



# Metacognitieve kennis over lezen van kinderen uit groep 4 in leesgesprekken

**Gabriëlla Collette**  
**S1826506**

**Groningen, 31 januari 2014**

Conflict en coöperatie in mondelinge interactie  
Semester 1, 2013-2014  
MA Communicatie- en Informatiewetenschappen  
Begeleider: Prof. dr. Kees de Glopper



## Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de metacognitieve kennis over lezen van kinderen uit groep vier. In deze kwalitatieve case study wordt aan de hand van drie leesgesprekken met een kind uit groep vier de mate van metacognitieve kennis onderzocht. Daaruit blijkt dat kinderen inzicht hebben in vier categorieën van metacognitieve kennis: inter- en intra-individuele kennis, genrekennis, kennis over de taak en strategische kennis met betrekking tot lezen. Dit onderzoek laat zien dat kinderen uit groep vier zijn tot op een zekere hoogte bewust van hun metacognitieve kennis. Ze kunnen deze metacognitieve kennis wel benoemen, maar niet in alle gevallen goed toelichten of verantwoorden.



## Inhoudsopgave

<b>1 Inleiding</b>	<b>7</b>
<b>2 Theoretische achtergrond</b>	<b>8</b>
2.1 Metacognitie	8
2.2 Metacognitie en beginnende lezers	9
2.3 Het meten van metacognitie	10
<b>3 Methode</b>	<b>11</b>
3.1 Proefpersonen en materiaal	11
3.2 Procedure	11
3.3 Instrumenten	11
<b>4 Resultaten</b>	<b>13</b>
4.1 Inter- en intra-individuele kennis	13
4.2 Genre kennis	15
4.3 Kennis over de taak	17
4.4 Strategische kennis	18
<b>5 Conclusie en discussie</b>	<b>21</b>
<b>Bibliografie</b>	<b>23</b>
<b>Bijlagen</b>	<b>24</b>
Transcript Kim	
Transcript Piet	
Transcript Fleur	



## 1 Inleiding

Leren lezen kan beschouwd worden als een ingewikkelde activiteit. Het gaat om het herkennen van letters en woorden, het verwerken en betekenis geven aan zinnen en tevens het continu nagaan of de tekst op de juiste manier wordt geïnterpreteerd en begrepen. In de klas hebben sommige kinderen geen enkele moeite te reflecteren op hoe ze een boek lezen. Voor anderen kan het daarentegen een enorme opgave zijn. De mate van inzicht in het kunnen lezen van een boek staat nauw in verbinding met het fenomeen metacognitie.

Metacognitie is de kennis over kennis, een belangrijke vaardigheid die naar voren komt als het gaat om de cognitieve ontwikkeling van kinderen tijdens lezen (Flavell, 1979; Jacobs & Paris, 1987). Metacognitieve vaardigheden zijn van belang bij begrijpend lezen. Met deze vaardigheid oriënteert de lezer zich namelijk vóór het lezen op de tekst, vraagt zich tijdens het lezen af of hij de tekst begrijpt en bedenkt na het lezen wat hij ervan geleerd heeft. Een kind kan op die manier onder andere verschillende tekstsoorten en –structuren herkennen. Leerlingen gaan op deze manier actief en kritisch met een tekst om, dat begrijpend lezen zou kunnen bevorderen.

Er zijn al meerdere onderzoeken gedaan naar metacognitie bij basisschoolleerlingen (Jacobs & Paris, 1987; Jager, Jansen & Reezigt, 2005; Myers & Paris, 1978). Hieruit blijkt dat metacognitie zich pas ontwikkelt bij kinderen vanaf acht jaar. Deze onderzoeken zijn echter door middel van toetsing gedaan. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van metacognitie door middel van een kwalitatieve methode. Jager, Jansen & Reezigt (2005) constateerden namelijk aan de hand van hun onderzoek dat jonge lezers niet altijd bewust maar ook onbewust over metacognitieve vaardigheden beschikken. Deze zouden wellicht door middel van een kwalitatief onderzoek naar voren kunnen komen. Een manier hiervoor betreft het voeren van een leesgesprek (Oosterloo & Paus, 2010). Een leesgesprek wordt gevoerd tussen leerkracht en leerling waarin de interesses, ervaringen, motivatie en kennis over lezen van de leerling aan bod komen. Het kan een belangrijke manier zijn om leerlingen meer zeggenschap te geven over hun eigen lezen en over het leesonderwijs (Oosterloo & Paus, 2010).

Zoals eerder genoemd blijkt uit toetsing dat kinderen in groep vier nog niet over metacognitie beschikken. De vraag is echter of dit via een kwalitatieve methode wel gemeten zou kunnen worden. Daarom richt dit onderzoek zich op leesgesprekken met kinderen uit groep 4 om te achterhalen in hoeverre het kind daadwerkelijk beschikt over metacognitie. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

*Welke metacognitieve kennis over lezen toont een leerling uit groep 4 in leesgesprekken?*

Aan de hand van de leesgesprekken wordt er een beeld geschetst over de al dan niet onbewuste kennis en opvattingen over lezen en leesvaardigheid van kinderen uit groep vier, die niet via toetsing gemeten kan worden. Inzicht hierin kan nuttig zijn voor zowel leerling als leerkracht om de leesontwikkeling van een kind al op een jongere leeftijd te optimaliseren.

## 2 Theoretische achtergrond

### 2.1 Metacognitie

Inzicht hebben in eigen kennis over een leertaak staat nauw in verbinding met de term metacognitie. Metacognitie verwijst naar de kennis van leerlingen over hun kennis, eigen denken en het denken van anderen. In de moderne theorievorming van metacognitie wordt Flavell (1976) als grondlegger gezien. Er bestaat niet één specifieke definitie van metacognitie, maar wel een algemeen kader om metacognitie te begrijpen (Flavell, 1976, 1979, 1987; Brown, 1987; Jacobs & Paris, 1987; Georghiades, 2004; de Jager e.a., 2005). Er zal dieper worden ingegaan op de taxonomie van Flavell (1987) en daarnaast van Brown (1987).

Metacognitie wordt door Flavell (1987) verdeeld in twee elementen: metacognitieve kennis en ervaringen. Binnen metacognitieve kennis maakt hij een onderscheid tussen drie soorten kennis, afhankelijk van de volgende drie variabelen: persoons-, taak- en strategische variabelen. Deze zijn uiteen gezet in de tabel hieronder.

