

# **Reflectie op genrekennis in leesgesprekken door basisscholieren**

**Ruth Vogelzang  
1900722**

**Ommen, 3 april 2014**

**Conflict en coöperatie in mondelinge interactie, LNX019M10  
Semester 1, 2013-2014  
ReMa Language & Cognition  
Begeleider: Prof. dr. Kees de Glopper**



## **Abstract**

In dit onderzoek is gekeken naar op welke wijze en in hoeverre kinderen uit groep 4, 6 en 8 blijken te geven van genrekennis tijdens het voeren individuele leesgesprekken tussen leerling en docent. Hiervoor zijn 18 transcripten van filmpjes (6 uit groep 4, 4 uit groep 6, 8 uit groep 8) geanalyseerd. Uit de resultaten blijkt dat basisscholieren op verschillende manieren genrekennis uiten. Zo kunnen zij een genre benoemen of beschrijven. Tevens kunnen zij boeken aanwijzen die tot een bepaald genre behoren en boeken binnen en buiten hetzelfde genre met elkaar vergelijken. Kinderen hebben tevens kennis van de functies, doelgroepen van verschillende tekstsoorten en specifieke leesstrategieën die bij het lezen van een bepaald genre kunnen worden toegepast. Door het voeren van leesgesprekken ontstaat dus een breed en genuanceerd beeld van de genrekennis van basisscholieren dan uit eerder onderzoek is gebleken.



## Inhoudsopgave

1. Inleiding.....	6
2. Methode .....	8
3. Resultaten .....	12
4. Conclusie .....	19
5. Bibliografie .....	20
6. Bijlagen.....	22

## 1. Inleiding

De laatste jaren ligt de nadruk op opbrengstgericht werken in het onderwijs. Ook bij het onderwijzen van lezen is het toetsen van de vaardigheden van leerlingen steeds belangrijker geworden. De vraag is echter of we door het toetsen een volledig beeld krijgen van de leesvaardigheid van de leerling. Het voeren (reflectie)gesprekken over zou kunnen leiden tot meer inzicht in de leesvaardigheden en kennis van leerlingen. Daarnaast hebben leerlingen zelf ook veel belangrijks te melden over hoe zij lezen en wat als moeilijk of als leuk ervaren. Reflectiegesprekken kunnen mogelijk voor grote waarde zijn om het onderwijs meer af te stemmen op de leerlingen en zo de leerling ruimte te geven om mee vorm te geven aan zijn eigen onderwijs.

Deze gedachte heeft geleid tot het ontwikkelen van leesgesprekken door het SLO. In deze reflectiegesprekken praten docent en leerling over lezen. Tijdens het gesprek liggen er allerlei verschillende soorten boeken op tafel. De leerkracht begint met de vraag of de leerling weet welke teksten hij kan lezen. Vervolgens wordt dieper op de antwoorden ingegaan door het stellen van vragen zoals *Hoe/weet je dat?* en *Wanneer/Waarvoor zou je deze tekst lezen?* Het is gesprek is geen gestructureerd interview, maar een open gesprek met een ontspannen sfeer. De kinderen zijn zelf vrij om boeken te pakken waarover ze willen vertellen. De bedoeling is om zo accuraat mogelijk beeld te krijgen van de kennis en opvattingen van kinderen over lezen.

De vraag is echter wat deze leesgesprekken nu eigenlijk op aan informatie opleveren. In dit onderzoek is gekeken naar hoe genrekennis van de basisscholieren in de gesprekken aan bod komt. Genrekennis is een belangrijke component van leesvaardigheid: het is gemakkelijker om een tekst te begrijpen als je weet wat tot welk genre het behoort, en welke kenmerken deze tekstsoort heeft. Volgens het Referentiekader Taal & Rekenen is het dan ook van belang dat kinderen verschillende soorten teksten kunnen lezen en herkennen (Oosterloo & Paus, 2010). Leesgesprekken zouden inzicht kunnen geven in hoeverre kinderen dit ook werkelijk doen.

### 1.1. Genrekennis

Onderzoeken naar genrekennis richtten zich meestal op de kennis van narratieve en informatieve teksten. Het ontwikkelen van genrekennis begint al op jonge leeftijd. Kinderen weten al vroeg wat informatieve en narratieve teksten zijn (Langer, 1985). Kinderen hebben al op een eerdere leeftijd besef van hoe narratieve teksten in elkaar zitten. Ze hebben dan ook veel meer kennis van de conventies van narratieve teksten (Kamberelis & Bovino, 1999). Een mogelijke oorzaak is het aanbod: jonge kinderen komen eerder en meer in contact met verhalen in de onderbouw van de basisschool (Duke, 2000). Genrekennis wordt meestal getest door het navertellen en voorlezen bij jonge kinderen (Bradley & Donovan, 2010; Pappas, 1993) en door het schrijven van teksten en klassikale boekbesprekingen bij oudere kinderen (Donovan & Smolkin, 2002; Hiles & Smith, 2006; Kamberelis & Bovino 1999).

Hieruit komt naar voren dat kinderen meer kennis hebben over genreteksten op macro-niveau (zoals de opbouw van een tekst) dan op micro-niveau (zoals connectieven en signaalwoorden) (Kamberelis, 1999). Naarmate kinderen ouder worden, worden ze beter in het schrijven van verschillende genres (Langer, 1985; Kamberelis, 1999). Kamberelis (1999) toonde echter ook aan dat oudere kinderen weliswaar gemiddeld betere stukken schreven, soms de jongere kinderen de best beoordeelde teksten schreven.

Verder blijkt dat verschillende taken van invloed kunnen zijn op hoe kinderen omgaan met genres of hun genrekennis uiteten (Donovan & Smolkin, 2002; Hiles & Smith, 2006; Pappas, 1993). Verschillende taken toetsen kunnen namelijk verschillende cognitieve eisen stellen. Ook de steun die een kind krijgt bij een taak kan beïnvloeden hoe goed deze op taak presteert (Kamberelis & Bovino, 1999).

Donovan & Smolkin (2002) legden kinderen (van de kleuterklas tot groep 7) verschillende taken voor om hun genrekennis van narratieve en informatie teksten te meten. Deze taken varieerden in vorm en mate van scaffolding (steun) die aan de leerling geboden werd. Scaffolding bij taken bleek leerlingen niet alleen te helpen om gemakkelijker de taken te kunnen uitvoeren en daarmee blijk te geven van genrekennis, maar het kon hen soms ook hinderen. Zo zaten in de geschreven teksten van kinderen zonder instructie (low scaffolding) zat meer opbouw en structuur dan in navertellingen van boeken (middle scaffolding). Door de verschillende taken werd bovendien een breder beeld gekregen van de genrekennis van leerlingen, omdat de taken verschillende kennis van leerling aan het licht brachten.

