een verteller aan het woord. Eventuele fantasie-elementen worden gepresenteerd als gewoon en acceptabel.

B

Een boekje van niveau B is iets moeilijker dan een boekje van niveau A. Het belangrijkste verschil is dat nu meestal wel sprake is van een aaneensluitend chronologisch verteld verhaal. Bij een illustratie kan een korte verhaaleenheid zijn weergegeven: meerdere zinnen die onderling samenhangen. De illustraties spelen een belangrijke rol bij het opbouwen van spanning; ze zijn of noodzakelijk of ondersteunend voor het tekstbegrip.

C

Boekjes op dit niveau hebben een eenduidige concrete verhaalbeteekenis. De personages hebben geen of een eenvoudige karakterisering. Het boekje bestaat uit korte verhaaleenheden waarbij niet altijd meer een illustratie staat. In dat laatste geval is sprake van een doorlopend verhaal. Spanningsopbouw gebeurt soms door illustraties, maar ook door beschrijving van gebeurtenissen. De illustraties zijn niet per se noodzakelijk voor het tekstbegrip, maar zijn ondersteunend of uitbreidend.

D

In een boekje van niveau D kunnen naast gebeurtenissen ook gedachten en beschrijvingen voorkomen. Als er fantasie-elementen worden gebruikt, zijn die duidelijk van de werkelijkheid onderscheiden. Het boekje is opgebouwd uit korte of iets langere verhaaleenheden die samen een doorlopend verhaal vormen. Spanningsopbouw vindt plaats door beschrijving van gebeurtenissen. De betekenis van het verhaal is eenduidig en concreet. De woordkeus is eenvoudig, maar er is wel enige variatie. Illustraties zijn hetzij ondersteunend hetzij uitbreidend. In dat laatste geval is de tekst dragend voor het verhaal. In het verhaal komen meerdere personen voor, waarbij eventueel enkele hoofdpersonen en bijfiguren onderscheiden kunnen worden. Het verhaal wordt verteld vanuit een neutraal of een personaal perspectief. De verhaalomgeving is wat ruimer dan de eigen leefwereld. Als een verhaal zich buiten de leefwereld afspeelt, is het wel zodanig dat een kind zich er gemakkelijk in kan verplaatsen.

E

Bij boekjes van niveau E is het mogelijk dat er naast de duidelijke concrete betekenislaag een diepere betekenislaag aanwezig is. Eventuele fantasie-elementen kunnen een rol spelen in die diepere betekenislaag. De nadruk in het verhaal ligt nog steeds op gebeurtenissen, maar er is een duidelijke plaats voor gedachten en beschrijvingen. Open plekken in het verhaal zijn mogelijk. Er kunnen enkele hoofdpersonen in het verhaal worden onderscheiden en daarnaast enkele bijfiguren. Het verhaal wordt veelal verteld vanuit een personaal perspectief. De verhaalomgeving van boeken op dit niveau is zeer verschillend: dichtbij de eigen leefwereld of in een wereld waarin een kind zich makkelijk kan verplaatsen, maar ook in een andere cultuur of een verzonnen wereld. Spanningsopbouw vindt plaats door beschrijving van gebeurtenissen, maar mogelijk ook door vooruitwijzingen. Eventuele illustraties zijn uitbreidend en worden nog slechts spaarzaam gebruikt.

F

Een boek van niveau F heeft een duidelijke concrete betekenislaag, maar daarnaast is in meerdere of mindere mate een diepere betekenislaag aanwezig. Eventuele fantasie-elementen zijn duidelijk van de werkelijkheid onderscheiden en kunnen een rol spelen in de diepere betekenislaag. Het is mogelijk dat de grens tussen fantasie en werkelijkheid onduidelijk is doordat fantasie-elementen de werkelijkheid vertekenen. In het verhaal hebben gebeurtenissen, gedachten en beschrijvingen een plaats. De personages in het verhaal kunnen een uitgewerkt karakter hebben en hun onderlinge verhouding kan veranderen in het verhaal. Het verhaal wordt aansluitend chronologisch verteld, maar kan ook enkele terugblikken bevatten. Het kan zijn dat het verhaal in twee tijdlagen speelt. Naast de hoofdlijn van het verhaal kunnen zijlijnen voorkomen. Open plekken of een open eind zijn mogelijk, maar niet per se aanwezig. Spanningsopbouw vindt plaats door beschrijvingen van gebeurtenissen, maar vooruitwijzingen of sfeerbeschrijvingen zijn eveneens mogelijk. De woordkeus is wat gevarieerder, waarbij figuurlijk taalgebruik mogelijk is.

G

Ook boeken van niveau G hebben naast de concrete betekenislaag een diepere laag of kunnen de werkelijkheid vertekenen. De hoofdpersonen hebben een eenvoudige karakterisering of een uitgewerkt karakter. In dat laatste geval kan het zijn dat die karakters een logische ontwikkeling doormaken. Boekjes van dit niveau worden verteld vanuit personaal perspectief, als een ik-verhaal of vanuit een wisselend perspectief. De verhaallijn heeft enkele open plekken en/of een open eind. Spanningsopbouw gebeurt niet alleen door gebeurtenissen, maar ook door vooruitwijzingen en sfeerbeschrijvingen.

H

Niveau H is het moeilijkste niveau. Deze boeken hebben veelal meer dan één betekenislaag die abstract of verborgen kan zijn. Eventuele fantasie-elementen kunnen de werkelijkheid vertekenen, waarbij de grens tussen fantasie en werkelijkheid onduidelijk is. In het verhaal hebben gebeurtenissen, gedachten en beschrijvingen een plaats, mogelijk bevat het ook beschouwingen. De hoofdpersonen hebben uitgewerkte karakters, die mogelijk een logische ontwikkeling doormaken of een ontwikkeling doormaken die voor de lezer confronterend is. De verhouding tussen de hoofdpersonen verandert gedurende het verhaal; die verandering kan ingrijpend zijn. Het perspectief is wederom personaal, vanuit de ik-persoon of wisselend. Het verhaal kan zich in twee of meer tijdlagen afspelen. Het wordt of hoofdzakelijk chronologisch verteld met wat terugblikken, of het bevat tijdsprongen of kan als raamvertelling worden beschouwd. Het bevat open plekken en mogelijk een open eind. Het verhaal speelt zich veelal af buiten de eigen beleevingswereld: ver weg, in een andere cultuur of in een verzonnen wereld. Naast hoofdlijnen komen zijlijnen voor of zelfs meerdere hoofdlijnen. Figuurlijk taalgebruik is heel goed mogelijk evenals het gebruik van metaforen. De woordkeus is genuanceerd en gevarieerd.

(www.taalsite.nl)

Ghonem-Woets (2010) concludeert dat in deze schaal geen elementen zijn opgenomen die iets zeggen over de relatie tussen de tekst en de lezer, bijvoorbeeld emoties die een tekst kan oproepen, dat er geen verbanden worden gelegd tussen verschillende elementen en dat er niets gezegd wordt over mogelijke bedoelingen van verhalen. De schaal laat lezersgerichte elementen liggen die ook van invloed kunnen zijn op de moeilijkheidsgraad van de tekst, zoals de bekendheid met bepaalde conventies uit de voorschoolse fase, de bekendheid met verschillende genres, de leesvoorkeuren en de leeshouding. Ten slotte concludeert ze dat de schaal uitgaat van bepaalde veronderstellingen. Toevoeging van beeld zou, doordat het een ondersteunende functie heeft, een tekst gemakkelijker maken, terwijl uit haar literatuurstudie blijkt dat dat bij prentenboeken juist niet zo hoeft te zijn; beeld kan de interpretatie van de tekst juist complexer maken. Een andere veronderstelling is dat metaforen of ironie een verhaal per definitie moeilijker maken. Ook dat kan niet door haar literatuuronderzoek ondersteund worden.

Het blijft dus de vraag wat uitkomsten bij gebruik van deze instrumenten precies zeggen. Van Koeven et al., 2006, p. 176 schrijven hierover: "Het is begrijpelijk dat het onderwijs zowel in het enorme aanbod van kinderboeken als in de verschillen van kinderen in leesvorderingen, op zoek is naar structuur. Maar zowel kinderen als boeken laten zich

minder vangen in systemen dan soms wordt aangenomen". En Boonstra stelt: "Het toepassen van een leesindex is alleen dán zinvol, als het wordt gezien als één onderdeel van de totale beoordeling" (Boonstra, 1987, p. 151).

2.4 Kenmerken van de taakuitvoering

Bij het lezen proberen lezers een voorstelling van de tekst in hun hoofd te maken: een mentale representatie van de tekst waarin de belangrijkste informatie uit de tekst aan elkaar gekoppeld wordt. Zo'n representatie bevat meer dan wat er alleen letterlijk in de tekst staat, de lezer voegt er nog andere informatie aan toe, die gebaseerd is op zijn eigen kennis en ervaringen. Over de drempels met taal hierover: "Deze cognitieve representatie is de basis voor begrip en interpretatie van de tekst en een aanknopingspunt voor evaluatie, reflectie en verwerking" (p. 37).

Naast begrijpen, interpreteren en evalueren zijn in het Referentiekader techniek en woordenschat, samenvatten en opzoeken de kenmerken van het uitvoeren van leestaken. In deze paragraaf worden ze achtereenvolgens toegelicht. De kenmerken 'begrijpen' en 'interpreteren' behandelen we vanwege de niet altijd even scherp te trekken grens gezamenlijk. Het kenmerk 'samenvatten' is verbreed naar 'studietechnieken' en het kenmerk 'opzoeken' is toegevoegd als kenmerk bij het lezen van fictie in de betekenis van wegwijzen worden.

2.4.1 Techniek en woordenschat

Onvoldoende leesvaardigheid wordt nogal eens in verband gebracht met en verklaard door een tekortschietende technische leesvaardigheid (onder anderen Vernooij, 2009, Inspectie van het Onderwijs, 2006). Echter, hoe hoger de groep, hoe kleiner de correlatie tussen technisch en begrijpend lezen wordt. Bovendien: een correlatie geeft aan dat er een verband is, maar het zegt nog niets over de aard van het verband tussen technisch en begrijpend lezen. Over de voorwaardelijkheid van technisch lezen voor begrijpend lezen bestaan verschillende inzichten. Er zijn diverse onderzoekers die anders denken dan Vernooij over de voorwaardelijkheid en het grote belang van technisch lezen voor begrijpend lezen (onder anderen Van der Geest en Jorna, 1992; Van Gelderen et al., 2004; Leseman 2000; Berenst, 2006; Van den Branden, 2003; Van den Broeck, 2004).

Bonset en Hoogeveen (2009) bespreken in hun inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie in het basisonderwijs vier studies waarin de relatie tussen technisch en begrijpend lezen onderzocht is:

Seegers (1985) toetste een hypothese in een zwakke en sterke variant. De zwakke variant luidde: een snel en automatisch verlopend proces van woordherkenning heeft een

faciliterend effect op begrijpend lezen. En de sterke variant luidde: een efficiënte woordherkenning betekent een nodige en voldoende voorwaarde voor een goede prestatie bij begrijpend lezen. Leerlingen uit leerjaar drie en vijf (nu groep 5 en 7) werden verdeeld in goede en zwakke lezers. De goede lezers uit het derde leerjaar waren bij alle taken significant sneller dan de zwakke lezers. In het vijfde leerjaar waren de verschillen kleiner. Verschillen in snelheid tussen lezers bleken te relateren te zijn aan verschillen in leeservaring. Met een toenemende leeservaring nam de invloed van woordherkenning op het begrijpend lezen af. De zwakke hypothese kon dus bevestigd worden.

De tweede studie betreft een longitudinaal onderzoek van Boland (1988) naar verbanden tussen technisch lezen, begrijpend lezen en leesattitude. Door de jaren heen blijkt de samenhang tussen technisch en begrijpend lezen af te nemen. Boland verrichtte ook longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van leesvaardigheid (Boland, 1991, 1993). Enkele van de conclusies waren dat technisch lezen, begrijpend lezen en spelling in groep 8 als drie te onderscheiden componenten opgevat kunnen worden. De invloed van technisch lezen op begrijpend lezen wordt steeds geringer.

In de vierde studie, van Aarnoutse en Van Leeuwe (1988), stond de vraag centraal wat de relatieve bijdrage van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie is in de verklaring van begrijpend lezen in de verschillende leerjaren van het basisonderwijs. Woordenschat bleek de belangrijkste voorspeller te zijn, gevolgd door ruimtelijke intelligentie. Technisch lezen levert de kleinste bijdrage.

Uit de inventarisatie van Bonset en Hoogeveen (2009) wordt duidelijk dat blijkens meerdere onderzoeken woordenschat samenhangt met begrijpend lezen. Zij voegen eraan toe dat het feit dat leerlingen met een grotere woordenschat beter presteren bij begrijpend lezen, nog niet bewijst dat hun betere prestaties veroorzaakt worden door een grotere woordenschat. Er kunnen ook andere factoren aan ten grondslag liggen. Ze constateren vervolgens dat zij geen onderzoek in het Nederlandse taalgebied hebben kunnen vinden naar de vraag of en onder welke voorwaarden woordenschatonderwijs een bijdrage levert aan de vergroting van de vaardigheid in begrijpend lezen.

Bos-Aanen et al. (2001) vinden in hun literatuurstudie – waarin Nederlandstalige en Engelstalige literatuur betrokken is – dat moeilijke woorden in teksten het tekstbegrip van kinderen kunnen beïnvloeden, maar dat dit niet door alle studies bevestigd wordt. Daarbij moet de hoeveelheid moeilijke woorden soms wel fors zijn om effect op het begrip te sorteren. Ook blijkt instructie vooraf waarbij moeilijke woorden worden aangeleerd, het begrip van moeilijke woorden bij het lezen niet te beïnvloeden. Een mogelijke verklaring die onderzoekers hiervoor geven, is dat lezers er goed in zijn om de context te gebruiken om tot een interpretatie van het onbekende woord te komen. Wat het afleiden van woordbetekenissen betreft, blijkt uit de inventarisatie van empirisch onderzoek naar woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs het volgende

(Bonset & Hoogeveen, 2010):

- Volgens internationaal onderzoek zijn leerlingen in staat om tijdens het lezen woordbetekenissen af te leiden en te leren uit de context en ze kunnen dit beter naarmate ze ouder worden. Via instructie is deze vaardigheid te verbeteren, vooral wanneer de leerlingen gewezen worden op specifieke tekstaanwijzingen. Strategie-instructie, via vaste stappen woordbetekenissen leren afleiden, levert wisselende effecten op.
- In Nederlands onderzoek bleek onderwijs in woordvorming (morfologische kennis) effectief bij twaalfjarige allochtone leerlingen, evenals woordbetekenissen afleiden op grond van woordvorm en context bij zwakke en gemiddelde lezers uit groep 6. Onderwijs in de 'rem'-strategie, 'speur'-strategie en 'inzoom'-strategie bleek bij leerlingen uit groep 8 niet of nauwelijks effectief. Ook een ander strategieprogramma, voor leerlingen van groep 4, 6 en 8, bleek niet effectief, noch voor verbetering van de afleidvaardigheid, noch voor verhoging van de incidentele woordleerkans.
- Verbaal sterkere leerlingen blijken gemiddeld beter te zijn in het afleiden van woordbetekenissen uit de context (via decontextualiseren, veronderstellingen toetsen en definiëren) dan verbaal zwakke, en ze doen dit ook vaker.
- Leerlingen leren gemiddeld de meeste woorden als het de bedoeling is meer te weten te komen over het onderwerp van een tekst. Ze leren gemiddeld de minste woorden als het doel is te lezen voor plezier. Lezen met als doel een tekst te begrijpen zit daar tussenin. Zwakke begrijpend lezers leren bijna geen woorden incidenteel; goede lezers leren de meeste woorden incidenteel bij lezen voor plezier en lezen voor tekstbegrip.

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen wat betreft techniek en woordenschat het volgende kunnen (*Referentiekader taal en rekenen*, p. 12):

Niveau 1F	Niveau 5/2F
<ul style="list-style-type: none">- Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat.- Kent de meest alledaagse (frequente) woorden of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	<ul style="list-style-type: none">- Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk meer. De woordenschat van de leerling is voldoende om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.

De uitwerking in leerstoflijnen is als volgt: in de context van beginnende geletterdheid is er in groep 1/2 aandacht voor het ontdekken van de structuur van taal en het alfabetisch principe en in groep 3/4 voor het leren en automatiseren van de elementaire leeshandeling. In groep 5/6 is er aandacht voor vlotte en accurate woordherkenning en in groep 7/8 alleen indien nodig.

Het leren afleiden van woordbetekenissen heeft blijkens diverse Nederlandse onderzoeken niet of nauwelijks effect. In de leerstoflijnen staat daarom globaal wat er in de verschillende

groepen aan de orde kan komen om de leerlingen te leren achter de betekenis van een woord te komen waarvan ze de betekenis niet kennen, niet als doel op zich, maar alleen wanneer het van belang is in het kader van het bereiken van hun leesdoel.

Ten slotte: De kenmerken techniek en woordenschat zijn in het Referentiekader opgenomen bij het lezen van zakelijke teksten. In de leerstoflijnen worden ze samen met het lezen van fictie uitgewerkt.

2.4.2 Begrijpen en interpreteren

Wat is begrijpen en interpreteren?

Het onderscheid tussen begrijpen en interpreteren, tussen betekenis en interpretatie, werd gemaakt door Perfetti (1989). In de inleiding van deze paragraaf staat dat lezers bij het lezen een representatie van de tekst in hun hoofd maken. Naar aanleiding van het onderscheid dat Perfetti maakte tussen betekenis en interpretatie onderscheidt Boonman (1992) twee typen representaties: betekenisrepresentaties en interpretatieve representaties. De grens hiertussen is niet altijd even duidelijk. Van belang in het onderscheid zijn de inferenties die je als lezer moet maken bij het lezen: afleidingen of gevolgtrekkingen uit informatie in de tekst. Zo zijn er overbruggingsinferenties en elaboratieve inferenties (Van Dijk & Kintsch, 1983; Boonman, 1992). Overbruggingsinferenties maak je vooral bij letterlijk begrijpen van de tekst en elaboratieve inferenties vooral bij het interpreteren van de tekst. We lichten ze hieronder toe.

Wanneer je een tekst leest, moet je de zinnen die je achter elkaar leest op een of andere manier met elkaar in verband zien te brengen. Dat doe je om uiteindelijk in je hoofd tot een samenhangende representatie van de tekst te kunnen komen. Overbruggingsinferenties maken het mogelijk die informatie aan elkaar te koppelen. Een lezer gebruikt zulke overbruggingsinferenties op twee manieren.

Allereerst bepaalt hij bij elke zin die hij leest welke informatie nieuw is en welke informatie al door de tekst gegeven was. In elke nieuwe zin die hij leest, komt er nieuwe informatie bij. Die nieuwe informatie verbindt hij vervolgens aan de bestaande informatie.

De tweede manier heeft te maken met verwijzingen in de tekst. Omdat in een tekst niet alles voortdurend herhaald kan worden – dan zouden teksten erg lang en onleesbaar worden – staan er in teksten verwijzingen, bijvoorbeeld naar eerder genoemde personen of naar zelfstandige naamwoorden. Die verwijzingen hebben vaak de vorm van een voor-naamwoord, bijvoorbeeld een persoonlijk of aanwijzend voornaamwoord. Om tot een samenhangende representatie van de tekst te komen, moet de lezer steeds bepalen waarnaar verwezen wordt. Hoe verder datgene waarnaar verwezen wordt af staat van het voornaamwoord, hoe lastiger het vaak is om de juiste verbinding te maken. Verwijzingen

naar tijd, personen en ruimte blijken voor kinderen relatief eenvoudig te begrijpen te zijn. Verwijzingen naar complete tekstfragmenten zijn al moeilijker voor ze en verwijzingen naar handelingen zijn het lastigst (Verhoeven, 1991). Een mogelijke verklaring hiervoor is het grotere beroep dat op het werkgeheugen wordt gedaan.

Op de achterflap van het boek Stil leven (1998) van Ted van Lieshout staat:

“Ted van Lieshout, voormalig leraar aan de kunstacademie, is behalve tekenaar een veelbekroonde dichter en schrijver. In veel van zijn boeken laat hij zien dat hij een bijzondere band heeft met beeldende kunst. Dat hij daar ook prikkelend en enthousiast over kan schrijven, bewijst Stil leven, een hoogstpersoonlijk portret van de geschiedenis van de westerse beeldende kunst op het platte vlak, voor iedereen die daar eens kennis mee wil maken.”

In bovenstaande tekst zijn de verbanden expliciet gemaakt met behulp van verwijzingen: de verwijzwoorden hij, zijn en daar. Als lezer moet je een reconstructie maken door te bepalen waarnaar de verwijzwoorden precies verwijzen:

Ted van Lieshout, voormalig leraar aan de kunstacademie, is behalve tekenaar een veelbekroonde dichter en schrijver. In veel van de boeken van Ted van Lieshout laat Ted van Lieshout zien dat Ted van Lieshout een bijzondere band heeft met beeldende kunst. Dat Ted van Lieshout over beeldende kunst ook prikkelend en enthousiast kan schrijven, bewijst Stil leven, een hoogstpersoonlijk portret van de geschiedenis van de westerse beeldende kunst op het platte vlak, voor iedereen die eens met de westerse beeldende kunst op het platte vlak kennis wil maken.

Hoe koppel je als lezer van dit fragment nieuwe informatie aan bestaande informatie? Dat zou zo kunnen gaan:

Zin 1: informatie: Ted van Lieshout - voormalig leraar kunstacademie, tekenaar, veelbekroond dichter en schrijver.

Zin 2: nieuwe informatie:

- bijzondere band met beeldende kunst - koppelen aan gegeven informatie over leraar kunstacademie en zelf tekenen

- die band laat hij zien in zijn boeken - koppelen aan gegeven informatie: dichter en schrijver

Zin 3: nieuwe informatie:

- prikkelend schrijven over beeldende kunst - koppelen aan gegeven informatie: band met kunst en schrijver, tekenaar, voormalig docent

- *Stil leven - koppelen aan gegeven informatie: boeken, schrijven; afleiden dat Stil leven een boek is*
- *een hoogstpersoonlijk portret van de geschiedenis van de westerse beeldende kunst op het platte vlak - koppelen aan gegeven informatie: Stil leven; afleiden dat het boek een portret is van de geschiedenis van de westerse beeldende kunst op het platte vlak.*
- *voor iedereen ... mee wil maken - koppelen aan gegeven informatie: het boek Stil leven.*

In het voorbeeld heeft de lezer op een gegeven moment ook gebruik gemaakt van het maken van elaboratieve inferenties: zo heeft hij afgeleid dat *Stil leven* een boek is. Bij elaboratieve inferenties voeg je als lezer informatie die afkomstig is uit eigen kennis en eigen ervaringen toe aan de informatie uit de tekst. In het voorbeeld gebruikt de lezer zijn kennis: hij leest 'dat hij daar ook prikkelend en enthousiast over kan schrijven, bewijst *Stil leven* en hij weet dat als je ergens over schrijft, dat onder andere in boekvorm kan. De informatie uit de vorige zin 'veel van zijn boeken' ondersteunt dit. De lezer gebruikt ook zijn ervaring van dat moment: hij leest de achterflap van het ding dat hij op dat moment in handen heeft, en hij gebruikt zijn kennis want hij weet dat dat ding een boek is. Hij gebruikt nog meer kennis en misschien eerdere ervaringen, namelijk dat de tekst op de achterkant van het boek iets vertelt over dat boek.

Er zijn verschillende soorten elaboratieve inferenties mogelijk, namelijk instrumentele, causale, categorale en logische inferenties (Boonman, 1992). Bij al deze inferenties probeer je als lezer zaken die in de tekst impliciet blijven af te leiden en duidelijk te krijgen en daarbij gebruik je je eigen kennis.

Zo maak je instrumentele inferenties wanneer je middel-doelrelaties in de tekst zoekt die niet expliciet gemaakt zijn. Bij de zin 'Hij knipt de rozenstruik bij' leid je af dat hij voor dat knippen een schaar gebruikt. En als je even later leest 'De kapper knipte het meisje volgens de laatste trends' leid je af dat dat waarschijnlijk een andere schaar is dan de schaar die de snoeier gebruikte.

Bij het maken van causale inferenties probeer je impliciete oorzaak-gevolgrelaties in de tekst te duiden. Niet alle handelingen of gebeurtenissen staan expliciet in de tekst. Als lezer kun je die aanvullen door oorzakelijke verbanden te leggen.

Het gedicht Gup van Edward van de Vendel begint als volgt:

*Alle guppies die ik had
zwemmen nu
in onze kat -
nou ja, waarschijnlijk zijn ze dood.*

Edward van de Vendel (2003), *Superguppe*. Amsterdam: Querido

'In onze kat' betekent in de maag van de kat, zo leid je als lezer af; de kat zal ze wel opgegeten hebben. Achtergrondkennis die je daarbij gebruikt is dat je weet dat katten wel een visje lusten en dat guppies visjes zijn. De guppies bevinden zich in de maag van de kat doordat hij ze opgegeten heeft; dat is het causale verband dat je als lezer afleidt.

Wanneer je categorale inferenties maakt, verdeel je begrippen in klassen, je probeert een bepaalde ordening te maken en plaatst wat je leest in dat kader. Afleiden dat *Stil leven* een boek is, is daar een voorbeeld van.

Met behulp van logische inferenties bepaalt de lezer met zijn kennis of een conclusie of redenering in de tekst klopt. Wanneer je leest 'Hij veegde de goudkleurige bladeren in zijn tuin op een hoop' leid je af dat dat waarschijnlijk in de herfst gebeurt. Als je vervolgens leest 'Daarna trok hij zijn zwembroek aan en ging in het zonnetje in de tuin liggen' kun je je afvragen hoe dat kan, omdat je na die zin waarschijnlijk afleidt dat zoets bij de lente of de zomer hoort. Je kunt nu concluderen dat het misschien een uitzonderlijk warme dag in de herfst was, of dat je je bij het lezen toch ergens vergist moet hebben, of dat de schrijver zich ergens vergist heeft.

Boonman concludeert dat lezers zuinig omspringen met elaboratieve inferenties. Ze leggen de relaties waarschijnlijk alleen wanneer ze de noodzaak ervan inzien, dus wanneer het van belang is voor wat ze willen met de tekst. Ze wachten tijdens het lezen ook wel met afleiden, omdat ze denken dat het verderop in de tekst wel uitgelegd wordt. Gebeurt dat niet, dan kunnen ze die inferenties alsnog maken. Meestal gebeurt dat dan in controlerende zin.

In *Over de drempels met taal* worden begrijpen en interpreteren als volgt omschreven (p. 38):

- Begrijpen: 'een tekstgebaseerde verwerking van de expliciete inhoud en relaties tussen elementen die in de tekst terug te vinden zijn.'
- Interpreteren: 'kennisgestuurde verwerking van de inhoud en vorm van de tekst. Naast specifieke informatie uit de tekst zet de lezer ook eigen kennis en ervaring in. Bij het interpreteren speelt de verwerking van de impliciete informatie een belangrijke rol. Dit is de informatie die bij de lezer bekend wordt verondersteld, en die de lezer moet aanvullen en invullen.'

Het onderscheid tussen begrijpen en interpreteren wordt in methodes vaak gemaakt om een beeld te krijgen van het product van lezen. Er staan vragen bij teksten die een beroep doen op letterlijk begrip (overbruggingsinferenties) en op interpretaties (elaboratieve inferenties). Ook in toetsen kom je deze typen vragen tegen. Zo zijn in de landelijke taalpeilingen (Van Berkel et al., 2007) de taken 'begrijpen van geschreven teksten' en 'interpreteren van geschreven teksten' onderscheiden.