Type variabelen		Voorbeeld
<b>Persoons-variabelen</b>	Intra-individueel	<ul style="list-style-type: none"><li>• 'Ik ben goed in lezen'</li><li>• 'In de ochtend lees ik het best'</li></ul>
	Inter-individueel	<ul style="list-style-type: none"><li>• 'Ik kan beter lezen dan m'n zusje, maar m'n ouders zijn weer beter dan ik'</li></ul>
<b>Taak-variabelen</b>	Kennis over karakteristieken van kennisverwerkings-taken	<ul style="list-style-type: none"><li>• Zeer compacte teksten zijn moeilijker te verwerken.</li><li>• Compacte teksten verwerken vraagt veel aandacht voor zelfkritisch en het grondig analyseren van de inhoud.</li><li>• Het is gemakkelijker de kern van een verhaal te onthouden dan het verhaal volledig en letterlijk te onthouden.</li></ul>
<b>Strategische variabelen</b>	Kennis over strategieën zodat ze de kennisverwervingsdoelen goed bereiken	<ul style="list-style-type: none"><li>• Het is handig om eerst een tekst snel door te lezen om zo een idee te krijgen van hoe complex de verwerking van de tekst zal zijn.</li><li>• Wanneer ik een moeilijk woord niet begrijp vraag ik iemand om de betekenis ervan</li></ul>

Tabel 1: Persoons-, taak- en strategische variabelen binnen de metacognitieve kennis

De inter-individuele kennis heeft betrekking op persoonlijk inzicht in het kunnen lezen van een boek. Daarbij gaat het om de beoordeling in het al dan niet goed zijn in lezen. Wanneer iemand zijn eigen kennis kan vergelijken met andere mensen, dan is er sprake van intra-individuele kennis. De taakvariabele bevat de kennis over karakteristieken van kennisverwerkingstaken. Hierbij kan gedacht worden aan tekstkenmerken waar iemand op let om te beoordelen of de tekst gemakkelijk of moeilijk te lezen is. Tevens inzicht in de manier waarop men een boek leest heeft hier betrekking op. Strategische variabelen zeggen iets over de kennis over strategieën die ingezet kunnen worden om de kennisverwervingsdoelen goed te bereiken. Een voorbeeld hiervan is het globaal en snel doorlezen van een tekst om erachter te komen waar een tekst over gaat. Ook inzicht in wat een leerling doet wanneer hij of zij een moeilijk woord tegenkomt.



Flavell (1987) benadrukt dat in de praktijk deze drie variabelen nauw met elkaar verbonden zijn en intuïtie daar tevens een rol in speelt. De metacognitieve ervaringen zijn bewuste cognitieve en affectieve ervaringen. Ze hebben te maken met een cognitieve taak of proces. Een voorbeeld hiervan is wanneer het kind plots het gevoel krijgt dat er iets fout zit bij de uitwerking van een opgave. Een andere vorm van metacognitieve ervaring is als een kind het gevoel krijgt dat hij of zij over onvoldoende kennis beschikt om de opdracht uit te werken.

Brown (1987) maakt ook tussen twee soorten metacognitie onderscheid: de kennis over en de regulatie van de metacognitieve activiteit. Vergelijkbaar met Flavell (1987) wordt het kennisaspect onderverdeeld in kennis over persoon, taak en strategie. Het tweede aspect is de regulatie van de eigen cognitieve activiteit. Deze bevat de vaardigheden voorspellen, plannen, reguleren en evalueren van de leertaak. Een aantal voorbeelden per vaardigheid wordt hieronder in tabel 2 weergegeven:

Type vaardigheid	Voorbeeld
<b>1.Voorspellen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hoe moeilijk is deze opdracht?</li> </ul>
<b>2.Plannen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wat zal ik precies doen om deze taak uit te werken?</li> <li>▪ Welke strategie is hier het meest geschikt?</li> </ul>
<b>3.Reguleren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wat weet ik over de tekst die ik nu lees?</li> <li>▪ Wat weet ik nog niet, maar moet ik echt weten om mijn doel te kunnen bereiken?</li> </ul>
<b>4.Evalueren</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ In welke mate ben ik erin geslaagd de kernwoorden eruit te halen?</li> <li>▪ Is m'n schema wel volledig genoeg om de tekst volledig te kunnen omvatten?</li> </ul>

Tabel 2: De vaardigheden bij een metacognitieve activiteit

De combinatie van het kennisaspect van Flavell (1987) en de metacognitieve vaardigheden van Brown (1987) laat mensen toe zelfstandige, weloverwogen en probleemoplossende keuzes te maken bij een leestaak. In tegenstelling tot onderzoek waar metacognitie als bewust en bespreekbaar wordt gedefinieerd, bleek uit onderzoek van De Jager, Jansen en Reezigt (2005) dat metacognitie bij sommige leerlingen op een onderbewust niveau functioneert. Leerlingen kunnen in een dergelijke situatie niet over hun eigen kennis rapporteren ook al bezitten ze het wel. Aan de hand van toetsend onderzoek is de onbewuste kennis niet achterhaald (Jacobs & Paris, 1987; Myers & Paris, 1978). De vraag is of dit op een kwalitatieve methode wel onderzocht kan worden. Een leesgesprek zou hiervoor een passende meetmethode kunnen zijn (Oosterloo & Paus, 2010).

## 2.2 Metacognitie en beginnende lezers

Uit onderzoek blijkt dat beginnende lezers een gebrek hebben aan kennis over lezen (Jacobs & Paris, 1987). Gevorderde lezers zijn zich meer bewust over de impact van de variabelen dan de jongere lezers. Uit hun eigen onderzoek bij acht- en tienjarige leerlingen blijkt dat beide groepen profiteren van instructie in metacognitieve strategieën bij het lezen. Bij leerlingen van zeven jaar of jonger blijkt dit echter niet het geval te zijn. Ook Flavell (1979) en Valcke (2005) geven aan dat jonge kinderen beperkt zijn wat betreft metacognitie. Volgens Oosterloo & Paus (2010) is de kennis die kinderen hebben in eerste instantie algemeen en ongeleed. Naarmate kinderen ouder worden, wordt die kennis specifiek. Kinderen kunnen dan verschillende tekstsoorten herkennen en van elkaar onderscheiden. Deze kennis neemt tevens toe door leeservaring en expliciet leren op school

(Oosterloo & Paus, 2010).

Metacognitie ontwikkelt zich niet bij alle kinderen automatisch, waardoor leerkrachten een belangrijke rol spelen in deze ontwikkeling (De Jager et al., 2005). Omdat de metacognitieve ervaringen zich tevens langzaam ontwikkelen kunnen jonge leerlingen soms nog geen eigen metacognitieve ervaringen interpreteren (Valcke, 2005). Het is echter belangrijk deze vroege competenties te ontdekken om zo het leerproces zo vroeg mogelijk te optimaliseren. Hiervoor is ondersteuning van een docent nodig. Onderzoek van Davidson & Sternberg (1998) suggereert dat kinderen die minder goed presteren meer ondersteuning van een docent nodig hebben in tegenstelling tot betere presteerders die gemakkelijker metacognitie ontwikkelen. Ook Schoenfeld (2001) geeft aan dat hulp vooral noodzakelijk is bij studenten bij wie metacognitie niet automatisch ontwikkelt. Van belang is dat een leerkracht de leerling aanleert het leerproces te reguleren en verantwoordelijkheden over het eigen leerproces toe te bedelen. Dit kan een kind verder helpen in de bevordering van het leesproces.