De onderzoeken van Donovan & Smolkin (2002) en Hiles & Smith (2006) vallen op door hun focus op verschillende taken. Het onderzoek naar genrekennis heeft meestal niet een dergelijke ruime blik, vaak wordt gekeken naar één of meerdere soortgelijke boeken/teksten die prototypisch zijn voor het genre (Kamberelis & Bovino, 1999, Langer, 1985) Daarnaast wordt meestal maar naar één of twee genres gekeken (meestal narratieven en/of in informatieve teksten) (Donovan & Smolkin, 2002; Kamberelis & Bovino, 1999; Langer, 1985). Daarbij gaat het vooral om het toekunnen passen van deze genre-elementen in het schrijven of het vertellen van een verhaal. De nadruk ligt dus vaak meer op het produceren van genre-elementen. In hoeverre kinderen dus verschillende genres herkennen en welke kennis ze daarbij toepassen is niet bekend. Bovendien richten de onderzoeken zich vooral op tekstueel niveau van genrekennis (welke genre-elementen komen in het schrijven terug) (Kamerelis & Bovino, 1999; Langer, 1985) en niet op kennis over de functie van het genre (weten kinderen wanneer ze welke tekstsoort het beste kunnen gebruiken). Ook is het nog onduidelijk in hoeverre kinderen zich bewust zijn van hun kennis over genre en hoe dit hun leesgedrag kan beïnvloeden. Het is echter van belang dat het genrebewustzijn van leerlingen verder gaat dan alleen het herkennen en kunnen produceren van tekstkenmerken van verschillende genres, maar dat kinderen ook kunnen reflecteren op retorische doelen en effecten van verschillende tekstsoorten (Hiles & Smith, 2006). Dit 'kritisch bewustzijn' sluit aan bij het onderzoek naar de rol van metacognitie bij het lezen.

## 1.2. Metacognitie & Genrekennis

Metacognitie kan gedefinieerd worden als kennis van de lezer over zichzelf als lezer, de leestaak, en over het gebruik van leesstrategieën. (Flavell, 1979; Myers & Paris, 1978). Goede lezers hebben een beter metacognitieve bewustzijn dan minder goede lezers. Zij hebben meer moeite met het effectief inzetten van metacognitieve strategieën (Baker & Brown, 1984). Of leeftijd ook een voorspellende factor is, is onduidelijk. Sommige studies lijken aan te tonen dat jonge kinderen minder snel metacognitieve strategieën inzetten dan oudere kinderen (Flavell, 1979; Forrest, Pressley and Waller, 1984), terwijl andere onderzoeken juist aantonen dat er wel een verschil is, maar dat dit niet significant is (Temur, Karın & Bayar, 2010). Bovendien concluderen Hall, Bowma & Meyers (1999) dat een grote variatie is aan metacognitieve kennis tussen kinderen binnen dezelfde leeftijdsgroep.

Het onderzoek van Myers & Paris (1978) lijkt de hypothese te ondersteunen dat jonge kinderen zich veelal niet bewust zijn van hun kennis en opvattingen over lezen. De leerlingen kregen in dit onderzoek een vragenlijst met 18 items voor zich waarin het begrip metacognitie zo breed mogelijk werd zo goed mogelijk afgedekt: Zo hadden de vragen betrekking op de kennis over zichzelf als lezer, de leestaak en het gebruik van leesstrategieën. Kinderen uit groep 4 waren ze meestal niet bewust van het feit dat leestaken verschillende eisen aan de lezer kunnen stellen. Voor hen waren de te gebruiken leesstrategieën niet afhankelijk van de doel van de leesopdracht of het soort materiaal dat voor hen lag. De kinderen uit groep 8 daarentegen hadden meer kennis over wanneer je welke leesstrategieën inzet. In deze vragenlijst zijn echter geen gerichte vragen gesteld over genre, terwijl dit van grote invloed kan zijn op de leestaak en welke strategieën die je als lezer gebruikt tijdens het lezen van een tekst. McTavish (2008) is een van de weinige onderzoekers die specifiek heeft gekeken

naar de relatie tussen metacognitie en genre. Voor deze case-study heeft zij de metacognitieve strategieën van 1 leerlinge uit groep 6 geanalyseerd. De leerlinge bleek verschillende strategieën te gebruiken voor de narratieve en de informatieve tekst.

Metacognitie wordt gemeten door middel van vragenlijsten, hard-op-denkprotocollen en interviews. (McTavish, 2008). Vragenlijsten leiden tot data die gemakkelijk te vergelijken is, maar leveren een beperkt beeld op van hoe metacognitie werkelijk wordt toegepast tijdens het lezen. Interviews leveren veelal dezelfde problemen op (de Jager, Jansen & Reezigt, 2005). De leesgesprekken, zoals opgezet door het SLO, kunnen mogelijk nieuwe informatie opleveren over metacognitie van kinderen tijdens het lezen. Er ligt namelijk minder druk op de leerlingen, omdat het geen toetsituatie is en de leerlingen hebben mogelijkheid om de boeken te bekijken terwijl ze hier over praten (scaffolding). Hierdoor kunnen jonge kinderen mogelijk hun (metacognitieve) kennis gemakkelijker verwoorden, wat uit eerder onderzoek niet voor alle kinderen even gemakkelijker bleek te zijn (Hall, Bowma & Meyers (1999; Meyers & Paris, 1978) Doordat leerlingen de boeken voor zich hebben liggen, is het ook duidelijker om te zien hoe kinderen gebruiken van metacognitie in de praktijk in tegenstelling tot gewone interviews (de Jager, Jansen & Reezigt, 2005). Er is bovendien meer ruimte en rust om door te vragen en dieper met leerlingen op bepaalde antwoorden in te gaan. Al deze redenen zouden eraan kunnen bijdragen dat in leesgesprekken meer of andere informatie naar boven komt over hoe kinderen hun metacognitieve kennis inzetten.

De analyse van de leesgesprek zal dus mogelijk veel nieuwe informatie kunnen opleveren: zowel over wat kinderen aan genrekennis bezitten, maar ook hoe ze deze kennis toelichten, inschatten en hierop kunnen reflecteren (metacognitie). Het is dan ook van belang om te onderzoeken in hoeverre en hoe basisscholieren blijf geven van genrekennis in leesgesprekken. De onderzoeksvraag is dan ook:

*Op welke wijze en in hoeverre geven kinderen uit groep 4, 6 en 8 blijf van genrekennis tijdens individuele leesgesprekken?*

Deze hoofdvraag is op te delen in twee vragen:

1. *Op welke wijze geven kinderen uit groep 4, 6 en 8 blijf van genrekennis tijdens individuele leesgesprekken?*
2. *In hoeverre geven kinderen uit groep 4, 6 en 8 blijf van genrekennis tijdens individuele leesgesprekken?*

De eerste vraag heeft betrekking op hoe de kennis door de basisscholieren wordt verwoordt. Er zijn verschillende manieren waarop kinderen hun genrekennis kunnen uiten. Noemen ze bijvoorbeeld bepaalde begrippen, of verwoorden ze hun genrekennis meer door beschrijvingen of handelingen? In dit onderzoek is gekeken naar welke manieren dit zijn en of er patronen zichtbaar zijn in welke manieren op genrekennis reflecteren. De tweede vraag heeft vooral betrekking op de vraag in hoeverre genrekennis aan bod komt in de leesgesprekken en op welke genres en onderdelen van genrekennis er gereflecteerd wordt.

## **2. Methode**

Om te onderzoeken hoe basisscholieren blijf geven van genrekennis in leesgesprekken, zijn de opnames van de individuele leesgesprekken tussen leerkracht en docent die afgenomen zijn op een school in Friesland, geanalyseerd. In totaal zijn 18 leesgesprekken bekeken. De leerlingen die deelnamen zaten in groep 4, 6 en 8 (6 uit groep 4, 4 uit groep 6, 8 uit groep 8). De kinderen (7 meisjes en 9 jongens) zaten allemaal op dezelfde basisschool in het noorden van Nederland. Deze gesprekken zijn gevoerd tijdens het schooljaar 2012-2013.