Om 'begrijpen van geschreven teksten' te toetsen zijn onder meer de volgende typen

opgaven ontwikkeld:

- *Opgaven die vragen naar de betekenis van woorden of woordgroepen waarvan de betekenis (vrijwel) letterlijk in de tekst is weergegeven.*
- *Opgaven die vragen naar expliciete verbanden binnen of tussen zinnen. Het kan gaan om eenvoudige verbanden die te maken hebben met signaalwoorden, met een voorbeeld, met een vergelijking, met een tegenstelling, met het verband tussen vraag en antwoord of om de volgorde van eenvoudige instructies, maar ook om tekstgebaseerde inferenties of referentiële verwijzingen waarbij bijvoorbeeld de referent van een voornaamwoord moet worden vastgesteld. Ook complexere verbanden kunnen hieronder vallen, zoals reden-verklaring, oorzaak-gevolg, middel-doel of tijdsopvolgingen van gebeurtenissen.*
- *Opgaven die vragen naar expliciete overkoepelende relaties over grotere tekstgedeelten heen (een of meerdere alinea's). Het gaat dan bijvoorbeeld om een algemene uitspraak die meerdere andere uitspraken in de tekst omvat, om deel/geheelrelaties, mededelingen en uitwerkingen ervan, een conclusie met argumenten of om generalisaties met bijbehorende voorbeelden.*
- *Opgaven die vragen naar specifieke, expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst, zoals hoofdpersonen, tijdsperioden, plaats van handeling, thema, hoofdgedachte of doel en publiek.*

Om 'interpreteren van geschreven teksten' te toetsen zijn onder meer de volgende typen opgaven ontwikkeld:

- *Opgaven die vragen naar de globale inhoud en samenhang in de tekst door expliciete en/of impliciete informatie, verspreid over de tekst, met elkaar te verbinden. Bijvoorbeeld vragen naar onderwerp, thema, hoofdlijnen of hoofdgedachte, vragen waarin meningen onderscheiden moeten worden van feiten, vragen naar doel en publiek, vragen waarin informatie in de tekst moet worden vergeleken of gecontrasteerd, vragen naar een samenvatting van de inhoud van de tekst. Voor fictieteksten gaat het bijvoorbeeld om het afleiden van het persoonskarakter van de hoofdpersoon, het afleiden van motieven en intenties van een specifiek karakter, het afleiden van de tijdsperiode, het milieu, het thema of de toon in een verhaal.*
- *Opgaven waarin voorkennis geactiveerd dient te worden, waarin informatie afgeleid dient te worden op basis van de inhoud van de tekst 'tot dusver' en eigen kennis. Het gaat dan bijvoorbeeld om het invullen van ontbrekende woorden en het anticiperen op het vervolg ('Hoe zal de tekst verder gaan?'). Ook vragen naar de functionele betekenis van de tekst, vragen naar de bedoelingen en gevoelens van de schrijver of diens houding ten opzichte van een gebeurtenis behoren hiertoe. Verder gaat het ook om vragen waarbij conclusies getrokken moeten*

worden of om vragen naar figuurlijk taalgebruik en ironie.

- *Opgaven waarin uitspraken worden gedaan over de geschiktheid van bijvoorbeeld de titel.*
- *Opgaven waarin de opbouw en de structuur van de tekst moeten worden doorzien, bijvoorbeeld de logische lijn in een tekst, de argumentatiestructuur, de impliciete chronologie, de causale verbanden, de ontwikkeling van het plot in een verhaal en het vertelperspectief.*

(Van Berkel et al., 2007)

Voor de praktijk van het leesonderwijs vinden we het minder relevant om het onderscheid tussen begrijpen en interpreteren strikt te maken, juist omdat we in die onderwijspraktijk ook gericht zijn op het *proces* van lezen. En in dat proces van lezen wisselen begrijpen en interpreteren elkaar af: je maakt niet eerst een representatie van de gehele tekst die uitsluitend gebaseerd is op de letterlijke informatie uit de tekst en koppelt daarna pas je eigen kennis daaraan. Het voorbeeld over het lezen van de achterflap van *Stil leven* laat zien dat je als lezer voortdurend informatie uit de tekst koppelt aan eigen kennis en ervaringen. Daarbij wisselen verwerkingsprocessen van hogere orde en lagere orde elkaar af en beïnvloeden die processen elkaar – we lichten die later in deze paragraaf toe. Bovendien is informatie die letterlijk in de tekst staat en eigen kennis over het onderwerp niet voldoende om een tekst te kunnen interpreteren. Ook de bron, de tekstdrager speelt onder andere mee. In het voorbeeld staat de tekst op de achterflap van het boek en moet de tekst uitnodigen om in het boek te gaan lezen. Had dezelfde tekst in een reclamefolder gestaan, dan was de tekst in eerste instantie bedoeld om je het boek te laten kopen, om het daarna te lezen. Een laatste, pragmatisch, argument om het onderscheid niet strikt te handhaven is dat in de praktijk met het begrip ‘begrijpen’ ook interpreteren bedoeld wordt. In de leerstoflijnen zetten we ‘begrijpen’ en ‘interpreteren’ daarom bij elkaar.

Wisselwerking tussen tekst en lezer

Een lezer maakt nooit zomaar een representatie van de tekst in zijn hoofd. Hij doet zoiets altijd, bewust of onbewust, met een bepaald doel; hij leest een tekst om een bepaald *leesdoel* te bereiken. Hij zoekt bijvoorbeeld in de tv-gids op hoe laat het Sportjournaal begint, hij droomt weg bij een reisverhaal, of hij wil precies weten hoe het nu zit met de voor- en nadelen van gescheiden afval. De manier van lezen wordt gestuurd door het leesdoel van de lezer en op basis van dat leesdoel verbindt hij bepaalde informatie uit de tekst met zijn kennis en maakt hij een representatie van de tekst die op dat moment voor hem relevant is.

Bij het lezen gebruikt hij zijn eigen kennis over het onderwerp én zijn kennis van teksten en taal. Met die kennis activeert en ontwikkelt hij kaders waarin de inhoud uit de tekst past. In

de tekst gaat hij op zoek naar aanwijzingen voor die kaders. Zo is er sprake van een voortdurende wisselwerking tussen aan de ene kant de kennis van de lezer over het onderwerp, over teksten, over taal en aan de andere kant de aanwijzingen die de tekst geeft en de inhoud van de tekst. Dit speelt op verschillende niveaus van de tekst: op het niveau van de tekst zelf (het macroniveau), op het niveau van lokale verbanden (het mesoniveau, ook wel het 'structurerende niveau' genoemd) en op het niveau van zins- en woordstructuren (het microniveau, ook wel het 'beschrijvende niveau' genoemd). Bij het lezen spelen dus hogere-ordeprocessen (op macro- en mesoniveau) en lagere-ordeprocessen (op microniveau) een rol; deze processen beïnvloeden elkaar. Hiermee samenhangend kan een lezer tekstbegrip ontwikkelen op macro-, meso- en microniveau (Bogaert et al., 2008; Hacquebord, 1989). We lichten dit hieronder toe, toegespitst op het lezen van kinderen.

Op alle niveaus speelt de *thematische kennis* een rol. Wat weten kinderen al van het onderwerp van de tekst? Die voorkennis is gebaseerd op wat ze hebben meegemaakt en ervaren, wat ze hebben gezien, gehoord, gelezen, geleerd. Door dat thematische kader te activeren, kunnen ze de tekst die ze gaan lezen inhoudelijk plaatsen en kunnen ze gaten in de inhoud van de tekst opvullen. Op macroniveau gaat het om het begrijpen van de hoofdgedachte van de tekst bijvoorbeeld, het bepalen van het thema en om het vergelijken van de thema's van verschillende teksten. Op meso- en microniveau gaat het om het gebruiken van kennis over het onderwerp om voorspellingen te doen over het vervolg van de tekst en de zin, en om (elaboratieve) inferenties te maken.

Teksten kunnen verschillende aanwijzingen over het thema geven: zo laten illustraties vaak zien waar de tekst over gaat en geven titels en kopjes in een paar woorden weer waar de tekst over zal gaan. Kinderen leren deze aanwijzingen te gebruiken bij het begrijpen van de tekst.

Kennis over tekstsoorten speelt vooral op macroniveau een rol. De tekstsoort functioneert op dit niveau als kader voor het begrijpen van de tekst. Door dit kenniskader te activeren, kunnen kinderen de inhoud van de tekst plaatsen in het licht van het doel en de functie van de tekst. Tekstsoorten worden gekenmerkt door een bepaald doel waarmee de tekst is geschreven en een daarmee samenhangende structuur (zie ook paragraaf 2.3.2). Binnen verhalen hebben sprookjes bijvoorbeeld hun eigen structuur en binnen zakelijke teksten hebben bijvoorbeeld instructieve teksten een andere globale structuur dan een betogende tekst. Als kinderen de inhoud van een tekst niet in het kader van zo'n tekstsoort kunnen plaatsen, begrijpen ze niet waar die inhoud voor dient. Dit verklaart bijvoorbeeld waardoor sommige kinderen moeite hebben met verhaalsommen: ze denken dat het om een verhaal gaat of ze houden te lang vast aan dat idee en hebben niet in de gaten dat ze een som moeten maken. Bij het lezen van die tekst zijn ze bij het activeren van het tekstsoortkader op het verkeerde been gezet.

Een tekst bevat allerlei aanwijzingen waaraan kinderen de tekstsoort kunnen herkennen.

Allereerst geven illustraties informatie over het type tekst: in een reclamefolder staan andere illustraties dan in een lesboek met zakelijke teksten. Ook de titel geeft aanwijzingen over de tekstsoort: sprookjes bijvoorbeeld hebben doorgaans andere titels dan berichten in de krant. Hetzelfde geldt voor kopjes. Zie je kopjes in een tekst, dan gaat het meestal om zakelijke teksten. En recepten bijvoorbeeld hebben andere kopjes dan een verslag van een interview in een tijdschrift. Verder kan de tekstdrager je al iets zeggen over de tekstsoort. Staat de tekst bijvoorbeeld in een krant, tijdschrift, verhalenbundel, brief of studieboek? In een dichtbundel zul je geen als zodanig bedoelde ingezonden brief tegenkomen, en in een kookboek geen recensie over een film. Ook de lay-out geeft informatie over de tekstsoort. Wanneer je een tekst ziet met opsommingstekens in de kantlijn en met tabellen, dan weet je dat je niet met een verhaal te maken hebt. Reclameteksten hebben doorgaans een andere lay-out dan informatieve teksten (of de reclamemakers hebben voor hun reclame bewust de lay-out van een informatieve tekst gebruikt om je te misleiden...). Aan de lay-out kun je dus vaak zien om wat voor tekstsoort het gaat.

Op mesoniveau gaat het om *kennis over tekstverbanden*: verbanden tussen zinnen en tussen alinea's, bijvoorbeeld vergelijkingen, opsommingen, oorzaak-gevolgverbanden, middel-doelverbanden, opeenvolgingen in tijd (zie ook paragraaf 2.3.3). Wanneer leerlingen zo'n verband herkennen, helpt ze dat om greep op de inhoud van de tekst te krijgen. Ze zijn ook in staat om op grond van het ene deel voorspellingen te doen over het volgende deel. Als ze bijvoorbeeld een informatieve tekst lezen over naar school gaan in Nederland en in Zuid-Afrika is het handig wanneer ze beseffen dat er steeds iets wordt vergeleken. Als ze die structuur zien, kunnen ze op grond van de ene alinea verwachtingen ontwikkelen over de volgende. Het gaat over hetzelfde maar nu niet in Nederland, maar in Zuid-Afrika. Kennis over tekstverbanden helpt dus om inhoud uit de tekst te plaatsen in het kader van het betreffende verband.

Er zijn verschillende aanwijzingen in de tekst die leerlingen kunnen benutten om kaders op mesoniveau te activeren. De belangrijkste zijn signaalwoorden of signaalzinnen. Signaalwoorden leggen nadruk op aspecten van de tekststructuur of de inhoud, zonder de informatie in de tekst te veranderen. Ze maken duidelijk wat de relatie is tussen informatie-eenheden. Zo roept een vraagzin een antwoord op, en maken woorden als *ten eerste, ten tweede, ten derde* je duidelijk dat het om een opsomming gaat.

Op het microniveau van de tekst, het zins- en woordniveau, speelt *kennis van taalstructuren* een rol. Bij het activeren van dit kenniskader gaat het om kennis van de opbouw van zinnen (syntactische kennis), kennis van de betekenis van zinnen en woorden (semantische kennis), kennis van de opbouw en samenstelling van woorden (morfologische kennis) en kennis van de manier waarop woorden geschreven en uitgesproken worden (orthografische en fonologische kennis). Leerlingen, ook jonge kinderen, hebben al een grote (onbe-

wuste) kennis van deze taalstructuren. Met deze kennis kunnen ze, samen met de thematische kennis, vaak moeiteloos de afloop van woorden, woordgroepen en zinnen voorspellen. Hier wordt de wisselwerking tussen hogere- en lagereordeprocessen duidelijk: de kennis van taalstructuren die kinderen gebruiken heeft betrekking op lagereordeprocessen en de kennis over het onderwerp die ze gebruiken om bijvoorbeeld het einde van een zin te voorspellen, heeft betrekking op hogereordeprocessen.

Lezen is dus een actief proces tussen lezer en tekst. De lezer zet zijn tekst- en taalkennis in en zijn kennis en ervaringen met het onderwerp om zijn doel te bereiken. Bij goede, ervaren lezers is er een voortdurende wisselwerking tussen de verschillende niveaus van tekstverwerking. Ze kunnen, afhankelijk van hun leesdoel, op elk niveau tot het gewenste begrip komen. Op microniveau begrijpen ze informatie op woord- en zinsniveau. Op mesoniveau weten ze informatie uit verschillende zinnen en/of tekstdelen met elkaar te verbinden. En op macroniveau begrijpen ze wat de hoofdgedachte of de strekking van de tekst is en vergelijken ze teksten met elkaar.

Bij zwakke lezers kunnen een of meer van de niveaus (nog) niet goed ontwikkeld of verstoord zijn. Er zijn zwakke lezers die zwak of onvoldoende op alle niveaus van tekstverwerking scoren en er zijn zwakke lezers bij wie het ene niveau van tekstverwerking wel goed gaat, maar het andere niet (Bogaert et al., 2008). Hacquebord (zie onder anderen Hacquebord et al., 2008) onderscheidt in dit verband verschillende typen lezers: de *compenserende lezer*, de *schoolse lezer* en de *probleemlezer*.

De *compenserende lezer* heeft vooral een taalprobleem. Hij heeft moeite met het microniveau, bijvoorbeeld door een geringe woordkennis of door woordherkenningsproblemen. Hij compenseert zijn problemen op dit microniveau door gebruik te maken van begripsprocessen van hogere orde, bijvoorbeeld het benutten van het tekstonderwerp bij het begrijpen van de tekst op hoofdzaken. Hij heeft dus een relatief goed begrip op meso- en macroniveau en gebruikt dat om zijn problemen op microniveau te compenseren.

De *schoolse lezer* heeft vooral een leesprobleem. Er zijn geen problemen met woord- en zinsverwerking en het technisch lezen verloopt vlot. Er is dus wel sprake van begrip op microniveau, maar niet op meso- en macroniveau. Hij komt niet tot een totaalbegrip van de tekst en heeft ook moeite met verbanden tussen zinnen en alinea's. Dit duidt op onvoldoende bewust en actief leesgedrag.

De *probleemlezer* heeft zowel een taal- als een leesprobleem. Hij komt onvoldoende tot begrip op micro-, meso- en macroniveau. Meestal is deze lezer niet erg gemotiveerd voor lezen, vermijdt hij leestaken, waardoor hij nog verder achter dreigt te raken.

Strategieën

Een lezer maakt om zijn leesdoel te bereiken gebruik van strategieën. In het Referentiekader wordt niet per domein aangegeven welke strategieën leerlingen zouden moeten beheersen, omdat het de vraag is in hoeverre strategieën domeinspecifiek zijn. Ook achtte de Werkgroep Taal die het voorstel voor het Referentiekader taal uitwerkte, het niet opportuun om per niveau een inhoudelijke selectie van deze strategieën te maken (*Over de drempels met taal*, p.10-11). Taalgebruiks- en taalleerstrategieën vormen eigenlijk een domein apart, om twee redenen: “1. In feite gaat het hier om toe te passen kennis in taalgebruikssituaties: leerlingen moeten kennis hebben van strategieën en die bewust kunnen toepassen. In die zin zou een beschrijving van wat leerlingen aan strategieën verworven moeten hebben op bepaalde momenten in hun schoolloopbaan een onderdeel moeten zijn van taalbeschouwing. Tegelijkertijd is strategiekennis verbonden met de specifieke taalgebruiksmodus: spreken, schrijven, luisteren, lezen, en zou deze dus beter passen bij de taalvaardigheidsdomeinen. 2. Als we die kennis zouden vermelden bij ieder van de taalgebruiksmodi, dan zou dat tot onnodige overlap leiden. Want ook al verwerven leerlingen die strategieën in een bepaalde modus, er zijn sterke overeenkomsten tussen de strategieën van de verscheidene modi (p.10-11).”

In *Over de drempels met taal* wordt daarom in algemene zin iets gezegd over strategieën:

Een strategie is een doelgerichte cognitieve operatie die de uitvoering van een taak faciliteert, met andere woorden: een strategie helpt een taalgebruiker om een taaltaak gerichter en efficiënter uit te voeren. We kunnen daarbij onderscheid maken tussen een taaltaak (voer deze leestaak uit) en een taalleertaak (leer deze leestaak uit te voeren). In het eerste geval spreken we van taaltaakstrategieën, zoals een leesstrategie, of een schrijfstrategie: een aanpak om een bepaalde taak tot een goed einde te brengen. In het tweede geval gaat het om taalleerstrategieën: een aanpak om een taaltaakstrategie te verwerven. Voor het onderwijs in strategieën maakt het onderscheid nogal wat uit: als men via instructie leerlingen een schrijfstrategie wil aanleren, is het de didactische vraag langs welke weg die strategie het best verworven kan worden: via directe instructie, bijvoorbeeld, of via een inductieve, construerende route.

Het gebruik van strategieën kan onbewust of bewust plaatsvinden. Vaak zijn niet ervaren taalgebruikers zich niet bewust van de strategieën die ze gebruiken en stellen ze zich niet de vraag of de strategieën die ze gebruiken wel effectief zijn. Het taalonderwijs helpt leerlingen inzicht te verwerven in hoe zij taken uitvoeren, hoe zij taaltaken aanpakken. Bewustwording van de strategieën helpt leerlingen om tot betere resultaten te komen. Een taalgebruiker met een goed ontwikkeld metacogni-

tief bewustzijn is in staat om het eigen taalleerproces te sturen en te reguleren. We geven hier geen limitatieve opsomming van alle strategieën die tot de onderwijsinhoud zouden moeten behoren. Dat is ook niet mogelijk: er zou een aparte studie verricht moeten worden om te bepalen welke strategieën echt tot de kerntaken van het onderwijs behoren. Ook de eindtermen en kerndoelen blijven vaag over wat er in het onderwijs aan bod zou moeten komen. In feite komt het erop neer dat leerlingen een beschouwelijke attitude ontwikkelen bij het uitvoeren van taal- en taalleertaken. Dat wil zeggen:

- Zij kunnen zich oriënteren op inhoud, doel, vorm, eigen kennis (kennis over het onderwerp, taal/tekstkennis).
- Zij kunnen hun manier van luisteren/spreken/lezen/schrijven afstemmen op het doel (en bij schrijven en spreken ook op het publiek).
- Zij kunnen tijdens het uitvoeren van een taak nagaan of het doel gehaald zal worden, en kunnen zo nodig hun aanpak bijstellen.
- Zij kunnen ten slotte het resultaat van de taakuitvoering beoordelen in het licht van het doel van de taak, en op basis van die evaluatie het taakresultaat bijstellen (taak gedeeltelijk nog eens uitvoeren) en lering trekken over hoe toekomstige taken aangepakt zouden moeten worden.

Representeren ('wat is het dat moet gebeuren?'), plannen, oriënteren, monitoren, observeren, evalueren en reflecteren zijn de vaardigheden waarop een beroep wordt gedaan als deze strategieën worden toegepast.

(Over de drempels met taal, p. 11)

Bonset en Hoogeveen (2009, p. 68) concluderen in hun inventarisatie van empirisch onderzoek in het Nederlandse taalgebied dat onderwijs in leesstrategieën soms wel en soms geen effect heeft op de vaardigheid in het begrijpend lezen en dat kennis van leesstrategieën in het ene onderzoek positief samenhangt met hun vaardigheid in begrijpend lezen en in het andere onderzoek niet. Op grond hiervan is het niet goed mogelijk een exacte opsomming te geven van zogenoemde 'evidence-based leesstrategieën' voor Nederlandse basisscholen. Daarom geven we hieronder een overzicht van algemeen geformuleerde strategieën uit *Over de drempels met taal*, toegespitst op lezen. Dat betekent dat leerlingen een beschouwende houding ontwikkelen bij het uitvoeren van leestaken en taalleertaken, dat wil zeggen:

- Ze leren zich oriënteren op inhoud en vorm van de tekst, op het leesdoel en op eigen voorkennis (kennis over de tekst en kennis over taal/teksten).
- Ze leren hun manier van lezen afstemmen op het leesdoel.
- Ze leren nagaan of het leesdoel bereikt wordt, en leren hun aanpak zo nodig bijstellen.
- Ze leren het resultaat van lezen te beoordelen in het licht van het leesdoel, eventueel het taakresultaat bijstellen en ervan leren voor een volgende keer.

Bij het toepassen hiervan wordt een beroep gedaan op:

- representeren (bijvoorbeeld: Wat is de leestaak precies?);
- plannen (Wat is mijn leesdoel? Hoe ga ik lezen?);
- oriënteren (onder andere: Wat weet ik al? Wat wil ik weten? Wat voor tekst is het? Waar gaat het over?);
- monitoren (bijvoorbeeld: Wat was de strekking van de alinea die ik nu gelezen heb? Ik begrijp het niet meer dus ik herlees een gedeelte. Of: dit woord begrijp ik niet en het is wel van belang het te begrijpen om mijn leesdoel te bereiken; ik probeer achter de betekenis te komen);
- evalueren en reflecteren (onder andere: Is de manier waarop ik lees handig nu? Bereik ik zo mijn leesdoel? Is deze tekst geschikt? Begrijp ik nog wat ik lees? (Zie ook monitoren.) Gaat het zo als ik dacht, met andere woorden: komen mijn voorspellingen, mijn verwachtingen uit? Wat vind ik van deze tekst?)

Bij elke strategie draait het om het *leesdoel*. In lessen begrijpend lezen blijft dit vaak impliciet, het leesdoel lijkt dan te zijn: straks de vragen zo goed en zo snel mogelijk beantwoorden. Of het leesdoel lijkt het leesdoel te worden, in plaats van een middel om het leesdoel te bereiken. “Begrijpend-leesonderwijs is gebaat bij opdrachten waarbij er een duidelijk en motiverend leesdoel is”, zo stelt Van den Branden (2010). “Vraagjes zullen daarbij eerder voor het lezen van de tekst opgeroepen worden dan pas *erna*.”

Een ander punt is dat verschillende leesstrategieën vaak gekoppeld worden aan verschillende fasen. Het oriënteren op de eigen voorkennis bijvoorbeeld wordt in veel leesdidactieken vaak verbonden aan de fase vóór het lezen, en nagaan of het leesdoel bereikt is aan de fase na het lezen. Dit leidt vervolgens tot vragen en opdrachten die voor en na het lezen van de tekst gegeven worden. Naar onze mening is lezen niet zo’n lineair proces als hiermee voorgesteld wordt. Oriënteren op eigen kennis is niet alleen aan de orde vóórdat het eigenlijke lezen van de tekst begint, maar ook tijdens en *erna*. Tijdens het lezen doet de lezer bijvoorbeeld een beroep op zijn eigen kennis om leemtes in de tekst op te vullen of bedenkt hij dat hij er iets nieuws bijgeleerd heeft. Nagaan of een leesdoel bereikt is, gebeurt ook tijdens het lezen en niet uitsluitend nadat de gehele tekst gelezen is. Na een klein stukje lezen kan een lezer bijvoorbeeld constateren dat dit toch niet de geschikte tekst is om zijn leesdoel te bereiken; hij hoeft niet eerst de gehele tekst te lezen om dit te kunnen concluderen.

Begrijpen en interpreteren van fictie

Het voorgaande is van toepassing op het lezen van zakelijke teksten en in de meeste gevallen ook op het lezen van fictie. Hieronder gaan we in op wat dit betekent voor het lezen van fictie in het licht van het ontwikkelen van literaire competentie.

De kinderen moeten vaak een ‘wie wat waar’-formulier invullen als ze een boek gelezen hebben. De opbrengst daarvan is niet groot te noemen. De verbinding tussen wat de kinderen gelezen hebben en de eigen beleving ontbreekt. Een ‘wie wat

waar'-blad is een oppervlakkig controlemiddel om na te gaan welke boeken de leerlingen gelezen hebben, meer niet. In plaats daarvan kunnen beter vragen gesteld worden die meer informatie geven over de betrokkenheid die een kind bij een gelezen boek heeft. De kinderen moeten zich kunnen afvragen: "Doe ik zelf ook wel eens iets zoals in het boek?" of "Bij mij gaat zoiets heel anders", "Wat snapte je niet van het boek?" en "Waar moet je aan denken als je het leest?"

(www.taaldrukkenentaalvorming.nl)

Chambers biedt in zijn boek *Vertel eens* een raamwerk met mogelijke vragen (basisvragen, algemene vragen en speciale vragen) die ook een beroep doen op begrijpen en interpreteren. Deze vragen zijn echter niet bedoeld als controlemiddel, maar juist om een gesprek op gang te brengen. Ze zijn alleen bedoeld voor de leraar, als geheugensteun, niet om slaafs af te werken. In het overzicht hieronder zijn alleen de kernvragen opgenomen; voor de aanvullende vragen en de vervolgvragen zie p. 114 – 119. Het woord 'boek' kan vervangen worden door 'verhaal' of 'gedicht'.

Basisvragen:

- *Wat vond je leuk, mooi of goed aan dit boek?*
- *Wat vond je niet leuk?*
- *Wat was er moeilijk of onduidelijk?*
- *Zag je bepaalde patronen of verbanden?*

Algemene vragen:

- *Toen je het boek voor het eerst zag en je nog niets gelezen had, wat dacht je toen dat het voor boek was?*
- *Ken je andere boeken die hierop lijken?*
- *Had je dit boek al eens gelezen? Zo ja, was het deze keer anders?*
- *Zijn je tijdens het lezen, of als je er nu over nadenkt, woorden opgevallen of zinnen die je mooi vond? Of lelijk?*
- *Als de schrijver je zou vragen wat er anders of beter zou kunnen, wat zou je dan zeggen?*
- *Was er iets in dit boek dat je zelf wel eens hebt meegemaakt?*
- *Zag je, tijdens het lezen, het verhaal voor je ogen gebeuren?*
- *Hoeveel verschillende verhalen (verhaalsoorten) zitten er in dit verhaal?*
- *Is dit een boek om vlug te lezen of juist heel langzaam? Heb je het achter elkaar uitgelezen of in kleine stukjes?*
- *Wat ga je je vrienden over dit boek vertellen?*
- *We hebben naar elkaar geluisterd en van alles en nog wat over het boek gehoord. Heb je je verbaasd over wat iemand zei?*

- *Als je nu, nu we zoveel over het boek gezegd hebben, nog eens nadenkt, wat vind je er dan het belangrijkste aan?*
- *Weet iemand iets van de schrijver? Waarom het verhaal is geschreven? Wanneer en waar? Wie zou dat willen weten?*

Speciale vragen:

- *Hoe lang duurt het verhaal?*
- *Zijn er dingen in het verhaal die lang duren, maar die heel vlug of in een paar woorden worden verteld? En dingen die heel vlug voorbij zijn, maar die uitgebreid beschreven worden?*
- *Waar speelt het verhaal?*
- *Welke verhaalfiguur boeide je het meest?*
- *Was er iemand in het verhaal over wie niets werd gezegd, maar die heel belangrijk is voor het verhaal?*
- *Wie vertelde het verhaal? Weten we dat? En hoe weten we dat?*
- *Is het verhaal verteld in de eerste persoon (en zo ja, wie is dat)? Of in de derde persoon? Komt die persoon in het verhaal voor of staat hij/zij daarbuiten?*
- *Beschouw jezelf als een toeschouwer. Door wiens ogen heb je het verhaal dan gevolgd? Keek je vanuit één verhaalfiguur of vanuit verschillende figuren in het verhaal?*
- *Werd ergens duidelijk wat de figuren dachten of voelden? Of werd het verhaal van buiten verteld, werden de karakters gevolgd zonder dat je te weten komt wat zij denken of voelen?*

(Chambers, 1995, p. 114-119)

Dit raamwerk bevat naast vragen die op begrijpen en interpreteren betrekking hebben ook vragen die een beroep doen op 'evalueren'. Het onderdeel 'evalueren' wordt uitgewerkt in paragraaf 2.4.3. We hebben ervoor gekozen de vragen uit het raamwerk niet op te splitsen en te verdelen over de verschillende paragrafen, omdat in een gesprek met kinderen deze vragen ook door elkaar lopen. Voorbeelden van vragen uit het raamwerk die een evaluerend karakter hebben, zijn: Als de schrijver je zou vragen wat er anders of beter zou kunnen, wat zou je dan zeggen? Wat ga je je vrienden over dit boek vertellen?