### **2.3 Het meten van metacognitie**

Metacognitie is in eerdere onderzoeken veelal gemeten door middel van vragenlijsten, interviews en 'hardop denken' protocollen (Flavell, 1979; Brown, 1987; Georghiades, 2004). Interviews hebben, vergeleken met toetsing als onderzoeksmethode, het voordeel dat onbewuste metacognitieve activiteit van een leerling bij een leertaak gemeten wordt. Het is daarnaast goed bruikbaar voor kinderen die moeite hebben met het reflecteren van hun leergedrag (Klatter, 1996). De interviewer kan onder andere door vragen in een bepaalde richting te stellen of met doorvragen achter de metacognitie van een leerling komen. Het nadeel van het gebruik van interviews ten opzichte van vragenlijsten is dat interviews tijdrovend zijn. Daardoor kunnen deze niet in grote hoeveelheden afgenomen worden in het geval van een kort tijdsbestek waarin het onderzoek gedaan wordt.

We kunnen concluderen dat het meeste onderzoek aangeeft dat lagere schoolkinderen enige vorm van metacognitieve kennis vertonen. Bij jonge lezers berust de metacognitieve kennis veelal op een onbewust niveau en hebben daardoor nog weinig metacognitieve ervaringen over lezen. Lagere schoolkinderen kunnen dus wel degelijk profiteren van metacognitieve activiteiten. Omdat deze processen bij jonge lezers vaak onbewust verlopen, past een leerling ze automatisch toe. De leerling kan in een dergelijke situatie niet over zijn kennis rapporteren, ookal bezit hij of zij het wel. De onbewuste metacognitieve kennis kan niet goed via toetsing achterhaald worden (Georghiades, 2004). Een oplossing hiervoor kan de initiatie van de metacognitieve activiteit bij het kind en de verbetering hiervan zijn. Leesgesprekken zouden hiervoor een passende manier kunnen zijn (Oosterloo & Paus, 2010).

Het is van belang kan dat een kind op vroege leeftijd inzicht krijgt in zijn of haar metacognitie. Dit is nuttig ter bevordering en optimalisering van het leerproces. Er is nog weinig kwalitatief onderzoek gedaan naar metacognitie van kinderen uit groep vier met betrekking op lezen. Dit onderzoek richt zich daarom op de metacognitieve kennis met betrekking tot leesvaardigheid dat een basisschoolkind uit groep 4 toont in leesgesprekken. In dit onderzoek zal het metacognitieve kennisaspect van Flavell (1987) en van Brown (1987) als basis dienen voor de analyse van metacognitie in de leesgesprekken.

## 3. Methode

### 3.1 Proefpersonen en materiaal

In totaal zijn er drie leesgesprekken met elk een verschillend kind uit groep vier van een basisschool te Friesland, Nederland, geanalyseerd. Deze gesprekken zijn elk apart van elkaar met videocamera opgenomen. Van de drie kinderen zijn er twee meisjes genaamd Kim en Fleur, en één jongen genaamd Piet geanalyseerd. Om de anonimiteit van de kinderen te waarborgen zijn de namen in dit onderzoek pseudoniemen. De kinderen zijn willekeurig geselecteerd, allen afkomstig uit groep 4. Aan de hand van deze drie leesgesprekken wordt dit onderzoek uitgevoerd. Alle kinderen werden in gemiddeld 30-45 min geïnterviewd door Janke Singelsma in een aparte kamer op de school van de kinderen. Het kind en de interviewster Janke zaten tegenover elkaar aan tafel met een microfoon tussen hen in. De kinderen werden tijdens de reguliere les apart genomen voor de afname van het interview.

### 3.2 Vormgeving leesgesprekken

In het leesgesprek lagen verscheidende boeken op tafel. Boeken zoals informatieve boeken, romans, kookboeken, prentenboeken, woordenboeken maar ook de krant of een poster waren aanwezig. Aan de hand van deze boeken werden vragen aan de kinderen gesteld over lezen. Wanneer een vraag niet goed werd begrepen werd deze herhaald of op een andere manier gesteld. In het geval dat een antwoord van het kind niet goed hoorbaar was, werd er gevraagd of het kind het kon herhalen. In de interviews werd het kind op zijn of haar gemak gesteld, waardoor er een informele en ontspannen sfeer ontstond. In het leesgesprek zijn verschillende vragen gesteld over lezen door de leerkracht. De vragen zijn niet met een vaste volgorde of inhoud gesteld, dat wil zeggen dat de vragen geleid werden door het vertellende kind. Wanneer het kind over een bepaald boek sprak die hij of zij bijvoorbeeld interessant vond, werd er dieper op de aanpak van het lezen van het boek ingegaan. Er komen meerdere vragen voor die ook op andere aspecten dan metacognitie betrekken hebben. Zo zijn er vragen gesteld om het gesprek lopende te houden. Deze zijn niet in de analyse opgenomen. Alleen de gespreksfragmenten die betrekking hebben op metacognitie zijn geselecteerd.

### 3.3 Procedure

Dit onderzoek is een case study en is daarmee kwalitatief van aard. De drie gesprekken zijn ten eerste getranscribeerd. Hierin zijn alle verbale uitingen van zowel leerkracht als leerling getranscribeerd. Tevens zijn de verschillende genres die besproken worden in het transcript opgenomen. De gesprekken zijn globaal getranscribeerd. Hiermee wordt bedoeld dat alle uitingen zijn opgeschreven, maar intonatie, pauzes, stiltes of overlap niet.

In de transcripten is er gelet op de uitingen die betrekking hadden op de kennis van eigen kennis over boeken en lezen. Aan de hand hiervan zijn er vier categorieën geanalyseerd. Aan de hand van bestaande literatuur over metacognitieve kennis over lezen dienen de drie categorieën van Flavell (1987) en Brown (1987) als basis voor de analyse naar metacognitie van kinderen uit groep 4. Daartoe zijn ten eerste de drie categorieën opgesteld: inter- en intra-individuele kennis, kennis over de taak en strategische kennis. Deze drie categorieën vormen de basis van de analyse. Tijdens de analyse is de vierde categorie genrekennis toegevoegd. In de leesgesprekken werden er vragen over lezen namelijk gesteld die betrekking hadden op de kennis over lezen van verschillende genres. Daarom speelt deze kennis ook een rol bij metacognitie. In de volgende tabel zijn de vier uitingen

weergegeven met aansluitend de type vragen die uit de analyse naar voren zijn gekomen die betrekking hebben op elke categorie.