De leerlingen waren bekend met de leerkracht die het gesprek met hen voerde. De leesgesprekken werden in een aparte ruimte gevoerd, de kinderen werden hiervoor uit de klas gehaald. Tijdens de gesprekken lagen verschillende soorten boeken op tafel zoals informatieve boeken, kranten, prentenboeken, verhalen, gedichtenbundels, tijdschriften en zoekboeken. Van de verschillende soorten boeken lagen exemplaren voor verschillende leeftijdsgroepen (bijvoorbeeld een kinder- en volwassen kookboek)<sup>1</sup>. De leerkracht begon met de vraag of de leerling weet welke teksten hij kan lezen. Vervolgens werd dieper op ingegaan met open vragen zoals *Hoe/weet je dat?* en *Wanneer/Waarvoor zou je deze tekst lezen?*. Het gesprek had een ontspannen sfeer: de bedoeling was om beeld te krijgen van het leesgedrag van de leerling en niet om hem te toetsen. Hoewel de docent een blad met vragensuggesties bij zich had<sup>2</sup>, was het interview niet gestructureerd: er was geen vaste volgorde van vragen. De leerlingen zijn hadden door deze meer open vorm van gespreksvoering namelijk ruimte om zelf boeken te pakken of voluit te vertellen. De vragen werden mede gestuurd door wat het kind te vertellen had.

Tijdens het voeren van het leesgesprekken werd er gefilmd. Voor dit onderzoek is er gebruikt gemaakt van films van 18 gesprekken, die variëren van 20 minuten tot een 1 uur. De gesprekken zijn globaal getranscribeerd: alle uitingen zijn genoteerd, maar pauzes, stiltes, overlap en intonaties zijn niet aangegeven. In de transcripten zijn niet alleen de uitingen van de docent en de leerling vermeld, maar ook de non-verbale aspecten en het boek waarop dat moment over gepraat wordt. Een voorbeeld hiervan is te zien in het onderstaande schema. Dit is een fragment uit het gesprek met Sophie, een meisje uit groep 8.

Docente	Leerling (Sophie)	Non-verbale aspecten	Boek
117. Wat is dat voor boek?	118. De kleine kok	Leest titel voor	De kleine kok
119. De kleine kok? (5;14)	120. ja		
121. Wat voor verhaal? Wat is dat dan? Een verhaal?	122. Ik denk een kookboek.	Kijkt onzeker en klapt boek open. Bladert ondertussen.	
123. Waar zie je dat aan?	124. Van binnen. Je ziet dat je kan koken. met van die letters. van Niet veel geschreven is	Bekijkt een bladzijde	
125. nee	126. is met van die kleine lettertjes. Staat het er dan.		

In het schema zijn niet alleen de uitingen van de docente en Sophie genoteerd, maar ook wat Sophie ondertussen doet terwijl ze aan het praten is of wanneer de docente vragen stelt. Zo werd ook duidelijk zichtbaar of er ook non-verbale aspecten waren van die blijken geven van genrekennis en in hoeverre in hoeverre een kind steun had aan het boek dat voor zich lag wanneer hij/zij er over

<sup>1</sup> Zie bijlage 1 voor een uitgebreide lijst van welke boeken en boeksoorten op tafel lagen tijdens de leesgesprekken.

<sup>2</sup> Zie bijlage 2 voor het schema met vragen en categorieën die docent tijdens het gesprek bij zich had, om aantekeningen bij maken.

praatte. Waar mogelijk is werd ook de titel of het genre genoteerd om zo een goed overzicht te houden van over welke boeken er gesproken werd.

Deze transcripten zijn als basis genomen voor de verdere analyse. Allereerst zijn de transcripten doorgelopen en alles wat op genrekennis leek, werd gemarkeerd, vervolgens zijn deze passages meerdere malen bekeken om te zien of er patronen zichtbaar waren. Genrekennis is daarbij in zo'n breed mogelijke zin geïnterpreteerd. Er is niet alleen gelet op kinderen bepaalde soorten bepaalde boeken herkennen, maar ook waaraan ze een boek herkennen of dat ze weten wanneer je een bepaald genre leest en hoe je zo'n boek leest. Genrekennis slaat hier bovendien ook op het vergelijken van verschillende boeken tussen verschillende genres en binnen hetzelfde genre. De vragen van de docenten gaven hierbij vaak aan al wanneer op genrekennis bevestigd werd en hielpen daarbij bij het opstellen van verschillende categorieën. Aan de hand van het materiaal zijn vervolgens verschillende categorieën onderscheiden. Deze soorten uitingen zijn onder te verdelen in twee grotere categorieën: manieren waarop genrekennis geuit kan worden en genrekennis.

### **Manieren van uiten van genrekennis:**

(N.a.v. vragen *Wat is dat voor soort tekst/Ligt hier nog zo'n boek/Hoe weet je dat* )

Onder de categorie manieren van het uiten van genrekennis, vallen meerdere subcategorieën die beschrijven hoe genrekennis in de leesgesprekken tot uiting komt. Deze categorieën zijn worden verder toegelicht in de onderstaande tabel.

<b><i>Manieren waarop genrekennis geuit kan worden</i></b>	<b><i>Definitie</i></b>	<b><i>Voorbeeld</i></b>
Benoemen	De leerling kan de tekstsoort benoemen	dat is voor camera volgens mij een handleiding voor camera's of zo (Saar, groep 6)
Beschrijven	De leerling kan beschrijven wat de tekstsoort inhoudt	Hmm.. (bladert) nah deze zou ik ook wel willen 'de kleine kok' want dat betekent dat je klein bent maar dat je ook een kok kunt zijn en dan staan er bijvoorbeeld recepten in voor cakejes en uuh er staan ook kleine verhaaltjes in. En dat zou ik wil kunnen lezen ja. (Kim, groep 4)
Aanwijzen	De leerling kan boeken op tafel vinden die binnen het genre passen.	Docent: Oh het is een leerzaam boek, ja! Oohaky. Een leerzaam boek. Heb je nog, zie je nog een ander boek dat zo'n soort boek hier liggen dan  Leerling: wijst boek over cowboys * op tafel aan* die (Kim, groep 4)
Vergelijken	De leerling geeft aan wat waarin een tekstsoort verschilt van een andere tekstsoort en kan zowel boeken en kan zowel vergelijkingen maken tussen boeken van hetzelfde en boeken van verschillende genres.	Docent: Zie je tis is 't een wel is 't een ander receptenboek dan dit een beetje (3;04)?  Leerling: ja  Docent: ja?  Leerling: dit is meer voor wat volwassenen en dit is meer voor kinderen om het uit te proberen

(Saar, groep 6)		
Argumenten/Voorbeelden	De leerling geeft een argument waarom een boek tot een bepaald genre behoort of de leerling geeft als voorbeeld een titel van een boek dat tot een bepaald genre behoort..	Docent: een rijmpje waar zie je dat aan?  Leerling: Het zijn verschillende stukjes en er zitten alinea's tussen. (Max, groep 6)

**(Reflectie op) genrekennis:**

(n.a.v vragen zoals *Wanneer lees je het/Voor wie het geschikt/Hoe lees je het/*)

Onder deze categorie, vallen soorten uitingen die te maken hebben met in hoeverre genrekennis aanbod komt en op welke delen van genrekennis tijdens de leesgesprekken er gereflecteerd wordt.

