

TRAINING IN BEGRIJPEND LEZEN DOOR ROLWISSELEND LEREN

Ton van Ijzendoorn

Inleiding

Veel middelbare scholieren blijken in meerdere of mindere mate moeite te hebben met teksten. Of het nu gaat om wiskundeopgaven, een paragraaf aardrijkskunde, natuurkunde, of een stukje geschiedenis, vaak lukt het leerlingen niet goed de belangrijkste informatie uit het gelezene te halen. Even de essentie van een paragraaf in eigen woorden weergeven blijkt voor velen een zware opgave. Zowel de leraar Nederlands als de remedial teacher weten uit ervaring dat tekorten in tekstbegrip niet zo gemakkelijk te verhelpen zijn. In mijn zoektocht naar een adequate aanpak voor begrijpend leesproblemen kwam ik terecht bij 'reciprocal teaching', ontwikkeld door de Amerikaanse professoren Brown & Palinscar (1984, 1987, 1989).

Reciprocal teaching, in het Nederlands ook wel rolwisselend leren genoemd, is een vorm van samenwerkend leren. Daarbij gaan Brown & Palinscar uit van vier strategische leesvaardigheden: voorspellen, ophelderen van onduidelijkheden, vragen stellen en samenvatten. De werkwijze is als volgt: de leerkracht begint met een stuk tekst voor te lezen en hardop denkend voor te doen hoe een bepaalde leesvaardigheid werkt. Vervolgens laat hij/zij een leerling aan het woord. Aan de hand van een nieuwe tekstpassage laat deze leerling eveneens hardop denkend zien hoe hij/zij deze leesvaardigheid uitvoert. In het begin vraagt dit om veel ondersteuning door de leerkracht. Geleidelijk aan lukt het de leerling steeds beter de vaardigheden zelfstandig uit te voeren en treedt de leerkracht meer en meer op de achtergrond.

1 Problemen met begrijpend lezen

Het verwerven van tekstbegrip is een complexe aangelegenheid. Verschillende processen verlopen gelijktijdig of beïnvloeden elkaar. Een goede lezer beschikt over kennis op allerlei gebieden. Te denken valt aan talige kennis, zoals kennis over letters, klanken, woorden, syntactische regels enzovoorts, maar ook aan kennis van de wereld en kennis van logische structuren. Naast deze kennis beschikt de goede lezer ook over een aantal vaardigheden om het leesproces te sturen. Goede lezers hebben zicht op welke activiteiten zij kunnen ontplooiën om tot een beter tekstbegrip te komen. Ze evalueren en controleren of zij de tekst nog begrijpen, herlezen moeilijke passages nog eens, stellen zichzelf vragen en zetten af en toe de gelezen informatie na afloop op een rijtje en vatten op die manier de tekst nog eens samen. Zij evalueren en controleren zodoende hun eigen leesgedrag en kennis van strategieën. Dergelijk metacognitief gedrag zo kenmerkend voor de goede lezer, zul je bij

zwakke lezers niet zo gauw aantreffen. In de literatuur (Paris & Meyers 1981) worden de verschillen tussen goede en zwakke lezers voor wat betreft de metacognitie groot genoemd. Steeds meer wordt het belang van het verwerven van metacognitieve vaardigheden onderkend. Tegelijk moet men in Nederland constateren dat de invloed die het onderwijs uitoefent op de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden bij de leerling gering is (de Jager & Reezigt 1996).

2 Leesstrategieën alléén niet voldoende

Schiet de lezer op één of meerdere van de gebieden die de goede lezer kenmerken tekort, dan is er veelal sprake van een leesprobleem. Om de zwakke leerling te helpen zal het onderwijs zich op die verschillende gebieden moeten richten. Eén van de belangrijkste gebieden vormt wellicht die van de leesstrategieën. Maar met leesstrategieën alleen zijn we er niet, er blijkt meer bij te komen kijken.

Larson & Gerber (1992) die een groot aantal onderzoeken in Amerika op het gebied van begrijpend lezen kritisch bekeken, laten zien dat de uiteindelijke impact van een grote hoeveelheid oefenwerk op het gebied van leesstrategieën minimaal is geweest.