Van Coillie (1999, p. 310-312, 372-373) onderscheidt zes groepen van vragen:

- Vragen naar letterlijk tekstbegrip (vooral 'wie'-, 'wat'- en 'waar'-vragen).
- Vragen naar verbanden (bijvoorbeeld tussen titel en thema, tussen ruimte en personages, tussen eerste en laatste strofe).
- Vragen die de tekst confronteren met andere teksten (van dezelfde auteur, uit hetzelfde genre of met hetzelfde thema, of met een verfilming of toneelbewerking).
- Vragen naar interpretatie ('hoe weet je dat?').
- Vragen die een beroep doen op kritisch denken (vragen die een oordeel uitlokken).
- Vragen die een beroep doen op creatief denken (vragen die een beroep doen op de verbeeldingskracht en gevoelens van de lezers en op het vermogen om de situaties in het boek te koppelen aan eigen ervaringen).

Dat leerlingen een tekst kunnen begrijpen en interpreteren hoeft niet alleen te blijken uit antwoorden die ze op vragen geven. Het kan ook op andere manieren duidelijk worden, bijvoorbeeld wanneer ze met elkaar praten over een verhaal of gedicht, wanneer ze een verhaal naspelen met een vertelafel, of wanneer ze een (deel van het) verhaal beeldend vormgeven (zie ook paragraaf 2.2.1). Wanneer de kinderen allemaal hetzelfde boek hebben gelezen of wanneer een verhaal is voorgelezen, is het organiseren van een praatshow, vergelijkbaar met de talkshows op tv, een middel om aandacht te hebben voor begrijpen en interpreteren (Van Elsäcker & Verhoeven, 2001, p. 83-84). Eerst speelt de leraar de interviewer, later kan een van de kinderen deze rol overnemen. De leraar geeft een aantal kinderen een rol uit het boek. Zij zijn te gast in de show en nemen plaats op stoelen die voor ze klaar staan.

De interviewer: 'Welkom in de studio, Sneeuwwitje en familie. Laten we het interview met Sneeuwwitje beginnen. Vertel eens, Sneeuwwitje, wat ging er door je heen toen je in die giftige appel beet?' Of aan de stiefmoeder: 'Hoe voelde u zich toen de spiegel zei dat Sneeuwwitje veel mooier was dan u?' Ook de jager en de prins kunnen ondervraagd worden.

Aan de studiegasten wordt gevraagd hun eigen verhaal te vertellen, vanuit hun eigen perspectief gezien. Ze kunnen zich hierbij inleven, bepaalde stemmetjes opzetten, et cetera. Deze activiteit hoeft per keer maar een paar minuten te duren, maar het is een goede gelegenheid om het denken omtrent gevoelens en motieven bij kinderen te stimuleren en aldus de betrokkenheid te vergroten.

(Van Elsäcker & Verhoeven, 2001, p. 83-84)

Net als bij het lezen van zakelijke teksten maken kinderen bij het lezen van fictie gebruik van kennis en zetten ze strategieën in. Die strategieën zijn bij het lezen van fictie niet wezenlijk anders. Wat kennis betreft is er een aantal literaire conventies te onderscheiden

die kinderen zich eigen zouden moeten maken (Ghonem-Woets, 2010): boekconventies, tekstconventies en tekst-beeldconventies. Uit haar inventarisatie van Engelstalig empirisch onderzoek blijkt dat kinderen het volgende kennen/kunnen:

Boekconventies:

Sommige kinderen van drie jaar beschouwen elke bladzijde van een verhaal nog als een aparte eenheid. Maar voordat ze naar de basisschool gaan begrijpen de meeste kinderen de richting van boeken en zijn ze zich ervan bewust dat het boek een verhaal of volgorde van gebeurtenissen bevat die van bladzijde naar bladzijde naar het eind van het boek gaan. Ook hebben ze al begrip van termen als 'bladzijde', 'lezen', 'verhaal', 'boek', 'letter' en 'woord'. Ze kunnen nog geen omschrijvingen van deze termen geven. De meeste kinderen zeggen dat ze nog niet kunnen lezen en dat ze niet zullen lezen voordat ze naar school gaan, en dat het moeilijk zal zijn. Ze zeggen dat ze wel kunnen schrijven. Ze lijken beter over functies van schrijven te kunnen praten dan over functies van lezen. Tussen drie en zes jaar weten kinderen wat boeken zijn, dat ze gelezen moeten worden, hoe je bladzijden omslaat, wat de leesrichting is en wat de functie van geschreven taal is.

Tekstconventies:

Uit het onderzoek naar begrijpen van de *structuur van teksten en verhalen* blijkt dat heel jonge kinderen al kennis hebben van 'story grammars' en dat ze die ook gebruiken. Vervolgens ontwikkelen ze gedetailleerder verhaalschema's, met kennis over de belangrijkste gebeurtenissen in verhalen (personages, setting, problemen) en de opeenvolging in tijd en de causale opeenvolging van gebeurtenissen in verhalen. In de voorschoolse fase verwerven kinderen begrip van de interne reacties van personages, van hun mentale processen, toestanden en ervaringen. Ze verwerven ook narratieve denkvaardigheden, zoals vaardigheden in perspectief innemen. Het opsporen van de belangrijkste elementen in een tekst is een vaardigheid die zich geleidelijk aan ontwikkelt. Kinderen van zes jaar kunnen meestal al wel het hoofdpersonage en de opeenvolging van gebeurtenissen in een eenvoudig verhaal aangeven, maar ze hebben moeite met het isoleren van centrale punten in meer complex proza. Narratief begrip verbetert met de leeftijd. Jonge en slechtere lezers blijken minder geneigd om leesstrategieën in te zetten, ze focussen meer op het lezen als een decodeerproces dan op het lezen als proces om de betekenis te achterhalen.

Uit het onderzoek naar de kennis en vaardigheden die met *elementen van een verhaal* te maken hebben, blijkt dat jonge kinderen al betrokken raken bij personages: ze vergelijken handelingen en gevoel van het personage met die van henzelf. Kinderen wijzen acties van personages soms af wanneer die niet overeenkomen met wat ze zelf hebben meegemaakt. Kinderen van zes jaar hebben doorgaans een basisbegrip van doelen die personages hebben. Als ze acht jaar zijn is dat al meer verfijnd. Kinderen maken adequate doelafleidingen tijdens het verhaal. Ze maken gevolgtrekkingen om de subdoelen en acties van de personages te verbinden met bovenliggende doelen, en zorgen zo voor samenhang in en tussen de episodes. Jonge kinderen zijn in staat om onderscheid te maken tussen bekende

historische en fictionele personages. Al voordat kinderen naar school gaan hebben ze een bepaalde gevoeligheid voor metaforen ontwikkeld. Die kan soms op gespannen voet komen te staan met het leren van de letterlijke betekenis van woorden en zinnen in de onderbouw op school.

Uit het onderzoek naar de kennis en vaardigheden met betrekking tot *genres* blijkt dat kinderen in groep 1 tot en met 4 over behoorlijk wat kennis beschikken van culturele conventies van narratieve genres, maar over veel minder kennis van die van informatieve genres. Genrekennis wordt ook ontwikkeld wanneer kinderen zich bezighouden met schrijven, voor betekenisvolle doelen. Goede lezers lezen fictie en poëzie op een andere manier dan waarop ze non-fictie lezen.

Tekst-beeldconventies:

Tussen de vier en acht jaar kunnen kinderen steeds beter betekenissen van illustraties met elkaar verbinden, over de opeenvolging van illustraties redeneren en gevolgtrekkingen maken op basis van illustraties. Gedurende de basisschool leren kinderen om impliciete en expliciete relaties tussen illustraties te identificeren en de betekenis van illustraties te integreren.

Kinderen leren welke van de verbeelde gebeurtenissen de verhaallijn draagt. Bij herlezen vallen nieuwe dingen te ontdekken. Geleidelijk leren kinderen dat het verhaal bestaat uit woorden en beelden samen. Met behulp van prentenboeken kunnen kinderen al op jonge leeftijd (leren) genieten van ironie. Bij ironie gaat het om het tegenovergestelde zeggen van wat je bedoelt. Het gaat om een uitgesproken betekenis die wordt uitgespeeld tegen een geïmpliceerde, niet uitgesproken betekenis. In prentenboeken kunnen we de tekst opvatten als de uitgesproken betekenis en het beeld als de geïmpliceerde, niet uitgesproken betekenis. Zo kunnen de beelden een ander, veel specifiekere verhaal vertellen dan de tekst, of kan de tekst heel saai en zakelijk zijn en de beelden juist heel humoristisch. Ook kan in de tekst een bepaald perspectief tegenover een ander perspectief in de beelden staan; de lezer weet dan meer dan de hoofdpersoon en moet nadenken over de verschillende percepties van de werkelijkheid.

Begrijpen en interpreteren in de leerstoflijnen

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen zowel zakelijke teksten als fictie kunnen begrijpen en interpreteren. In het *Referentiekader taal en rekenen* staan de volgende niveauomschrijvingen:

	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Begrijpen – zakelijke teksten	<p>Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip).</p> <p>Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).</p>	<p>Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken.</p> <p>Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten.</p> <p>Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip.</p> <p>Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).</p>
Begrijpen – fictie	<p>Herkent basale structurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm.</p> <p>Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt.</p> <p>Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.</p>	<p>Herkent het genre.</p> <p>Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik.</p> <p>Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven.</p> <p>Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven.</p> <p>Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven.</p> <p>Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.</p>
Interpreteren – zakelijke teksten	<p>Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.</p>	<p>Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis.</p> <p>Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden.</p> <p>Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.</p>
Interpreteren – fictie	<p>Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid.</p> <p>Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen.</p> <p>Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.</p>	<p>Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn.</p> <p>Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk.</p> <p>Kan het onderwerp van de tekst benoemen.</p>

In de leerstoflijnen is het bovenstaande uitgewerkt in drie onderdelen:

- Eigen kennis ontwikkelen en die inzetten bij het lezen.
- Strategieën inzetten bij het lezen.
- Met behulp van kennis en strategieën tekstbegrip ontwikkelen op macro-, meso- en microniveau.

Bij de eigen kennis gaat het om verschillende typen kennis: om kennis van de wereld (gebaseerd op eigen ervaringen), om kennis van zakelijke teksten (functies, tekstsoorten, tekststructuren), om kennis van fictie (boekconventies, tekstconventies en tekst-beeldconventies) en om kennis van de taal (orthografische, fonologische, morfologische, semantische en syntactische kennis). Ook gaat het hier om een begrippenapparaat om over teksten en het lezen van teksten te kunnen praten.

In alle groepen koppelen leerlingen hun kennis van de wereld aan de tekst. Bij zakelijke teksten gaat het om voorkennis over het onderwerp van de tekst. Bij fictie gaat het meer om eigen ervaringen, om eigen gevoelens, ideeën, angsten, dromen, verlangens, normen en waarden. In de lagere groepen zal de leraar hier een grotere rol in hebben dan in de hogere groepen; daar zullen leerlingen hun voorkennis zelfstandiger leren inzetten.

Bij de kennis van zakelijke teksten gaat het eerst vooral om globale kennis: kinderen ontwikkelen inzicht in functies van zakelijke teksten en ze leren fictie van non-fictie onderscheiden. In de loop der jaren wordt de tekstkennis gedifferentieerder; het inzicht in tekststructuren verdiept zich. Ook de kennis van fictie wordt in de loop der jaren gedifferentieerder. In de eerste jaren leren leerlingen verschillende genres onderscheiden en geleidelijk krijgen ze binnen die genres steeds meer en beter inzicht in en greep op verschillende kenmerken van verhalen en gedichten. Kennis van de taal komt in alle groepen aan bod, in de onderbouw op een speelse manier en in de hogere groepen wat nadrukkelijker door wat langer bij een woord of zin stil te staan wanneer leerlingen een woord of zin niet begrijpen, of door ze te stimuleren deze kennis te gebruiken bijvoorbeeld door het einde van woorden of zinnen te 'raden'. Verder leren leerlingen er steeds meer begrippen bij om over teksten en het lezen van teksten te praten. In de onderbouw zijn dat algemene begrippen als 'boek' en 'bladzijde' en in de bovenbouw wordt het steeds meer vaktaal.

Bij de strategieën gaat het om oriënteren op inhoud en vorm van de tekst, op het leesdoel en op eigen voorkennis (kennis over de tekst en kennis over taal/teksten), de manier van lezen afstemmen op het leesdoel, nagaan of het leesdoel bereikt wordt en de aanpak zo nodig bijstellen en het resultaat van lezen beoordelen in het licht van het leesdoel, eventueel het taakresultaat bijstellen en ervan leren voor een volgende keer. Bij toepassing van deze strategieën wordt een beroep gedaan op representeren ('wat is het dat moet gebeuren?'), plannen, oriënteren, monitoren, observeren, evalueren en reflecteren. Deze strategieën komen in alle groepen aan bod. In de eerste jaren heeft de leraar daarbij een sterk sturende rol, in de latere jaren is die rol vooral stimulerend en ondersteunend. In alle groepen doet hij ook voor hoe hij zelf bij het lezen strategieën inzet, afgestemd op het niveau van de groep. In de hogere groepen stelt hij zichzelf bijvoorbeeld ingewikkelder vragen tijdens het lezen.

In alle groepen leren de leerlingen hun kennis en strategieën in te zetten om te komen tot tekstbegrip, en in alle groepen gaat het om tekstbegrip op drie niveaus. Op het macroniveau (tekstniveau) leren ze het communicatieve doel en de functie van zakelijke teksten herkennen, ze leren het thema en de strekking van teksten bepalen en achter de bedoeling van de schrijver te komen. Ze leren de globale lijn, de globale opbouw in de tekst te herkennen, ze leren verschillende tekstsoorten en verhaalgenres en soorten gedichten onderscheiden en ze leren teksten te vergelijken. Op het mesoniveau (structurerend niveau, alineariveau) leren leerlingen verbanden te leggen: tussen prenten, tussen illustraties en tekst, tussen titel/kopjes en inhoud van de tekst, tussen tekstdelen, tussen verwijzingen en referenten, tussen vorm en inhoud in gedichten. Ze leren inferenties maken. Op het microniveau leren ze specifieke informatie te herkennen: personen, dieren, objecten en gebeurtenissen bijvoorbeeld.

2.4.3 Evalueren

Bij 'evalueren' gaat het om het vormen van een oordeel of een mening over de tekst of over een gedeelte van de tekst en om het onderbouwen daarvan met passende argumenten.

Het kan dan gaan om (Van Berkel et al., 2007):

- Het geven van een kritische of waarderende evaluatie aan een tekst, bijvoorbeeld: Zou je deze tekst aan iemand aanraden en waarom? Is dit verhaal gelijk of verschillend aan jouw ervaringen? Licht je antwoord toe. Is het waarschijnlijk dat dit verhaal in de werkelijkheid kan plaatsvinden? Waarom wel/niet?
- Het geven van een kritische evaluatie van de inhoud van de tekst, waarbij de evaluatie onderbouwd wordt met gevonden zwakheden of fouten in de tekst of juist met vindingrijke of voortreffelijke vondsten van de schrijver.
- Kennis over teksten inzetten, zoals kennis over tekstsoort, genre en tekststructuur, om bijvoorbeeld een kritische evaluatie van de organisatie van de informatie in de tekst te geven. Deze evaluatie wordt onderbouwd met kennis over tekstsoort, genre of tekststructuur.
- Kritisch evalueren van het perspectief van de schrijver, bijvoorbeeld zijn vooringemenheid en/of vooroordelen.

Of een leerling hier blijk van geeft, is zichtbaar doordat hij een mening geeft, die onderbouwd is met relevante argumenten.

Het kritisch kunnen evalueren van teksten is een belangrijke vaardigheid bij het ontwikkelen van literaire competentie. Iemand is literair competent als hij 1) wegwijs is in het brede aanbod van boeken en organisaties (wegwijs maken, zie paragraaf 2.4.5), 2) kennis heeft van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen (tekstgerichte

vaardigheden) en 3) vervolgens die waardering beargumenteerd kan formuleren (lezersgerichte vaardigheden) (Van Dormolen et al., 2005, p. 4).

Aan het eind van groep 8 moeten leerlingen evaluerend kunnen reageren op zowel zakelijke teksten als fictie. In het *Referentiekader taal en rekenen* staan de volgende niveaumschrijvingen:

Evalueren	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Zakelijke teksten	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.
Fictie	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.

Op niveau 1F en 1S/2F hoeven leerlingen nog niet het perspectief van de schrijver kritisch te kunnen evalueren.

De leerstoflijnen zijn als volgt uitgewerkt: bij het lezen van fictie leren leerlingen steeds beter op basis van hun toenemende kennis van literaire teksten waardering voor literaire teksten te ontwikkelen en die beargumenteerd te formuleren. In de onderbouw ligt het accent vooral op het reageren op en waarderen van de inhoud. Meestal gebeurt dit mondeling; er worden ervaringen uitgewisseld. In groep 3/4 leren kinderen steeds beter hun voorkeur aan te geven bij het kiezen uit een collectie. In groep 5/6 worden ze zich steeds bewuster van een eventuele voorkeur voor bepaalde onderwerpen of genres; ze leren deze voorkeur verwoorden en eventueel motiveren. Het accent verschuift van kritisch reageren op de inhoud naar het kritisch evalueren van de inhoud en organisatie van de tekst. Ze leren die evaluaties onderbouwen met bewijzen, voorbeelden uit de tekst, waarbij ze hun kennis over zakelijke teksten, verhalen of gedichten, en kennis over taal leren gebruiken. Een aangrijpingspunt om kinderen evaluerend te leren reageren op teksten is inzoomen op onderdelen van de tekst die leerlingen geraakt hebben, waarover ze zich verwonderd hebben of die ze niet begrijpen.

2.4.4 Studietechnieken

In veel leesmethodes wordt 'samenvatten' gekoppeld aan 'studerend lezen'. Studerend lezen wordt vaak onderscheiden van begrijpend lezen door verschil te maken in doelen: doelen bij studerend lezen liggen in het verlengde van tekstbegrip. Studerend lezen is gericht op

het onthouden of overzichtelijk presenteren van de gelezen en begrepen informatie. Alleen een betekenisrepresentatie is niet voldoende, het gaat er ook om die kennis te integreren in al aanwezige kennis: een interpretatieve representatie. Studerend lezen bestaat ook vaak uit het vergelijken van informatie uit verschillende bronnen (in het Referentiekader verwerkt onder *Begrijpen* bij niveau 1S/2F), het selecteren van schriftelijke informatie voor bepaalde studiedoelstellingen en het kritisch beoordelen van bepaalde informatie (in het Referentiekader verwerkt onder *Evalueren*). Het gaat bij studerend lezen om het creëren van nieuwe kennis, op basis van specifieke vragen waarmee de tekst wordt benaderd. Bijvoorbeeld: Wat zijn de overeenkomsten tussen deze twee teksten? Welke informatie uit de tekst is bruikbaar voor mijn werkstuk?

Het maken van een samenvatting is een van de manieren om informatie te onthouden of anders te presenteren. Er zijn ook andere manieren denkbaar, die ook weer gebruikt kunnen worden bij het maken van een samenvatting: herlezen, onderstrepen, aantekeningen maken en schematiseren (Boonman, 1992). Gebruik van deze studietechnieken heeft geen zin wanneer leerlingen zich niet bewust zijn van de leestaak en hun eigen cognitieve processen (Boonman, 1992). Onderstrepen of schematiseren bijvoorbeeld heeft alleen rendement wanneer leerlingen georiënteerd zijn of worden op de leestaak en hun eigen leesgedrag bij die leestaak. Bijvoorbeeld: Wat is het leesdoel? Hoe ga je lezen? Waar let je op? Bereik je je doel? Is het zinvol hierbij te onderstrepen, aantekeningen te maken, een schema te maken? Hoe ga je dat straks gebruiken? Het gaat er om dat leerlingen zich bewust zijn van hun eigen kwaliteiten als informatieverwerker (metacognitie) en dat ze strategieën en technieken kunnen kiezen die afgestemd zijn op hun eigen mogelijkheden en beperkingen als informatieverwerker (metacognitieve vaardigheden). Zaakvakken lenen zich goed voor het toepassen en trainen van verschillende studietechnieken.

Samenvatten is een complexe vaardigheid (Hoogeveen et al., 2001, 2002, 2003); er zijn zowel receptieve als productieve vaardigheden in het geding en het gaat om hogere vaardigheden: "De samenvatter moet afstand kunnen nemen van de brontekst en de informatie daaruit kunnen verwerken en bewerken tot een ander product. Samenvatten is daarmee een sterk reflectieve (taal)activiteit waarbij een groot beroep wordt gedaan op metacognitie (reflectie op denkprocessen) en metalinguïstische (reflectie op taalgebruik) vaardigheden." Uit de PPON-taalpeiling van 2005 (Heesters et al., 2007) blijkt dat samenvatten, en ook schematiseren, buiten het bereik van zwakke leerlingen ligt (doorstroomniveau basisberoepsgerichte leerweg), maar wel aansluit bij leerlingen met doorstroomniveau havo en vwo. Leerlingen blijken bij langere teksten redelijk in staat te zijn om de belangrijkste informatie uit de tekst te selecteren voor een samenvatting. Ze zijn wel minder volledig in hun samenvatting dan volwassen samenvatters.

Samenvatvaardigheden worden relatief laat verworven. Kinderen van vier jaar gebruiken de vaardigheid al wel spontaan mondeling, maar maken daarbij gebruik van eenvoudige

strategieën. Pas op oudere leeftijd kunnen kinderen complexere strategieën inzetten. Om een gelezen tekst te kunnen samenvatten moet de samenvatter beschikken over kennis en vaardigheden: zo moet hij onder andere de tekst kunnen begrijpen en interpreteren; hij moet kennis van taal hebben en die gebruiken (bijvoorbeeld van zinsstructuren en tekstverbanden); hij moet informatie kunnen onthouden; hij moet weten wanneer een samenvatting nodig is en voor wie je samenvat; hij moet kunnen reflecteren op de inhoud van de tekst, op het taalgebruik, op eigen denkprocessen en eigen taalgebruik bij het samenvatten. Vanwege het grote beroep dat bij samenvatten gedaan wordt op cognitieve vaardigheden, wordt samenvatten niet alleen beschouwd als taalvaardigheid, maar ook als denk- of studievaardigheid.

Hoogeveen, Kouwenberg en Zijp (2001) onderscheiden de volgende zes strategieën bij het maken van een samenvatting:

Weglaten:

1. Uitsluiten van onnodig (=triviaal) materiaal.
2. Selecteren van belangrijk, maar redundant materiaal.

Verzamelen:

3. Vervangen van een aantal begrippen door een hoger geordend begrip (generaliseren).
4. Vervangen van een aantal acties door een overkoepelende actie (integreren).

Afleiden:

5. Bepalen van een hoofdgedachte in een constituerend deel van de tekst, paragraaf of alinea (selecteren).
6. Afleiden/bedenken van een hoofdgedachte in een tekst (construeren).

Weglaten is de eenvoudigste strategie. Verzamelen is lastiger en afleiden is de moeilijkste strategie. Ook binnen het gebruiken van de strategieën kan sprake zijn van een opbouw: van simpel naar complex.

Verder is er sprake van een ontwikkeling in het begrip hebben van functies van samenvatten. Jonge kinderen gebruiken eenvoudige strategieën als kopiëren en weglaten. Dat weglaten doen ze vanuit een sterk egocentrisch perspectief: ze laten zich leiden door onderdelen uit de tekst die voor henzelf belangrijk zijn en ze zijn zich weinig bewust van de communicatieve context waarin het samenvatten zich afspeelt. Oudere kinderen worden zich bewuster van de omgeving en van de ander en gaan zich daarop richten bij het samenvatten. De samenvatter richt zich op de schrijver van de brontekst en vraagt zich af welke informatie in de tekst essentieel is. Vervolgens moet hij zich afvragen welke informatie voor zijn lezer(s) interessant is om de informatie uit de brontekst te begrijpen. De functie van samenvatten ontwikkelt zich met andere woorden van zelfrelevant, via tekstrelevant waarbij de samenvatting de tekst volgt, naar publieksrelevant. In verschillende contexten

kunnen afhankelijk van de functie van het samenvatten een of meer van deze types aan de orde zijn.

De aandacht voor contexten waarin wordt samengevat, voor de functies van samenvatten en de strategieën die erbij ingezet worden, zijn in de taalmethoden over het geheel genomen niet terug te vinden. De 'relevantie' is vaak erg ondoorzichtig: in samenvatopdrachten wordt zelden aangegeven voor wie de samenvatting is: Voor de leerling? Voor de schrijver van de tekst? Voor de leraar? Voor een extern publiek? In het Referentiekader wordt het 'beknopt kunnen samenvatten van een tekst voor anderen' gekoppeld aan niveau 3F. Op niveau 2F kunnen leerlingen een eenvoudige tekst samenvatten, voor zichzelf. Voor niveau 1F is het vakje leeg. Dit betekent niet dat er gedurende de basisschoolperiode geen of weinig aandacht voor samenvatten zou hoeven te zijn. Juist omdat het om zo'n complexe vaardigheid gaat, en omdat samenvatten in de onderwijspraktijk van alledag een grote rol heeft, en omdat kleuters er spontaan al blijk van geven, is er in de leerstoflijnen voor groep 1 tot en met 8 aandacht voor het leren samenvatten. Het gaat dan om samenvatten als studietechniek en niet als een middel om tekstbegrip te controleren. Samenvatten wordt in het onderwijs namelijk ook wel gebruikt als operationalisering van tekstbegrip. Samenvattingsprestaties blijken echter maar matig te correleren met leesprestaties (Schoonen, 1999).

In het *Referentiekader taal en rekenen* staat bij het lezen van zakelijke teksten de volgende niveauomschrijving voor samenvatten:

	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Samenvatten		Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.

De leerstoflijnen zijn als volgt uitgewerkt:

Omdat studietechnieken een belangrijk middel kunnen zijn bij het leren in het algemeen (zie de conceptualiserende functie van taal, en van lezen), bij studerend lezen en bij het maken van een samenvatting in het bijzonder, is het kenmerk 'Samenvatten' uit het Referentiekader verbreed naar 'Studietechnieken'. In de onderbouw raken leerlingen vertrouwd met herlezen doordat prentenboeken herhaald worden voorgelezen en kleuters zelf ook boeken opnieuw bekijken. In groep 3/4 oefenen leerlingen met herlezen en onderstrepen vooral om nog een keer te genieten van de tekst en eventueel om er iets uit te onthouden. In groep 5 tot en met 8 leren leerlingen het herlezen, onderstrepen en maken van aantekeningen toe te passen in relatie tot een studiedoel.

Schematiseren is iets waarmee kleuters ook al op een speelse manier in aanraking kunnen worden gebracht, bijvoorbeeld door plaatjes uit het verhaal in de goede volgorde te leggen, of door rubriceerspelletjes bij een boek te doen. In groep 3/4 leren leerlingen een woordweb en een tijdbalk te maken. Ze leren daarbij gebruik maken van (hun kennis over) tekststruc-

turen en bijbehorende signaalwoorden. In groep 5/6 leren ze schema's als een Venn-diagram (voor overeenkomsten en verschillen) en een pijldiagram (voor oorzaak-gevolgrelaties) te maken, en in groep 7/8 tabellen en staaf- en cirkeldiagrammen.