<b>Categorie</b>	<b>Vraag</b>
<b>Inter- en intra-individuele kennis</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Kan je dit boek lezen?</li><li>- Welk boek kan je makkelijk lezen?</li><li>- Is dit voor grote mensen?</li><li>- Voor wie is het boekje geschikt? Waar zie je dat aan?</li></ul>
<b>Genre</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hoe noem je zo'n boek?</li><li>- Wat voor soort boek is dit?</li></ul>
<b>Taak</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hoe lees je dit boek?</li><li>- Hoe moet je dat lezen?</li></ul>
<b>Strategisch</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Als je dit leest, zou je dan alles lezen?</li><li>- Heb je dat wel eens vaker dat je dan een woordje ziet en dan denkt hè wat is dat? Wat doe je dan?</li></ul>

De inter- en intra-individuele kennis kijkt naar de kennis van het kind in het kunnen lezen van een willekeurig boek. De vragen 'kan je dat lezen' en 'hoe weet je dat je dat kunt lezen' worden hier gesteld. Ook wordt er gekeken hoe het kind het kunnen lezen van een bepaald boek ten opzichte van andere personen beoordeeld. Er wordt gelet op de kennis over doelgroep, namelijk hoe een kind beoordeelt of het boek voor kinderen of voor volwassenen bestemd is.

Bij genrekennis is er gekeken naar inzicht in de verschillende typen genres, het herkennen van soortgelijke genres, het benoemen van het type genre en de kennis van het doel van de tekst. Kennis over de taak vragen hebben betrekking op de leesmethode van het kind en het bepalen van de moeilijkheidsgraad van het boek. Ook de vraag op welke tekstkenmerken het kind let om te achterhalen of hij of zij de tekst kan lezen werd gesteld. Tot slot wordt er bij strategische kennis onder andere gekeken naar het herkennen van fouten en oplossen van onbekende woorden.

## 4. Resultaten

De uitingen van de kinderen die betrekking hebben op die vier categorieën inter- en intra-individuele kennis, genre, taak en strategische kennis zijn allen geordend. De resultaten worden hieronder per categorie beschreven.

### 4.1 Inter- en intra-individuele kennis

In deze categorie is er gekeken naar de kennis van het kind in het wel of niet kunnen lezen van een tekst. Daarnaast wordt er gekeken hoe het kind ten opzichte van anderen zichzelf beoordeeld op het kunnen lezen van een willekeurig boekje. Zowel op inter-individueel als op intra-individueel niveau zijn er een aantal bevinden gedaan.

#### 4.1.1. Kim

##### *Interindividueel*

Kim kon bij alle boekjes beoordelen of ze het wel of niet kan lezen. Opvallend is dat ze echter keer op keer antwoordde dat het boekje kon lezen, ongeacht de moeilijkheidsgraad. Zo kwam het voor dat ze bij een volwassen boekje aangaf dat ze het kon lezen, maar gaf het argument dat het er niet simpel uitziet (regel 183). Toen ze een Engels boekje voor zich had liggen, wat ze in principe nog niet kan lezen, vertelde ze dat ze het ook kon lezen. Het argument daarbij was dat het boek grote letters bevatte en ze normaal kleine letters leest. Om te beoordelen of Kim het boek wel of niet kon lezen, bladerde ze even door het boekje heen en keek alleen naar de tekstkenmerken. Ze ging niet dieper in op de inhoud van het boekje. Dat is te zien in het volgende fragment:

##### *Fragment 1*

78	Kan je die lezen?	
79→		Ja, kan ik wel lezen.
80	Hoe weet je dat?	
81→		Omdat grote letters. Ik lees nogal kleine letters
82	Ja	
83		En dan uh is het wel makkelijk
84	Dan is het wel makkelijk. Kim, wil jij nog eens goed kijken. Kan je dat echt echt lezen?	
85		Uhm ja.
86	Probeer het 'es	
87→		Ooh (lacht) dit is een andere taal. Maar uhm als die Nederlands was dan kon ik het wel

Het blijkt dat dit boekje een Engelstalig boekje is. Hier komt Kim pas achter nadat ze een stukje ging lezen (regel 87). In tegenstelling tot een Engelstalig boekje kon ze een Fries boekje wel herkennen. Ze kon vertellen dat ze een beetje Fries kan lezen en daarmee inschatten dat ze het boekje wel kan lezen (regel 149). Later in het gesprek geeft Kim uit zichzelf aan over een boek dat ze het kan lezen zonder dat daar van te voren expliciet een vraag over is gesteld (regel 227), het lijkt erop dat Kim de methode van het gesprek doorkrijgt.

##### *Intra-individueel*

Bij de vraag of het volwassen boekje dat voor Kim lag een kinderboek was (regel 191) antwoorde Kim ten eerste met 'soort van'. Toen Janke haar vraagstelling veranderde in 'denk je dat dit voor kinderen

is' zei Kim echter 'naah, niet echt'. Vervolgens kon ze vertellen dat het haar meer voor de juffen geschikt leek. Waarom ze dat dacht werd verder niet onderbouwd, aangezien ze vervolgens dieper in ging op het feit dat ze later ook wel Juf wilde worden.

#### 4.1.2. Piet

##### *Interindividueel*

Piet vindt van zichzelf dat hij goed kan lezen (regel 166). Zijn onderbouwing waarom hij dat vindt ontbreekt echter. Of hij het makkelijk of moeilijk vindt kan hij wel relateren aan het feit dat hij volwassenboeken moeilijk vindt om te lezen. Inschatten of hij een bepaald boekje kan lezen dat voor hem ligt kan lezen (regel 11, 315, 347, 390) kan hij wel. Maar Piet heeft moeite met de uitleg waarom hij weet dat hij het kan lezen. Dat is te zien in het volgende fragment:

##### *Fragment 2*

11	Kan je dat al lezen Piet?	
12		Ja
13	Hoe weet je dat zo zeker?	
14→		Omdat ik.. weet ik niet

In een ander geval verbindt Piet zijn eerdere ervaringen op school van het kunnen lezen van soortgelijke boeken (350). Een geplakte sticker op het boek met een bepaald icoontje doet hem herinneren aan boeken uit een eerdere groep. Wanneer hij een Engelstalig boekje voor zich heeft denkt hij in eerste instantie dat hij het misschien wel kan lezen (regel 391). Maar al snel komt hij erachter dat het een Engels boek is en dat hij dat niet kan lezen. Welk boek Piet gemakkelijk kan lezen weet hij wel (regel 117), hij baseert het op een eerdere ervaring, op een boekje dat hij al eens gelezen heeft.