In 'leesonderwijs ter discussie' constateren Henneman en Van Calcar (1999) "... dat veel leerlingen de geleerde leesstrategieën veelal niet toepassen, omdat zij er geen zin in hebben, het nut er niet van inzien of omdat het toepassen ervan ze teveel tijd kost". Hun analyse van het leesonderwijs, speciaal gericht op lesmaterialen Nederlands voor de basisvorming, brengt een aantal methodische tekortkomingen aan het licht die mogelijk debet kunnen zijn aan de tegenvallende resultaten van strategiegericht leesonderwijs, zoals bijvoorbeeld het ontbreken van authentieke leesdoelen of het te weinig beroep doen op zelfstandig denken etc.

Het onderwijzen van leesstrategieën aan zwakke leerlingen blijkt dus in vele opzichten een moeilijke zaak. "Deze leerlingen schijnen niet over de eigenschappen te beschikken die horen bij het succesvol kunnen toepassen van deze strategieën" (Krijgsman & Poell 1995). Deze auteurs wijten dit verschijnsel aan sociaal emotionele leerlingkenmerken als een gebrek aan zelfvertrouwen, leerkrachtafhankelijk gedrag, negatief zelfbeeld, faalangst enzovoorts, hetgeen niet leidt tot het zich eigen maken van de strategieën en tot zelf controlerend en evaluerend leesgedrag.

Over kinderen met een dergelijk tekort op emotioneel-motivationeel gebied wordt door Vauras e.a. (1992) opgemerkt dat zij nauwelijks tot interne kennisrepresentaties zullen komen, of tot zelfregulerend leesgedrag. Bovengenoemde auteurs wijzen erop dat bij zwakke lezers instructie van cognitieve en metacognitieve vaardigheden meer kans van slagen heeft als het gebeurt in combinatie met een "emotional-motivational training". Vauras e.a. zien het ontbreken van deze sociaal-emotionele aspecten in de begrijpend leesinstructie als één van de belangrijkste oorzaken van het niet succesvol zijn van veel programma's in leesstrategieën voor zwakke lezers.

Onderzoek van Vauras en anderen (1992) toont aan dat training in leesstrategieën *wel* effectief is wanneer het gecombineerd wordt met training en begeleiding op het sociaal-emotionele vlak waarbij de genoemde leerlingkenmerken betrokken worden. In 'rolwisselend leren' meent men zo'n instructievorm gevonden te hebben. Rolwisselend leren wordt in *Classroom Instruction that works* (Marzano e.a. 2001) "one of the best researched strategies available to teachers" genoemd.

3 Apprenticeship learning

Een belangrijke onderliggende gedachte van rolwisselend leren is het zogenaamde apprenticeship learning. Dit lijkt veel op het meester-gezel leren dat wij nog kennen uit vroeger tijden maar wat ook in ontwikkelingslanden voorkomt wanneer het gaat om het leren van een ambacht.

We zien het daar in de kleinschalige huisindustrie waar het bijvoorbeeld gaat om het knopen van tapijten. Een ervaren werker doet aan de leerling voor hoe een bepaalde vaardigheid uitgevoerd moet worden. De leerling (vaak nog een kind) doet de handelingen eerst onder begeleiding, daarna zelfstandig. In een dergelijke gemeenschap hebben beide partijen belang bij dit leerproces. Het kind voelt zich er 'groter' door en heeft het gevoel gewaardeerd te worden voor zijn bijdrage. De volwassene heeft belang bij de toenemende vaardigheid en daardoor grotere productiviteit van het kind. Opvallend is, dat dit hele leerproces uiterst effectief verloopt. Hoe eerder het kind een hoogwaardige bijdrage kan leveren, hoe beter (ook voor het gezinsinkomen). De instructie vindt pas plaats wanneer blijkt dat het kind aan het leren van iets nieuws toe is. De instructie is zo doelgericht mogelijk, duurt niet langer dan noodzakelijk en leidt tot het snel verwerven van zelfstandigheid. Het leerproces is niet alleen efficiënt, maar vindt ook zo economisch mogelijk plaats. Het geven van instructie gaat immers ten koste van de productie van de 'meester' zelf en gaat dus ten koste van inkomen.