Op niveau 1F speelt het kunnen samenvatten nog niet, maar om het niveau bij 1S/2F te kunnen bereiken, moet er op de basisschool wel aandacht zijn voor leren samenvatten. Voor de leerstoflijnen betekent dit het volgende. Kleuters maken op een speelse manier kennis met de strategieën weglaten, verzamelen en afleiden. In de hogere groepen leren ze ermee oefenen en in groep 7/8 leren ze ze toepassen. In de kleutergroepen gaat het vooral om mondeling leren samenvatten. De functie is zelfrelevant (wat is van belang voor jezelf?). In groep 3/4 ontwikkelt die functie zich naar tekstrelevant. Dat houdt in dat de samenvatting de tekst volgt. Leerlingen leren naast in een mondelinge context nu ook spelenderwijs samenvatten in een schriftelijke context (lezen en geleidelijk ook schrijven). In groep 5/6 is de functie tekstrelevant. Leerlingen leren vooral samenvatten in de context van studierend lezen. In groep 7/8 oefenen leerlingen ook met de publieksrelevante functie van samenvatten. Ze leren de samenvatting dan zo te schrijven dat hij geschikt is voor anderen die de oorspronkelijke tekst(en) niet gelezen hebben. Leerlingen leren zich ook bewust worden van de verschillende functies van samenvatten. Het vindt nu ook plaats in de context van andere vakken.

In het Referentiekader wordt 'samenvatten' bij het lezen van fictie niet apart beschreven zoals bij het lezen van zakelijke teksten, maar wordt het genoemd bij niveau 1F bij 'begrijpen': 'Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten'. Voor de leerstoflijnen hebben we ervoor gekozen om het samenvatten van zakelijke teksten en van fictie gezamenlijk uit te werken.

2.4.5 Opzoeken

'Opzoeken' is het laatste kenmerk in de opsomming van kenmerken van de taakuitvoering in het Referentiekader. In de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau wordt 'opzoeken' als onderdeel van het leesonderwijs onderzocht (Heesters et al., 2007). Het wordt daar als volgt omschreven:

Het onderwerp Opzoeken van informatie betreft het efficiënt en systematisch opsporen van specifieke informatie in schriftelijke en elektronische informatiebronnen en deze vervolgens gebruiken en toepassen. (...) Bij opzoeken worden allerlei aspecten van de vaardigheid begrijpen, interpreteren en reflecteren ingezet. Van groot belang bij opzoeken is het vinden van de beoogde informatie. Het gaat daarbij om selectieve, flexibele en doelgerichte manieren van lezen, zoals het kunnen werken met alfabetisch geordende systemen en met trefwoordenregisters. Om de

gevraagde informatie te vinden moet de lezer ook regelmatig stukjes tekst lezen, hetzij grondig, hetzij skimmend en scannend, teneinde te bepalen of de gevraagde informatie daadwerkelijk gevonden is. Zo niet, dan gaat het zoekproces verder. Er is sprake van een buiten de tekst gelegen gebruiksdoel, zoals het opzoeken van een telefoonnummer om vervolgens de beoogde instantie te kunnen bellen. Ook het zoeken op internet maakt deel uit van het onderwerp opzoeken.

We onderscheiden binnen het onderwerp Opzoeken van informatie zeven categorieën of vaardigheidsaspecten:

1. Kennis van het alfabet en deze kennis kunnen toepassen bij het alfabetiseren op eerste letter en op twee of meer gelijke beginletters bij het zoeken in diverse bronnen, zoals woordenboek, encyclopedie, telefoongids, internet.
2. Gebruik van trefwoorden, kunnen vaststellen van kernbegrippen die als trefwoord kunnen dienen, kiezen van de juiste ingang in een bron en trefwoorden omzetten in synonieme of verwante (boven- of onderschikkende) begrippen.
3. Kunnen selecteren van de informatiebron, zoals encyclopedie, folder, krant, radio- en televisiegids, reisgids, telefoongids, tijdschrift, advertentiefolder, internet; kortom: elk genre kan hier aan de orde zijn.
4. Wegwijs
 - in boeken en tijdschriften: gebruiken van inhoudsopgave, voorwoord, inleiding, zaken- en personenregister, lijst van afbeeldingen, titelpagina met bibliografische gegevens zoals schrijver, titel, illustrator en uitgever;
 - in (school)bibliotheek en (school)documentatiecentrum: gebruiken van onderwerpen- en auteurscatalogi, trefwoordenregister, kaartsysteem, enzovoort (NB: de in bibliotheken gebruikte SISO-indeling vergt specifieke kennis die het niveau van de basisschool overstijgt);
 - op internet; bijvoorbeeld zoekmachines; de opbouw van webpagina's met zoekvensters en hyperlinks.
5. Zoeken en vinden van specifieke informatie in een (jeugd)woordenboek, zoals informatie met betrekking tot de betekenis van woorden, begrippen, uitdrukkingen, afkortingen, maar ook informatie over woordvormen, bijvoorbeeld meervoudsvorming.
6. Het gebruik van naslagwerken (in de papieren wereld en in een elektronische omgeving), zoals encyclopedieën, telefoongidsen (ook postcode), spoorboekjes, bus- en treinschema's, radio- en televisiegids; hierbij speelt kennis van de specifieke indeling van de verschillende bronnen een rol.
7. Opzoeken van informatie in tabellen in leestekst.

(Heesters et al., 2007)

Wat betreft het alfabet hebben kinderen halverwege de basisschool geen moeite met het ordenen van letters (Van Berkel et al., 2007). De gemiddelde leerlingen hebben ook (nauwelijks) moeite met pure alfabetiseringsopgaven. Ze vinden het wel lastig om een woordenboek of telefoonboek in verband te brengen met het alfabetisch ordenen. Iets meer dan de helft, 54% bereikt het niveau van de standaard ‘Voldoende’ en 84% bereikt de standaard ‘Minimum’.

In groep 8 worden opgaven waarbij het alfabet moet worden ingezet om informatie op te zoeken, minder goed gemaakt dan opgaven waarbij een steekwoord gebruikt moest worden (Heesters e.a., 2007). Van de onderzochte leerlingen haalt bijna 60% de standaard ‘Voldoende’; dat is minder dan de beoogde 70 tot 75%. De standaard ‘Minimum’ wordt door 92% van de leerlingen gehaald.

In het *Referentiekader taal en rekenen* staan voor ‘opzoeken’ de volgende niveauomschrijvingen bij het lezen van zakelijke teksten (niet bij fictie):

	Niveau 1F	Niveau 1S/2F
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Kan systematisch informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.

Omdat in het kader van het ontwikkelen van literaire competentie naast lezersgerichte en tekstgerichte vaardigheden ook aanbodgerichte vaardigheden een rol spelen (wegwijs worden in het brede aanbod van boeken en organisaties, Van Dormolen et al., 2005), is ‘opzoeken’ in de leerstoflijnen ook uitgewerkt bij het lezen van fictie.

Het gaat dan om het ontwikkelen van kennis (wat is waar te vinden) en van vaardigheden (je weg vinden in het aanbod).

In de onderbouw komen de leerlingen op een speelse manier in aanraking met de volgorde van letters, bijvoorbeeld bij de lettermuur. Door een groot en gevarieerd aanbod aan boeken en andere teksten worden ze zich bewust van mogelijke informatiebronnen. Dat gebeurt ook wanneer ze op de computer werken. Ze leren onder andere dat je boeken kunt kopen in een winkel en kunt lenen in een bibliotheek. Ze leren een boek zoeken om te bekijken of om uit voorgelezen te worden en leren bij het kiezen de buitenkant en een paar platen te bekijken. Tijdens hun spel gebruiken ze ‘naslagwerken’, bijvoorbeeld een telefoonboek. In groep 3/4 leren leerlingen de alfabetische volgorde. Ze maken kennis met de functie en opzet van verschillende informatiebronnen en leren hoe de schoolbibliotheek werkt. Ze leren ook welke ondersteuning er mogelijk is bij het kiezen van een boek, bijvoorbeeld andere kinderen vragen, of de leraar, ouders of bibliotheekmedewerker. Wanneer kinderen

de alfabetische volgorde kennen, leren ze die gebruiken bij het opzoeken van woorden bijvoorbeeld in een (kinder)woordenboek, van namen, adressen en telefoonnummers in een telefoongids en van onderwerpen in een catalogus of trefwoordenlijst. In groep 5/6 maken ze kennis met de functie en opzet van encyclopedieën, kranten, reisgidsen, atlassen en dergelijke. Ze worden wegwijs gemaakt in het documentatiecentrum of mediatheek. Ze leren ondersteuningsmogelijkheden bij het kiezen van een boek benutten en leren daarbij ook gebruik te maken van internet en tijdschriften, bijvoorbeeld sites of artikelen over kinderboeken, prijzen, boekbesprekingen en tips. Ze leren ook de symbolen in bibliotheken gebruiken bij het kiezen van boeken. In groep 7/8 leren ze informatie opzoeken in complexe informatiebronnen. Ze leren steeds zelfstandiger informatie op te zoeken en hun weg te vinden in bibliotheek en schoolmediatheek of documentatiecentrum. Ze leren zoekmachines op internet te gebruiken om gewenste informatie te vinden.

3. Karakteristieken van het lezen in groep 1 tot en met 8

In het vorige hoofdstuk is aan de orde gesteld welke keuzes ten grondslag liggen aan de beschrijvingen van de leerstoflijnen lezen, die in hoofdstuk 1 zijn weergegeven. In hoofdstuk 3 geven we karakteristieken van het lezen in de groepen 1/2, 3/4, 5/6 en 7/8. Elke paragraaf beschrijft de kern van het leesonderwijs in de betreffende groep. Bij de beschrijvingen van deze karakteristieken sluiten we aan bij de systematiek van het Referentiekader. We geven eerst de kenmerken van de leestaken in de betreffende groepen, daarna komen de kenmerken aan bod van de teksten die in de groepen aan de orde komen en ten slotte behandelen we de kenmerken van de taakuitvoering van de leerlingen. De kenmerken zijn afzonderlijk van elkaar beschreven maar in de praktijk gaat het om samenhang van die kenmerken in een betekenisvolle context.

3.1 Karakteristiek van het lezen in groep 1/2

3.1.1 Taken

Leesomgeving

Er is een plek voor de kinderen, bijvoorbeeld met een luie stoel, een bank of kussens, die ze uitnodigt om zich terug te trekken met een boek. Er zijn materialen en er is meubilair waarmee de ruimte wordt aangekleed en afgebakend. Boeken zijn zo gepresenteerd dat ze bereikbaar zijn voor de kinderen en uitnodigen tot lezen. Er hangen posters over boeken en lezen. Er is een ruim en gevarieerd aanbod aan boeken en andere teksten, niet alleen verhalen en gedichten, maar ook zakelijke teksten, bijvoorbeeld informatieve prentenboeken, kinderkookboeken, knutselboeken, kranten, reclamefolders, tijdschriften (bijvoorbeeld *Kids for Animals*), en teksten die door kinderen zelf gemaakt zijn. Er zijn verhalende prentenboeken, voorleesverhalen, lied- en dichtbundels, luisterboeken, levende boeken en teksten van kinderen zelf. Het gaat om recente boeken en om klassiekers. De leraar legt regelmatig nieuwe boeken neer.

In de jaarlijks verschijnende *Peuterboekengids* en *Boek en Jeugd Gids 4-12 jaar*, op sites als www.boekenjeugd.nl, www.leesplein.nl, www.jeugdbieb.nl en www.leesfeest.nl en in het materiaal van de Kinderboekenweek, bijvoorbeeld in de *Voorleesgids*, staan veel tips voor prentenboeken, dichtbundels en voorleesboeken. Bij de openbare bibliotheek of bij de provinciale bibliotheekdienst kunnen thematische boekenpakketten geleend worden.

Informatieve prentenboeken

Met kijkboeken voor peuters kunnen peuters allerlei dieren, voorwerpen en dergelijke leren herkennen en benoemen. In kijkboeken voor kleuters kunnen al meer relaties worden gelegd, bijvoorbeeld classificaties. Er zijn verschillende soorten

informatieve prenten- en kijkboeken, bijvoorbeeld:

- *ABC-boeken; hiermee kunnen kleuters vertrouwd raken met letters, bijvoorbeeld Kijk mijn letter, van Annie Keuper-Makkink.*
- *Telboeken.*
- *Boeken waarin het tijdsbegrip wordt ontwikkeld, bijvoorbeeld het tijdsverloop op een dag, de wisseling van de seizoenen.*
- *Boeken over kleuren.*
- *Zoekboeken, met raadsels, zoekspelletjes en dergelijke.*
- *Boeken over vormen en maten; nadat kinderen concreet met vormen en maten van voorwerpen aan het werk zijn geweest, kunnen ze erover lezen/ernaar kijken in het platte vlak in boeken.*
- *Thematische boeken, waarin een bepaald kennisdomein centraal staat.*

(Vos, 1992, p. 46-47)

Door allerlei activiteiten worden de kinderen met boeken en lezen in aanraking gebracht en gestimuleerd om te lezen, vooral door voorlezen. Ze kunnen voorgelezen worden door hun eigen leraar, door een andere volwassene, bijvoorbeeld een voorleesoma of -opa, maar ook door andere kinderen, bijvoorbeeld door leerlingen uit de bovenbouw. Ze kunnen ook zelf verhalen voorlezen (die ze al kennen) aan een klasgenoot of knuffel.

Voorlezen gebeurt bij voorkeur in kleine groepen, en interactief. Kleuters houden ervan om hetzelfde boek vaker voorgelezen te krijgen. Door herhaald voorlezen kunnen ze steeds weer andere dingen in het verhaal ontdekken en worden ze gevoeliger voor de taalstructuren die in het boek voorkomen.

Er is ook volop gelegenheid om vrij te lezen en om te grasduinen in allerlei soorten boeken. Via de *Stichting Schrijvers School Samenleving* kan een schrijver of illustrator uitgenodigd worden in de klas. Er is een boekenrubriek in de schoolkrant en/of op de website van de school met voorleestips voor ouders en informatie over nieuwe boeken of over boeken die aansluiten bij het thema waar de kinderen mee bezig zijn. Er kan een bezoekje aan de plaatselijke bibliotheek gebracht worden en aan een kinderboekenwinkel. Andere mogelijkheden zijn: meedoen met landelijke projecten zoals de Kinderboekenweek, het Voorleesontbijt, de Kinderjury en projecten van de plaatselijke bibliotheek.

Tijdens spelen en werken in hoeken en bij projecten kunnen kinderen op een heel natuurlijke manier in aanraking komen met allerlei soorten zakelijke teksten. Er liggen bijvoorbeeld reclamefolders, kranten, kookboeken en een telefoonboek in de huishoek, er liggen bouwtekeningen in de constructiehoek, er liggen teksten van klasgenoten in de schrijfhoek, in de computerhoek kunnen kinderen bijvoorbeeld digitale prentenboeken bekijken en zelfgemaakte foto's met onderschriften. Bij het thema dat aan de orde is, liggen informatieve prentenboeken en fotoboeken op de thematafel.

Er is een ABC- of lettermuur, die leraar en kinderen samen maken. Afhankelijk van het thema bijvoorbeeld komen er steeds andere woorden en plaatjes bij de letters te hangen. Op een lettertafel verzamelen de kinderen allerlei concrete materialen, die met de centrale letter van het thema beginnen (zie ook Van Elsäcker, Van der Beek, Hillen & Peters, 2006). Er worden ook allerlei activiteiten georganiseerd waardoor kinderen kunnen reageren op wat ze gelezen/bekeken hebben of op wat ze voorgelezen is, bijvoorbeeld door erover te praten en ervaringen uit te wisselen. Andere mogelijkheden zijn erover te tekenen en wellicht ook al een beetje te schrijven, anders beeldend te werken, of drama. Bij het prentenboek dat centraal staat kunnen leraar en leerlingen samen een verteltafel inrichten met voorwerpen die bij het verhaal passen waarmee ze het verhaal kunnen naspelen en navertellen.

Functionies

Leerlingen zien in hun lokaal en op school (en buiten school) allerlei teksten die verschillende communicatieve functies hebben, bijvoorbeeld een opschrift in de gang of pictogrammen op de wc-deuren, een planbord in de klas, een briefje van school voor mee naar huis. Geleidelijk ervaren ze wat de functies van deze teksten zijn. Bij het spelen worden alledaagse situaties nagebootst waarin kinderen teksten of beeldmateriaal gebruiken, bijvoorbeeld een telefoonboek, kranten, een kookboek en reclamefolders gebruiken in de huishoek, een constructietekening in de constructiehoek en recepten en opschriften op medicijnenpotjes en -doosjes in de doktershoek.

Bij thema's richten leraar en kinderen samen een themahoek of thematafel in, onder andere met teksten die bij dat thema passen. Ze verzamelen (informatieve) prentenboeken, kaartjes, folders en lijstjes. Bij de voorwerpen op de thematafel komen kaartjes of labels met wat het is. Zo zien ze dat je voorwerpen kunt verbinden met geschreven taal. Zo ervaren ze dat al deze teksten hen ook kunnen helpen om greep te krijgen op het thema en om te leren over het thema. Kortom, ze ervaren de conceptualiserende functies van lezen.

Al voordat ze op school komen, weten de meeste kinderen dat er verhalende teksten zijn. Op school krijgen ze een keur aan verhalen en gedichten aangeboden. Zo ervaren ze dat je je door voorlezen en lezen kunt ontspannen, dat je kunt genieten van een verhaal of gedicht. Het ontdekken van rijm, ritme, humor en onzinwoorden in gedichten bijvoorbeeld verschaft kleuters vaak veel plezier. Ze merken ook dat (voor)lezen je fantasie kan prikkelen, en dat het je kan helpen om iets te verwerken, om je emoties een plek te geven. Concrete gebeurtenissen in een verhaal of gedicht kunnen ook aanleiding zijn om na te denken over wat kinderen goed of niet goed vinden. Het lezen en voorlezen kan dan een bijdrage leveren aan het opbouwen van een eigen normen- en waardenpatroon.

Rijmpjes, versjes en liedjes kunnen bij kleuters nog een andere functie hebben. Ze worden dan gebruikt om de taalontwikkeling (de auditieve ontwikkeling) te ondersteunen, of de motorische ontwikkeling (denk aan allerlei bewegingsliedjes).

Leestaken

Kleuters voeren diverse leestaken uit:

- Ze lezen of luisteren naar informatieve teksten, bijvoorbeeld de serie *Kijkdoos*, informatieve prentenboeken, ze gebruiken een kleuterwoordenboek en een telefoonboek.
- Ze lezen en bekijken instructies, bijvoorbeeld een recept of een bouwtekening.
- Ze lezen en bekijken betogende teksten, bijvoorbeeld reclamefolders.
- Ze lezen of luisteren naar verhalen, bijvoorbeeld hier-en-nuverhalen, sprookjes, dierenverhalen, realistische verhalen en fantasieverhalen.
- Ze luisteren naar gedichten, vooral verhalend-beschrijvende, ludieke en speelse gedichten, feestliederen, versjes en liedjes. Er zijn ook rijmen die door kinderen zelf kunnen worden gezegd of gezongen, zoals wiegeliëdjes, slaapliedjes, dansliedjes, kringliedjes, aftelversjes, springliedjes, sinterklaasversjes, raadselrijmen en spotversjes. Meestal gaat het om vormvaste liedjes en gedichten: ze hebben een vast rijmschema en een vaste opbouw.

3.1.2 Tekstkenmerken

Onderwerp

De zakelijke teksten gaan over onderwerpen die dichtbij de kinderen staan, over het hier en nu. De onderwerpen zijn contextgebonden en concreet.

Verhalen kunnen over allerlei onderwerpen gaan, als ze maar op het niveau van de kinderen zijn uitgewerkt, bijvoorbeeld over gevoelens, dagelijkse gebeurtenissen, leven en dood, vriendschap, verliefdheid, dieren of eigenwijs zijn. Jonge kleuters houden ook erg van verhalen over zaken die ze zelf net achter zich hebben gelaten, zoals zindelijk worden. Veel voorkomende inhouden van gedichten zijn: de kinderwereld van elke dag, de wereld op zijn kop en soms rechtop, dromen, wensen en vragen, dieren, natuur (Van Coillie, 1980).

Tekststructuren en kenmerken van verhalen en gedichten

Leraren kiezen voor groep 1 vaak verhalen over een herkenbare situatie, met een duidelijke verhaallijn en plot, met personages waarmee een kleuter zich gemakkelijk kan identificeren en met duidelijke illustraties. Een verhaal voor groep 1 heeft een goede afloop. Het is bij voorkeur in de tegenwoordige tijd en niet in de ik-vorm geschreven.

In groep 2 kan het verhaal al iets meer een verkennend karakter hebben. Verhalen met een dilemma passen vaak goed bij kinderen van deze leeftijd.

Het verhaalschema van de meeste verhalen is eenvoudig: ze beginnen bij het begin en hebben een gesloten einde, er is één verhaallijn, vaak met herhalingen. Er zijn stapelverhalen en kettingverhalen. Het vertelperspectief is auctoriaal. Meestal wordt het verhaal chronologisch verteld, zonder pauzes, vertragingen of verdichtingen, en speelt het zich binnen een

betrekkelijk kort tijdsbestek af. Het verhaal speelt zich af op een plek die herkenbaar is voor kleuters. Het speelt in één of in een beperkt aantal ruimtes. Vaak wordt die ruimte expliciet gemaakt, vooral via illustraties. De hoofdfiguur is meestal een kind, maar er komen ook fantasiefiguren en sprekende dieren voor. Meestal zijn er weinig personages. De contrasten en verhoudingen tussen de personages zijn duidelijk. De personages worden uiterlijk vaak expliciet gemaakt, door een beschrijving of een illustratie, en ze worden direct en indirect getypeerd. In het laatste geval moeten kinderen dus zelf afleiden hoe het personage is. Om identificatie te vergemakkelijken is het belangrijk dat de gebeurtenissen vanuit één hoofdfiguur belicht worden. De plot in de verhalen is eenvoudig. Het verhaal verloopt herkenbaar van het begin via een beperkt aantal gebeurtenissen naar het (gesloten) einde. Fantasie en werkelijkheid lopen in elkaar over. Er komen bijvoorbeeld sprekende dieren voor.

Gedichten zijn meestal sterk metrisch; soms hebben ze ook een typische 'dreun'. Het rijm speelt een belangrijke rol. Er komen allerlei soorten rijm voor, maar het eindrijm het meest. Er wordt veel met klanken gespeeld; klanknabootsing bijvoorbeeld komen vaak voor. Verder wordt er veel gebruik gemaakt van herhaling, parallelie en contrast. Daardoor kunnen kinderen het gedicht ook gemakkelijker onthouden.

De zakelijke teksten hebben een herkenbare structuur. Informatieve prentenboeken zijn bijvoorbeeld duidelijk chronologisch of opsommend. Ze bestaan bijvoorbeeld uit een heldere opsomming of uit een herkenbare chronologische beschrijving. Als er verwijzingen voorkomen, zijn die eenvoudig; ze kunnen maar naar één ding of persoon verwijzen bijvoorbeeld en ze verwijzen ook naar iets concreets. Verder staan de verwijzwoorden dicht bij hun referent. Zowel in de verhalen als in de gedichten kan humor een rol spelen. Het gaat dan meestal om iets concreets; om overdrijving of vertekening van een concrete persoon, een concreet voorwerp of een concrete gebeurtenis. Het kan ook om taboewoorden gaan: 'poep- en pieswoorden'.

Stijl

De teksten hebben een duidelijke titel en een herkenbare lay-out. De informatiedichtheid in de meeste teksten is laag en het woordgebruik is concreet. Er worden niet meer woorden gebruikt dan noodzakelijk is om de boodschap over te brengen of om het verhaal te vertellen. Voor de jongste kleuters zijn de informatieve prentenboeken (vaak aanwijsboeken) concreet, bijvoorbeeld over aankleden of over familie. Voor oudere kleuters kunnen er boekjes aan bod komen met meer abstracte begrippen op het gebied van ruimte (grootte en vorm) en tijd (seizoenen, en hoogtepunten in het jaar). In gedichten komen ook 'vieze' woorden voor ('Lust je ook een broodje poep?'), overdrijvende woorden en nonsenswoorden. Als er beeldspraak voorkomt, is dat meestal in de vorm van vergelijkingen met *zoals* of *net als*. Vaak is er sprake van personificatie, niet alleen in gedichten, maar ook in verhalen: voorwerpen en dieren worden voorgesteld als menselijke wezens.

De teksten bestaan meestal uit korte, enkelvoudige zinnen. De woorden zijn ook niet lang.

Relatie woord-beeld

In de informatieve teksten wordt de informatie voornamelijk via illustraties overgebracht. De illustraties moeten dan actueel, relevant en correct zijn; illustraties en tekst zijn goed op elkaar afgestemd.

In andere zakelijke teksten als reclamefolders, kleuterwoordenboek en telefoonboek zorgt de lay-out voor de herkenbaarheid van de tekstsoort. Denk bijvoorbeeld aan de bladspiegel in een telefoonboek, aan het kleurgebruik, de lettergrootte en het gebruik van foto's in reclamefolders.

In prentenboeken kunnen tekst en beeld elkaar aanvullen. Prenten geven ook informatie die de woorden niet geven, ze verbeelden de tekst, maar geven tevens ruimte aan de verbeelding van de kinderen. De prenten zijn meestal realistisch. Voor de meeste kleuters zijn getekende illustraties waarin de werkelijkheid natuurgetrouw wordt weergegeven, het eenvoudigst te begrijpen.

3.1.3 Kenmerken van de taakuitvoering

Techniek en woordenschat

In een speelse context ontdekken leerlingen de structuur van taal (tekst, zin, woord, klank) en het alfabetisch principe.

De woordenschat van leerlingen wordt door een rijke leeromgeving uitgebreid met alledaagse taal en schooltaal. Leerlingen ontwikkelen een woordenschat om teksten te lezen en om erover te denken en te praten. In groep 1 en 2 gebeurt dat bijvoorbeeld doordat de leraar informatieve prentenboeken en praatplaten met de leerlingen bekijkt, leest en bespreekt, en doordat leerlingen door voorlezen in aanraking komen met de taal in boeken. In een interview in *Leesgoed* (2009) vertelt Adriana Bus dat juist het *luisteren* naar verhalen, en niet allerlei activiteiten rond woorden uit verhalen, het effect op woordenschat veroorzaken. “Beter dan een tastbaar voorwerp of een speelsituatie, helpen de verhalen zelf om moeilijke woorden te gaan begrijpen en onthouden.” Multimedaversies van prentenboeken zijn daarvoor, zo blijkt uit haar onderzoek, nog geschikter dan statische versies.

Begrijpen en interpreteren

De leerlingen koppelen eigen kennis ('kennis van de wereld') en ervaringen aan de inhoud van de tekst. Bij verhalen en gedichten gaat het bijvoorbeeld om eigen gevoelens, ideeën, angsten, dromen of wensen. Kleuters doen dit vaak al spontaan, maar de leraar kan ze ook uitdagen met vragen of opmerkingen.