<b>Genrekenmerken</b>	<b>Definitie</b>	<b>Voorbeeld</b>
Doel	Kan de leerling kan benoemen wat het doel van een bepaald genre is of wanneer je een bepaalde tekstsoort gebruikt.	nou deze dit gaat natuurlijk over Turkije dat is vooral handig als je op reis gaat naar Turkije lijkt mij maar als je dat in de klas gaat lezen dat zou wel kunnen maar heel erg leuk is het dan niet want dan ben je niet in Turkije enzo he dus ... als je in Turkije bent dan kun je echt kijken waar ga ik heen (Mees groep, 8).
Doelgroep	De leerling geeft aan voor wie het boek/de tekstsoort geschikt is	Docent: Wie, wie zou je dit aanraden, dit boek?  Leerling: Nou eh leerkrachten of eh nouja, ik weet niet of ouders het echt boeien maar inderdaad leerkrachten of stagiaires ofzo die dit dan willen gaan lezen dus (Jesse, groep 8)
Leesstrategie	De leerling geeft aan hoe hij/of zij een bepaalde genre leest.	Docent: Nee. Moet je ook alles lezen uit zo'n boek? Als je zo'n informatieboek hebt? Moet je dat dan allemaal lezen?  Leerling: *schudt hoofd*  Docent: Hoe lees je dat dan?  Leerling: Eh, je kijkt naar de titels  Docent: ja  Leerling: en dan lees je de kopjes (Max, groep 6)

### 3. Resultaten

Uit de analyse van de gesprekken blijkt dat er drie verschillende manieren zijn waarop genrekennis door een leerling geuit kan worden: benoemen, beschrijven, door boeken aan te wijzen of door verschillende soorten boeken te vergelijken. De verschillende manieren waarop genrekennis wordt geuit hoeven elkaar niet uit te sluiten, zo kan een leerling eerst een boek benoemen en deze vervolgens beschrijven. Ook kan een leerling een zelfde soort boek oppakken en vervolgens kijken wat de boeken die voor hem liggen met elkaar gemeen hebben. Deze uitingen kunnen dan vervolgens worden ondersteund door het gebruik van argumenten en/of voorbeelden om te bewijzen dat een boek tot een bepaald genre behoort.

#### Benoemen

De meeste directe manier waarop een leerling kon aangeven dat boek tot een bepaald genre behoort is door de term van het genre te benoemen. Meestal gebeurt dit naar aanleiding van een vraag van de docent, bijvoorbeeld *wat is dit voor soort boek?* of *hoe noem je zo'n boek?*

Docent	Sophie
225	heel soms hoe je noem zo'n boek?
226	zo'n boek noem je informatieboek

Hierboven zie je een kort fragmentje uit een gesprek met Sophie (groep 8), waarin wordt gevraagd wat voor soort boek zij in haar handen heeft. Zij weet deze vraag kort en bondig te beantwoorden door de tekstsoort te benoemen. Maar als een boek eenmaal besproken wordt, gaat het bijna altijd verder dan simpelweg het genre benoemen, zoals ook in het volgende fragment te zien is:

Docent	David
265	Wat is dit?
266	Een gedicht ofzo?
267	hmmhmm
268	Even le- (fluistert wat, waarschijnlijk gedicht, onverstaaanbaar) Ja dis een gedicht.
269	Waarom zie je dat?
270	Nou ehm.. hier bijvoorbeeld geduld brult.
271	hmm
272	En hier. Ha- nee wacht kaken maken aan de woorden die rijmen

David (groep 8) weet niet alleen te benoemen dat het hier om een gedicht gaat, hij geeft ook aan waaraan je kan zien dat het een gedicht is. Hij geeft hier het voorbeeld van eindrijm en zegt daar ook bij dat deze woorden rijmen. Het benoemen van een testsoort verloopt alleen lang niet altijd volgens deze structuur. Kinderen lijken de tekstsoort eerder uit zichzelf te benoemen of er wordt verder op doorgevraagd voordat het kind het genre benoemen kan. Zowel jongere als oudere kinderen benoemen het genre, zonder dat hierom wordt gevraagd, zoals te zien in het onderstaande voorbeeld:

	Docent	Kim
58	Okee, ja! Zeg en wat zou je nog meer lezen?	
59		Hmm 'waar is wally' is ook wel leuk.
60	Nou, pak 'm maar	
61		Oh. Het is een zoekboek en zoeken is eigenlijk ook wel grappig. Zo heb je bijvoorbeeld deze (slaat boek open) hee die zit ook in het kleine boekje. En dan uhm, bijvoorbeeld.. hier is dan de boef

Nadat Kim (groep 4) aangeeft welk boek ze nog meer zou lezen (r.58), vraagt de juf haar om deze te pakken. Kim vertelt vervolgens uit zichzelf dat het om een zoekboek gaat (r.61). Zo komt het dus ook vaak voor dat terloops genres van boeken genoemd worden.

Vragen zoals *wat voor soort boek is dit* of *hoe je noem zo'n boek* leiden daarentegen echter vaak niet tot het benoemen van het genre van het boek. In plaats daarvan wordt vaak de titel van het boek gegeven of omschreven waar het boek over gaat. Wanneer de kinderen, vooral uit de langere klassen, deze vraag niet kunnen beantwoorden, stelt de docent dezelfde soort vraag in een gesloten vorm zoals *is dit een verhaaltjesboek?* Deze vraag kunnen kinderen vaak wel beantwoorden. Maar zelfs dan nog kan het moeilijk blijven om een genre te benoemen. Eerst wordt Teun in het onderstaande fragment gevraagd of hij weet waar over het boek gaat (r.455). Teun geeft aan dat hij dit niet weet. Vervolgens volgt de vraag *is dit een leesboek?* (r. 457) waarin Teun weer 'nee' antwoordt. Hierna wordt hem gevraagd of hij weet wat het dan voor soort boek is. Hier verzand in het beschrijven van het onderwerp van het boek. Teun weet dus (met enige sturing van de docente) wel aan te geven dat het om een leesboek gaat, maar daarna komt hij niet veel verder. Het blijft in sommige gevallen voor kinderen lastig om aan te geven waarover het precies gaat.

	Docent	Teun
455	Neee! Zeg weet jij ook wat voor soort schoenen boek dit is wat jij nou bekijkt?	
456		Mmmmm nee
457	Neee? Is dit een verhaaltje?	
458		Ne nee
459	Wat dan?	
469		Gaat wel over cowboys, dat weet ik en t gaat ook, gaat over iets anders

Hier staat tegen over dat kinderen soms ook eigen termen bedenken. Tijdens de leesgesprekken lagen er ook wetenschappelijke publicaties over het onderwijs op tafel zoals *Leerstoflijnen lezen beschreven* (Oosterloo & Paus, 2010). Kinderen zijn nauwelijks met dit genre bekend en bedachten zelf woorden om deze tekstsoort te kunnen benoemen. Zo zegt Saar (groep 6) over de publicatie: *ja .. volgens mij zijn dit juffenboeken* (r.137), vervolgens vult ze aan dat het om *handleidingen* gaat voor de leerkracht (r.139).