##### *Intra-individueel*

Welke boekjes voor hem of voor andere leeftijden bestemd zijn kan Piet aardig uitleggen. Zo herkent hij een boekje uit groep 3 aan de sticker die erop is geplakt (regel 122). Op deze sticker staat een icoontje die hij herkent uit groep 3, waardoor hij weet dat het daarvoor bestemd is. Ook kan hij boeken voor volwassenen onderscheiden met zijn eigen boeken. Hij vertelt dat de boeken voor volwassenen 'je niet zo snel ziet'. Hij gaat in op het feit dat deze boeken dik zijn en veel letters bevatten. Omdat hij zulk soort boeken niet vaak ziet in zijn omgeving, koppelt hij deze ervaring aan het feit dat dit boek niet voor hem bestemd is. Ook kan hij beoordelen dat andere boeken niet voor volwassenen zijn, maar voor 'kleine kinderen'. Dat is te zien in het volgende fragment:

##### *Fragment 3*

269	Nee, nee het ligt nog ergens op. Neehe! Die. Is dit ook voor grote mensen?	
270		Nee.
271	Voor wie is die dan?	
272→		Voor kleine- kleine kinderen.
273	Zo als?	
274		Voorleesboekje
275	Hoe zie je dat zo snel?	
276→		Nah omdat ik deze thuis ook had

Deze constatering baseert hij op een eerdere ervaring, hij heeft het boekje namelijk thuis al eens gelezen. In een ander fragment heeft Piet echter moeite met benoemen voor wie het desbetreffende boek geschikt is (regel 435). Hij noemt groep 5, 6 en 7 maar is niet zeker over zijn zaak. Dat het niet voor groep 8 is bestemd, is voor hem duidelijk aangezien er volgens hem niet een groot stuk tekst in zit. Maar een verdere onderbouwing zit er niet in.

#### 4.1.3. Fleur

##### *Interindividuele kennis*

Of Fleur goed kan lezen (regel 74) kan zij wel vertellen: op school leest ze ‘soms ook wel heel goed’ vindt ze. Ze relateert dit aan het feit dat ze altijd wel leest en dat ze het leuk vindt om te doen. Wanneer ze een boek moet pakken waarvan ze denkt of ze het kan lezen pakt ze gelijk een boek dat ze *leuk* vindt. Ze kent het boek van haar oudere zus die deze boeken veel leest volgens Fleur. Wanneer ze uitlegt wat ze meestal leest uit het boek heeft ze het over stripverhaaltjes. Ze laat deze ook zien aan Juf Janke maar aan de bladzijdes te zien lijkt het erop dat het geen stripverhalen zijn. Op de vraag of Fleur weet welk boekje zij zeker kan lezen weet ze wel raad mee (regel 259). Ze baseert dat op een eerdere ervaring, namelijk een boekje die ze kent uit groep 3 (regel 260).

##### *Intra-individueel*

Wanneer Fleur merkt dat ze een boekje moeilijk vindt om te lezen schat ze het in voor een hogere groep dan groep 4 (regel 301). Ze heeft op een gegeven moment niet door dat ze een Engelstalig boekje voor haar heeft liggen en vind het een moeilijk boek. Ze schat in dat het boekje bestemd is voor kinderen uit groep 5, 6 en 7 waarna ze zichzelf corrigeert in groep 6 en 7 aangezien ze het ‘wel heel moeilijk’ vindt. Voor doelgroepen maakt Fleur daarnaast onderscheid tussen jongens en meisjes. Dat is te zien aan het volgende fragment:

##### **Fragment 4**

128	Hmmm. Is dat wat voor jou, Pien?	
129		Nou, nee dit zijn meestal wat jongens boeken net zoals die, die is ook van uuh..
130	Pak die es	
131		De mooiste vrachtwagen, da's meer voor een jongen meestal

Wanneer Janke de vraag stelt over een boekje ‘of dat iets voor haar is’ (regel 128), dan zegt Fleur dat ze het eerder een boekje voor jongens is (regel 129, 131). Ze kijkt in dit geval dus naar het onderwerp van het boekje. Deze boekjes gaan namelijk over vrachtwagens en fietsen, iets wat zij niet zo interessant vindt. Wanneer Fleur een Engels woordenboek voor zich heeft liggen, neemt ze aan dat dit voor groep 8 bestemd is (regel 425). Dit bedenkt ze omdat ze weet dat de kinderen uit groep 8 al Engels kunnen. Bij een boek dat dik van formaat is, vraagt Juf Janke wat voor een boek het is (regel 536). Fleur vertelt dat het een ‘grote mensenboek’ is (regel 537). Dat herkent ze aan de dikte en tevens het kaft van het boek. Ze herkent dit soort boeken door haar moeder, ze vindt het daarom ook meer iets voor haar moeder (regel 543).

#### 4.2 Genre kennis

De tweede categorie die wordt onderscheiden in de genrekennis. In de leesgesprekken werd er gevraagd naar de kennis van de kinderen over verschillende genres. Er werd gevraagd of de kinderen

wisten wat voor een type boek voor hen lag, wat het doel van het boek is, waar ze dat aan herkennen en of ze meerdere boeken konden aanwijzen die binnen hetzelfde genre viel. De volgende genres kwamen aan bod: informatieboek, prentenboek, zoekboek, gebruiksaanwijzing van een Sony camera, kookboek, poster en voorleesboek.

#### 4.2.1 Kim

Wanneer het gaat om het genre ‘zoekboek’, dan weet Kim deze goed te vinden en te benoemen. Ze weet ook wat een leesboek is (regel 156), maar kan het echte genre type niet verwoorden. Van het boek ‘zo zit dat’ weet Kim dat ze iets kan leren (regel 40), ze noemt daarmee het doel van het boek. Dit weet ze omdat er volgens haar allerlei tips in zitten. Het boek valt onder het genre informatieboek die Kim echter niet kan benoemen. Ook een ander type informatieboek kan ze niet benoemen, dat blijkt uit het volgende fragment:

##### *Fragment 5*

118	Hoe noem je zo’n boek uh Kim?	
119		Nah uh hmff, nah dat weet ik niet.

Kim zegt hier letterlijk dat ze het niet weet (regel 119). Een poster herkent Fenna wel gelijk (regel 264), maar dat de poster informatief is ziet ze niet. Ze constateert dat er een rijmpje op de poster staat, dat is correct. De achterliggende gedachte van het rijmpje heeft ze echter niet door. Een andere type boek is de Sony gebruiksaanwijzing. Kim weet heel goed dat het een gebruiksaanwijzing is voor een camera (regel 145). Ook vertelt ze dat zo’n gebruiksaanwijzing alleen nuttig is als je ook dat type camera hebt, waarmee ze onbewust het doel van het boekje vertelt. Tot slot weet Kim dat er in een kookboek allerlei recepten staan (regel 288). Daarnaast vertelt ze dat er tevens kleine verhaaltjes in een kookboek staan.