Daarnaast ontwikkelen ze kennis over zakelijke teksten en fictie en leren ze die kennis te benutten bij het luisteren naar en het zelf bekijken/lezen van teksten. Zo leren ze dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen, dat je een boek van voor naar achteren leest,

bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts. Ze leren dat geschreven taalproducten een communicatief doel kunnen hebben en ze ervaren verschillende communicatieve functies van zakelijke teksten; geleidelijk worden ze zich daar bewust van. Ze kunnen vaak al goed onderscheid maken tussen zakelijke teksten en fictie; verschillende genres onderscheiden bij fictie kunnen de meeste kleuters nog niet. Ze leren dat verhalen en gedichten geschreven zijn door een schrijver en geïllustreerd worden door illustratoren. Ze ervaren en leren hoe boeken eruitzien, hoe ze zijn opgebouwd en ze doorzien het verloop van een tekst. Door ervaringen met voorlezen in de voorschoolse fase en door het kijken naar tekenfilms hebben veel kleuters al verhaalkennis opgedaan. In een interview in *Leesgoed* (2009) vertelt Coosje van der Pol dat kleuters het verhaal al kunnen zien als iets dat op zichzelf staat, dat ze het onderscheid kunnen maken tussen verhaalwerkelijkheid en werkelijkheid. Ze ervaren en leren dat een verhaal zich afspeelt op een bepaalde plek in een bepaalde tijd, met bepaalde personages waarmee iets gebeurt, dat een verhaal een plot heeft en dat het realistisch of fantasie kan zijn. Zo kan bijvoorbeeld het prentenboek *Woeste Willem* 'thematisch' gelezen worden, maar het kan ook met gerichte aandacht voor de ontwikkeling van Willem van een woeste naar een lieve zeerover: "Op het einde van het verhaal mochten de kinderen een nieuwe naam voor Willem verzinnen die beter past bij hoe hij dan is", zo licht Van der Pol toe. "De kinderen kwamen met schitterende namen als Zwartbaard, Willem Lach, Willem Vlieger, de blijde rover of wat te denken van meteen een nieuwe titel voor het boek? Lieve, bange Willem en stoere Frank."

Naast inzicht in functies en kennis over teksten ontwikkelen ze ook taalkennis, die ze gebruiken bij het luisteren/lezen/bekijken. Ze leren dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken. Ze leren een paar woorden als globale eenheden lezen en schrijven, zoals de eigen naam en namen van belangrijke personen of dingen. Ze ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen. Ze leren onder andere begrippen om over zakelijke teksten en fictie te praten (bijvoorbeeld 'boek' en 'bladzijde'). Ze maken kennis met het verschil tussen taal die in teksten wordt gebruikt en de spreektaal. In gedichten ervaren ze het spel met ritme, rijm en klanken, ze ontwikkelen een bepaalde gevoeligheid daarvoor. Dat geldt ook voor het gebruik van bijzonder taalgebruik in gedichten, bijvoorbeeld voor het gebruik van nonsenswoorden. Ze ontwikkelen met andere woorden *taalbewustzijn*; ze leren nadenken over vormaspecten van taal. In de tussendoelen beginnende geletterdheid (Verhoeven et al., 1999) wordt dit als volgt uitgewerkt: "In zinnen kunnen ze losse woorden onderscheiden. Ook kunnen ze een onderscheid maken tussen de vorm en betekenis van woorden. Ze leren woorden in klankgroepen verdelen, zoals bij kin-der-wa-gen. Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden, eerst in eindrijm en later met behulp van beginrijm." Ook ontwikkelen ze een gevoel voor ironie wanneer in prentenboeken gebruik gemaakt wordt van een contrast tussen tekst en beeld.

Kleuters passen vrij onbewust al verschillende leesstrategieën toe. Wanneer ze in de huis-hoek spelen en het telefoonboek gebruiken, zullen ze niet alle bladzijden van de eerste tot en met de laatste pagina omslaan. Ze stemmen dus hun manier van lezen af op hun leesdoel. Daarnaast kan de leraar een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen van leesstrategieën, het reflecteren op het gebruik ervan en het stimuleren van het toepassen ervan. Bijvoorbeeld tijdens interactief voorlezen: bij het voorlezen van een prentenboek laat de leraar de voorkant zien, leest hij de titel voor en vraagt waar het verhaal over zal gaan. Voor-kant en titel moeten zich daar wel voor lenen. Bij bijvoorbeeld *Wil je mijn vriendje zijn?* van Eric Carle is het lastig voorspellen voor kleuters. Ook kan de leraar hardop denkend voor-doen hoe hij bepaalde strategieën gebruikt bij het lezen, zowel bij verhalende boeken als bij informatieve prentenboeken of andere zakelijke teksten. Hij vraagt zich iets af tijdens het lezen en probeert antwoord te geven.

Met behulp van hun kennis ('kennis van de wereld', kennis van zakelijke teksten en van verhalen en gedichten, en taalkennis) en door leesstrategieën in te zetten, ontwikkelen kleuters tekstbegrip. Ze ontwikkelen tekstbegrip op macro-, meso- en microniveau:

- Op macroniveau leren ze het communicatieve doel en de functie van een zakelijke tekst herkennen, ze leren het thema en de strekking van een tekst bepalen, ze komen achter de bedoeling van de schrijver, ze leren de globale opbouw in een tekst herkennen, ze onderscheiden tekstsoorten en ze leren op deze punten teksten met elkaar vergelijken.
- Op mesoniveau leren ze relaties leggen tussen afbeeldingen in (informatieve) prentenboeken en tussen tekstdelen. Het herkenkend kijken naar prenten ontwikkelt zich naar verkennend kijken. Kinderen ordenen de gebeurtenissen in een verhaal in de tijd, ze herkennen analogieën in situaties en gebeurtenissen, ze leggen verbanden van oorzaak en gevolg en ze leren conclusies te trekken. Ze koppelen verwijzingen aan referenten, en ze maken inferenties. Dat gebeurt niet doordat ze daar expliciet naar gevraagd wordt, maar juist door over de inhoud van de tekst te praten of door andere activiteiten naar aanleiding van de tekst.
- Op microniveau herkennen ze specifieke informatie in de tekst, bijvoorbeeld personen, dieren, objecten en gebeurtenissen. Ze begrijpen woorden en zinnen.

Evalueren

Het accent ligt op reageren op en waarderen van de *inhoud* van de tekst; aanvankelijk zijn het vooral emotionele reacties. Meestal gebeurt het mondeling, in gesprek met de leraar. Het werkt goed om in te zoomen op onderdelen van het verhaal of gedicht die leerlingen geraakt hebben, waarover ze zich verwonderd hebben of die ze niet begrepen hebben (Van Norden, 2004).

Studietechnieken

Kleuters zijn in staat om een korte presentatie te houden, bijvoorbeeld over een huisdier dat ze tijdens hun presentatie ook bij zich hebben of over eigen werk of een voorwerp dat ze willen laten zien. Als voorbereiding daarop, of als vervolgvacature zouden ze, eventueel met hulp van iemand anders, een boekje kunnen opzoeken over dat huisdier en bijvoorbeeld de informatie die daarin staat vergelijken met wat ze weten over hun eigen huisdier. Op een kopie omcirkelen ze bijvoorbeeld wat hetzelfde is, of wat anders. Daarmee zijn ze in feite belangrijke informatie in de tekst aan het markeren. Op een dergelijke manier kunnen kleuters dus al bezig zijn met studietechnieken, alleen wordt het voor hen zo nog niet genoemd.

Kleuters houden ervan om een verhaal vaker te horen en te lezen/bekijken. Herlezen doen ze vaak uit zichzelf als ze daarvoor de gelegenheid krijgen. Op die houding kan in de volgende groepen voortgebouwd worden.

Spelenderwijs leren de kinderen mondeling samenvatten. Ze maken kennis met strategieën voor samenvatten, zoals weglaten, verzamelen en afleiden. Prentenboeken, korte verhalen met een simpele lineaire structuur over een bekend onderwerp zijn daarvoor het geschiktst. Het samenvatten gebeurt voornamelijk in gesprekken met de leraar, maar ook door middel van dramatiseren, tekenen en schilderen, en ondersteund met concrete materialen. De functie van het samenvatten is 'zelfrelevant': de kinderen vatten samen wat voor hen zelf van belang is; ze houden geen rekening met wat voor anderen eventueel van belang is, dat kunnen ze pas op oudere leeftijd.

Op een speelse manier leren kleuters al schematiseren. Ze leggen bijvoorbeeld plaatjes uit de tekst in de goede volgorde, of doen rubriceerspelletjes bij een tekst.

Opzoeken

Leerlingen maken kennis met de schoolbibliotheek en de openbare bibliotheek. Ze leren dat je boeken kunt kopen in een winkel en kunt lezen in een bibliotheek. De school doet mee aan de Kinderboekenweek, andere landelijke projecten en ook aan leesbevorderingsprojecten van de plaatselijke bibliotheek. Op deze manier kunnen kleuters kennis ontwikkelen over wat waar te vinden is.

Ze leren ook boeken te zoeken en te kiezen om te lezen/bekijken. Zo bekijken ze bijvoorbeeld de buitenkant en een paar platen van het boek om te beslissen of ze dit boek willen. Tijdens hun spel gebruiken ze 'naslagwerken', bijvoorbeeld een tv-gids, een kleuterwoordenboek en het telefoonboek. Zo kunnen ze hun vaardigheden ontwikkelen om hun weg te vinden in het aanbod en om informatie in bronnen op te zoeken.

Met de ABC-muur leren kleuters niet alleen letters, maar zien ze ook de volgorde van letters. Die alfabetische volgorde leren ze later gebruiken bij het zoeken in alfabetisch geordende naslagwerken.

3.2 Karakteristiek van het lezen in groep 3/4

3.2.1 Taken

Leesomgeving

Net als in groep 1/2 is er een plek voor de kinderen, bijvoorbeeld met een luie stoel, een bank of kussens, die ze uitnodigt om zich terug te trekken met een boek. Er zijn materialen en er is meubilair waarmee de ruimte wordt aangekleed en afgebakend. Boeken zijn zo gepresenteerd dat ze bereikbaar zijn voor de kinderen en uitnodigen tot lezen. Er hangen posters over boeken en lezen. En op een speciaal plekje wordt de schrijver, dichter, illustrator of het boek van de maand tentoongesteld.

Er is een ruim en gevarieerd aanbod aan boeken en teksten, niet alleen verhalen en gedichten, maar ook zakelijke teksten, zoals informatieve (prenten)boeken, kinderkookboeken, knutselboeken, naslagwerken als een atlas (bijvoorbeeld *Mijn eerste Bosatlas* of *Eerste grote atlas voor kinderen*) en een woordenboek (het *Kleuterwoordenboek* of het *Junior woordenboek*). Er liggen kranten, reclamefolders, tijdschriften (bijvoorbeeld *Kids for Animals* en *Tamtam*), brochures en teksten van kinderen zelf. Er zijn verhalende prentenboeken, voorleesverhalen, lied- en dichtbundels, luisterboeken, levende boeken en verhalen en gedichten van kinderen zelf. Het gaat om teksten die voorgelezen worden of samen met de leraar bekeken en gelezen kunnen worden, maar ook om teksten die kinderen zelf kunnen lezen. Het gaat om recente boeken en om klassiekers, om kinderjury- en om griffelboeken. Er zijn ook (prenten)boeken in een tweetalige uitvoering. De leraar zorgt regelmatig voor 'verse' boeken. In de computerhoek kunnen kinderen digitale prentenboeken bekijken en zelfgemaakte foto's met onderschriften. Ze kunnen er allerlei spelletjes doen die het leren lezen ondersteunen. In de schrijfhoek bekijken ze teksten van klasgenoten en voorbeeldteksten. In de jaarlijks verschijnende *Boek en Jeugd Gids 4 -12 jaar*, op sites als www.boekenjeugd.nl, www.leesplein.nl, www.jeugdbieb.nl en www.leesfeest.nl en in het materiaal van de Kinderboekenweek, bijvoorbeeld in de *Voorleesgids*, staan veel tips voor prentenboeken, dichtbundels en voorleesboeken. Bij de openbare bibliotheek of bij de provinciale bibliotheekdienst kunnen thematische boekenpakketten geleend worden.

“Voor een deel van de kinderen verloopt het aanvankelijk leesproces teleurstellend. Niet omdat ze problemen hebben met het decoderen van de woorden, maar omdat de teksten die ze kunnen lezen zo weinig interessant zijn. Het niveau van de verhalen die de kinderen zelf kunnen lezen, spoort dan niet met de rest van hun ontwikkeling. Het plezier in lezen is dan ver te zoeken. Daarom is het zo belangrijk dat er in groep 3 veel voorgelezen en verteld wordt.”

(Meelis-Voorma et al., 2008, p. 45)

Door allerlei activiteiten worden de kinderen met boeken en lezen in aanraking gebracht en gestimuleerd om te lezen. Net als in groep 1 en 2 is er veel aandacht voor voorlezen. Ze kunnen voorgelezen worden door hun eigen leraar, door een andere volwassene, bijvoorbeeld een voorleesoma of –opa, maar ook door andere kinderen, bijvoorbeeld door leerlingen uit de bovenbouw. Ze kunnen ook zelf verhalen voorlezen aan een klasgenoot of knuffel. Voorlezen gebeurt bij voorkeur in kleine groepen, en interactief. Net als in groep 1 en 2 kan er sprake zijn van herhaald (voor)lezen. Kinderen proberen bijvoorbeeld een prentenboek dat eerst is voorgelezen daarna ook zelf te lezen.

In groep 3 krijgen kinderen de elementaire leeshandeling onder de knie waardoor ze in staat zijn steeds zelfstandiger teksten te lezen en niet meer vooral afhankelijk zijn van voorlezen. Er is voor kinderen in groep 3 en 4 volop gelegenheid om vrij te lezen en om te grasduinen in allerlei soorten boeken. Via de *Stichting Schrijvers School Samenleving* kan een schrijver of illustrator uitgenodigd worden in de klas. Er is een boekenrubriek in de schoolkrant en/of op de website van de school met voorleestips voor ouders en informatie over nieuwe boeken of over boeken die aansluiten bij het thema waar de kinderen mee bezig zijn. Er kan een bezoek aan de plaatselijke bibliotheek gebracht worden en aan een kinderboekenwinkel. Andere mogelijkheden zijn: meedoen met landelijke projecten zoals de Kinderboekenweek, het Voorleesontbijt, de Kinderjury en projecten van de plaatselijke bibliotheek.

Kinderen lezen ook tijdens taallessen en bij andere vakken. Door situaties te creëren waarin ze taal functioneel gebruiken, komen ze op een betekenisvolle en natuurlijke manier in aanraking met allerlei soorten zakelijke teksten, zoals informatieve teksten en instructies in de zaakvakmethode, reclamefolders, kranten, kookboeken, bouwtekeningen, en naslagwerken als een kinderwoordenboek en een atlas.

Het stimuleert kinderen enorm om te lezen wanneer ze informatie uit de tekst echt nodig hebben en daadwerkelijk gaan gebruiken, voor vervolgvacaties of studiedoelinden. Ze lezen bijvoorbeeld over een bepaald onderwerp om een interview voor te bereiden, als voorbereiding op een discussie, om een presentatie te houden, een werkstuk te maken, iets te koken, te bouwen of een speurtocht te doen. Ook bij het werken aan een project of thema is lezen iets vanzelfsprekends. Bij voorkeur worden er zowel zakelijke teksten als verhalen en gedichten bij betrokken.

Er worden ook allerlei activiteiten georganiseerd waardoor kinderen kunnen reageren op wat ze gelezen/bekeken hebben of op wat ze voorgelezen is, bijvoorbeeld door erover te praten en ervaringen uit te wisselen. Andere mogelijkheden zijn erover te schrijven, te tekenen, anders beeldend te werken, of drama. Bij een prentenboek dat centraal staat, kunnen leraar en leerlingen samen een vertelafel inrichten met voorwerpen die bij het verhaal passen waarmee ze het verhaal kunnen naspelen en navertellen.

Functionies

Net als in groep 1/2 ervaren leerlingen in hun lokaal en op school (en buiten school) dat zakelijke teksten verschillende communicatieve functies kunnen hebben, bijvoorbeeld een opschrift in de gang, pictogrammen op een deur, een planningsbord in de klas, een briefje van school voor mee naar huis. Ze krijgen, mede door lezen in alledaagse leessituaties en door allerlei spelactiviteiten, steeds meer greep op die functies. Het spel ontwikkelt zich van doen alsof ze kunnen lezen en schrijven in groep 1/2 naar steeds meer echt lezen en schrijven in groep 3/4, en hun rollenspel ontwikkelt zich naar thematisch rollenspel waarbij ze steeds meer met elkaar en met de leraar een spelthema bedenken en uitwerken:

Tijdens spel zijn lees- en schrijfactiviteiten doelgericht en functioneel.

Voorbeelden van geschikte onderwerpen zijn:

Bij leefsituaties:

- huishoek
- keuken of kookhoek
- logeerpertijtjes met slaapkamer en logeerkamer
- op bezoek gaan bij burens of familie
- boodschappen doen voor het eten
- de verhuizing
- ziek zijn

Bij sociaal-culturele en natuurlijke wereld:

- snoepwinkel
- bakker
- supermarkt
- groenteboer
- apotheek
- drogist
- schoenen- en tassenwinkel
- elektrische apparatenzaak
- cadeauwinkel
- bloemenwinkel
- boekwinkel
- dierentuin
- vliegveld
- park

Bij (prenten)boeken:

- de boekwinkel van meneer Pen uit *Pluk van de Petteflet* van Annie M.G. Schmidt
- het onbewoonde eiland uit *De kleine kapitein* van Paul Biegel
- het piratenschip van *Woeste Willem* van Ingrid en Dieter Schubert

Bij de actualiteit:

- een reisbureau omdat de klas op schoolreisje gaat
- de opening van een kringloopwinkel

(Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997, p. 161)

Juist in groep 3 en ook in groep 4 is het van belang dat kinderen blijven zien welke functies lezen en schrijven kunnen hebben. Het gevaar bestaat namelijk dat lezen en schrijven vooral schoolse activiteiten worden waarvan kinderen niet meer weten wat de zin en functie is. “Bij nogal wat kinderen begint zo een houding te ontstaan dat lezen en schrijven activiteiten zijn die moeten, die moeilijk en vaak vervelend zijn, waarbij het altijd gaat om snel af en goed of fout” (Knijpstra et al., 1997, p. 5-6).

Het accent bij het lezen ligt vooral op informatieve en instructieve functies: geïnformeerd worden en opdrachten, handelingen uitvoeren en ook op lezen om het verhaal te kunnen naspelen. Kinderen worden zich er ook van bewust dat je door te lezen greep kunt krijgen op je eigen gedachten en op de omringende wereld.

Verder krijgen ze op school een keur aan verhalen en gedichten aangeboden. Zo ervaren ze dat je je door voorlezen en lezen kunt ontspannen, dat je kunt genieten van een verhaal of gedicht, dat het je fantasie kan prikkelen, en dat het ook kan helpen om iets te verwerken, om je emoties een plek te geven. Concrete gebeurtenissen in een verhaal of gedicht kunnen ook aanleiding zijn om na te denken over wat kinderen goed of niet goed vinden. Het lezen en voorlezen kan dan een bijdrage leveren aan het opbouwen van een eigen normen- en waardenpatroon.

Geleidelijk leren de kinderen zich bewust te worden van de verschillende functies en leren ze dat inzicht te gebruiken bij het lezen.

Rijmpjes, versjes en liedjes kunnen, net als in groep 1/2, in groep 3 ook nog de functie hebben om de taalontwikkeling (ook de auditieve ontwikkeling) te ondersteunen.

Leestaken

Kinderen voeren diverse leestaken uit:

- ze lezen informatieve teksten, bijvoorbeeld boekjes uit de reeks *Mini-Informatie*, informatieve prentenboeken, ze gebruiken naslagwerken als een kinderwoordenboek of een atlas, ze zoeken een telefoonnummer op in een telefoonboek, ze lezen informatieve teksten in de zaakvakmethode, in een krant of in kindertijdschriften, of op internet;
- ze lezen instructies, bijvoorbeeld een recept, een bouwtekening, een werktekening of een handleiding, spelregels, opdrachten in een lesboek of op het bord, aanwijzingen op internet;
- ze lezen betogende teksten, bijvoorbeeld reclamefolders, ingezonden brieven in een kindertijdschrift, een oproep, een leus op een spandoek;

- ze lezen of luisteren naar verhalen, bijvoorbeeld hier-en-nuverhalen, sprookjes, dierenverhalen, realistische verhalen en fantasieverhalen, eenvoudige historische verhalen, griezelverhalen, volkssprookjes, cultuursprookjes en realistische (avonturen)verhalen;
- ze lezen of luisteren naar gedichten. Het zijn vooral verhalend-beschrijvende, ludieke en speelse gedichten, feestliederen, versjes en liedjes, rijmen die kinderen zelf opzeggen of zingen, zoals wiegeliëdjes, slaapliedjes, dansliedjes, kringliedjes, aftelversjes, springliedjes, sinterklaasversjes, raadselrijmen en spotversjes. Meestal gaat het om vormvaste liedjes en gedichten: ze hebben een vast rijmschema en een vaste opbouw.

3.2.2 Tekstkenmerken

Onderwerp

De zakelijke teksten gaan over onderwerpen die dichtbij de kinderen staan, over het hier en nu of over de nabije omgeving, over nabije toekomst of een nabij verleden. De onderwerpen zijn contextgebonden en concreet.

Verhalen kunnen over allerlei onderwerpen gaan, als ze maar op het niveau van de kinderen zijn uitgewerkt, bijvoorbeeld over gevoelens, dagelijkse gebeurtenissen, leven en dood, vriendschap, verliefdheid, dieren, eigenwijs zijn, dromen en wensen, fantasie en werkelijkheid, over problemen van goed en kwaad en over de natuur.

Veel voorkomende inhouden van gedichten zijn: de kinderwereld van elke dag, de wereld op zijn kop en soms rechtop, dromen, wensen en vragen, dieren, natuur (Van Coillie, 1980).

Tekststructuren en kenmerken van verhalen en gedichten

De zakelijke teksten hebben een herkenbare structuur. Ze bestaan bijvoorbeeld uit een heldere opsomming, een herkenbare chronologische beschrijving of een duidelijke beschrijving met kenmerken. Verwijzingen zijn eenvoudig en eenduidig: het is duidelijk waarnaar ze verwijzen, ze verwijzen naar iets concreets en ze staan dichtbij het woord waarnaar ze verwijzen. Verbanden in de tekst zijn ook eenvoudig, bijvoorbeeld door steeds terugkerende patronen of doordat ze minder denkwerk vragen. Er worden vooral concrete signaalwoorden gebruikt, bijvoorbeeld 'ochtend', 'middag' en 'avond', of 'winter', 'lente', 'zomer', 'herfst'. In de verhalende teksten is het verhaalschema eenvoudig; ze beginnen bij het begin en hebben een gesloten einde. Er is één verhaallijn. Het vertelperspectief is overwegend auctoriaal. Meestal wordt het verhaal chronologisch verteld, zonder pauzes, vertragingen of verdichtingen, en speelt het zich binnen een betrekkelijk kort tijdsbestek af. Net als bij groep 1/2 speelt het verhaal zich af op een herkenbare plek, meestal in één of in een beperkt aantal ruimtes. Vaak wordt die ruimte expliciet gemaakt, vooral via illustraties. De hoofdfiguur is meestal een kind, maar er komen ook fantasiefiguren en sprekende dieren voor. Meestal zijn er weinig personages. De personages hebben vaak een simpel te omschrijven karakter

en de contrasten en verhoudingen tussen de personages zijn duidelijk. De personages worden uiterlijk vaak expliciet gemaakt, door een beschrijving of een illustratie, en ze worden direct en indirect getypeerd. In het laatste geval moeten kinderen dus zelf afleiden hoe het personage is. Om identificatie te vergemakkelijken is het belangrijk dat de gebeurtenissen vanuit één hoofdfiguur belicht worden. De plot in de verhalen is eenvoudig. Het verhaal verloopt herkenbaar van het begin via een beperkt aantal gebeurtenissen naar het (gesloten) einde. Fantasie en werkelijkheid beginnen minder in elkaar over te lopen: geleidelijk worden beide werelden van elkaar gescheiden. De prentenboeken hebben een eenvoudige structuur. Ze bevatten vaak duidelijke tekstpatronen, bijvoorbeeld de terugkerende vraag-antwoordsequenties in *Over een kleine mol die wil weten wie er op zijn kop gepoept heeft*: 'Wie heeft er op mijn kop gepoept? Ik? Nee!' waardoor kinderen die boeken zelf kunnen gaan lezen. Er zijn ook boeken die moeilijker zijn en die aansluiten bij thema's die in de klas aan bod komen, die door kinderen herlezen en bekeken kunnen worden. Gedichten zijn meestal sterk metrisch; soms hebben ze ook een typische 'dreun'. Het rijm speelt een belangrijke rol. Er komen allerlei soorten rijm voor, maar eindrijm het meest. Er wordt veel met klanken gespeeld; klanknabootsing bijvoorbeeld komen vaak voor. Verder wordt er veel gebruik gemaakt van herhaling, parallelie en contrast. Daardoor kunnen kinderen het gedicht ook gemakkelijker onthouden. Kinderen in groep 3/4 hebben vaak een voorkeur voor verhalende gedichten.

Stijl

De teksten hebben een duidelijke titel en een herkenbare lay-out. In de tekst worden (concrete) signaalwoorden gebruikt en signaaltekens (bijvoorbeeld aandachtstreepjes, getallen of letters om een opsomming aan te geven). Aan de illustraties is te zien om wat voor tekstsoort het gaat. De informatiedichtheid is laag en de informatie wordt overzichtelijk gepresenteerd.

De teksten bestaan voornamelijk uit frequente, alledaagse woorden. Geleidelijk komen er ook schooltaalwoorden in voor. De zinnen zijn meestal enkelvoudig. Het woordgebruik is concreet. De teksten die kinderen zelf lezen, bevatten voornamelijk in het begin klankzui-vere en korte woorden.

In gedichten komen vooral concrete woorden voor, en ook 'vieze' woorden ('Wil je ook een broodje poep?'), overdrijvende woorden en nonsenswoorden. De bundel *Gorgelrijmen* van Cees Buddingh' bevat nonsensgedichten waar kinderen erg van kunnen genieten, ook al lijken ze misschien in eerste instantie te moeilijk voor deze leeftijdsgroep. Als er beeldspraak voorkomt, is dat net als in groep 1 en 2 meestal in de vorm van vergelijkingen met *zoals* of *net als*. Ook is er net als in teksten voor groep 1 en 2 vaak sprake van personificatie: voorwerpen en dieren worden voorgesteld als menselijke wezens.

Relatie woord – beeld

In de informatieve teksten wordt de informatie via illustraties en via tekst overgebracht. De illustraties moeten actueel, relevant en correct zijn; illustraties en tekst zijn goed op elkaar afgestemd. In schoolboeken is het van belang dat de illustraties hetzelfde niveau hebben als de tekst, en dat niet de illustraties moeilijker te begrijpen zijn dan de tekst of andersom.

In andere zakelijke teksten als reclamefolders, kinderwoordenboek en telefoonboek zorgt de lay-out voor de herkenbaarheid van de tekstsoort. Denk bijvoorbeeld aan de bladspiegel in een telefoonboek, aan het kleurgebruik, de lettergrootte en het gebruik van foto's in reclamefolders.

In prentenboeken kunnen tekst en beeld elkaar aanvullen. Prenten geven informatie die de woorden niet geven, ze verbeelden de tekst, maar geven ook ruimte aan de verbeelding van de kinderen. De prenten zijn meestal realistisch.

Over het geheel genomen kunnen illustraties die voorkomen in teksten voor groep 3 en 4 verschillende functies hebben: ze kunnen de aandacht van de lezer wekken en vasthouden, ze kunnen de tekst concretiseren, ze kunnen bijdragen aan ordening van en coherentie in informatie in de tekst, ze kunnen lastige passages en abstracte concepten verhelderen en ze kunnen het geheugen ontlasten.