## Beschrijven

Een andere manier waarop leerlingen hun genrekennis kunnen aantonen is door deze te beschrijven. Dit kan door de functie van het genre te benoemen, maar ook door aan te geven wanneer je het zou gebruiken, zoals in het onderstaande fragment te zien is.

	Docent	David
492	Pinkeltje.. Pinkeltje bestaat al heel lang. Zeg daar ligt ook nog iets onder onder die reisgids van Turkije.. Ja! Dat! Was dat	
493		Dis bijvoorbeeld je koopt een camera of zo of mobiel en dan staat hierin ehm hoe het werkt... Is een hele rare taal
494	Zou jij dat kunnen lezen?	
495		S Frans.. (..)
496	Zou t alleen in Frans?	
497		Ja mode de emploi.. er zit ook stukje in Duits ook in Nederlands (..) even vinden ... maar denk wel dat ik het kan lezen want er was ook iets mis met me, telefoon dus toen ging ik hier in lezen en toen vond ik het wel. Hij stond namelijk om ehm, sleuteltje. En ik wist niet hoe je dat weg moest halen. Dus toen ging ik erin kijken en daar stond iets over
498	Toen he bje dat gevonden?	
499		Ja toen had ik dat gevonden stond dat je twee knopjes tegelijkertijd in moest drukken en dan op belknopje op die groene en dan doetie t weer

David (groep 8) benoemt hier niet dat het om een gebruiksaanwijzing gaat, maar kan wel uitleggen wanneer hij deze zou lezen (r. 493). Vervolgens beschrijft hij een situatie waarin hij zelf ooit een gebruiksaanwijzing heeft gebruikt: toen er iets mis was met zijn telefoon, toen heeft hij dit zelf opgezocht en het probleem opgelost. Ook al benoemt hij het genre dus niet, hij kan het dus wel beschrijven en weet ook wanneer hij deze kan gebruiken.

Definities van tekstsoorten komen echter niet veel voor. Vragen zoals *wat is informatieboek?* komen eigenlijk niet voor.

### Aanwijzen

Ook door het verrichten van handelingen kunnen leerlingen blijk geven van genrekennis. In de leesgesprekken komt dit vaak voor. In het onderstaande fragment zoekt Emma (groep 6) een informatieboek uit nadat de docente hierom vraagt. Het lukt haar om een informatieboek te vinden, dit geeft aan dat ze dus een duidelijk idee heeft van wat een informatief boek is.

	Docent	Emma
97	En.. nou.. ligt er, ligt er nog een informa informatieboek?	
98		S even zien
99	Kijk eens even	
100		De oorlog van Wat

Het aanwijzen van soorten boeken, kan ook worden gedaan als het benoemen van een bepaald genre niet lukt. Teun (groep 4) lukt het meerdere keren niet om tijdens het gesprek het genre van boeken te benoemen wanneer hij hierom word gevraagd (r. 23-25 en r. 455-460). Het lukt hem wel om een informatieboek aan te wijzen wanneer hem daarom wordt gevraagd

	Docent	Teun
507	J ja. Zie jij nog een ander informatieboek? Pak nog eens een	
508		Mmmm misschien (..) s gaat ook er over!
509	Aaah!	
510		Dit is van t heelaahaal!

## Vergelijken

Het lukt de leerlingen heel goed om verschillende boeken te vergelijken. In de gesprekken worden bijvoorbeeld regelmatig de verschillende versies van kranten als kookboeken besproken. Van deze tekstsoorten ligt zowel een kinder- als volwassen variant op tafel. Een fragment dat hoe goed illustreert hoe de leerlingen deze verschillende versies van kranten kunnen vergelijken, is dat uit het gesprek van Jesse (groep 8):

	Docent	Jesse
124	Er ligt nog een andere krant. Even kijken. Deze. Wat is het verschil dan?	
125		Nou eh dit is eerder een volwassenkrant en dit is dan een krant van eh 12 tot 18 jaar of tot 16 jaar dit gaat dan meer over onderwerpen die de jeugd aangaat.
126		Dit bijvoorbeeld gaat over een eh ja eh nouja (lacht) ik weet niet precies maar dit is dan meer gericht op onderwerpen waar de jeugd eh de jongeren bijvoorbeeld meer op uitgaan ofzo. En over belangrijke dingen die je zou moeten weten. Als je ja ja zoveel jaar bent dus.

Jesse heeft hier de *7 days* en de *Volkskrant* voor zich liggen. Nadat de docent het hem vraagt, vergelijkt hij de beide kranten met elkaar. Zo weet hij te benoemen dat de *7 days* krant is voor de jeugd, terwijl de *Volkskrant* geschikt is voor volwassenen. Als argument geeft hij daarvoor de onderwerpen die worden aangehaald in de *7 days* (r. 125-126) Een voorbeeld dat hier op aansluit is dat van Kim (groep 4) die de krant vergelijkt met de televisie. Zij legt mooi uit hoe je het nieuws dat je in de krant hebt, ook op televisie kunt zien en andersom. Ze is zich bewust van hoe verschillende media kunnen worden gebruikt om nieuws over te brengen en hoe deze allebei tot het genre 'nieuws' behoren.

	Docent	Kim
122	Jaa! Lees je dit ook graag?	
123		Uhh ja soms wel want soms zitten daar wel belangrijke dingen in
124	Belangrijk. Leg es uit	
125		Nou uhm van bijvoorbeeld hoe het weer eruit ziet. En dat kun je ook op tv zien maar niet alle mensen kunnen dat op tv zien.
126	Nee	
127		Dus dan kan je dat in de krant zien.
128	Ja!	
129		Maar sommigen hebben ook helemaal geen krant
130	Neehee	
131		Die hebben dan wel een tv en die kijken dan tv

## Argumenten

Wanneer kinderen een genre konden benoemen, volgde regelmatig de vraag *hoe weet je dat?* De leerlingen noemen daarbij verschillende argumenten, maar niet alle kinderen vonden dit even gemakkelijk. De meeste argumenten werden meerder malen door verschillende kinderen gebruikt. Zo konden kinderen een bepaalde tekst herkennen aan de hand van een *titel* (o.a. Fleur groep 4, Max, groep 6, en Peter groep 8,). *Illustraties* zowel als op de voorkant als binnen in het boek waren ook doorslaggevend (Fleur groep 4, Teun groep 4 en Emma, groep 6). Ook de *iconen* (Jesse, groep 8, Sophie, groep 8) op de rug van bibliotheekboeken werden door leerlingen gebruikt om snel te kunnen zien tot welk genre een boek behoorde. De *dikte* van een boek werd gebruikt om in te schatten voor wie het boek geschikt was (o.a. Fleur groep 4 en Maurits groep 8).

Ook werden er af en toe wat tekstuele kenmerken genoemd. Zo vormen voor Saar *kenmerkende woorden* zoals *leraren*, *taken* en *handleidingen* (groep 6) een goede aanleiding om te concluderen dat het een instructieboek voor de leerkracht gaat en Peter (groep 8) kon een kookboek herkennen aan *hoe ze het uitleggen*. En bij gedichten waren vaak voor kinderen herkenbaar, omdat ze rijmen en doordat ze bestaan uit de korte alinea's en witregels (Kasper, groep 8, Maurits, groep 8)

Ook al worden vaak argumenten aangedragen, het gebeurt ook regelmatig dat kinderen het niet lukt om hun antwoord verder toe te lichten. Dit geldt ook voor de oudere leerlingen (zoals Sophie, groep 8), zij worstelt met het uitleggen waaraan je een kookboek kunt herkennen. Zij komt daarbij niet verder dan *van binnen*. *Je ziet dat je kan koken. met van die letters. van niet veel geschreven is*. De uitleg van Piet (groep 4) is daarentegen veel duidelijker.