#### 4.2.2. Piet

Wanneer Piet door een prentenboek heen bladert weet hij te vertellen dat het een ‘plaatjesboek’ is (regel 6, 294). Hij noemt het geen prentenboek, maar weet wel het genre type te verwoorden. Herkenningspunten voor hem zijn dat een prentenboek niet dik is, en dat er vooral veel plaatjes in het boek staan en een enkele zin (regel 334-336). Wanneer Piet een informatief boek voor zich heeft over de samenstelling van voertuigen dan weet hij dat het boek over een voertuig vertelt ‘hoe het in elkaar zit’ (regel 78). Hij herkent het genre, maar kan het genretype niet benoemen. Op het moment dat hij door een Donald Duck heen bladert weet hij dat het ook een Donald Duck is (regel 93-95) maar heeft niet de kennis dat dit een stripboekje heet. Dit wordt zichtbaar in het volgende fragment:

##### *Fragment 6*

92	Ja. Lees je dat- Hoe heet dit boekje?	
93		Uuh Donald Duck en ik weet niet wat het voor een verhaaltjes zijn.
94	Ja.	
95		Ik weet niet perse. Uuh ik weet niet zo goed hoe het heet



Piet krijgt op een gegeven moment een informatief boekje over Turkije te zien. Hij vergelijkt het eerst met een ander genre en zegt dat het geen leesboek is. Dit onderbouwt hij met het feit dat in een leesboek verhalen staan. Vervolgens weet hij dat het een informatieboek is, maar heeft moeite om uit te leggen waar hij dat precies aan ziet (regel 218). Bij het zien van een voorleesboek (regel 274) en een kookboek weet hij direct het gerne te benoemen (regel 470), daar heeft Piet geen enkele moeite mee. Ook de krant is voor hem geheel duidelijk (regel 531).

#### 4.2.3. Fleur

Fleur heeft moeite met benoemen van de verschillende soorten genres. Wanneer ze 'Waar is Wally' ziet, kan ze het genre niet benoemen (regel 101) maar noemt ze de titel. Dat wordt zichtbaar in het volgende fragment:

##### *Fragment 7*

101	Hoe heet zo'n boek?	
102		Uhhh, Waar is Wally?

Ze kan tevens geen soortgelijke boeken vinden. Pas op het moment dat ze het boek 'ik zie ik zie' ziet en pakt, herkent ze dat het ook een zoekboek is (regel 136). Ze legt de link tussen beide pas op het moment dat ze het in handen heeft. Ook al heeft Fleur al eerder gezegd dat het een zoekboek is weet ze toch geen juist antwoord te geven wanneer Janke vraagt wat voor soort boek het is. Op dat moment leest ze de titel van het boek voor. Wanneer Janke vraagt een soortgelijk boek te zoeken naast een eerder kookboek, dan geeft Fleur aan dat ze dit niet kan (regel 253). Pas wanneer Janke vraagt 'wat is dat' weet Fleur gelijk het genre kookboek te noemen.

#### 4.3 Kennis over de taak

Kennis van de leerling over de taak heeft betrekking op de leesmethode van het kind en het bepalen van de moeilijkheidsgraad van het boek. Ook wordt er gekeken op welke tekstkenmerken het kind let om te achterhalen of hij of zij de tekst kan lezen.

##### 4.3.1. Kim

###### *Leesmethode*

Op de vraag 'Hoe lees je een boek' focust Kim meer op haar motivatie van lezen. Ze vertelt dat ze namelijk eerst begint met de saaie verhaaltjes en vervolgens de leuke verhaaltjes leest (regel 42). In een informatief boek kijkt Kim eerst naar de afbeelding, zodat ze weet waar het boek over gaat (regel 48). In het geval van een zoekboek weet Fenna dat ze eerst de tekst moet lezen en vervolgens het bijbehorende plaatje moet zoeken (regel 70). Ze weet dat ze dit stukje tekst leest, omdat er volgens haar tips inzitten die handig zijn voor het zoeken naar Wally (regel 62). Waar ze op let bij een leesboek of ze het kan lezen (regel 90) zijn de lettertjes en plaatjes:

##### *Fragment 8*

90	Waar let je dan op als je iets kunt lezen?	
91		Dan let ik op de lettertjes en een beetje op de plaatjes, want dat is ook wel grappig soms.

De onderbouwing van dit antwoord slaat echter meer op hoe ze een boek leest. Ze legt namelijk vervolgens uit dat ze eerst de tekst leest en vervolgens het bijbehorende plaatje erbij zoekt. Hoe Kim een boek leest weet ze goed uit te leggen (regel 115). Ze doet dit aan de hand van het boek waar ze eerst een vraag voorleest en dan uitleg geeft waar in het boek je het antwoord kunt vinden. Kim weet dat de afbeeldingen in het boek iets zeggen over de inhoud van de tekst (regel 310).

#### *Tekstkenmerken en moeilijkheid*

Of Kim de tekst kan lezen bepaald ze aan de hand van lettergrootte. Zo weet ze van een boek waar grote letters in staan dat ze die kan lezen, omdat ze normaliter kleinere letters leest (regel 81). Echter, in dit geval was het boek Engelstalig wat ze in principe niet kan lezen. Kim leest de tekst klaarblijkelijk verder niet. Ook kijkt ze naar de tekstlengte (regel 89) om te bepalen of ze het boek kan lezen of niet. Hierbij laat ze weten dat een lange tekst moeilijker is dan een korte tekst. Later in het gesprek geeft ze meerdere keren aan dat ze aan de hand van de lettergrootte weet of ze iets kan lezen of niet (regel 211 en 227).