Door de opkomst van de cognitieve psychologie is deze vorm van leren als het ware herontdekt. Het draagt ook een beetje een 'back to basics' element in zich en is als zodanig te vergelijken met de opkomst van de kleinschalige biologische en milieuvriendelijke landbouw waar men door de terugkeer naar natuurlijke werkwijzen streeft naar een kwalitatief hoogwaardig product.

4 Cognitive apprenticeship

In tegenstelling tot ambachtelijke handelingen zijn cognitieve leerprocessen normaal gesproken niet voor de buitenwereld niet zichtbaar en daarom dus ook niet observeerbaar. Door hardop denken kan echter duidelijk gemaakt worden hoe een bepaalde vaardigheid of strategie kan worden uitgevoerd. Deze manier van werken wordt 'cognitive apprenticeship' genoemd. De leerlingen worden in de gelegenheid gesteld het gedrag van een 'expert' te observeren en te proberen het na te doen. Zodoende kunnen ze oefenen. Omdat de relatie tussen het proces en het product niet zo duidelijk is als bij metselen, timmeren of het knopen van een tapijt is het aanmoedigen van de ontwikkeling van zelfcorrigerende, zelfevaluerende en zelfregulerende vaardigheden een vereiste. De leerkracht geeft de leerling steeds feedback en kan het proces zodoende bijsturen (Collins, Brown & Newman 1984).

Met 'reciprocal teaching' bouwen Brown en Palincsar voort op dit 'cognitive apprenticeship'.

5 Rolwisselend leren

Rolwisselend leren is een vorm van samenwerkend leren waarbij er systematisch naar een dialoog wordt toegewerkt. De procedure is in het kort als volgt. Met een kleine groep leerlingen wordt een korte tekst gelezen. In het begin neemt de leerkracht de leiding. Door middel van directe instructie maakt hij/zij stapje voor stapje duidelijk wat de leesstrategieën zijn en wanneer en hoe je ze moet gebruiken. Bij de discussie over de tekst laat hij/zij hardopdenkend aan de leerlingen zien hoe je een bepaalde leesstrategie kunt toepassen. 'Modeling' wordt dat genoemd. Vervolgens gaat de leerling onder begeleiding oefenen. Het is de bedoeling dat de leerlingen geleidelijk aan de rol van de discussieleider gaan overnemen. In het begin geeft de leerkracht daarbij veel ondersteuning en positieve procesgerichte feedback. Men noemt dit 'scaffolding'. Dit betekent letterlijk 'van een steiger voorzien'. Geleidelijk aan is er minder ondersteuning nodig en treedt de leerkracht meer en meer op de achtergrond, wat 'fading' wordt genoemd. Tenslotte ligt de verantwoordelijkheid voor de discussie (dialoog) bij de leerlingen. De taak van de leerkracht is dan het steunen van de leerlingen en er op toezien dat het proces goed verloopt.

6 De zone van de naaste ontwikkeling

Bij 'rolwisselend leren' komt het begrip 'prolaptic learning' voor. 'Prolaptic' betekent 'vooruitlopend'. Dit houdt in dat de leerling gestimuleerd wordt om samen met de groep iets te doen, waartoe hij zelfstandig nog niet in staat is. In een sociale context wordt hij aangemoedigd aan de groepsdiscussie over een tekst deel te nemen ondanks het feit dat hij een bepaalde leesstrategie nog niet volledig beheerst. Daarbij krijgt hij ondersteuning (scaffolding) van de leerkracht. Om te beginnen wordt de leerling in staat gesteld te observeren hoe een goede lezer de strategieën uitvoert. Deze 'expert' kan de leerkracht zijn maar ook een betere leerling. Zij vervullen dus een voorbeeldfunctie. Dan wordt de leerling uitgedaagd om de strategie zelf hardop denkend uit te voeren. Daarbij is de scaffolding erop gericht om de leerling dat beetje extra ondersteuning te geven waardoor de uitvoering van de nieuwe vaardigheid tot een goed einde wordt gebracht. Dit succeseffect geeft de leerling een geweldige stimulans. Op eigen kracht zou dat nog (net) niet lukken. Wel wordt er een beroep gedaan op vaardigheden die potentieel bij de leerling aanwezig zijn, maar (nog) niet spontaan en routinematig gebruikt worden. Zo wordt aangesloten op de 'zone van de naaste ontwikkeling' (Vygotsky 1978).