	Docent	Piet
474	Een kookboek! Hoe heb jij dat zo snel in de gaten?	
475		Nah dat zie je hier (geluid onderbreking)
476	Hmm..	
477		Kijk en dat zie je hier, dit aan het plaatje
478	Jaaa	
479		En dan staat er kok

Zo benoemt hij gelijk dat het een kookboek is en dat hij door de illustratie van kok op de voorkant (477-479), na gepraat te hebben over of hij zelf wel eens kookt, geeft hij aan dat de *recepten* in staan (r.489). Hij kan dus veel beter beschrijven wat een kookboek nu precies inhoudt. Het geven van goed argument hoeft dus ook niet samen te hangen met de leeftijd van het kind.

## Functie

Leerlingen kunnen al snel aangeven wat de functie van een genre is. Zelfs kinderen uit groep 4 hebben hier weinig moeite mee en kunnen bijvoorbeeld goed aangeven wat de functie van narratieve en informatieve teksten zijn. Zo zegt Jesse (groep 8): *informatieve boeken en die dat dat gaat niet ja dat gaat wel over om het lezen maar eerder omdat je iets kunt begrijpen niet van dat je dus een verhaal hebt* (r.48). Peter (groep 8) geeft hij aan dat hij liever informatieve boeken leest *want ik wil meer van de wereld weten* (r. 124). Ook de nuances binnen beide genres kunnen door kinderen worden herkend. Zo noemt Jesse (groep 8) een boek *verhalend informatief*. Hij zegt daarover: *nouja dit is dan verhalend informatief. Dat houdt dus in dat je dus.. het gaat over verhaal maar het is dus eh waargebeurd en het geeft je ook informatie over iets dat je wilt weten bijvoorbeeld* (r. 65).



	Docent	Peter
185	Wanneer zou je hem lezen?	
186		Als ik naar turkije zou gaan op vakantie
187	ja	
188		Dan weet je meer over Turkije en dan wist ik wel wat voor plaatsen er waren en zo, dat is met zoveel wel handig want je hebt ook wel eens dat je denkt goh waar zit ik nu en war moet ik naar toe en dan ben je verdwaald.

De leerlingen zijn zich dus bewust van de verschillende functies van beide genres en dat je als lezer deze genres kunt gebruiken voor verschillende doeleinden. Er liggen tijdens de leesgesprekken echter nog veel meer tekstsoorten (o.a. gebruiksaanwijzingen, kookboeken en reisgidsen) op tafel en de kinderen hebben ook hier we weinig moeite om uit te leggen waarvoor de teksten dienen. In het ondertaande fragment legt Peter duidelijk uit wat de functie van een reisgids is: deze lees je op vakantie en kan je gebruiken om informatie op te doen over de plaatsen die je wilt bezoeken.

### Doelgroep

De meeste leerlingen konden aardig inschatten voor wie een boek geschikt zou zijn. Zij hielden daarbij niet alleen rekening mee met het vereiste leesniveau (is het te moeilijk), maar ook met het onderwerp (voor wie is dit aansprekend). Vaak wordt één van beide redenen genoemd om keuze voor een bepaalde doelgroep te ondersteunen.

Het meest opvallende fragment daarbij is het gesprek tussen Fleur (groep 4) en de docente, waarin zij verteld dat een boek ook geschikt is voor haar moeder, omdat zij ook van muisjes houdt. Zij hebben het op dat moment over prentenboek *Hoe Betje Spitsmuis jarig was* door J.S. Goodall. Fleur houdt op dat moment alleen rekening met wat haar moeder interessant vindt, maar denkt er niet bij na dat dit boek veel te makkelijk voor haar moeder is.

	Docent	Fleur
466	Dat vind jij wel een leuk boekje. Wie zou dat nog meer heel leuk vinden?	
467		Hmm, misschien m'n moeder. Want m'n moeder houdt ook wel van zulke kleine muisjes

Meestal lijken kinderen echter een redelijke goede inschatting te maken van de doelgroep. Kinderen interpreteren 'voor wie' bovendien in een *specifieke* of in *brede zin*. In een specifieke zin, hebben ze mensen voor ogen die ze goed kennen zoals Fleur die het boek aan haar moeder zou aanraden. Als kinderen 'wie' in bredere zin interpreteren, generaliseren ze over hele groepen zoals kinderen of volwassenen. Zo zegt Maurits over *Hoe Betje Spitsmuis jarig was*: *Nou dat lijkt me eigenlijk ook weer wat voor kleine kinderen. zie je ook wel een beetje een speeltje in een boek weet je wel. En er staat geen tekst in tot nu toe. Nee is eigenlijk een plaatjesboek. Staat helemaal geen tekst in. Nou dat is echt wel wat voor kleinere kinderen denk ik (r.124)*. Hier noemt Mees een groter groep kinderen in plaats van specifieke kinderen te noemen. Hij baseert dit vooral op het feit dat het een prentenboek is, iets wat vooral geschikt is voor jonge kinderen.

## Leesstrategie

Ook de leesstrategieën die leerlingen toepassen tijdens het lezen van verschillende theesoorten worden in de leesgesprekken besproken. Kinderen hebben regelmatig moeite met de vraag 'Hoe lees je dat?'. Deze vraag is op meerdere manieren te interpreteren. Het meest opvallende antwoord is dat van Emma (groep 6) als haar wordt gevraagd hoe zij een tijdschrift leest:

	Docent	Emma
65	Hoe lees je zo'n tijdschrift?	
66		Nou meer lees ik gewoon op mijn bed en dan ga ik het lezen
67	En begin je dan bij de eerste bladzijde? Hoe lees, hoe lees je dit, lees je alles?	
68		Ik zie gewoon iets leuks, leuke strip en dan wil ik dat lezen

Emma interpreteert de vraag hoe lees je een tijdschrift op een andere manier dan de docent beoogt. Zij denkt hierbij aan eerste instantie aan de plek waar ze het leest (r. 66). De tweede vraag die docente stelt (r.67), is meer explicieter en Emma vervolgens wel iets meer vertellen over hoe ze het lezen van een tijdschrift aanpakt: ze leest niet bladzijde voor bladzijde, maar kijkt naar wat ze leuk vindt. Hier ligt de veronderstelling onder dat Emma weet dat dit voor een tijdschrift niet noodzakelijk is, terwijl het voor fictieboek heel belangrijk is dat je het lineair leest. Ze is zich dus bewust van deze andere leeststrategie die je in je kunt zetten tijdens het lezen. Max (groep 6) weet bij het lezen van informatieboeken ook heel goed dat je niet alles hoeft te lezen.

	Docent	Max
20	Nee. Moet je ook alles lezen uit zo'n boek? Als je zo'n boek hebt? Moet je dat dan allemaal lezen?	
21		*schudt hoofd*
22	Hoe lees je dat dan?	
23		Eh, je kijkt naar de titels
24	Ja	
25		En dan lees je de kopjes

Max geeft hier aan dat hij bij informatieboeken vooral let op de titels en de kopjes die in het boek staan. De onderliggende gedachte is hier waarschijnlijk bij dat hij zo kan selecteren wat hij wil lezen. Dit verwoordt hij echter niet expliciet, Sophie (groep 8) doet dit wel. Ook zij krijgt de vraag of zij het boek helemaal moet lezen (r. 209).