3.2.3 Kenmerken van de taakuitvoering

Techniek en woordenschat

In groep 3/4 leren en automatiseren leerlingen de elementaire leeshandeling, waardoor ze klankzuivere woorden vlot en accuraat leren decoderen. Ze leren lettercombinaties en klankcombinaties in niet-klankzuivere woorden herkennen. Meestal gebeurt het aanleren van de elementaire leeshandeling in de eerste helft van groep 3. Met de onderliggende elementen van de elementaire leeshandeling, de leesrichting van links naar rechts, de teken-klankkoppeling (letters leren lezen), de visuele discriminatie (letters van elkaar onderscheiden), de auditieve synthese (klanken in de goede volgorde aan elkaar plakken tot woorden) zijn de leerlingen in groep 1 en 2 al in contact gekomen via tal van speelse activiteiten. In groep 3 wordt deze lijn doorgezet. Een manier om de elementaire leeshandeling onder de knie te krijgen, is de verschillende deelvaardigheden zoals visuele discriminatie en auditieve synthese, uitsluitend cursorisch aanleren en inoefenen. Het kan ook op een manier waarbij eigen teksten van kinderen vertrekpunt zijn voor betekenisvolle lees- en schrijfactiviteiten. Kiezen voor één van beide kan tot problemen leiden. Bij de deelvaardigheidsaanpak kunnen motivatieproblemen ontstaan: kinderen hebben geen idee wat de bedoeling van de oefening is. Ook is er door het vele oefenen te weinig ruimte voor *echt* lezen en schrijven. Bij de tweede aanpak kan juist voor kinderen die het nodig hebben, systematische ondersteuning ontbreken. Het automatiseren van de elementaire leeshandeling

blijft dan onnodig lang uit, en dat kan nadelige gevolgen hebben voor de leeshouding en voor begrip. Een combinatie van beide aanpakken heeft daarom de voorkeur. Het gaat om een aanpak waarin de leraar een balans vindt tussen betekenisvolle lees- en schrijfsituaties en tekstbegrip én het leren van de elementaire leeshandeling en het automatiseren daarvan (Knijpstra et al., 1997, p. 5). Belangrijk hierbij is dat er gedifferentieerd wordt: niet alle leerlingen komen met dezelfde voorkennis groep 3 binnen en na een paar maanden in groep 3 kunnen de onderlinge verschillen groot zijn. Ook aan het begin van groep 4 loopt het technisch leesniveau uiteen.

De woordenschat van leerlingen wordt door een rijke leeromgeving uitgebreid met alledaagse taal en schooltaal. Leerlingen ontwikkelen een woordenschat om teksten te lezen en om erover te denken en te praten. Die woordenschat ontwikkelen ze voor een deel door het contact met teksten. In groep 3 en 4 gebeurt dat aan de ene kant doordat de leraar teksten met de leerlingen bekijkt, leest en bespreekt, doordat leerlingen door voorlezen in aanraking komen met de taal in boeken en aan de andere kant doordat ze zelf lezen. In een interview in *Leesgoed* (2009) vertelt Adriana Bus dat juist het *luisteren* naar verhalen, en niet allerlei activiteiten rond woorden uit verhalen, het effect op woordenschat veroorzaken. “Beter dan een tastbaar voorwerp of een speelsituatie, helpen de verhalen zelf om moeilijke woorden te gaan begrijpen en onthouden.” Multimedaversies van prentenboeken zijn daarvoor, zo blijkt uit haar onderzoek, nog geschikter dan statische versies.

Begrijpen en interpreteren

Leerlingen in groep 3/4 ontwikkelen hun tekstbegrip door te luisteren naar teksten die voorgelezen worden en door zelf te lezen.

De leraar leert leerlingen om hun eigen kennis en ervaringen aan de inhoud van de tekst te koppelen. Hij stelt vragen en lokt reacties uit. Met die eigen kennis en ervaringen leren leerlingen om voorspellingen over de inhoud te maken, om inferenties te maken, om eigen ervaringen te vergelijken en om nieuwe informatie op te doen.

Voortbouwend op groep 1/2 ontwikkelen ze hun kennis over zakelijke teksten, verhalen en gedichten. Ze leren die kennis te benutten bij het lezen. Zo krijgen ze greep op de verschillende communicatieve functies van teksten. Ze leren ook globale tekststructuren te herkennen (bijvoorbeeld een chronologische volgorde of een vraag en een antwoord). Ze leren bijbehorende signaalwoorden en -tekens herkennen. Ze leren wat een titel is. Bij fictie leren ze onderscheid te maken tussen verhalen en gedichten. Ze ontwikkelen hun kennis over verhaalschema's verder, en hun kennis van verhaalelementen wordt bewuster en verder verfijnd. Zo leren ze dat een verhaal zich afspeelt op een bepaalde plek in een bepaalde tijd, met bepaalde personages, dat een verhaal een plot heeft en dat het realistisch of fantastisch kan zijn. Er is aandacht voor de relatie tussen tekst en beeld en in gedichten ook tussen vorm en inhoud. Kinderen ontwikkelen ook kennis van eenvoudige symboliek. Ze leren bijvoorbeeld wat het betekent wanneer een illustratie heel donker gekleurd is.

Voortbouwend op groep 1/2 wordt ook hun taalkennis verder ontwikkeld. Ze leren nieuwe begrippen om over teksten te praten, bijvoorbeeld 'punt', 'komma', 'vraagteken' en 'uitroep-teken'. Er is ook aandacht voor eenvoudige beeldspraak, humor en ironie.

Ze leren zich leesstrategieën eigen te maken. Belangrijk is dat ze zich bewust worden van hun leesdoel. Ze leren voorspellingen te maken over de inhoud, de tekstsoort en tekststructuren, en ze leren die ook controleren. Dit laatste wordt in leeslessen vaak vergeten. En ze leren nagaan of ze hun leesdoel bereiken.

Met behulp van hun kennis en strategieën ontwikkelen ze tekstbegrip op macro-, meso- en microniveau:

- Op macroniveau leren ze het communicatieve doel en de functie van een zakelijke tekst herkennen, ze leren het thema en de strekking van een tekst bepalen, ze leren achter de bedoeling van de schrijver te komen, ze leren de globale lijn en opbouw in een tekst te herkennen, ze leren tekstsoorten onderscheiden en ze leren op deze punten teksten met elkaar te vergelijken.
- Op mesoniveau leren ze relaties leggen tussen delen van de tekst. De lay-out speelt daar een rol in en bij prentenboeken is de relatie tussen beeld en tekst belangrijk. Het herkenkend kijken naar prenten ontwikkelt zich naar verkennend kijken. Kinderen ordenen de gebeurtenissen in een verhaal in de tijd, ze herkennen analogieën in situaties en gebeurtenissen, ze leggen verbanden van oorzaak en gevolg en ze leren conclusies te trekken. Ze leren dus allerlei verbanden tussen stukken tekst, opeenvolgende prenten en hun eigen kennis en ervaringen aan te brengen. Kinderen in groep 4 beginnen zich eerder op de inhoud van het verhaal te richten dan op de illustraties (Meelis-Voorma et al., 2008). Ze leren sneller tekststructuren doorzien. Ze koppelen verwijzingen aan referenten, en ze maken inferenties. Dat gebeurt niet doordat ze daar expliciet naar gevraagd wordt, maar juist door over de inhoud van de tekst te praten of door andere activiteiten naar aanleiding van de tekst.
- Op microniveau herkennen leerlingen specifieke informatie in de tekst, bijvoorbeeld personen, dieren, objecten en gebeurtenissen. Ze begrijpen woorden en zinnen. Er zijn ook kinderen die ervaren dat een prentenboek bijvoorbeeld niet alleen een mooi verhaal en mooie platen, maar ook een rijke verzameling woorden bevat.

Evaluëren

Kinderen leren te reageren op de inhoud van teksten en leren deze te waarderen. Het accent ligt op het waarderen van de inhoud. Aanvankelijk gaat het net als in groep 1 en 2 om emotionele reacties. Vanaf groep 4 wordt er een begin gemaakt met praten over tekstkenmerken. Ze leren ervaringen uit te wisselen over teksten. Op basis van hun kennis van (literaire) teksten ontwikkelen kinderen waardering voor (literaire) teksten en ze leren die waardering beargumenteerd formuleren. Het werkt goed om in te zoomen op onderdelen van het

verhaal of gedicht die leerlingen geraakt hebben, waarover ze zich verwonderd hebben of die ze niet begrepen hebben (Van Norden, 2004).

Ze leren een boek uit een collectie kiezen en ze ontwikkelen hun eigen voorkeur.

Studietechnieken

In groep 3/4 blijft herlezen een vanzelfsprekende activiteit. Ze oefenen met onderstrepen vooral om nog een keer te genieten van de tekst. Ze onderstrepen ook om iets uit de tekst te onthouden. Ze leren een tijdbalk en een woordweb te maken.

Spelenderwijs leren de kinderen mondeling samenvatten. Prentenboeken en korte verhalen met een simpele lineaire structuur over een bekend onderwerp zijn hier geschikt voor. Samenvatten gebeurt voornamelijk in gesprekken met de leraar, maar ook door middel van dramatiseren, tekenen en schilderen, en ondersteund met concrete materialen. Ze leren ook spelenderwijs samenvatten in de context van schriftelijke taalvaardigheden, voornamelijk van begrijpend lezen en geleidelijk ook van schrijven. De functie van het samenvatten is eerst nog zelfrelevant: de kinderen vatten samen wat voor henzelf van belang is; ze houden geen rekening met wat voor anderen eventueel van belang is. Geleidelijk wordt het samenvatten meer tekstrelevant: de samenvatting volgt de tekst.

Ze maken kennis met strategieën voor samenvatten, zoals weglaten, kiezen, samenvoegen, inkorten, vaststellen, afleiden.

Opzoeken

De activiteiten in groep 3/4 bouwen voort op die in groep 1/2: leerlingen breiden hun kennis (wat is waar te vinden) en hun vaardigheden (je weg vinden in het aanbod en bronnen) uit. Leerlingen maken kennis met de schoolbibliotheek en de openbare bibliotheek. Ze maken ook kennis met de functie en opzet van verschillende informatiebronnen zoals een woordenboek of een tijdschrift.

Ze leren boeken of andere teksten te kiezen die ze graag willen lezen. Ze leren ook wie hen kan helpen bij het kiezen. Dat kunnen klasgenoten zijn, de eigen leraar, ouders of een bibliotheekmedewerker. Bij het spelen gebruiken ze 'naslagwerken', bijvoorbeeld een reisgids. En ze leren de alfabetische volgorde.

3.3 Karakteristiek van het lezen in groep 5/6

3.3.1 Taken

Leesomgeving

Ook voor kinderen in groep 5/6 is het belangrijk dat er een plek is die ze uitnodigt om zich terug te trekken met een boek, een plek die is aangekleed en afgebakend zodat ze in alle

rust ongestoord kunnen lezen. Boeken worden zo gepresenteerd dat ze bereikbaar zijn voor de kinderen en uitnodigen tot lezen. Er hangen posters over boeken en lezen. Er liggen folders over boeken, in ieder geval de *Kinderboekenmolen* die elk jaar uitkomt in het kader van de Kinderboekenweek, en brochures en informatie van uitgeverijen en bibliotheek. En op een speciaal plekje wordt de schrijver, dichter, illustrator of het boek van de maand er tentoongesteld.

Er is een ruim en gevarieerd aanbod aan boeken en teksten, dat ook met enige regelmaat vernieuwd wordt: verhalen en gedichten en zakelijke teksten, bijvoorbeeld informatieve boeken, kinderkookboeken, knutselboeken, boeken met proefjes en experimenten, naslagwerken als een atlas (bijvoorbeeld *Mijn eerste Bosatlas* of *Eerste grote atlas voor kinderen*) en een woordenboek (het *Juniorwoordenboek*). Er liggen kranten (onder andere *Kidsweek Junior*), reclamefolders, kindertijdschriften (bijvoorbeeld *Kids for Animals*, *Tamtam*, *Boekieboekie*, *Taptoe*, *Samsam*, *Flits*, *Waipiti*), brochures en teksten van kinderen zelf. Er zijn ook zakelijke teksten die in eerste instantie niet voor kinderen in groep 5/6 geschreven zijn, maar die ze wel gebruiken bijvoorbeeld bij het werken aan een thema. Ze hoeven dan niet alles uit de tekst precies te begrijpen, maar pikken datgene eruit wat ze nodig hebben, bijvoorbeeld in een artikel in de krant of in een informatief fotoboek. Ook kunnen kinderen die erg geïnteresseerd zijn in een bepaald onderwerp juist vanwege hun voorkennis en interesse bladeren en lezen in informatieve boeken die voor ouderen geschreven zijn.

Verder zijn er verhalende boeken, voorleesverhalen, lied- en dichtbundels met verschillende soorten gedichten, luisterboeken, levende boeken, verhalen en gedichten van kinderen zelf en strips. Het gaat om recent verschenen boeken en om klassiekers, om kinderjuryboeken en om griffelboeken. In de jaarlijks verschijnende *Boek en Jeugd Gids 4-12 jaar*, op sites als www.boekenjeugd.nl, www.leesplein.nl, www.jeugdbieb.nl en www.leesfeest.nl en in het materiaal van de Kinderboekenweek staan veel tips voor boeken, prentenboeken, dichtbundels en voorleesboeken. Bij de openbare bibliotheek of bij de provinciale bibliotheekdienst kunnen thematische boekenpakketten geleend worden.

Naast boeken, teksten in het Nederlands, kunnen er ook boeken en teksten in andere talen zijn. Het kan gaan om teksten in een regionale taal, in een vreemde taal als Duits, Engels of Spaans, en om teksten in een allochtone taal zoals Turks.

Er zijn boeken, teksten, van schrijvers die de kinderen inmiddels kennen, boeken van favoriete schrijvers, maar de leraar zorgt ook voor boeken van schrijvers die ze (nog) niet kennen.

In de computerhoek kunnen kinderen onder andere digitale prentenboeken bekijken en zelfgemaakte teksten en ze kunnen snuffelen op websites. In de schrijfhoek kunnen ze teksten van klasgenoten en voorbeeldteksten lezen en bekijken.

Door allerlei activiteiten worden de kinderen met boeken en lezen in aanraking gebracht en gestimuleerd om te lezen. Voorlezen blijft daarin een belangrijke rol spelen. Ze kunnen voorgelezen worden door hun eigen leraar, een andere volwassene, bijvoorbeeld een voor-

leesoma of –opa, maar ook door andere kinderen. Ze kunnen ook zelf verhalen voorlezen aan een klasgenoot. De leraar kan kinderen nieuwsgierig maken door een stukje van het verhaal voor te lezen en te stoppen op een spannend moment. Ze kunnen dan zelf verder lezen.

Verder krijgen kinderen volop gelegenheid om vrij te lezen en om te grasduinen in allerlei soorten boeken. Via de *Stichting Schrijvers School Samenleving* kan een schrijver of illustrator uitgenodigd worden in de klas. Er is een boekenrubriek in de schoolkrant en/of op de website van de school met voorleestips voor ouders en informatie over nieuwe boeken of over boeken die aansluiten bij het thema waar de kinderen mee bezig zijn. Er kan een bezoek aan de plaatselijke bibliotheek gebracht worden en aan een kinderboekenwinkel. Andere mogelijkheden zijn: meedoen met landelijke projecten zoals de Kinderboekenweek, het Voorleesontbijt, de Kinderjury, Fringo en Leespiramide en projecten van de plaatselijke bibliotheek. Ook kunnen kinderen met hulp van een volwassene een leesclub organiseren. De brochure *Boekenbende* bevat een draaiboek daarvoor (Bontje & Broekhof, 2010).

Kinderen lezen ook tijdens taallessen en bij andere vakken. Als de leraar functionele taalgebruikssituaties creëert, kunnen de leerlingen op een betekenisvolle en natuurlijke manier allerlei soorten zakelijke teksten lezen, zoals informatieve teksten en instructies in de zaakvakmethode, reclamefolders, kranten, kookboeken, bouwtekeningen en naslagwerken als een woordenboek en een atlas.

Het stimuleert kinderen enorm om te gaan lezen wanneer ze informatie uit de tekst echt nodig hebben en daadwerkelijk gaan gebruiken voor vervolgactiviteiten of studiedoel-einden. Dit biedt ze tevens een manier om te reageren op wat ze gelezen hebben. Ze lezen bijvoorbeeld over een bepaald onderwerp om een interview voor te bereiden, als voorbereiding op een discussie, om een presentatie te houden, een werkstuk te maken, iets te koken, te bouwen of een speurtocht te doen. Binnen het werken aan een thema of project is lezen iets vanzelfsprekends. Bij voorkeur worden er zowel zakelijke teksten als verhalen en gedichten bij betrokken.

Andere activiteiten waardoor kinderen kunnen reageren op verhalen en gedichten zijn: erover praten en ervaringen uitwisselen, erover schrijven, tekenen, of anders beeldend werken, of in de vorm van drama.

Funcities

Kinderen worden zich in groep 5/6 zich steeds bewuster van de communicatieve functies van teksten. Zo leren ze dat je een tekst kunt lezen om je te informeren, om je te instrueren of om je op de hoogte te stellen van een mening, bijvoorbeeld om te bepalen iets wel of niet te doen, te willen of te vinden.

Ze leren ook dat je door te lezen greep kunt krijgen op je eigen gedachten en op de omringende wereld. Ze leren deze functie (de conceptualiserende functie van taal) steeds bewuster te gebruiken.

Door het contact met de grote variatie aan verhalen en gedichten, die ze zelf lezen of die voorgelezen worden, ervaren kinderen dat je je door voorlezen en lezen kunt ontspannen, dat je kunt genieten van een verhaal of gedicht, dat het je fantasie kan prikkelen, en dat het ook kan helpen om iets te verwerken, om je emoties een plek te geven. Een verhaal of gedicht kan ook aanleiding zijn om na te denken over wat kinderen goed of niet goed vinden. Het lezen en voorlezen kan dan een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van een eigen normen- en waardenpatroon. Door verhalen of gedichten vanuit deze verschillende functies te benaderen, worden kinderen zich steeds bewuster van de mogelijke functies van het lezen van fictie. Ze leren dat je fictie ook kunt lezen om informatie op te doen.

Leestaken

Kinderen voeren diverse leestaken uit:

- Ze lezen informatieve teksten, bijvoorbeeld delen uit de reeks *Informatie Junior*, informatieve boeken, ze gebruiken naslagwerken als een kinderwoordenboek, een kinderencyclopedie of een atlas, ze zoeken een telefoonnummer op in een telefoonboek, ze zoeken informatie op in een tv-gids, ze lezen informatieve teksten in de zaakvakmethode, in een krant of in kindertijdschriften, of op internet, bijvoorbeeld via Kennisnet.
- Ze lezen instructies, bijvoorbeeld een recept, een bouwtekening, spelregels, opdrachten in een lesboek of op het bord, aanwijzingen op internet, een routebeschrijving.
- Ze lezen betogende teksten, bijvoorbeeld reclamefolders, ingezonden brieven in een kindertijdschrift, een oproep, een leus op een spandoek, recensies en advertenties (de zenders van deze recensies en advertenties zijn vrij informeel).
- Ze lezen of luisteren naar verhalen, bijvoorbeeld hier-en-nuverhalen, sprookjes, dierenverhalen, realistische verhalen en fantasieverhalen, eenvoudige historische verhalen, griezelverhalen, volkssprookjes, cultuursprookjes, realistische verhalen, detectiveverhalen, verhalen over andere culturen, stripboeken en comics, sprookjes uit andere culturen, korte verhalen, prentenboeken met een dubbele bodem en avonturenverhalen.
- Ze lezen of luisteren naar gedichten: het zijn vooral verhalend-beschrijvende, ludieke en speelse gedichten, feestliederen, versjes en liedjes, rijmen die kinderen zelf kunnen opzeggen of zingen, dansliedjes, kringliedjes, aftelversjes, springliedjes, sinterklaasversjes, raadselrijmen en spotversjes. Ook is er aandacht voor lof-, feest- en klaagliederen, hekelende en satirische gedichten, gevoels- en liefdeslyriek. Het gaat zowel om vormvaste als vormvrije gedichten. Vormvaste gedichten hebben een vast rijmschema en een vaste opbouw. Vormvrije gedichten rijmen niet of er wordt gespeeld met rijmschema's, opbouw of de uiterlijke vorm.

3.3.2 Tekstkenmerken

Onderwerp

Vergeleken met groep 3/4 worden de onderwerpen in de zakelijke teksten geleidelijk minder contextgebonden. Ze kunnen ook over minder nabije omgeving handelen en zich afspelen in de toekomst of in het verleden. Ook abstracte onderwerpen komen voor, bijvoorbeeld bij de zaakvakken.

De verhalen kunnen over allerlei onderwerpen gaan, als ze maar op het niveau van de kinderen zijn uitgewerkt, bijvoorbeeld over gevoelens, dagelijkse gebeurtenissen, leven en dood, vriendschap, verliefdheid, dieren, eigenwijs zijn. De verhalen kunnen ook gaan over dromen, wensen, fantasie en werkelijkheid, over problemen van goed en kwaad, over de natuur. Ook komen (morele) problemen in verhalen voor, die voortkomen uit alledaagse situaties, bijvoorbeeld discriminatie, pesten en omgaan met een handicap. Het thema oorlog wordt populair. Kinderen in groep 5/6 houden van avonturenverhalen (Meelis-Voorma et al., 2008): “verhalen waarin een held voor een probleem wordt gesteld en in snel opeenvolgende, spannende situaties probeert te overleven en het probleem probeert aan te pakken. Deze boeken hoeven niet in de realiteit te spelen, maar mogen een hoog fantasiegehalte hebben.” Identificatiemogelijkheden zijn belangrijk. Geleidelijk groeien de voorkeuren van jongens en meisjes uit elkaar. Veel voorkomende inhouden van gedichten zijn: de kinderwereld van elke dag, de wereld op zijn kop en soms rechtop, dromen, wensen en vragen, dieren, natuur (Van Coillie, 1980).

Tekststructuren en kenmerken van verhalen en gedichten

De zakelijke teksten hebben net als in groep 3/4 een herkenbare structuur, bijvoorbeeld chronologisch, opsommend, een beschrijving met kenmerken of een probleem met een oplossing. Verbanden worden herkenbaar gemaakt door signaalwoorden; daarnaast is er sprake van verbanden die moeten worden afgeleid. Als er verwijzingen gebruikt worden, staan ze dicht bij hun referent, het woord waarnaar verwezen wordt. De teksten bestaan voornamelijk uit frequente, alledaagse woorden en bevatten daarnaast ook abstracter en formeler taalgebruik, schooltaalwoorden en vaktaalwoorden, en beeldspraak. Er komen zowel enkelvoudige als samengestelde zinnen voor.

De verhalen beginnen meestal bij het begin van de handeling, soms middenin of na de gebeurtenis. Ze hebben meestal een gesloten einde en worden lineair verteld met één of soms enkele verhaallijnen (bijvoorbeeld bij een raamvertelling). Binnen een verhaal kunnen andere tekstsoorten voorkomen. Naast de auctoriale vertelsituatie komen ook de personale en de ik-vertelsituatie voor. Er wordt zowel gebruikt gemaakt van de directe als van de indirecte rede. Het verhaal wordt meestal chronologisch verteld, soms met pauzes of sprongen in de tijd. Soms wordt het verhaal onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Het verhaal kan zich afspelen in verschillende ruimtes. Die ruimtes kunnen soms minder herkenbaar zijn voor kinderen. Meestal worden de ruimtes wel expliciet gemaakt door bijvoorbeeld een beschrij-

ving te geven of met behulp van een illustratie. Geleidelijk worden de verhalen langer, met meer personages en meer motieven. De hoofdfiguur is meestal een kind, maar er kunnen ook fantasiefiguren voorkomen. De personages worden meestal uiterlijk expliciet gemaakt, aan de hand van een beschrijving of illustratie, en direct en indirect getypeerd. Er is steeds meer sprake van een scheiding tussen de wereld van de fantasie en die van de werkelijkheid. Morele problemen in verhalen worden belangrijker. Fantasieverhalen moeten geheimzinnig, spannend of griezelig zijn en humor gaat een grotere rol spelen, bijvoorbeeld in raadselgrappen. Kinderen beginnen op deze leeftijd woordspelingen steeds beter te begrijpen. In verhalen en gedichten komen gekke families voor, autoriteiten worden neergehaald; ze bevatten slapsticks en taboedoorbreking.

De gedichten zijn meestal sterk metrisch, maar gedichten waarin het meer draait om de ritmiek dan het metrum komen ook voor. Het rijm speelt een belangrijke rol. Er zijn allerlei soorten rijm, maar het eindrijm is het belangrijkste. Soms kan het eindrijm ontbreken. Geleidelijk verschuift het spel met klanken wat naar de achtergrond. Een typisch kenmerk van gedichten voor de jongste kinderen is het voorkomen van herhaling, parallelie en contrast. Deze kenmerken komen in gedichten voor groep 5/6 geleidelijk minder nadrukkelijk voor.

Stijl

De zakelijke teksten hebben meestal duidelijke titels en kopjes, en een heldere alinea-indeling. Om bepaalde woorden of zinnen extra te laten opvallen, wordt er gebruik gemaakt van het markeren van woorden/zinnen of tekstdelen door ze vet te maken, te onderstrepen en te cursiveren. Zo worden inleidende alinea's bijvoorbeeld vetgedrukt of gecursiveerd. Door letters groter te maken kan de uiterlijke structuur ook nadrukkelijker gemarkeerd worden. Een titel bijvoorbeeld wordt vaak in een groter lettertype weergegeven. Er kunnen ook stukjes tekst in kaders geplaatst worden. Vaak gaat het dan om een voorbeeld of een toelichting. Ook door kleurgebruik kunnen woorden en zinnen extra nadruk krijgen. Verder kan er informatie worden weergegeven in een schema, tabel of grafiek.

In boeken wordt de uiterlijke structuur ook gemarkeerd door gebruik van een inhoudsopgave en paginanummers, en eventueel een trefwoordenlijst, register en literatuuropgave met bronvermeldingen. Zo bevat de verzamelbundel *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is* voorin een inhoudsopgave en achterin een *Wie is wie*, een korte beschrijving van de dichter en verwijzingen naar de opgenomen gedichten, een bronvermelding en een register met trefwoorden en titels van de gedichten. Er zijn dus allerlei ingangen om een gedicht te kiezen of te vinden.

In de tekst worden signaalwoorden gebruikt en signaaltekens die tekststructuren herkenbaar maken. Een serie aandachtsstreepjes onder elkaar duidt op een opsomming bijvoorbeeld. De informatiedichtheid is laag. Er staan voorbeelden in de tekst en informatie wordt herhaald in andere woorden.

Het woordgebruik is concreet. Er worden meestal frequente, alledaagse woorden gebruikt. Daarnaast kan het taalgebruik ook abstracter, algemener en formeler zijn, met schooltaalwoorden en vaktaalwoorden. Beeldspraak komt geregeld voor. Er worden zowel enkelvoudige als samengestelde zinnen gebruikt. Korte zinnen hoeven vanwege hun compactheid niet per definitie makkelijker te zijn. Juist in teksten met veel korte zinnen zijn de verbanden tussen die zinnen vaak erg impliciet; leerlingen moeten zelf veel invullen en afleiden. In gedichten sluit het woordgebruik aan bij bijvoorbeeld de behandelde (morele) problemen. Beeldspraak in de gedichten komt regelmatig voor, waarbij beeld en object wat minder direct bij elkaar betrokken kunnen zijn. Het basiswoord waarop het beeld betrekking heeft en woorden als *net als* zijn bijvoorbeeld weggelaten, waardoor beeldspraak minder gemakkelijker te herkennen is.

Relatie woord – beeld

Vergeleken met groep 3/4 begint de tekst een prominenter plaats in te nemen. De eisen die aan tekst en illustraties gesteld worden, zijn net als die in groep 3/4: illustraties in zakelijke teksten moeten actueel, relevant en correct zijn; illustraties en tekst moeten goed op elkaar zijn afgestemd. In schoolboeken is het van belang dat de illustraties hetzelfde niveau hebben als de tekst, en dat niet de illustraties moeilijker te begrijpen zijn dan de tekst of andersom.

Over het geheel genomen kunnen illustraties die voorkomen in teksten voor groep 5 en 6 verschillende functies hebben: ze kunnen de aandacht van de lezer wekken en vasthouden, ze kunnen de tekst concretiseren, ze kunnen bijdragen aan ordening van informatie in de tekst en deze informatie coherenter maken. Bovendien kunnen illustraties lastige passages en abstracte concepten verhelderen en het geheugen ontlasten.

In verhalende prentenboeken kunnen illustraties een andere rol hebben. Prentenboeken voor kinderen in groep 5/6 kunnen een dubbele bodem hebben; de prenten in het boek kunnen deel uitmaken van die dubbele bodem. Prenten geven ook informatie die de woorden niet geven, ze verbeelden de tekst, maar geven ook ruimte aan de verbeelding van de kinderen. De prenten zijn meestal realistisch, maar ze kunnen ook expressionistisch, impressionistisch, abstract of surrealistisch zijn.