7 Het ontwikkelen van materialen

De eerste verkennende proeven met rolwisselend leren, enige jaren geleden, waren veelbelovend. Nadat bleek dat rolwisselend leren in het voortgezet onderwijs nog niet werd toegepast werd besloten de experimenten in een breder verband voort te zetten. Bemiddeling van het IDO-VU te Amsterdam (Opleiding tot Remediaal Specialist) maakte het mogelijk ook een aantal scholen elders in Nederland hierbij te betrekken. Uiteindelijk leidde dit tot de publicatie van *Begrijpend lezen door rolwisselend leren* (van Ijzendoorn 1998).

Het betreffende programma bestaat uit 21 lessen. Voor leesteksten is naar materiaal gezocht dat past bij de beoogde leeftijdsgroep en het technisch- en begrijpend leesniveau van de leerlingen. Ook is er rekening gehouden met de kerndoelen van de basisvorming. De gekozen teksten zijn zoveel mogelijk authentiek en levensecht. Verreweg de meeste teksten zijn afkomstig uit landelijke of regionale nieuws- of advertentiebladen. Bij iedere les is een uitgebreide lesschets geschreven. De lesschets begint met het formele doel van de les te formuleren. Daarna volgt een beschrijving van de benodigde materialen. Een introductie op de les en aanwijzingen voor de instructie volgen. In de meeste gevallen wordt de tekst alinea voor alinea doorgenomen en worden er allerlei aanwijzingen gegeven die bij het begeleiden van belang kunnen zijn. Vooral in het begin worden er, bij wijze van 'modeling', voorbeelden gegeven van hoe de les kan worden uitgevoerd. Ter ondersteuning van de leerkracht gaan de lessen bovendien vergezeld van een speciaal voor de leerkracht geprepareerde tekst waarin mogelijke moeilijke woorden worden gesignaleerd; een formulering wordt gegeven van wat het belangrijkste is, welke vraag er gesteld kan worden en tot slot worden er suggesties voor een voorspelling gedaan.

Bij het trainingsprogramma horen vier verschillende kaarten voor de leerlingen, waarop de aan de orde zijnde strategie en bijbehorende vraagstelling staan genoteerd. De kaart kan bovendien gebruikt worden om de tekst die nog niet behandeld is af te dekken. Daarnaast zijn er nog twee hulpkaarten waarmee het stellen van vragen en het samenvatten worden ondersteund. Het pakket lesmaterialen wordt voorafgegaan door een grondige inleiding over de achtergronden van rolwisselend leren.

Vanuit de filosofie van het rolwisselend leren kan er het best gewerkt worden met heterogene niet al te grote groepen (vijf à zes leerlingen). De leerling die iets verder gevorderd is kan als voorbeeld dienen voor de zwakkere lezers (modeling), ook zullen hij/zij iets eerder de rol van discussieleider op zich kunnen nemen.

8 Informed instruction

Bij het ontwikkelen van het programma werd naast reciprocal teaching gebruik gemaakt van de beginselen van directe instructie en 'informed instruction'. Directe instructie werd alleen toegepast bij de introductie van een nieuwe strategie. Rosenshine & Meister (1994) vergeleken een aantal studies over reciprocal teaching met elkaar. Zij kwamen tot de conclusie, dat proeven waar reciprocal teaching voorafgegaan werd door directe instructie in strategieën effectiever waren, dan proeven waar alleen van de reciprocal teaching methode gebruik werd gemaakt.

'Informed instruction' is in Nederland wat minder bekend. Brown, Campione & Day (1981); Paris, Cross & Lipson (1984) en Paris & Jacobs (1984) toonden het belang aan van 'informed instruction'. Bij deze instructievorm wordt aan de leerlingen duidelijk gemaakt waarom een bepaalde leeractiviteit zinvol is. Dit wordt o.a. gedaan door keuzes te verantwoorden en door het 'hoe' en het 'waarom' van het leerproces toe te lichten. De instructie wordt daardoor per definitie zeer doelgericht. Dit leidt weer tot een grotere betrokkenheid van de leerlingen.

Informed instruction activeert bij de leerling de cognitieve strategie *focusing* (Marzano 1988).