	Docent	Sophie
209	ja moet je dit helemaal lezen als je dit nodig hebt voor een werkstuk ?	
210		nou soms kun je er kleine stukjes van van eh inzicht inhoud kan je kijken wat je nodig hebt en zo voor werkstuk of spreekbeurt.
211	oh dan kijk je daar even naar	
212		ja
213	en dan zoek je het op?	
214		ja zoals oerknal zonnestelsel aarde raketten en hier staat een woord wat ik niet begrijp.

Sophie geeft aan dat je niet alles nodig hebt en dat specifiekere informatie kunt zoeken aan de hand van de inhoudsopgave (r.210), omdat dit vervolgens op te zoeken. Zij weet dus duidelijker te verwoorden hoe ze haar leesgedrag aan haar leesdoel aanpast.

Tijdens het beantwoorden van een vraag als *hoe lees je dat?* vergelijken de leerlingen soms ook meerdere genres met elkaar. Zij geven daarbij aan hoe hun leesaanpak voor de verschillende genres verschilt. Zo geven meerdere kinderen aan dat je een spannend boek stil leest, maar het een gedicht ook vaak kunt voordragen (Emma groep 6, Saar groep 6 en Maurits groep 8). Leerlingen kunnen zich dus zeker bewust zijn van leesstrategieën en kunnen verschillende manieren van lezen soms ook met elkaar vergelijken.

#### 4. Conclusie en discussie

De leesgesprekken geven ons een gevarieerd en breed beeld van de genrekennis van basisscholieren uit groep 4, 6 en 8:

- Genrekennis komt (veelal) aan bod en wordt op verschillende manieren geuit: door het genre te benoemen, beschrijven, aan te wijzen en te vergelijken.
- Niet voor iedereen vind het verwoorden van hun kennis even gemakkelijk; de vraagstelling heeft dit mogelijk ook beïnvloedt. Kinderen lijken moeite te hebben met de interpretatie van de vraag *wat is dat voor soort boek*. Het stellen van meer sturende (en expliciete) vragen, helpt om soms om de vraag toch nog te kunnen beantwoorden.
- Kinderen lijken wel aardig beeld te hebben van wat de verschillende genres (in algemene zin), want het lukt ze bijna allemaal om soorten boeken aan te wijzen wanneer hen hierom gevraagd wordt. Kinderen herkennen ook de nuances binnen de genres. Sommige kinderen ook binnen een genre verschillende boeken vergelijken en nemen dus ook subtielere verschillen waar.
- Kinderen kunnen ook reflecteren op onbekende genres. Ze konden bijvoorbeeld een inschatting maken van de doelgroep van een boek. Zo zagen kinderen bij de wetenschappelijke publicaties al snel dat het om boeken ging die voor de juffen en meesters interessant waren.
- Leerlingen geven vaak argumenten om hun verdere toe te lichten waarom ze iets weten, maar dit is lang niet voor iedereen even eenvoudig.
- Kinderen zijn zich bewust van hoe genre en lezen samenhangen (metacognitie). Ze hebben veel kennis van wat kenmerkend is voor specifiek soorten teksten. Zo kunnen bijna allemaal benoemen wat functie van een soort boek is. Ook kunnen ze doelgroep van een bepaalde tekst inschatten. De vraag hoe je het leest is voor sommige kinderen wat lastigere kwestie.

Kinderen lijken dus een al een vrij breed beeld te hebben van de verschillende genres. Het verwoorden van deze kennis blijkt nog wel lastig, hoewel ze wel in staat zijn dit op meerdere manieren te doen. Zij kunnen tevens kritisch redeneren over kenmerken een leestaak zoals de functie, doelgroep en de in te zetten leesstrategieën, die afhankelijk zijn van de soort tekst (metacognitie). Ze zijn ook in staat de verschillen tussen teksten te onderscheiden, zowel binnen als buiten hetzelfde genre.

Ook al leveren de leesgesprekken veel informatie op over de genrekennis van kinderen, het is lastig om te concluderen of leesgesprekken meer, minder of andere informatie aan het licht brengt dan andere taken die genrekennis toetsen. In tegenstelling tot onderzoeken als die van Donovan, C. & Smolkin (2002) en Hiles & Smith (2002) zijn er geen verschillende taken afgenomen die genrekennis testen. De aard van de leesgesprekken maakt echter ook de resultaten moeilijker vergelijkbaar met andere onderzoeken. Door het open karakter van de leesgesprekken is er een grote variatie in wat er en wel of niet in de leesgesprekken aan bod is gekomen. Dit maakt de het vergelijken en

generaliseren van resultaten van dit onderzoek een lastige zaak. Toch kunnen er wel een paar voorzichtige conclusie worden getrokken. Zo kan er worden gesteld dat leesgesprekken minder informatie opleveren over de genrekennis van kinderen op tekstueel niveau dan in eerdere onderzoeken (Bradley & Donovan, 2010; Kamberelis, G., & Bovino, 1999). Hierbij kan men denken aan informatie over de opbouw van een tekst of het gebruik van kenmerkende woorden (zoals *er was eens* bij een sprookje). Dit komt, omdat kinderen tijdens de gesprekken de boeken vooral vluchtig doorbladeren en letten op de kenmerken die gelijk in het oog vallen zoals de voorkant, de dikte van een boek en plaatjes. Deze kenmerken die kinderen noemen in de leesgesprekken worden genoemd, komen ook in het gedeeltelijk in onderzoek van Donovan & Smolkin (2012) naar voren. Ook hier gebruikten kinderen de titel en de voorkant om een boek als een informatieboek te identificeren.

Dat kinderen moeite hebben met het verwoorden van kennis, lijkt aan te sluiten bij eerder onderzoek naar metacognitie. Hieruit dat bleek dat niet alle kinderen duidelijk kunnen hun kennis kunnen verwoorden. Aangezien de resultaten van de leerlingen uit verschillende klassen niet apart zijn vergeleken, is het moeilijk te concluderen of oudere kinderen hun metacognitieve kennis beter kunnen verwoorden zoals door sommige onderzoekers wordt beweerd (Flavell, 1979: Forrest, Pressley and Waller). Er zijn echter hier en daar opvallende verschillen zichtbaar. Zoals we zagen in de uitleg van hoe kinderen om gingen met argumenten, vond Sophie (groep 8) het moeilijker dan Piet (groep 4) om haar kennis onder woorden te brengen. Het lijkt er op het eerste gezicht dus op of leeftijd geen of niet altijd een voorspellende factor is. Dit lijkt de resultaten uit het onderzoek van Hall, Bowma & Meyers (1999) te ondersteunen waar bleek dat 9-jarige kinderen een grote variatie aan metacognitie kennis vertoonden. Het zou voor vervolgonderzoek heel interessant om hier dieper om te gaan, zodat de resultaten kwantitatief vergeleken kunnen worden.