### **4.3.2. Piet**

#### *Leesmethode*

Piet legt uit dat hij bij het lezen van een zoekboek eerst de plaatjes bekijkt en vervolgens het stukje tekst dat erbij staat leest (regel 7). Hoe hij een boek leest doet hij als volgt: hij leest 'gewoon' het boek en moet het vervolgens onthouden (regel 47). Wel weet hij dat hij niet altijd het hele boek leest maar sommige dingen, vooral waarin hij geïnteresseerd is (regel 69). Op de vraag hoe hij de Donald Duck leest geeft Piet 'vrolijk' als antwoord (regel 98). Hij heeft niet begrepen dat hij de methode van lezen hier dient uit te leggen, hij geeft namelijk een emotionele staat weer. Wanneer hij een prentenboek voor zich heeft liggen, weet hij goed uit te leggen hoe hij deze leest (regel 311). Hij vertelt namelijk dat hij zelf een verhaal erbij moet bedenken door namen te verzinnen en tevens goed naar de plaatjes te kijken. Wanneer Janke zegt dat hij het boekje moet proberen te lezen dat voor hem ligt, dan geeft Piet het inzicht dat hij bij het begin moet beginnen (regel 356).

#### *Tekstkenmerken en moeilijkheid*

Dat een boek gemakkelijk is herkent Piet aan de hand van de lengte van de tekst en de dikte van het boekje (regel 133, 135). Wanneer de stukjes tekst namelijk klein zijn, en het boekje dun is, dan weet Piet dat het boekje gemakkelijk is. Moeilijke boekjes zijn volgens hem daarom ook dik en bevatten daarnaast veel letters (regel 177).

### **4.3.3. Fleur**

#### *Leesmethode*

Hoe Fleur het boek 'Waar is Wally' leest weet ze goed uit te leggen (regel 83). Ze geeft aan dat je op een pagina Wally moet zoeken. Ze weet dat hij een gestreept shirtje aanheeft en dat er meerdere figuurtjes zijn die je kunt opzoeken (regel 85). Aanwijzingen over hoe je Wally moet zoeken staan ook op de bladzijde weet Fleur uit te leggen. Ook van een andere variant van een zoekboek is ze op de hoogte dat je plaatjes moet zoeken. Ze noemt de plaatjes 'leuk' en 'grappig' die je dient op te zoeken (regel 141). Wat je met een kookboek kunt doen is in eerste instantie niet helemaal duidelijk voor Fleur (regel 182). Als snel daarna ziet ze dat je met de recepten uit het boek gerechten kunt maken. Daarmee geeft ze haar kennis aan over het doel van het kookboek. Ook de aanpak van een

omslagboek weet Fleur uit te leggen (regel 449). Ze weet dat je het boek niet hoeft te lezen maar dat je de plaatjes dient te bekijken. Deze plaatjes staan op flapjes die je weer kunt omslaan.

#### *Tekstkenmerken en moeilijkheid*

In de beoordeling of een boekje gemakkelijk is of niet, kijkt Fleur naar de lettergrootte en vergelijkt deze met andere boekjes (regel 270). Kleine letters zijn volgens haar moeilijk om te lezen (regel 501 en 510). Een boek voor volwassenen herkent ze dan ook aan de dikte van het boek (regel 539). Niet alleen tekstmerken maar ook de snelheid van lezen koppelt Fleur aan de moeilijkheidsgraad van het boek. Fleur relateert het snel kunnen lezen van een tekst aan de gemakkelijheid ervan (regel 262).

### **4.4 Strategische kennis**

De strategische kennis slaat op de strategieën van het kind bij lezen. Dit kan bijvoorbeeld het bedenken van een oplossing bij het lezen van moeilijke woorden zijn en het herkennen van fouten. Ook manieren om een boek effectief te lezen horen hierbij.

#### **4.4.1. Kim**

##### *Gebruik inhoudsopgave*

In het gesprek met Juf Janke geeft Kim een mooi voorbeeld van strategisch lezen. Ze heeft namelijk kennis over de werking van een inhoudsopgave. Ze legt uit hoe je een inhoudsopgave kunt gebruiken (regel 157). Daartoe legt ze uit dat je in de inhoudsopgave kunt zien welke verschillende verhalen er in het boek staan en dat je per verhaal de bijbehorende bladzijde kunt vinden. Ze legt uit dat je zo het verhaal kunt opzoeken. Kim heeft echter geen kennis van de naam 'inhoudsopgave'. Ze kan het niet benoemen, maar ze weet wel hoe je het kunt gebruiken. Door het gesprek komt ze er tevens achter dat in alle boeken een inhoudsopgave staat.

#### **4.4.2. Piet**

##### *Moeilijke woorden*

Piet geeft in zijn leesgesprek met Janke aan dat hij bij het lezen van een boek voor volwassenen soms wel eens moeilijke woorden tegenkomt. Hij heeft daarbij het inzicht wat hij moet doen wanneer hij ze tegenkomt: hij vraagt de betekenis namelijk aan zijn ouders (regel 198). Dit is een strategische oplossing van Piet:

#### **Fragment 9**

198		En toen had ik een fotoboek een keer gepakt, wat dat mag. En toen stond er dat boek naast, en dacht ik dat vind ik wel leuk. En aan m'n vader en moeder gevraagd mocht ik dat lezen, maar toen zeiden ze wel misschien is het een beetje moeilijk, maar ik zei dat maakt niks uit. En anders vraag ik het moeilijke woord aan jullie, en toen heb ik die gelezen.
199	Zoo! En stonden er veel moeilijke woorden in?	
200		Ja best wel

#### **4.4.3. Fleur**

##### *Herkennen van fouten*

Een strategie die Fleur heeft bij het herlezen van het boek 'Waar is Wally', is dat ze het stukje uitleg dat in het boek staat niet leest omdat ze al weet hoe het moet (regel 93). Aan de hand van haar eerdere ervaring weet ze dus dat het onnodig is om het stukje tekst opnieuw te lezen aangezien ze al weet wat er staat. Hiermee kan ze een eerder gelezen boek effectiever lezen. Fleur heeft daarentegen wel moeite met het herkennen van fouten. Tijdens het voorlezen van een recept in het kookboek leest ze het woord 'hulp' foutief en noemt het 'hup' (regel 209). Ze heeft echter niet door dat dit verkeerd gelezen is en gaat verder in op de constatering dat haar moeder altijd 'hupt' tijdens het koken. Pas nadat Janke meerdere malen vraagt of dit wel klopt, komt Fleur erachter dat ze het verkeerd gelezen heeft (regel 219 en 221).

## 5. Conclusie en discussie

Zoals eerder in de inleiding is aangegeven luidt de onderzoeksvraag als volgt: *‘Welke metacognitieve kennis over lezen toont een leerling uit groep 4 aan in leesgesprekken?’* Door middel van deze *case study* heeft dit onderzoek de verschillende vormen van metacognitieve kennis in kaart gebracht. Aan de hand van de resultaten zullen in dit onderdeel de conclusies worden getrokken waarna een discussie volgt. Tot slot zal er een mogelijkheid tot vervolgonderzoek gegeven worden.

De metacognitieve kennis die kinderen aantonen in leesgesprekken zijn de volgende vier categorieën: inter- en intra-individuele kennis, genre kennis, kennis over de taak en strategische kennis. De kinderen kunnen de deze kennis benoemen, maar niet goed toelichten of verantwoorden. In het geval van de inter- en intraindividuele kennis kunnen de kinderen goed beoordelen of ze een bepaald boek al dan niet kunnen lezen. Dit kunnen ze ook goed vergelijken met boeken die voor volwassenen bestemd zijn of voor een lagere groep op school. Of de kinderen het boek kunnen lezen relateren zij aan de lettergrootte, tekstlengte, dikte van het boek en de aanwezigheid van afbeeldingen. Ze gaan daarbij echter niet dieper in op de inhoud van het boek.

Daarnaast bevatten de kinderen matig bewuste kennis over de verschillende typen genres. Alleen zoekboeken, informatieboeken, kookboeken en de krant kunnen zij onderscheiden. Het blijkt dat de vraagstelling van Juf Jank van invloed is op het kunnen beantwoorden van de vraag. De vraag ‘wat voor soort boek is dit’ kunnen ze veelal niet beantwoorden terwijl ze op de vraag ‘wat is dit’ bij hetzelfde boek wel het genre typen kunnen benoemen. Het blijkt dus dat de kinderen niet altijd even consequent de verschillende typen genres kunnen noemen nadat het gevraagd wordt.

Het kunnen verwoorden van de aanpak van een boek lezen blijkt lastig te zijn. Veelal gaan kinderen in op de motivatie van het lezen. De kinderen weten echter wel dat ze de afbeeldingen ook bekijken bij het lezen van een boek omdat die volgens hen iets zeggen over de inhoud van de tekst. Een enkele keer benoemt een kind zijn leesmethode als ‘gewoon lezen en dan onthouden’. Er bestaat dus geen eenduidigheid in hoeverre kinderen nou echt kennis hebben op hun leesmethode. De strategische kennis van een kind is wat het doet wanneer er een moeilijk woord in het boek staat. Dit kunnen ze goed benoemen, maar niet goed toelichten. Het herkennen van fouten kunnen ze echter niet. Op het moment dat het kind een woord verkeerd leest, dan heeft zij in eerste instantie niet door dat dit woord niet klopt.

Zoals eerder beschreven is metacognitie een belangrijke vaardigheid voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen tijdens lezen (Flavell, 1979; Jacobs & Paris, 1987). In eerdere onderzoeken waar veelal gebruik werd gemaakt van vragenlijsten is geconstateerd dat de metacognitieve activiteiten zich pas bij een leeftijd van acht jaar ontwikkelen. Onderzoek van Jager, Jansen en Reezigt (2005) laat zien dat jonge lezers niet altijd bewust maar ook onbewust over metacognitie beschikken. Uit de leesgesprekken in dit onderzoek blijkt dat kinderen uit groep vier wel degelijk tot op een zekere hoogte over metacognitieve kennis beschikken. Zij kunnen hun metacognitieve kennis benoemen maar niet goed onderbouwen of toelichten. De kinderen kunnen echter niet spontaan fouten uit een tekst kunnen halen en geloven niet dat ze fouten bij het lezen van de tekst kunnen maken. De leerkracht kan echter het gesprek zo sturen dat het kind wel inzicht krijgt in het maken van fouten. Dat een leesgesprek een hulpmiddel is om het kind bewust te maken van de methode en de strategie

die het hanteert bij lezen zoals Oosterloo & Paus (2010) constateren, wordt in dit onderzoek bevestigd.

Een methodologische beperking van dit onderzoek is dat de drie leesgesprekken niet gelijk zijn wat betreft behandelde boeken. Omdat het gesprek wordt geleid door zowel leerkracht als leerling wordt er op bepaalde boeken dieper ingegaan en andere boeken juist niet behandeld. Ook zijn er een beperkt aantal boeken aanwezig op de tafel. Hierdoor wordt het kind beperkt om alleen zijn of haar kennis over de aanwezige boeken te tonen. Daarnaast blijkt dat de vraagstelling van Juf Janke van invloed op de antwoorden op de kinderen. Deze beide verschijnselen kunnen van invloed zijn op de resultaten. Ook kan het zo zijn dat de kinderen moeite hebben met het verwoorden van kennis. Het kan zijn dat ze dus wel kennis hebben over hun kennis, alleen niet goed zijn in het verwoorden. Ook zou het kunnen zijn dat een kind een vraag verkeerd interpreteert waardoor hij of zij tijdelijk geen antwoord erop weet, terwijl het kind eventueel wel over de metacognitieve vaardigheid beschikt. Tot slot is dit onderzoek niet generaliseerbaar aangezien er slechts drie leesgesprekken zijn geanalyseerd.

In vervolgonderzoek is het wellicht interessant om rekening te houden met verschillende soorten vraagstellingen. Daartoe is het van belang dat er meerdere typen vraagstellingen gebruikt worden om zo optimaal mogelijk de metacognitieve kennis van een kind te kunnen meten. Ook zouden er meer of andere soorten boeken behandeld kunnen worden om een breder beeld van het kind te krijgen. Een suggestie is om in alle gesprekken precies dezelfde boeken te behandelen zodat de resultaten zo goed mogelijk met elkaar vergeleken kunnen worden.

Omdat er in dit onderzoek maar drie kinderen uit groep vier over hun metacognitie op een kwalitatieve methode zijn onderzocht, zou vervolgonderzoek zich op een grotere groep participanten kunnen richten om eventueel nog meerdere categorieën van metacognitie bij jonge kinderen te ontdekken. Daarbij zouden nog meer vragen op het gebied van metacognitie gesteld kunnen worden om de metacognitie op een optimaal niveau te onderzoeken.

## Bibliografie

Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research*. New York: Longman, 353– 394.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Davidson, J. E. & Sternberg, R. J. (1998). Smart problem solving: how metacognition helps. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 47-68). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Flavell, J.H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 231-235.

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Georghiades, P. (2004). From the general to the situated: three decades of metacognition. *International Journal of Science Education*, 26(3), 365-383.

Jacobs, J.E. & Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3&4), 255-278

Jager, B. de, Jansen, M. & Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School effectiveness and school improvement*, 16(2), 179-196.

Myers, M. & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.

Oosterloo, A. & Paus, H. (2010). Leerstoflijnen lezen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool. Enschede: SLO.

Schoenfeld, A. H. (2001). mathematics education in the twentieth century. *Education across a century: The centennial volume*. Chicago, Illinois: The university of Chicago Press, 239-278.

Valcke, M. (2005). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.

Wong, M.Y. & Chang, S.C.A. (2001). Knowledge and use of metacognitive strategies.

**Bijlagen**