'Focusing skills' zijn cognitieve strategieën om een probleem of een vraagstelling duidelijk te krijgen. Bovendien leidt de toepassing ervan op een natuurlijke manier tot het bepalen van doelen. Het kan zich in allerlei fasen van het begrijpend leesproces voordoen. Met het bepalen van doelen omschrijft men de te verwachten uitkomsten. In die zin hangt het ook samen met de cognitieve strategie 'predicting' of voorspellen.

'Informed instruction' is een instrument van de activerende pedagogiek waarvan het belang door velen nog onvoldoende wordt onderkend. Het vormt de basis van het zelfstandig leren denken en leren oplossen van problemen. Zoals al opgemerkt speelt het bepalen van doelen niet alleen een belangrijke rol in het onderwijsproces zelf, maar ook bij de motivatie van leerlingen. Het is daarbij van groot belang dat de leerlingen het succesvol bereiken van een leerdoel (hier tekstbegrip) toeschrijven aan hun strategiegebruik (Garner 1990).

9 Effect van rolwisselend leren

Om het effect van het interventieprogramma te meten zijn voor en na het programma een aantal gestandaardiseerde tests afgenomen. Statistische verwerking van de gegevens (Van Ijzendoorn 1998) van de leerlingen die aan het trainingsprogramma deelnamen laat een significante vooruitgang zien zowel op het gebied van begrijpend lezen in het algemeen als in het toepassen van de aangeleerde strategieën. Ook op het gebied van metacognitieve kennis bleek het programma een positief effect te hebben gehad. De leerlingen uit de experimentele groep bleken over meer strategische kennis te beschikken dan de leerlingen uit de controlegroepen. Ondanks het kleinschalig karakter van het onderzoek (N=82) mogen de resultaten zeker als veelbelovend worden opgevat.

10 Conclusie en discussie

Een belangrijk maar ook moeilijk meetbaar effect van rolwisselend leren is, dat het de leerling in staat stelt zich een nieuw conceptueel beeld te vormen van wat begrijpend lezen inhoudt. Hardop denkend 'modelt' de leerkracht bij herhaling gedrag van iemand die bekwaam is in begrijpend lezen. Dit leidt ertoe, dat het 'schema' of 'script' (Anderson & Pearson 1984) dat de leerling heeft over de leestaak geleidelijk aan wordt getransformeerd en opgewaardeerd. Het oude 'schema' van lezen waarbij het accent waarschijnlijk voornamelijk ligt op het vlot decoderen van lettertekens maakt plaats voor een 'script' waarbij het accent ligt op het interactief omgaan met tekst, het op zoek gaan naar betekenis en inhoud. Daarbij hoort het zich stellen van vragen, maken van samenvattingen, ophelderen van wat onduidelijk is en het hebben van verwachtingen over de inhoud van de tekst. Het rolwisselende karakter van deze vorm van samenwerkend leren brengt met zich mee dat de leerling zowel zelf producent is als criticus. Deze werkwijze leert de leerling niet alleen zelf goede vragen of samenvattingen te maken, maar ook om samenvattingen of vragen van anderen te evalueren. Dit stelt hogere eisen aan de leerling zowel voor wat betreft het denken over de tekst en de toe te passen vaardigheden als het onder woorden brengen van zijn gedachten of bevindingen.

De metacognitieve vaardigheden van de leerling zullen daardoor toenemen. De kans dat

de leerling zijn nieuw verworven vaardigheden ook in andere situaties gaat inzetten en dat er dus transfer optreedt wordt erdoor vergroot.

Naast het werken met rolwisselend leren voor remediale doeleinden is de aanpak op zich ook zeer geschikt voor taalgericht vakonderwijs waarbij met een hele klas wordt gewerkt. Ook daar kan de leerkracht via hardop denken 'modellen' hoe een bepaalde tekst moet worden aangepakt en daarmee de krachtige leeromgeving van het 'rolwisselend leren' verder in praktijk brengen.

Bibliografie

- Anderson, R.C. & Pearson, P.D. (1984), 'A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension'. In: P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research, I*. New York: Longman, pp. 255-291.
- Baker, L. & Brown, A.L. (1984), 'Metacognitive skills and reading'. In: P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research, I*. New York: Longman, pp. 353-394.
- Baumann, J.F. (1984), The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. In: *Reading Research Quarterly*, 20, pp. 93-115.
- Brand-Gruwel, S. (1995), *Onderwijs in tekstbegrip: Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Ubbergen: Tandem Felix.
- Brand-Gruwel, S., Aarnoutse, C.A.J., Bos, K.P. van den (1995), *Elkaar onderwijzen in begrijpend lezen en luisteren*. Nijmegen: Berkhout.
- Brown, A.L., Campione, J.C., & Day, J.D. (1981), Learning to learn: On training students to learn from texts. In: *Educational researcher*, 10 (2), 14-21.
- Brown, A.L., & Palincsar, A.S. (1987), Reciprocal teaching of comprehension strategies: A natural history of a program for enhancing learning. In: J.D. Day & J.G. Borkowski (Eds.), *Intelligence and exceptionalty: new directions for theory, assessment and instructional practice*. Norwood: NJ: Ablex, pp. 81-132.
- Brown, A.L., & Palincsar, A.S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In: L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: NJ: Erlbaum, pp. 393-451.
- Brown, A.L., Palincsar, A.S., & Armbruster, B.B. (1984). Instructing comprehension fostering activities in interactive learning situations. In H. Mandl, N.L. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension*. Hillsdale: NJ: Erlbaum, pp. 255-286.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 453-494.
- de Jager, B. & Reezigt, G. (1996), *Onderwijseffectiviteit en metacognitieve vaardigheden*. SVO-projectnr. 95715. GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Garner, R. (1990), Children's use of strategies in reading. In: Bjorklund, D.F. (ed.) *Children's strategies: Contemporary views of cognitive development*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Henneman, K. & van Calcar, W.I.M (1999), Leesonderwijs ter discussie. In: *Levende Talen*. 267-272; 466-472.

- Krijgsman, A., Poell, J. (1995), *The possibilities of reciprocal teaching in difficult circumstances in a Dutch primary school*. Paper presented at the annual ATEE conference 3-6 September 1995, Oslo. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Larson, K.A. & Gerber, M.M. (1992), 'Metacognition'. In: Singh, N.N. and Beale, I.L. (eds), *Learning disabilities. Nature, Theory and Treatment*. New York: Springer Verlag, pp.126-169.
- Marzano, R.J., Brandt, R.S., Hughes, C.S., Jones, B.F., Presseisen, B.Z., Rankin, S.C. & Suhor, C. (1988). *Core thinking skills. Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J & Pollock, J.E. (2001), *Classroom Instruction that works. Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, pp.42-43.
- Palincsar, A.S. (1986), Metacognitive strategy instruction. In: *Exceptional Children*, 53 (2), 118-124.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984), Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. In: *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1986), Interactive teaching to promote independent learning from text. In: *The Reading Teacher*, 39 (8), 771-778.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1987), Enhancing instructional time through attention to metacognition. In: *Journal of Learning Disabilities*, 20 (2), 66-75.
- Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1989), Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension. In: *Advances in Research on Teaching*, 1, 35-71.
- Paris, S.G., Cross, D.R, & Lipson, M.Y. (1984), Informed strategies for learning: a program to improve children's awareness and comprehension. In: *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1239-1252.
- Paris, S.G., & Jacobs, J.E. (1984), Benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. In: *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S.G., & Meyers II, M. (1981), Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. In: *Journal of Reading Behaviour*, 13 (1), 5-22.
- Pearson, P.D., & Fielding, L. (1991), Comprehension instruction. In: R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, vol. 2*. New York: Longman, pp. 815-860.
- Resnick, L. (1989), Introduction. In: L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: NJ: Erlbaum, pp. 1-24.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994), Reciprocal Teaching: A review of the Research. In: *Review of Educational Research*, 64 (4), 479-530., 70, 420-444.
- van Doorn, T. (1998), *Begrijpend lezen door rolwisselend leren*. Amsterdam, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vauras, M., Lehtinen, E., Kinnunen, R. & Salonen, P. (1992), 'Socioemotional coping and cognitive processes in training learning disabled children'. In Wong, B. (ed), *Contemporary intervention research in learning disabilities*. New York: Springer Verlag, pp. 163-169.
- Veenman, S.A.M. (1992), Effectieve instructie volgens het directe instructiemodel in het voortgezet onderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 69, 242-269.
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.