Het zou ook van belang zijn om verder te onderzoeken om te zien hoe de manier van vragen stellen (open vs. gesloten, de vraag *wat is dit voor soort boek*) en boeken die op tafel hebben gelegen, hebben bijdragen aan hoe de kinderen hun kennis verwoorden. Daarbij zou het ook interessant zijn om te kijken naar in hoeverre kinderen uit zichzelf vertellen of hoeverre de docent vragen moeten stellen (spontane en uitgelokte uitingen). Ook zou gekeken kunnen worden of basisscholieren tijdens het gesprek aan nieuwe genrekennis op doen en of ze door het gesprek ook beteren leren reflecteren. Als laatste zou in verder onderzoek een nadere blik kunnen worden geworden op de verschillende categorieën die in dit onderzoek zijn onderscheiden. Zo zouden de categorieën nog kunnen vergeleken worden met de verschillende tekstsoorten. Is het bijvoorbeeld voor kinderen makkelijker om hun kennis over kookboeken te verwoorden dan die over reisgidsen? En in hoeverre verschillen de argumenten die gegeven worden verschillende genres? Verder onderzoek zou het brede en gevarieerde beeld aan genrekennis en metacognitie dat in de leesgesprekken naar voren komt alleen maar kunnen verrijken.

## **Bibliografie**

- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of reading research, 1*, 353-394.
- Bradley, L. G., & Donovan, C. A. (2010). Information book read-alouds as models for second-grade authors. *The Reading Teacher, 64*(4), 246-260.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2002). Children's genre knowledge: An examination of K-5 students' performance on multiple tasks providing differing levels of scaffolding. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 428-465.
- Duke, N. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 202-224.
- Forrest-Pressley, D. L., & Waller, T. G. (1984). *Cognition, metacognition, and reading*. New York: Springer-Verlag.

- Hall, K., Bowman, H., & Myers, J. (1999). Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities. *Educational Research, 41*(1), 99-107.
- Hiles, J., & Smith, B. (2000). Genre development in first grade: a multi-task investigation. *Illinois Reading Council Journal, 34*(2), 34-48.
- de Jager, B., Jansen, M., & Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School effectiveness and school improvement, 16*(2), 179-196.
- Kamberelis, G., & Bovino, T. D. (1999). Cultural artifacts as scaffolds for genre development. *Reading Research Quarterly, 34*(2), 138-170..
- Langer, J. A. (1985). Children's Sense of Genre A Study of Performance on Parallel Reading and Writing Tasks. *Written Communication, 2*(2), 157-187.
- McTavish, M. (2008). What were you thinking? The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education, 31*(2), 405-430.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology, 70*(5), 680.
- Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven, Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO, Nationaal Expertisecentrum leerplanontwikkeling
- Pappas, C. C. (1993). Is narrative "primary"? Some insights from kindergarteners' pretend readings of stories and information books. *Journal of Literacy Research, 25*(1), 97-129.
- Temur, T., Kargin, T., Bayar, S. A., & Bayar, V. (2010). Metacognitive awareness of grades 6, 7 and 8 students in reading process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 4193-4199.

## Bijlagen

### Bijlage I

#### Leesgesprekken: wat ligt er op tafel?

Op tafel ligt een grote variatie aan teksten/boeken voor verschillende leeftijden. Het is belangrijk dat er in ieder geval informatieve teksten, instructieve teksten, betogende teksten, verhalen en gedichten liggen.

De leeftijd van de leerling speelt een rol bij de keuze, al blijft het belangrijk dat er teksten en boeken liggen voor alle leeftijdsgroepen, ook voor pubers en volwassenen.

Bij een jonger kind zul je iets meer prentenboeken en leesboeken voor hun leesniveau neerleggen; bij een leerling uit groep 7/8 leg je nog wat meer boeken voor volwassenen neer (bijvoorbeeld sciencefiction, een thriller, een filosofieboek).

#### Informatieve teksten

- Informatieve (prenten)boeken (bijv. Kijkdoosserie en Informatie Junior, boeken over heelal, auto's, cowboys, natuur)
- Dierenboeken: voor jeugd en voor volwassenen
- Zoekboeken (bijv. *Waar is Wally*)
- Tijdschriften (bijv. *Zo zit dat*, *National Geographic*)
- Reisgids
- Woordenboeken: voor kleuters, schoolkinderen en volwassenen
- Kranten: een kinderkrant (bijv. *Kidsweek* en een krant voor volwassenen)
- Zaakvakboeken: bijv. een aardrijkskundeboek voor groep 4 en voor groep 7
- Atlas, kaart
- Brochure
- Een paar boeken voor volwassenen (bijv. *Leerstoflijnen lezen beschreven*, *Taalgebruik in de klas, als basis voor kennisconstructie*, een filosofieboek)

#### Instructieve teksten

- Kookboeken: een kinderkookboek en een kookboek voor volwassenen
- Handleiding bij een apparaat, bijv. voor een camera of tv
- Spelregels
- Tomtom

#### Betogende teksten<sup>3</sup>

- Poster (met een aankondiging en aansporing te komen of mee te doen bijv. en met informatie over wat, waar, wanneer iets plaatsvindt)
- Reclamefolder
- Advertenties, gericht op kinderen en gericht op volwassenen (zie hiervoor ook in de verschillende bladen en kranten)

<sup>3</sup> Deze lagen tijdens de leesgesprekken die in dit onderzoek gebruikt zijn niet op de tafel.

### Verhalen

- Verhalende prentenboeken (zonder tekst en met tekst)
- Prentenboek voor oudere kinderen
- Fictieboeken: voor kinderen uit verschillende groepen( groep 3-8)
- Voorleesboek
- Sprookjesboek
- Romans voor volwassenen
- Stripboek

### Gedichten

- Dichtenbundels: voor kleuters, voor oudere kinderen en voor volwassenen
- Liedbundel
- Poëzieposter

### En verder

- Teksten, boeken in verschillende talen (in thuishalen van leerlingen en in het Engels en Duits bijvoorbeeld)
- Tijdschriften die typisch op meisjes zijn gericht, zoals *Hoe overleef ik of Tina*. (In dit soort bladen staan verschillende tekstsoorten. Dat geldt ook voor bladen als *Donald Duck*.)
- Digitale teksten: hiervoor kunnen een ipad, Game Boy en dergelijke neergelegd worden.

## Bijlage II

<b>Naam:</b> <b>Groep:</b> <b>Leerkracht:</b> <b>Mijn vraag:</b>	
	Vertel eens. Lees je graag? Wat lees je dan?
<b>Interesse</b>	
	Lees je thuis ook? Word je voorgelezen? Ga je naar de bib?
<b>Leesomgeving</b>	
	Wat kun je allemaal lezen? ( Pak maar een boek/tekst.) Hoe weet je dat? Wanneer/waarvoor zou je deze tekst lezen? <i>(stiltes kunnen ook veel vertellen...)</i>
<b>Teksten/tekstkenmerken</b> (onderwerp, structuur, woord/beeld, kenmerken verhalen/poëzie)	
<b>Leestaken</b> (informatieve teksten,instructies, betogende teksten, verhalen, poëzie)	
<b>Leesfuncties</b> (om te genieten, te leren, te snappen, ....)	
	Ik ben zo nieuwsgierig...hoe lees je dat? Wat denk je dan?
<b>Kenmerken van taakuitvoering</b> ( techniek/woordenschat, begrijpen/interpreteren. evalueren, studietechnieken, opzoeken)	
	Mijn vraag
<b>Antwoord op vraag</b>	
<b>Observatie</b>	
<b>Ontdekking/afpraak</b>	