In strips vertellen tekst en beeld samen het verhaal. Ook in strips geven tekeningen informatie die woorden niet geven. Dat kan nog eens versterkt worden door bijvoorbeeld de grootte en de vorm van de letters, door kleurgebruik, symbolen en pictogrammen en het 'camerastandpunt'. Kinderen leren dat het nauwgezet kijken vraagt om alle facetten van een strip te leren zien.

3.3.3 Kenmerken van de taakuitvoering

Techniek en woordenschat

De techniek van lezen in groep 5/6 is vooral gericht op automatiseren van het leesproces; het gaat om *fluency*. Leerlingen leren vlot, makkelijk en accuraat teksten lezen. Daarvoor leren ze gebruik te maken van de betekenis van een woord en van de context van een woord. Ze leren ook het unieke patroon van leenwoorden herkennen.

“In zo’n ‘lekkerlezenflow’ verloopt het decoderen niet spellend, stotterend en/of hikkend en hoeft er niet bij voortduring teruggelezen te worden. Leessnelheid wordt vaak als maat voor fluency gebruikt, al gaat het om verschillende zaken” (Berends, 2010).

De woordenschat van leerlingen wordt door een rijke leeromgeving uitgebreid met alledaagse taal en schooltaal. Leerlingen ontwikkelen een woordenschat door teksten te lezen en door erover te denken en te praten. Leerlingen leren woordbetekenissen af te leiden uit de context of uit een (bekend) woorddeel en ze leren naslagwerken gebruiken om betekenissen op te zoeken. Leerlingen leren ook over betekenissen te onderhandelen. Van den Branden (1996) pleit voor een leerlinggerichte vorm van betekenisonderhandeling. Dat houdt in dat niet de leraar bepaalt wat bijvoorbeeld een moeilijk woord is en net zo lang doorvraagt tot hij het antwoord hoort dat hij wilde horen. Het betekent dat leerlingen zelf en het liefst spontaan een begripsprobleem signaleren, en proberen voor hen complexe en moeilijke taaluitingen te verwoorden. Leerlingen worden vervolgens ook nauw en actief betrokken bij de oplossing van hun begripsproblemen. Het gaat in feite niet om geïsoleerde aandacht voor woordenschat, maar om tekstbegrip, in relatie tot het leesdoel. Geleidelijk leren ze letterlijk en figuurlijk taalgebruik doorzien.

Begrijpen, interpreteren

De leerlingen koppelen eigen kennis ('kennis van de wereld') en ervaringen aan de inhoud van de tekst. Het gaat om kennis van het onderwerp en (bij verhalen en gedichten) ook om eigen gevoelens, ideeën, angsten, dromen, wensen, verlangens, normen en waarden. Met deze kennis, gebaseerd op hun ervaringen, hebben kinderen een soort kader waaraan ze de informatie uit de tekst kunnen koppelen. Sommige informatie zal bekend zijn, andere zal nieuw zijn. Daarvan leren leerlingen zich steeds meer bewust worden: informatie in een tekst kun je koppelen aan wat je al weet of vindt en daarmee kun je je eigen kennis uitbreiden of je mening vormen, bijstellen of aanscherpen. Gebeurtenissen uit verhalen, gedachten in gedichten kun je koppelen aan je eigen ervaringen en gedachten.

Daarnaast leren leerlingen steeds meer over zakelijke teksten en fictie en leren ze die kennis benutten ze bij het lezen van teksten.

“Er zijn voor kinderen uit groep 5 ook boeken die je op twee niveaus kunt lezen. De meeste kinderen kunnen de teksten van deze boeken wel aan, maar door de verstrengeling van avontuur en thematiek zijn de verhalen complex. Je kunt deze verhalen op twee manieren lezen. Je kunt je als lezer alleen focussen op de handelingen en de gebeurtenissen en zo het verhaal als een spannend avontuur lezen. Maar een ervaren lezer zal tijdens het lezen merken dat het boek niet alleen een spannend verhaal biedt, maar dat je tussen de regels door ook gefascineerd kunt raken door het thema dat in het avontuur verweven zit. (...). De boeken van Toon Tellegen kun je bijvoorbeeld zo lezen.”

“Kinderen in groep 6 stappen over van boeken die een min of meer narratieve schrijfstijl hebben op boeken met een dramatische schrijfstijl. Boeken voor deze groep moeten dan ook voldoende drama-elementen bevatten. (...) Boeken worden door kinderen gebruikt om zich een mening te kunnen vormen over de wereld om hen heen.”

(Meelis-Voorma et al., 2008, p. 50-54)

Ze verdiepen hun inzicht in verschillende communicatieve functies van zakelijke teksten en in verschillende tekstsoorten. Ze leren onderscheidende kenmerken benutten bij het begrijpen, interpreteren en evalueren van teksten. Ze leren steeds meer tekstverbanden te herkennen, bijvoorbeeld middel-doel, oorzaak-gevolg, redenen voor een handeling of gedachte, tegenstellingen, vergelijkingen (zie paragraaf 2.3.3). Ze leren signaalwoorden bij tekstverbanden herkennen en gebruiken. Ze leren feiten en meningen te onderscheiden in teksten. Ze ontwikkelen inzicht in functie van kopjes en in alineaopbouw.

Voortbouwend op groep 3/4 breiden ze hun taalkennis uit. Ze leren nieuwe begrippen om over teksten en lezen te praten, bijvoorbeeld ‘kopje’, ‘alinea’, ‘feit’, ‘mening’, ‘oorzaak’, ‘gevolg’, ‘rijm’ en begrippen om verschillende verhaalgenres aan te duiden.

Ze leren verschillende genres verhalen en gedichten te onderscheiden. Ze leren er steeds meer namen van schrijvers, dichters en illustratoren bij. Ze leren ook oog te krijgen voor de stijlkenmerken van de illustrator. Geleidelijk leren ze verschillende verhaalelementen te benoemen. En wanneer er sprake is van duidelijke symboliek in een verhaal, leren ze die herkennen en begrijpen.

Daarnaast leren ze zich steeds bewuster te worden van leesstrategieën die ze kunnen inzetten bij het lezen. Ze leren dat je altijd met een leesdoel leest en dat je je manier van lezen daar op afstemt. In methodes is het leesdoel vaak al bepaald en soms is er geen sprake van een leesdoel. Dan gaat het puur om het oefenen van een bepaalde vaardigheid. Dan is het leesdoel in feite het leesdoel geworden...

Net als in groep 3/4 leren ze voorspellingen te maken over de inhoud van de tekst, de tekstsoort en tekststructuren, gekoppeld aan hun leesdoel. Die voorspellingen worden geleidelijk

verfijnder, vanwege hun toenemende kennis over teksten. Ze leren die voorspellingen ook controleren; iets wat in leeslessen vaak achterwege blijft. Ze leren nagaan of ze hun leesdoel bereiken. Ze leren ook dat je tijdens het lezen nagaat of je nog begrijpt wat je leest, of de tekst geschikt is om je leesdoel te bereiken en of je je manier van lezen misschien moet aanpassen, bijvoorbeeld een stukje heel precies lezen en de rest globaal.

Met behulp van hun kennis en strategieën ontwikkelen ze tekstbegrip op macro-, meso- en microniveau:

- Op macroniveau leren ze het communicatieve doel van zakelijke teksten herkennen, ze leren functies van verschillende teksten herkennen, het thema van de tekst(en) te bepalen en de strekking. Ze leren achter de bedoeling van de schrijver (illustrator) te komen, en de globale lijn en opbouw herkennen. Ze leren tekstsoorten en verschillende genres verhalen en gedichten te onderscheiden en teksten te vergelijken.
- Op mesoniveau leren ze verbanden te leggen tussen prenten, tussen illustraties en tekst, tussen titel/kopjes en inhoud van de tekst, tussen tekstdelen, tussen verwijzingen en referenten en tussen vorm en inhoud in gedichten. Ze leren inferenties te maken.
- Op microniveau leren ze specifieke informatie herkennen (personen, dieren, objecten, gebeurtenissen, plaats, tijd). Het gaat om het begrijpen van woorden en zinnen.

Evalueren

In groep 5/6 reageren kinderen niet meer vooral emotioneel en op de inhoud van de tekst, maar leren ze ook de organisatie van de tekst kritisch te beschouwen. Daarbij leren ze hun kennis over zakelijke teksten, verhalen en gedichten te gebruiken. Ze leren hun oordeel te onderbouwen, bijvoorbeeld met voorbeelden uit de tekst.

Net als in groep 3/4 werkt het goed om in te zoomen op onderdelen van het verhaal of gedicht die leerlingen geraakt hebben, waarover ze zich verwonderd hebben of die ze niet begrepen hebben (Van Norden, 2004).

Kinderen leren ook praten over verschillen tussen de eigen wereld en die van het boek. Ze worden zich steeds bewuster van eventuele voorkeuren voor bepaalde onderwerpen, genres of schrijvers. Ze leren deze voorkeur verwoorden en motiveren.

Studietechnieken

Leerlingen oefenen in groep 5/6 verder met herlezen, onderstrepen en aantekeningen maken. Ze doen dat altijd in relatie tot een studiedoel, dus niet als doel op zich.

In groep 3/4 vond het leren samenvatten plaats in een mondelinge context, in de context van begrijpend lezen en al voorzichtig in de context van schrijven. In groep 5/6 verschuift die context steeds meer naar schrijven en studerend lezen. De functie van het samenvatten is tekstrelevant: de samenvatting volgt de tekst. Leerlingen oefenen met de strategieën weglaten (uitfilteren en kiezen), verzamelen (generaliseren en integreren) en afleiden (selecteren en construeren).

Wat het schematiseren betreft oefenen ze verder met het woordweb en de tijdbalk en leren ze een Venn-diagram te maken voor overeenkomsten en verschillen en een pijldiagram voor oorzaak-gevolgrelaties. Ze leren deze schema's te gebruiken bij het maken van een samenvatting.

Opzoeken

De activiteiten in groep 5/6 bouwen voort op groep 3/4: leerlingen breiden hun kennis (wat is waar te vinden) en hun vaardigheden (je weg vinden in aanbod en bronnen) uit.

Ze worden wegwijs gemaakt in bibliotheek, documentatiecentrum/mediatheek, en in naslagwerken, boeken, kranten en tijdschriften. Ze leren symbolen herkennen die standaard zijn en leren die gebruiken bij het kiezen. Ze leren ook waar ze informatie over boeken en auteurs kunnen vinden. Bij het kiezen van boeken maken ze niet alleen gebruik van tips van klasgenoten en volwassenen, maar leren ze ook internet te gebruiken. Ze kijken op sites over kinderboeken, met informatie over prijzen, boekbesprekingen en tips. Ze maken kennis met de functie en opbouw van het SISO- en trefwoordensysteem, met geautomatiseerde systemen als Educat-B en met trefwoordregisters. Ze leren informatie te zoeken op alfabet en leren de alfabetische volgorde toe te passen bij het zoeken in diverse bronnen. Ze maken gebruik van trefwoorden en inhoudsopgaven.

In teksten kunnen kinderen schematisch weergegeven informatie lezen, bijvoorbeeld informatie die in tabellen staat, en ze kunnen aangeven wat deze informatie te maken heeft met de tekst.

3.4 Karakteristiek van het lezen in groep 7/8

3.4.1 Taken

Leesomgeving

Net als in groep 5/6 is het voor kinderen in groep 7/8 belangrijk dat er een plek is die ze uitnodigt om zich terug te trekken met een boek, een plek die is aangekleed en afgebakend zodat ze in alle rust ongestoord kunnen lezen. Boeken worden zo gepresenteerd dat ze bereikbaar zijn voor de kinderen en uitnodigen tot lezen. Er hangen posters over boeken en lezen. Er liggen folders over boeken, in ieder geval de *Kinderboekenmolen* die elk jaar uitkomt in het kader van de Kinderboekenweek, en brochures en informatie van uitgeverijen en bibliotheek. En op een speciaal plekje wordt de schrijver, dichter, illustrator of het boek van de maand tentoongesteld.

Er is een ruim en gevarieerd aanbod aan boeken en teksten, dat ook met enige regelmaat vernieuwd wordt: verhalen en gedichten en zakelijke teksten, bijvoorbeeld informatieve boeken, kinderboekboeken, knutselboeken, boeken met proefjes en experimenten, naslag-

werken als atlassen en woordenboeken, kranten (o.a. *Kidsweek, de Jeugdverkeerskrant*), reclamefolders, kindertijdschriften (bijvoorbeeld *Kids for Animals, Tamtam, Boekieboekie, Taptoe, Samsam, Flits, Waipiti, National Geographic Junior, NOS Jeugdjournaal magazine*, en popbladen, voetbaltijdschriften en lifestyletijdschriften), brochures, affiches en teksten van kinderen zelf. Er zijn ook zakelijke teksten die in eerste instantie niet voor kinderen in groep 7/8 geschreven zijn, maar die ze wel gebruiken bijvoorbeeld bij het werken aan een thema. Ze hoeven dan niet alles uit de tekst precies te begrijpen, maar pikken datgene er uit wat ze nodig hebben, bijvoorbeeld in een artikel in de krant of in een informatief fotoboek. Ook kunnen kinderen die erg geïnteresseerd zijn in een bepaald onderwerp juist vanwege hun voorkennis en interesse bladeren en lezen in informatieve boeken die voor ouderen geschreven zijn. Verder zijn er verhalende (prenten)boeken, voorleesverhalen, lied- en dichtbundels met verschillende soorten gedichten, luisterboeken, verhalen en gedichten van kinderen zelf en strips. Het gaat om recent verschenen boeken en om klassiekers, om kinderjuryboeken en om griffelboeken.

Naast boeken, teksten in het Nederlands, kunnen er ook boeken en teksten in andere talen zijn. Het kan gaan om teksten in een regionale taal, in een vreemde taal als Duits, Engels of Spaans, en om teksten in een allochtone taal zoals Turks.

Er zijn boeken, teksten, van schrijvers die de kinderen inmiddels kennen, boeken van favoriete schrijvers, maar de leraar zorgt ook voor boeken van schrijvers die ze nog niet kennen. In de computerhoek kunnen kinderen bijvoorbeeld digitale prentenboeken bekijken en zelfgemaakte teksten en ze kunnen snuffelen op websites. In de schrijfhoek kunnen ze teksten van klasgenoten en voorbeeldteksten lezen en bekijken.

In de jaarlijks verschijnende *Boek en Jeugd Gids 4 -12 jaar*, op sites als www.boekenjeugd.nl, www.leesplein.nl, www.jeugdbieb.nl en www.leesfeest.nl en in het materiaal van de Kinderboekenweek staan veel tips voor boeken, prentenboeken, dichtbundels en voorleesboeken. Bij de openbare bibliotheek of bij de provinciale bibliotheekdienst kunnen thematische boekenpakketten geleend worden.

Door allerlei activiteiten worden de kinderen met boeken en lezen in aanraking gebracht en gestimuleerd om te lezen. Voorlezen blijft daarin een belangrijke rol spelen. Ze kunnen voorgelezen worden door hun eigen leraar, een andere volwassene, bijvoorbeeld een voorleesoma of -opa, maar ook door klasgenoten. Ze kunnen ook zelf verhalen voorlezen aan kinderen uit andere groepen, bijvoorbeeld aan kleuters. De leraar kan kinderen nieuwsgierig maken door een stukje van het verhaal voor te lezen en te stoppen op een spannend moment. Ze kunnen dan zelf verder lezen.

Verder krijgen kinderen volop gelegenheid om vrij te lezen en om te grasduinen in allerlei soorten boeken. Via de *Stichting Schrijvers School Samenleving* kan een schrijver of illustrator uitgenodigd worden in de klas. Er is een boekenrubriek in de schoolkrant en/of op de website van de school met voorleestips voor ouders, leestips voor leerlingen en informatie

over nieuwe boeken of over boeken die aansluiten bij het thema waar de kinderen mee bezig zijn. Er kan een bezoek aan de plaatselijke bibliotheek gebracht worden en aan een kinderboekenwinkel. Andere mogelijkheden zijn: meedoen met landelijke projecten zoals de Kinderboekenweek, het Voorleesontbijt, de Kinderjury, Fringo, Leespiramide, de Nationale Voorleeswedstrijd en projecten van de plaatselijke bibliotheek. Ook kunnen kinderen met hulp van een volwassene een leesclub organiseren. De brochure *Boekenbende* bevat een draaiboek daarvoor (Bontje & Broekhof, 2010).

Kinderen lezen ook tijdens taallessen en bij andere vakken. Als de leraar situaties creëert waarin leerlingen taal functioneel gebruiken, kunnen deze op een betekenisvolle en natuurlijke manier in aanraking komen met allerlei soorten zakelijke teksten, zoals informatieve teksten en instructies in de zaakvakmethode, reclamefolders, kranten, kookboeken, bouwtekeningen, en naslagwerken als woordenboeken en atlassen.

Het stimuleert kinderen enorm om te gaan lezen wanneer ze informatie uit de tekst echt nodig hebben en daadwerkelijk gaan gebruiken, voor vervolgvacaties of studiedoel-einden. Dit biedt ze tevens een manier om te reageren op wat ze gelezen hebben. Ze lezen bijvoorbeeld over een bepaald onderwerp om een interview voor te bereiden, als voorbereiding op een discussie, om een presentatie te houden, een werkstuk te maken, iets te koken, te bouwen of een route te lopen met behulp van aanwijzingen.

Activiteiten waardoor kinderen kunnen reageren op verhalen en gedichten zijn: erover praten en ervaringen uitwisselen, erover schrijven, tekenen, anders beeldend werken, of drama.

Functionies

In groep 5/6 zijn kinderen zich steeds bewuster geworden van de verschillende communicatieve functionies; ze hebben ze leren onderscheiden en benoemen. In groep 7/8 gaat dat bewustwordingsproces verder en ze leren hun verworven inzichten te gebruiken bij het reflecteren op teksten en bij het reflecteren op hun eigen leesproces. Je kunt lezen om je te informeren, om geïnstrueerd te worden, om je op de hoogte te stellen van een mening en om een eigen mening te vormen of je mening te vergelijken met die van anderen, om er eventueel vervolgens over te schrijven of te discussiëren met anderen.

Ook het bewustwordingsproces dat je door te lezen greep kunt krijgen op je eigen gedachten en op de wereld om je heen, gaat in groep 7/8 verder. En ook dit inzicht leren kinderen te gebruiken bij het reflecteren op hun lezen.

Net als in de voorgaande groepen krijgen de kinderen een keur aan verhalen en gedichten aangeboden. Ze ervaren de verschillende functionies van het lezen van fictie, en door verhalen en gedichten vanuit verschillende functionies te benaderen worden ze zich net als in groep 5/6 steeds bewuster van deze functionies. Ze leren dit inzicht ook te gebruiken bij het kiezen van een verhaal of gedicht en bij het reflecteren op het lezen ervan. Je kunt je door voorlezen en lezen ontspannen, je kunt genieten van een verhaal of gedicht, het kan je fantasie prikkelen, en het kan ook helpen om iets te verwerken, om je emoties een plek te geven. Een

verhaal of gedicht kan ook aanleiding zijn om na te denken over wat kinderen goed of niet goed vinden. Het kan dan een bijdrage leveren aan het ontwikkelen van een eigen normen- en waardenpatroon. Ze leren dat je fictie ook kunt lezen om iets te leren, bijvoorbeeld bij het lezen van een historische jeugdroman.

Leestaken

Kinderen voeren diverse leestaken uit:

- Ze lezen informatieve teksten, bijvoorbeeld delen uit de reeks *Informatie Junior*, informatieve boeken, ze gebruiken naslagwerken zoals woordenboeken (ook in andere talen), een kinderencyclopedie of een atlas, ze zoeken een telefoonnummer op in een telefoonboek, ze zoeken informatie op in een tv-gids, ze lezen informatieve teksten in de zaakvakmethode, in een krant of in kindertijdschriften, of op internet, ze lezen formulieren.
- Ze lezen instructies, bijvoorbeeld een recept, een bouwtekening, spelregels, opdrachten in een lesboek of op het bord, aanwijzingen op internet, een routebeschrijving, gebruiksaanwijzingen, handleidingen, een bijsluiter bij medicijnen (die voor een deel ook informatief van aard zijn).
- Ze lezen betogende teksten, bijvoorbeeld reclamefolders, ingezonden brieven in een kindertijdschrift, een oproep, een leus op een spandoek, recensies en advertenties, een pamflet en een verzoekschrift (naast informelere zenders kan er ook sprake zijn van formelere zenders).
- Ze lezen of luisteren naar verhalen, bijvoorbeeld hier-en-nuverhalen, sprookjes, dierenverhalen, realistische verhalen en fantasieverhalen, eenvoudige historische verhalen, griezilverhalen, volkssprookjes, cultuursprookjes en realistische verhalen, detectiveverhalen, verhalen over andere culturen, stripboeken en comics, sprookjes uit andere culturen, korte verhalen, prentenboeken met een dubbele bodem, avonturenverhalen, sciencefiction, oorlogsverhalen, actuele sprookjesbewerkingen, fantastische vertellingen, klassieke verhalen, historische verhalen en jeugdromans
- Ze lezen of luisteren naar gedichten: verhalend-beschrijvende, ludieke en speelse gedichten, feestliederen, versjes en liedjes, rijmen of raps die ze zelf kunnen opzeggen of zingen, dansliedjes, kringliedjes, aftelversjes, springliedjes, sinterklaasversjes, raadselrijmen en spotversjes. Ook is er aandacht voor lof-, feest- en klaagliederen, hekelende en satirische gedichten, gevoels- en liefdeslyriek. Het gaat zowel om vormvaste als vormvrije gedichten. Vormvaste gedichten hebben een vast rijmschema en een vaste opbouw. Vormvrije gedichten rijmen niet of er wordt gespeeld met rijmschema's, opbouw of de uiterlijke vorm.

3.4.2 Tekstkenmerken

Onderwerp

De onderwerpen in de zakelijke teksten zijn niet altijd contextgebonden; ze gaan ook over een minder nabije omgeving en kunnen zich afspelen in een toekomst of verleden verder weg. Ook abstracte onderwerpen komen voor, bijvoorbeeld bij de zaakvakken.

Net als in groep 5/6 kunnen de verhalen over allerlei onderwerpen gaan, als ze maar op het niveau van de kinderen zijn uitgewerkt, bijvoorbeeld over gevoelens, dagelijkse gebeurtenissen, leven en dood, vriendschap, verliefdheid, dieren, eigenwijs zijn. De verhalen kunnen ook gaan over dromen, wensen, fantasie en werkelijkheid, over problemen van goed en kwaad, over de natuur. Ook komen (morele) problemen in verhalen voor, die voortkomen uit alledaagse situaties (bijvoorbeeld discriminatie, pesten, omgaan met een handicap). Het thema oorlog wordt populair. De voorkeuren van jongens en meisjes groeien uit elkaar. Onderwerpen in verhalen of gedichten voor kinderen in groep 7/8 kunnen ook buiten de eigen wereld spelen (in het verleden, een andere cultuur of een verzonnen wereld); de situaties moeten dan wel herkenbaar zijn of emotioneel aanspreken.

Veel voorkomende inhouden van gedichten zijn: de kinderwereld van elke dag, de wereld op zijn kop en soms rechtop, dromen, wensen en vragen, dieren, natuur (Van Coillie, 1980).

Bij lessen begrijpend lezen geven kinderen vaak aan dat ze de teksten saai vinden, wat nog versterkt kan worden doordat ze vaak klassikaal gelezen worden en ze er vooraf en achteraf allerlei vragen over moeten beantwoorden, vaak los van een doel dat kinderen met het lezen van die tekst kunnen hebben. Een toenemend aantal scholen werkt inmiddels naast of in plaats van de methode met actuele teksten (bijvoorbeeld *Kidsweek* of *Nieuwsbegrip*). Veel kinderen vinden die actuele teksten al een stuk leuker om te lezen dan de willekeurige teksten uit de leesmethode. Belangrijk is dat kinderen kunnen lezen over onderwerpen waarbij ze betrokken zijn. Ze kunnen ook zelf teksten aandragen.

Structuur en kenmerken van verhalen en gedichten

De zakelijke teksten hebben net als in de voorgaande groepen een herkenbare structuur, bijvoorbeeld chronologisch, opsommend, een beschrijving met kenmerken, een probleem met een oplossing of een mening met een argumentatie. Verbanden worden herkenbaar gemaakt door signaalwoorden; daarnaast is er sprake van verbanden die moeten worden afgeleid. Als er verwijzingen gebruikt worden, staan ze meestal dicht bij hun referent, het woord waarnaar verwezen wordt, maar ze kunnen ook verder weg staan. De verwijzwoorden kunnen ook naar abstractere, algemenere zaken verwijzen en soms is het even puzzelen om erachter te komen waarnaar ze precies verwijzen. De teksten bestaan voornamelijk uit frequente, alledaagse woorden en bevatten daarnaast ook abstracter en formeler taalgebruik, schooltaalwoorden en vaktaalwoorden, langere woorden en leenwoorden, en beeldspraak. Er komen zowel enkelvoudige als samengestelde zinnen voor. De samengestelde

zinnen kunnen bijzinnen en tangconstructies bevatten. Er zijn zowel korte als lange teksten voor de leerlingen beschikbaar. De teksten in bijvoorbeeld *Kidsweek* zijn vrij kort. Wanneer kinderen vooral die teksten zouden lezen, komen ze weinig in aanraking met langere teksten en krijgen ze onvoldoende gelegenheid om te leren hoe ze greep krijgen op lange teksten; iets wat in het voortgezet onderwijs wel van hen verwacht wordt.

In groep 7/8 worden de boeken dikker; er zijn boeken met een grotere spanningsboog en met meer avontuur. Net als in groep 5/6 beginnen verhalen meestal bij het begin van de handeling, en soms middenin of na de gebeurtenis. Er is meestal een gesloten einde, maar open eendes kunnen ook voorkomen. Het verhaal verloopt meestal lineair met één of soms enkele verhaallijnen (bijvoorbeeld bij een raamvertelling). Er kunnen vooruitwijzingen en flasbacks voorkomen. Meestal wordt het chronologisch verteld, soms met pauzes, sprongen in de tijd of onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Binnen een verhaal kunnen andere tekstsoorten voorkomen. Naast de auctoriale vertelsituatie komen ook de personale en de ik-vertelsituatie voor, en ook kan er sprake zijn van wisselende en meervoudige vertelperspectieven. Het verhaal kan in meerdere ruimtes spelen, ook buiten de eigen wereld, bijvoorbeeld in het verleden, in een andere cultuur of in een verzonnen wereld. In dat geval moeten de situaties wel herkenbaar zijn of kinderen emotioneel aanspreken. De ruimtes waar het verhaal speelt, worden expliciet beschreven, maar kunnen ook indirecter een rol spelen. Dan moet de lezer aanwijzingen uit de tekst gebruiken om de ruimte voor zichzelf te construeren. De humor in verhalen en gedichten bouwt voort op verhalen en gedichten die voor groep 5/6 beschreven zijn. Humor komt ook voor in combinatie met spanning. Naast metrische gedichten komen er ook minder metrische gedichten voor. Geleidelijk wordt de ritmiek belangrijker dan de metriek. Er zijn gedichten met en zonder eindrijm.

Stijl

De (zakelijke) teksten hebben meestal duidelijke titels en kopjes, en een heldere alinea-indeling. Om bepaalde woorden of zinnen extra te laten opvallen, wordt er gebruik gemaakt van het markeren van woorden/zinnen of tekstdelen door ze vet te maken, te onderstrepen en te cursiveren. Zo worden inleidende alinea's bijvoorbeeld vetgedrukt of gecursiveerd.

Door letters groter te maken kan de uiterlijke structuur ook nadrukkelijker gemarkeerd worden. Een titel bijvoorbeeld wordt vaak in een groter lettertype weergegeven. Er kunnen ook stukjes tekst in kaders geplaatst worden. Vaak gaat het dan om een voorbeeld of een toelichting. Ook door kleurgebruik kunnen woorden en zinnen extra nadruk krijgen. Verder kan er informatie worden weergegeven in een schema, tabel of grafieken.

In boeken wordt de uiterlijke structuur ook gemarkeerd door gebruik van een inhoudsopgave en paginanummers, en eventueel een trefwoordenlijst, register en literaturopgave/lijst met bronvermeldingen. Zo bevat de verzamelbundel *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is* voorin een inhoudsopgave en achterin een *Wie is wie*, een korte beschrijving van de dichter en verwijzingen naar de opgenomen gedichten, een bronvermelding en een

register met trefwoorden en titels van de gedichten. Er zijn dus allerlei ingangen om een gedicht te kiezen of te vinden.

In de tekst worden signaalwoorden en signaaltekens gebruikt die tekststructuren herkenbaar maken. Een dubbele punt en een serie aandachtsstreepjes onder elkaar duiden op een opsomming bijvoorbeeld.

De informatiedichtheid is overwegend laag. Er staan voorbeelden in de tekst en informatie wordt herhaald in andere woorden. Vergeleken met groep 5/6 zijn de teksten soms compacter. Het woordgebruik is concreet. Er worden meestal frequente, alledaagse woorden gebruikt, maar daarnaast kan het taalgebruik ook abstract, algemeen en formeel zijn, met schooltaalwoorden, vaktaalwoorden en leenwoorden. De teksten bevatten zowel enkelvoudige als samengestelde zinnen. Die samengestelde zinnen kunnen nevenschikkend zijn, maar ook onderschikkend; ze kunnen bijzinnen en tangconstructies bevatten. Korte zinnen hoeven vanwege hun compactheid niet per definitie makkelijker te zijn. Juist in teksten met veel korte zinnen zijn de verbanden tussen die zinnen vaak erg impliciet; leerlingen moeten zelf veel invullen en afleiden.

In gedichten sluit het woordgebruik aan bij de behandelde onderwerpen, bijvoorbeeld behandelde (morele) problemen. Beeldspraak in de gedichten komt regelmatig voor, waarbij beeld en object wat minder direct bij elkaar betrokken kunnen zijn. In het gedicht van Toon Tellegen zijn het object 'boosheid' en het beeld 'stof' direct op elkaar betrokken. In het gedicht van Remco Ekkers is dat minder duidelijk het geval.

Opzegversje

*Boosheid is een stof.
Is een stof, is een stof.
Boosheid is een stof, is een stof, is een millimeter
stof,
is een vingerhoedje stof,
is een kruimeltje, een krabbeltje, een krekeltje
van stof,
is een stof, is een stof,
is een krasje, is een stof, is een sprankje, is een stof,
is een kreukelige kronkelige kriebelige stof,
is een stof, is een stof.
Boosheid is een stof, is een stof,
is een stoffje
en is weg.*

Toon Tellegen

Eerste woord

*Mijn eerste woord was r a a m.
Het hing in de eerste klas
vlak onder het raam.
Later zag ik ook d e u r.*

*Je kon naar buiten
dan waren de woorden weg
maar hun beeld zweefde
nog in mijn hoofd.*

*Ik leerde dat letters
van het woord vrij
konden fladderen
maar deze bleven samen.*

*Tot ik een naam
gaf aan bijna alle
dingen in de klas.
Het raam ging open staan.*

Remco Ekkers

Tine van Buul en Bianca Stigter (1990). *Als je goed om je heen kijkt zie je dat alles gekleurd is*. Amsterdam: Querido

Relatie woord – beeld

In veel teksten in groep 7/8 heeft de tekst een prominente plaats. In verhalende boeken begint de hoeveelheid illustraties af te nemen. In de zakelijke teksten blijven illustraties een belangrijke rol spelen, bijvoorbeeld in de zaakvakmethodes of in informatieve boeken. Er wordt ook veel gebruik gemaakt van foto's. De eisen die aan tekst en beeld gesteld worden zijn hetzelfde als in de voorgaande groepen: illustraties in zakelijke teksten moeten actueel, relevant en correct zijn en illustraties en tekst moeten goed op elkaar afgestemd zijn. In schoolboeken is het van belang dat de illustraties hetzelfde niveau hebben als de tekst en dat de illustraties niet moeilijker te begrijpen zijn dan de tekst of andersom. In zakelijke teksten zoals reclamefolders, affiches of woordenboeken is de lay-out (denk aan de bladspiegel, het gebruik van kleur, lettergroottes en lettervormen, gebruik van afbeeldingen) bepalend voor de tekstsoort.

Over het geheel genomen kunnen illustraties net als in de vorige groepen verschillende functies hebben: ze kunnen de aandacht van de lezer wekken en vasthouden, ze kunnen de tekst concretiseren, ze kunnen bijdragen aan ordening van informatie in de tekst en deze informatie coherenter maken. Bovendien kunnen illustraties lastige passages en abstracte concepten verhelderen en het geheugen ontlasten.

In verhalende prentenboeken kunnen illustraties een andere rol hebben. Prentenboeken voor kinderen in groep 7/8 hebben vaak een dubbele bodem en de prenten maken vaak deel uit van die dubbele bodem. De prenten kunnen realistisch, expressionistisch, impressionistisch, abstract of surrealistisch zijn.

In strips vertellen tekst en beeld samen het verhaal; ze versterken elkaar. Ook in strips geven tekeningen informatie die woorden niet geven. Dat kan nog eens versterkt worden door bijvoorbeeld de grootte en de vorm van de letters, door kleurgebruik, symbolen en pictogrammen en het 'camerastandpunt'. Kinderen leren dat het nauwgezet kijken vraagt om alle facetten van een strip te leren zien.

3.4.3 Kenmerken van de taakuitvoering

Techniek en woordenschat

In groep 7/8 hebben leerlingen over het algemeen een vlotte en accurate woordherkenning verworven. Er is alleen nog aandacht voor als het nodig is. In de hogere groepen is er sprake van steeds minder verband tussen de technische leesvaardigheid en de vaardigheid in begrijpend lezen. Als er hardop gelezen wordt in de klas, dan is dat door de kinderen voorbereid, bijvoorbeeld om mee te doe aan de Nationale Voorleeswedstrijd. Ze weten wat ze gaan voorlezen en kunnen hun stemgebruik, intonatie en tempo daar op aanpassen.

Net als in de vorige groepen wordt de woordenschat van leerlingen uitgebreid met alledaagse taal en schooltaal door een rijke leeromgeving. Leerlingen ontwikkelen een woordenschat door teksten te lezen en door erover te denken en te praten. Leerlingen leren net als in groep 5/6 woordbetekenissen af te leiden uit de context of uit een (bekend) woorddeel en ze leren naslagwerken gebruiken om betekenissen op te zoeken.

Ze leren ook over betekenissen te onderhandelen. Van den Branden (1996) pleit voor een leerlinggerichte vorm van betekenisonderhandeling. Dat houdt in dat niet de leraar bepaalt wat bijvoorbeeld een moeilijk woord is en net zo lang doorvraagt tot hij het antwoord hoort dat hij wilde horen. Het betekent dat leerlingen zelf en het liefst spontaan een begripsprobleem signaleren, en proberen voor hen complexe en moeilijke taaluitingen te verwoorden. Leerlingen worden vervolgens ook nauw en actief betrokken bij de oplossing van hun begripsproblemen. Het gaat in feite niet om geïsoleerde aandacht voor woordenschat, maar om tekstbegrip, in relatie tot het leesdoel.

Verder leren ze steeds beter letterlijk en figuurlijk taalgebruik doorzien.

Begrijpen, interpreteren

Eigen voorkennis koppelen aan de inhoud van de tekst is iets wat leerlingen in groep 7/8 steeds meer automatisch, uit zichzelf leren doen. Het gaat om kennis van het onderwerp en (bij verhalen en gedichten) ook om eigen gevoelens, ideeën, angsten, dromen, wensen, verlangens, normen en waarden. Met deze kennis, gebaseerd op hun ervaringen, hebben kinderen een soort kader waaraan ze de informatie uit de tekst kunnen koppelen. Sommige informatie zal bekend zijn, andere zal nieuw zijn. Daarvan leren leerlingen zich steeds meer bewust worden: informatie in een tekst kun je koppelen aan wat je al weet of vindt en daarmee kun je je eigen kennis uitbreiden of je mening vormen, bijstellen of aanscherpen. Gebeurtenissen uit verhalen, gedachten in gedichten kun je koppelen aan je eigen ervaringen en gedachten.

Daarnaast breiden leerlingen, net als in de vorige groepen, hun kennis over zakelijke teksten en fictie uit en leren ze die kennis benutten bij het lezen van teksten. Het gaat vooral om het uitbreiden en verfijnen van hun kennis over tekststructuren en die gebruiken bij het lezen. In groep 5/6 hebben ze geleerd wat het verschil is tussen een feit en een mening. In groep 7/8 leren ze argumenten bij een mening herkennen.

Wat hun kennis over fictie betreft, leren ze verschillende genres steeds beter typeren. Bij schrijvers, dichters en illustratoren die ze kennen, leren ze kenmerkende aspecten van hun werk te benoemen. Bij het lezen van hun werk fungeert dit dan als een soort kader; het helpt bij het interpreteren van de inhoud. Kinderen leren ook verschillende vertelperspectieven te onderscheiden; niet als doel op zich, maar als hulpmiddel om de tekst te begrijpen en om met anderen over de tekst te praten. Ook kan er aandacht voor (eenvoudige) symboliek zijn.

Voortbouwend op groep 5/6 breiden de leerlingen hun taalkennis uit en deze zetten ze min of meer onbewust in bij het lezen. En ze leren nieuwe begrippen om over teksten en lezen te praten, bijvoorbeeld 'argument', 'ik-verteller', 'hij-verteller', en begrippen om verschillende verhaalgenres te typeren.

Ook voortbouwend op wat ze in groep 5/6 geleerd hebben, leren ze zich in groep 7/8 bewust te zijn van leesstrategieën die je kunt inzetten bij het lezen. Ze leren ook steeds beter te reflecteren op hun strategiegebruik. Het gaat om zich te oriënteren op inhoud en vorm van de tekst, op het leesdoel en op eigen voorkennis (kennis over de tekst en kennis over taal/teksten), om de manier van lezen af te stemmen op het leesdoel, en om na te gaan of het leesdoel bereikt wordt. Zo nodig stellen ze de aanpak bij. Ze beoordelen het resultaat van lezen in het licht van het leesdoel, ze stellen eventueel het taakresultaat bij en leren ervan voor een volgende keer. Bij het toepassen wordt een beroep gedaan op:

- Representeren (bijvoorbeeld: Wat is de leestaak precies?).
- Plannen (Wat is mijn leesdoel? Hoe ga ik lezen?).
- Oriënteren (onder andere: Wat weet ik al? Wat wil ik weten? Wat voor tekst is het? Waar gaat het over?).

- Monitoren (bijvoorbeeld: Wat was de strekking van de alinea die ik nu gelezen heb? Ik begrijp het niet meer dus ik herlees een gedeelte. Of: dit woord begrijp ik niet en het is wel van belang het te begrijpen om mijn leesdoel te bereiken; ik probeer achter de betekenis te komen).
- Evalueren en reflecteren (onder andere: Is de manier waarop ik lees handig nu? Bereik ik zo mijn leesdoel? Is deze tekst geschikt? Begrijp ik nog wat ik lees? (Zie ook monitoren.) Gaat het zo als ik dacht, met andere woorden: komen mijn voorspellingen, mijn verwachtingen uit? Wat vind ik van deze tekst?).

In de eerste jaren had de leraar bij het leren gebruiken van leesstrategieën een sterk sturende rol, in groep 7/8 is die rol vooral stimulerend en ondersteunend.

De leerlingen leren de leesstrategieën en hun kennis over teksten en taal ook steeds beter in te zetten bij andere vakken.

Met behulp van hun kennis en strategieën ontwikkelen ze tekstbegrip op macro-, meso- en microniveau:

- Op macroniveau leren ze het communicatieve doel van zakelijke teksten herkennen, ze leren functies van verschillende teksten herkennen, het thema van de tekst(en) te bepalen en de strekking. Ze leren achter de bedoeling van de schrijver (illustrator) te komen, en de globale lijn en opbouw herkennen. Ze leren tekstsoorten en verschillende genres verhalen en gedichten te onderscheiden en teksten te vergelijken.
- Op mesoniveau leren ze verbanden te leggen tussen prenten, tussen illustraties en tekst, tussen titel/kopjes en inhoud van de tekst, tussen tekstdelen, tussen verwijzingen en referenten en tussen vorm en inhoud in gedichten. Ze leren inferenties te maken.
- Op microniveau leren ze specifieke informatie herkennen (personen, dieren, objecten, gebeurtenissen, plaats, tijd). Het gaat om het begrijpen van woorden en zinnen.

Evalueren

Het evalueren van teksten is vergelijkbaar met groep 5/6:

- De leerlingen leren naast de inhoud ook de organisatie van de tekst kritisch te beschouwen. Daarbij leren ze hun kennis over zakelijke teksten, verhalen en gedichten te gebruiken.
- Ze leren hun oordeel te onderbouwen, bijvoorbeeld met voorbeelden uit de tekst.
- Ze leren praten over verschillen tussen de eigen wereld en die van het boek.
- Ze worden zich steeds bewuster van eventuele voorkeuren voor bepaalde onderwerpen, genres of schrijvers en ze leren deze voorkeur verwoorden en motiveren.

In groep 7/8 is er ook aandacht voor het vergelijken van teksten en daarover een oordeel geven.

Net als in de voorgaande groepen werkt het goed om in te zoomen op onderdelen van de tekst die leerlingen geraakt hebben, waarover ze zich verwonderd hebben of die ze niet begrepen hebben (Van Norden, 2004).

Studietechnieken

Leerlingen oefenen in groep 7/8 verder met herlezen, onderstrepen en aantekeningen maken. Ze doen dat altijd in relatie tot een studiedoel, dus niet als doel op zich.

Het leren samenvatten vindt in groep 7/8 ook plaats in de context van andere vakken, naast die van schrijven en studerend lezen. De functie van het samenvatten is vooral tekstrelevant: de samenvatting volgt de tekst. Geleidelijk oefenen de leerlingen ook met samenvattingen die publieksrelevant zijn: een samenvatting voor anderen die de oorspronkelijke tekst niet gelezen hebben. Ze worden zich ook bewust van deze verschillende functies. Leerlingen leren de strategieën weglaten (uitfilteren en kiezen), verzamelen (generaliseren en integreren) en afleiden (selecteren en construeren) toepassen.

Wat het schematiseren betreft oefenen ze verder met het woordweb, de tijdbalk, het Venn-diagram (voor overeenkomsten en verschillen) en het pijldiagram (voor oorzaak-gevolgrelaties). Daarnaast leren ze tabellen, staaf- en cirkeldiagrammen te maken.

Ze leren deze schema's te gebruiken bij het maken van een samenvatting.

Opzoeken

De activiteiten in groep 7/8 bouwen voort op groep 5/6: leerlingen breiden hun kennis (wat is waar te vinden) en hun vaardigheden (je weg vinden in aanbod en bronnen) uit.

Ze bezoeken zelfstandig de bibliotheek en de schoolmediatheek. Ze leren hoe webpagina's in elkaar zitten (functie en opbouw) met zoekvensters, menu's en hyperlinks.

Ze leren wegwijs worden in bronnen via de computer en leren daarbij zoekmachines te gebruiken. Ook leren ze wat betrouwbare en minder betrouwbare websites zijn.

In teksten kunnen kinderen schematisch weergegeven informatie lezen, bijvoorbeeld informatie die in tabellen staat, en ze kunnen aangeven wat deze informatie te maken heeft met de tekst.

Literatuur

- Aarnoutse, C. & L. Verhoeven (red.) (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Bal, M. (1978). *De theorie van vertellen en verhalen. Inleiding in de narratologie*. Muiderberg: Coutinho.
- Baudoin, T., T. Meelis-Voorma, P. Moolenaar, H. Overmeijer & B. Ros (1994). *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk*. Houten: Wolters-Noordhoff Basisonderwijs.
- Bekkering, H. (1989). Onvoltooid verleden tijd – Het historische jeugdboek. In: Bekkering, H., A. Holtrop & K. Fens (1989). *De hele Biblebontse berg. De geschiedenis van het kinderboek in Nederland en Vlaanderen van de Middeleeuwen tot heden*. Amsterdam: Em. Querido's Uitgeverij.
- Berends, R. (2010). Sturen op resultaten met de Cito-toetsen technisch lezen. *Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*. Jaargang 1, nummer 2, p. 40-45.
- Berenst, J. (2006). Leren zwemmen op een pianokruk. Een beschouwing over de Inspectie-campagne voor het technisch lezen. In: *Nieuwsbrief Taal voor Opleiders en Begeleiders*, jrg.4, nummer 2, p.12-21.
- Berkel, S. van, R. Krom, K. Heesters, F. van der Schoot & B. Hemker (2007). *Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. PPON-reeks nr. 36. Arnhem: Cito.
- Bogaert, N., J. DeVlieghere, H. Hacquebord, J. Rijkers, S. Timmermans & M. Verhallen (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens (2000). *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen (2010). *Woordenschatontwikkeling in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek*. Enschede: SLO.
- Bontje, D. & K. Broekhof (2010). *Boekenbendes. Draaiboek naschoolse leesclubs*. Amsterdam: Stichting lezen/Sardes.

- Boonman, C. (1992). Onderwijs in studerend lezen. In: L. Verhoeven (red.). *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, p.215-232.
- Boonstra, B. (1987). Informatieve lectuur. In: A. Moerkercken van der Meulen & H. Spelbrink. *De wereld van het kinderboek. Een oriëntatie in de jeugdliteratuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bos-Aanen, J., T. Sanders & L. Lentz (2001). *Tekst, begrip en waardering. Wat vertelt onderzoek ons over het effect van tekstkenmerken op begrip en waardering van informerende teksten bij kinderen en tieners?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van den Broeck, W. (2004). Technisch lezen: de centrale rol van woordherkenning in de schriftelijke taalontwikkeling. In: Daems, F., K. van den Branden & L. Verschaffel (red.). *Taal verwerven op school: taaldidactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Burger, P. & J. de Jong (2009). *Handboek Stijl. Adviezen voor aantrekkelijk schrijven*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Chambers, A. (1995). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam: Querido.
- Chambers, A. (1995) *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Querido.
- Coillie, J. van (1980). *Verkenningen op het gebied van kinderroepziedie*. Proefschrift tot het verkrijgen van de graad van licentiaat in de Germaanse filologie. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Coillie, J. van (1999). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds /Infodok.
- Coillie, J. van (1982). *Van lapjeskat tot liegbeest. Dertig jaar poezie voor kinderen in Nederland en Vlaanderen (1950-1980)*. Lier/Den Haag: NBLC.
- Dormolen, M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas & A.-M. Raukema (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Drop, W. & J.H.L. de Vries (1980). *Taalbeheersing. Handboek voor taalhantering*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Dijk, T.A. & W. Kintsch (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dijk, U. van, J. van Merwijk, M. Ruijters, R. Scheenjes (1997). *Fantasiaboek*. Tilburg: Zwijsen.
- Eerhart, F. (1998). *Boekje Open over Gedichten voor Kinderen*. Dordrecht: Uitgeverij De Inktvis.
- Elsäcker, W. van & L. Verhoeven (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën* 74, 2, p. 117-129.
- Elsäcker, W. van & L. Verhoeven (2001). *Interactief lezen en schrijven. Naar motiverend lezen en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, p. 83-84.
- Elsäcker, W. van, A. van der Beek, J. Hillen & S. Peters (2006). *De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen.
- Freeman-Smulders, A. (1983). *Het kinderboek als struikelblok*. Den Haag: NBCL.
- Geest, A.J.M. van der & A. Jorna (1992). Leesonderwijs en leesprestaties. Consequenties voor leestheorie en leesdidactiek. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 14, 1992, p. 101-121.
- Gelderen, A. van, R. Schoonen, K. de Gloppe, J. Hulstijn, A. Simis, P. Snellings & M. Stevenson (2004). Linguistic knowledge, processing speed and metacognitive knowledge in first and second language reading comprehension; a componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96 (1), 19-30.
- Ghonem-Woets, K. (2009). *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8. Samenvatting*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Ghonem-Woets, K. (2010). *Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd. Een inventarisatie en analyse van Engelstalig empirisch onderzoek naar de kennis van literaire conventies bij kinderen van 4 tot en met 12 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht: Foris Publications.

Hacquebord, H., M. Sanders & M. Gibson (2008). Signaleren en diagnosticeren van leesvaardigheid in de bovenbouw. *BasisschoolManagement* nummer 5, p. 4-11.

Heesters, K., S. van Berkel, F. van der Schoot & B. Hemker (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.

Hermans, M. (2009). Kleuters kunnen plezier beleven aan de kunst van een goed verteld verhaal. Een interview met Coosje van der Pol. *Leesgoed 2009*, nummer 2.

Hest, J. van & M. van der Hoeven (2000). *De verteltafel*. Amsterdam/Leeuwarden: ABC/Eduforce.

Hoogeveen, M., M. Seelen & A. Wijnbergh (2002). *Taal in beeld. Een onderwijsaanbod voor het taalonderwijs, en in bijzonder het schrijfonderwijs, in de vrijeschool voor kinderen van 4-12*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, M., B. Kouwenberg & I. Zijp (2001). *Minder is meer... Samenvatten in de context van mondeling taalonderwijs. Een cursus voor de nascholing en begeleiding van leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, M., B. Kouwenberg & J. Huizinga (2002). *Minder is meer... Samenvatten in de context van schriftelijk taalonderwijs (begrijpend lezen/schrijven). Een cursus voor de nascholing en begeleiding van leerkrachten in de middenbouw van het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Hoogeveen, M. & B. Kouwenberg (2003). *Minder is meer... Samenvatten in de context van studerend lezen en taal bij andere vakken. Een cursus voor de nascholing en begeleiding van leerkrachten in de bovenbouw van het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Inspectie van het Onderwijs (2006). *Iedereen kan leren lezen*. www.onderwijsinspectie.nl

Kakebeeke, H. (1998). Voorlezen, neem er de tijd voor. In: M. Letterie (eindred.) (1998). *Blijven voorlezen. Bundel over voorlezen aan kinderen uit groep 3 tot en met 6 van de basisschool in het kader van De Nationale Voorleesdag 1998*. Amsterdam: Stichting Lezen, p. 41 – 50.

Kintsch W. & T. van Dijk (1978). Towards a model of discourse comprehension and production. *Psychological Review* 85, 363-394.

Knijpstra, H., B. Pompert & T. Schiferli (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het leren lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Assen: Van Gorcum.

Koeven, E. van, C. Kemmeren, J. Louws, C. Markesteijn, H. Paus & J. Verhallen (2006). *Aan de slag met kinderboeken. Een programma leesbevordering ten behoeve van pabostudenten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.

Laarakker, K. (2006). Het grillige pad dat de lezer bewandelt. Naar een meer flexibele benadering van (literaire) ontwikkeling. In: Schram, D. en A.M. Raukema (red.) (2006). *Lezen in de lengte en de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks deel 7. Delft: Uitgeverij Eburon.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Leseman, P. (2000). Mondelinge en geletterde routes naar leesvaardigheid en schoolsucces. Stichting Lezen Reeks 1. In: D. Schram (ed.). *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Delft: Uitgeverij Eburon, p. 13-34.

Meelis-Voorma, T., P. Molenaar & H. Overmeijer (2008). *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Moeyaert, B. (2010). *Het Schaap Genaamd Verbazend*. Een lezing van Bart Moeyaert gehouden op 8 mei 2010 aan de Roehampton University Londen. www.bartmoeyaert.com

Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: Uitgeverij SUN.

Norden, S. van (2004). *Taal leren op eigen kracht. Taalverwerving op school met behulp van de werkwijze van taalvorming*. Assen: Van Gorcum.

La Roi, T. (2010). *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste ... boek! Verslag van een kwantitatief onderzoek naar leesvoorkeuren van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Overmeijer, H. & T. Meelis-Voorma (1994). Literaire genres. In: Baudoin, T., T. Meelis-Voorma, P. Moolenaar, H. Overmeijer, & B. Ros (1994). *Jeugdliteratuur voor de beroepspraktijk*. Houten: Wolters-Noordhoff Basisonderwijs.

Peer, W. van en J. Thielemans (1984). *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs*. Deel 1 Fundamenten. Leuven/Amersfoort: Acco.

Perfetti, C.A. (1989). There are generalized abilities and one of them is reading. In: L.B. Resnick (ed.). *Knowing, learning and instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Referentiekader Taal en Rekenen. De referentieniveaus (2009). Enschede.

Rijlaarsdam, G. e.a. (1989). *Basisvorming Nederlands*. Leiden: Stenvert Kroese/Martinus Nijhoff.

Schoonen, R. (1999). De samenvatting als leesprestatie. De rol van taal, tekst, kwaliteit, onderwerp en scoring. *Gamma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap* 3, p. 237-262.

Stalpers, C.P. & M. Heerze (1999). *Moeilijkheid gemeten. De Leeservaringsschaal, een nieuw, kwalitatief instrument voor het bepalen van de complexiteit van narratieve teksten*. Tilburg: Zwijzen.

Staphorsius, G. & R. Krom (1985). *CITO leesbaarheidsindex voor het basisonderwijs: verslag van een leesbaarheidsonderzoek*. Arnhem: Cito.

Staphorsius, G. (1994). *Leesbaarheid en leesvaardigheid: de ontwikkeling van een domeinggericht meetinstrument*. Enschede: Universiteit Twente.

Steehouder, M., C. Jansen, K. Maat, J. van der Staak, D. de Vet, M. Witteveen & E. Woudstra (1999) *Leren communiceren: Handboek voor mondelinge en schriftelijke communicatie* Groningen: Wolters-Noordhoff, 4de druk.

Van den Branden, K. (1996). Betekenisonderhandeling in de klas: techniek of tactiek? *Vonk*. Jrg. 26, nummer 2, p. 2 -18.

Van den Branden, K. (2003). Leesonderwijs in Vlaanderen: van “hoera!” naar “aha!” *Vonk*. Jrg. 32, nummer 3, p. 12-29.

Verhallen, M. en S. Verhallen (1994). *Woorden leren woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoewelaken: CPS.

Verheyden, L. (2010). *Achter de lijn. Vier empirische studies over ontluikende stelvaardigheid*. Leuven.

Verhoeven, L. C. Aarnoutse, A. de Blauw, T. Boland, K. Vernooy & R. van het Zandt (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Lectorale intreerede in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie als lector ‘Doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs’. Hogeschool Edith Stein/ Onderwijskundig centrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs. Hengelo.

Vos, J. (1992). *Informatieve jeugdboeken*. Gorinchem: De Ruiter

Vos, J. (2006). *Het huis lijkt wel een schip. Handleiding voor het poëzieonderwijs op de basisschool*. Baarn: HBuitgevers.

Vriens, J. (2010) ‘Dus jij wil mij dwingen om te lezen! Of: we moeten al zoveel!’ *Leesgoed* 2010, nummer 2.

Vries, A. De (1989). *Wat heten goede kinderboeken? Opvattingen over kinderliteratuur in Nederland sinds 1880*. Amsterdam: Em. Querido’s Uitgeverij.

Werts, M & J. de Zanger (1982). *Werken met boeken, hoe doe je dat?* Enschede: SLO.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Uitgeverij Eburon.

SLO is het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling. Al 35 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek beleid, wetenschap en onderwijspraktijk. De kern van onze expertise betreft het ontwikkelen van doelen en inhouden van leren, voor vele niveaus, van landelijk beleid tot het klaslokaal.

We doen dat in interactie met vele uiteenlopende partners uit kringen van beleid, schoolbesturen en -leiders, leraren, onderzoekers en vertegenwoordigers van maatschappelijke organisaties (ouders, bedrijfsleven, e.d.).

Zo zijn wij in staat leerplankaders te ontwerpen, die van voorbeelden te voorzien en te beproeven in de schoolpraktijk. Met onze producten en adviezen ondersteunen we zowel beleidsmakers als scholen en leraren bij het maken van inhoudelijke leerplankeuzes en het uitwerken daarvan in aansprekend en succesvol onderwijs.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo