



DE WAARDE VAN SCHURENDE EN NABURIGE TEKSTEN VOOR DE VERSTERKING VAN LEESMOTIVATIE, LEESBEGRIP EN HISTORISCH REDENEREN

Hogeschool



'MET EEN BEETJE GELUK LAAT EEN GOED BOEK JE ANDERS NAAR DE WERELD KIJKEN'

(Adriaan van Dis)

Een inkijkje in een dag in groep 6

De ochtend begint met vrij lezen. Tim vindt dit prima. Kan hij lekker lezen in zijn boek over dino's, want lezen, daar houdt hij van. Wel jammer als die vijftien minuten alweer voorbij zijn; hij zit er dan middenin. De eerste tien minuten is er namelijk nog veel onrust in de klas. Sem ontwijkt het lezen als dat kan. Hij leest thuis nooit; er zijn ook geen boeken thuis. Liever speelt hij op de Playstation of speelt hij met zijn hond. Bij het vrij lezen pakt hij altijd maar iets wat voor het grijpen ligt; het liefst een strip of een dun boekje. Hij is altijd blij als die vijftien minuten vrij lezen voorbij zijn. Verderop in de ochtend volgt begrijpend lezen. Hoewel Tim best van lezen houdt, vindt hij het lezen van de teksten bloedirritant. Hij kijkt vaak naar het jeugdjournaal en daarin wordt alle informatie die in de tekst staat eigenlijk al verteld. Hij vindt het behoorlijk saai om op te moeten schrijven waar de tekst over zal gaan, kijkend naar de plaatjes. Sem zucht diep tijdens deze les, maar doet zijn best. In de middag is er geschiedenis. Ze lezen een korte tekst uit de methode over de Romeinen en leren over de Romeinen in Nederland. De vragen zoeken ze op in de tekst. Beide jongens houden wel van de wereld van de stoere Romeinen. Sem kijkt naar het plaatje bij de tekst en vraagt zich af of Romeinen ook al honden als huisdier hadden. Hij zoekt in de tekst op waar de Romeinen in Nederland zijn geweest. Niets over die leuke hond op het plaatje!

2

Een inkijkje in een dag op de pabo

Tweedejaarsstudente Ilse heeft het eerste uur geschiedenis op de pabo. De docent vertelt enthousiast over het Tijdvak van de Romeinen en laat ook allerlei boeiende materialen zien. Ilse maakt kennis met begrippen waar ze nog nooit over gehoord heeft, zoals historisch redeneren en het stellen van historische vragen. Ze hoort hoe belangrijk deze vaardigheden zijn bij het vak geschiedenis. In het vierde uur heeft Ilse Nederlands. Ze krijgt les over het gebruik van jeugdliteratuur bij begrijpend lezen. Ze kent eigenlijk nog weinig kinderboeken over geschiedenis. De docent neemt veel informatieve boeken mee, deelt enthousiast zijn leeservaringen en legt uit op welke wijze deze boeken benut kunnen worden in het onderwijs. Daarna kiezen ze in tweetallen een tekst uit zo'n kinderboek, lezen er een fragment uit en denken ze na over mogelijke vragen die leerlingen helpen om de boodschap van de auteur te duiden en over vragen die leerlingen laten nadenken over de wereld zoals besproken in de tekst. He, grappig, daar ligt een boek over de Romeinse limes. Ilse en haar medestudent kiezen dat boek uit. Het is vorig jaar bekroond met een zilveren griffel. Ineens denkt ze aan de les geschiedenis in de ochtend. Bij navraag weet de docent Nederlands niet dat ze vanochtend bij geschiedenis het over de Romeinen gehad hebben. Eigenlijk vreemd, denkt Ilse, dat dit boek vanochtend door de docent geschiedenis niet onder de aandacht is gebracht, want dan had iedereen ervan geweten. Terug naar de opdracht. Ilse en haar medestudent denken na over mogelijke vragen. De les geschiedenis blijft in haar gedachte. Is de vraag die ik nu ga bedenken dan een historische vraag, denkt Ilse?

Hierboven worden twee alledaagse situaties in twee verschillende leercontexten geschetst, waarin duidelijk wordt dat vakintegratie, ofwel domeinverbindend leren noodzakelijk en kansrijk is. Dit project gaat over de rol van jeugdliteratuur in het verbinden van inhouden van geschiedenis met lezen (begrijpend lezen, kritisch lezen en leesmotivatie). Als zowel de context van het basisonderwijs als die van de lerarenopleiding zich kunnen verbeteren als het gaat om vakintegratie, waarom dan niet gezamenlijk hierin optrekken? Maar hoe pak je dat aan en wat is de meerwaarde van zowel het proces van gezamenlijk leren en verbeteren als de meerwaarde van de nieuwe aanpak?

Dit verslag geeft inzicht in de opbrengsten van een project, waarin samenwerking tussen werkveld en lerarenopleiding rondom de inzet van jeugdliteratuur centraal staat. Het laat zien wat de kracht kan zijn van bekroonde jeugdliteratuur voor het opgroeiende kind, de (aankomende) leraar en de lerarenopleider.

Het project is tot stand gekomen dankzij de inzet van vele mensen. Ten eerste natuurlijk de leden van het professioneel leernetwerk, bestaande uit leraren van vier basisscholen en hogeschooldocenten geschiedenis en hogeschooldocenten Nederlands van Hogeschool KPZ en Hogeschool Viaa: Bea Kappert-Van Amerongen, Bertjaap van der Ploeg, Boukje Bruinsma, Hugo van den Ende, Marieke Bijl-van Daalen, Marleen Zwama, Ron Meijer, Rosalie Timmer, Tamme Spoelstra, Tess Wigink, Thea Kiekebosch en Yanara Nijboer-Hendriks.

Verder dank aan de 23 leraren en vier schoolleiders van de vier participerende basisscholen voor hun bijdrage: drie scholen van Stichting mijnplein en een school van SKO Flevoland en Veluwe.

Dit project is mede mogelijk gemaakt door een financiële bijdrage van De Versterking/Stichting Lezen. Met dit project willen Stichting Lezen en De versterking de positie van jeugdliteratuur in het curriculum van de pabo alsook in het basisonderwijs verstevigen. Dank voor hun vertrouwen in dit project.

Wenckje Jongstra, Laurie Bastemeijer en Ietje Pauw
Kenniscentrum Hogeschool KPZ
Zwolle, 4 november 2020

MANAGEMENTSAMENVATTING

Hogeschool KPZ heeft tussen september 2019 en september 2020 het project 'De kracht van be kroonde jeugdliteratuur voor het opgroeiende kind èn voor de (aankomende) leraar' opgezet en uitgevoerd in samenwerking met Hogeschool Viaa en vier regioscholen van KPZ. In het project participeren drie hogeschooldocenten geschiedenis, vier hogeschooldocenten taal en vier leraren in een professioneel leernetwerk (PLN). Daarnaast participeren 23 leraren en 374 leerlingen uit de midden- en bovenbouw van de vier betrokken scholen.

Het PLN heeft een aanpak ontwikkeld die als doel heeft jeugdliteraire teksten meer en dieper te benutten ten einde de leesmotivatie, het leesbegrip en het historisch redeneren te versterken. Op basis van een verkenning in de literatuur en het vaststellen van gemeenschappelijke denkwijzen bij leesonderwijs en geschiedenisonderwijs zijn ontwerpprincipes opgesteld:

- er is bij de te ontwikkelen leeractiviteiten sprake van vakintegratie van Nederlands en geschiedenis;
- de gekozen teksten zijn rijk en thematisch adequaat;
- de teksten vullen elkaar aan en of spreken elkaar een beetje tegen;
- er is sprake van samenwerkend leren (wederzijdse afhankelijkheid);
- er is ruimte voor interactie over de gelezen teksten;
- interactie wordt gestuurd door vragen die het historisch redeneren ondersteunen;
- de bij de thema's horende jeugdliteratuur is vrij toegankelijk basismateriaal voor de leraar;
- de leraar fungeert als leesbevorderaar door het delen van zijn leeservaring en het aanraden van jeugdliteratuur.

4

De ontwikkelde aanpak behelst twee sets van interventies:

- ontwikkeling van een lesvoorbereiding, bestaande uit twee of meer schurende (= elkaar iets tegensprekende) en naburige (= complementerende) tekstsets met rijke teksten die aansluiten bij de thema's van de scholen en een lesessentie waarin suggesties gedaan worden voor activiteiten die verwondering oproepen, interactie vereisen en het historisch redeneren versterken,
- cadeauboeken: leraren krijgen een aantal recente, be kroonde kinderboeken, waaruit sommige van de teksten uit de tekstset komen. Leraren wordt verzocht de boeken te promoten en uit te lenen aan hun leerlingen.

De aanpak is ontworpen op basis van de volgende ontwerppeisen:

- de duur van de lesactiviteit is in principe in totaal niet langer dan 60 minuten;
- de lesvoorbereiding biedt handvatten t.a.v. de essentie van de les en geeft de leraar de ruimte om de lesactiviteit zelf op maat vorm te geven.

Er zijn 28 tekstsets verzameld rond diverse historische thema's en zestien leraren hebben in totaal 33 keer geëxperimenteerd met de aanpak. De door het PLN gecreëerde aanpak is in een niet experimenteel kwaliteitsonderzoek gemonitord met als doel inzichten te genereren in de kwaliteit van de aanpak en in aandachtspunten t.a.v. doorontwikkeling. De volgende twee vragen staan hierbij centraal:

1. Wat zijn de percepties van leraren van groep 5-8 t.a.v. de didactische vormgeving van een onderwijsaanpak met schurende en naburige teksten en t.a.v. de impact van deze aanpak ter versterking van 1) hun eigen competenties, 2) de leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren van hun leerlingen, en 3) de leescultuur op scholen?
2. Wat zijn mogelijke aandachtspunten bij de doorontwikkeling en implementatie van deze aanpak?

Middels een logboek met reflecties van leraren op de onderwijsactiviteiten, een semigestructureerde vragenlijst en twee semigestructureerde groepsgesprekken in het PLN zijn de percepties van leraren onderzocht. Belangrijk onderdeel van de vragenlijst was een beoordeling aan de hand van de aanbevelingen van Houtveen et al. (2019) gericht op onderwijs ter versterking van leesbegrip.

Wat betreft de didactische vormgeving van de tekstsets en lesessenties geven leraren aan dat verreweg de meeste tekstsets en de vragen op de lesessenties de interesse opwekken, prikkelend zijn, tot verdieping en kennisvergroting leiden en zorgen voor meer leesplezier van de leerling. In de gevallen waarin de teksten minder hoog gewaardeerd worden, wordt het tekstniveau en de lengte van de tekst als probleem gezien.

De aanpak leidt tot veranderingen wat betreft kwaliteit en lesgedrag van de leraar, volgens leraren. Het gaat hierbij om een groei in bewustzijn van het belang van rijke teksten, wat resulteert in het anders kijken naar de kwaliteit van teksten en in inzicht krijgen in de mogelijkheid die teksten bieden tot vakintegratie. Bijna driekwart van de leraren geeft aan dat de aanpak veel of heel veel heeft bijgedragen aan integratie van geschiedenis, begrijpend lezen, leesbevordering en aan de toename van gesprekken over teksten in de groep. Daarnaast gaat het om het vaker zelf selecteren van teksten voor begrijpend lezen. De aanpak heeft volgens het merendeel van de leraren slechts een beetje bijgedragen aan de eigen kennis van boekpromotie, kennis van de didactiek van geschiedenis en aan eigen vaardigheden wat betreft kennis van boeken, al zijn de opvattingen over dat laatste aspect heel verdeeld.

Leraren geven veelvuldig aan dat de inzet van schurende en naburige teksten bij uitstek de leesmotivatie van leerlingen versterkt. Dit komt volgens hen door de interactie, de kwaliteit van de teksten zelf, de aansluiting bij het thema en de wederzijdse afhankelijkheid bij het samenwerkend leren. Iets meer dan de helft van de leraren (56%) vindt dat de aanpak in hoge mate bijdraagt aan versterking van het leesbegrip van leerlingen en iets minder dan de helft ziet een bijdrage die omschreven kan worden als 'een beetje' (44%). De aanpak voldoet met name aan de aanbevelingen van Houtveen et al. (2019) wat betreft: 'Werk aan het opbouwen van kennis', 'Bouw aan woordenschat' en 'Zorg voor een motiverende leesomgeving'. Bijna een derde (31%) van de leraren vindt dat de aanpak in hoge mate bijdraagt aan het historisch redeneren en twee derde (69%) denkt dat de aanpak maar een beetje hieraan heeft bijgedragen. Leraren geven aan dat ze het lastig vinden om het historisch redeneren te ondersteunen.

De aanpak heeft geleid tot een verrijkt gezamenlijk inzicht in het belang van begrijpend lezen, het aanbieden van teksten en de mogelijkheid die teksten bieden tot vakintegratie, maar scholen lijken onderling te verschillen in hun oordeel over impact van de aanpak ten aanzien van de leescultuur.

Ten aanzien van de tweede onderzoeksvraag worden concrete suggesties genoemd, zoals meer aandacht voor tekstselectie, een uitgebreidere handreiking per les, meer aandacht voor woordenschat en woordleerstrategieën (verbetering kwaliteit aanpak) en professionalisering van leraren en inbedding en facilitering (implementatie).

Op basis van de resultaten wordt verondersteld dat door het lezen van rijke, schurende en naburige teksten verwondering optreedt, wat leidt tot een cognitief conflict. Dit conflict wordt opgelost door interactie gericht op samenwerkend leren. De opbrengst is een verdieping in de concepten, wat zorgt voor een leesmotivatiestimulans. Het aansturen op het laten ontstaan van een cognitief conflict is een krachtige strategie bij leren. De aanpak is daarom beloftevol voor het lees- en geschiedenisonderwijs. Een voorwaarde hierbij is dat de leraar kan functioneren als leesbevorderaar.

INHOUDSOPGAVE

1	Inleiding	8
1.1	Scope en doelstelling project	8
1.2	Probleemstelling	9
1.2.1	Verbeterkansen werken met jeugdliteratuur in het basisonderwijs	9
1.2.2	Doelstelling en vraagstelling onderzoek	11
1.3	Leeswijzer	11
2	Contextbeschrijving	12
2.1	Informatie over participerende scholen	12
2.2	Informatie over opzet en werkwijze PLN	13
3	Ontwerp en realisatie aanpak	15
3.1	Ontwerp	15
3.1.1	Uitgangspunten tekstsets en lesessentie	16
3.1.2	Criteria selectie cadeauboeken	16
3.2	Realisatie aanpak	16
3.2.1	Uitgereikte cadeauboeken	17
3.2.2	Geselecteerde tekstsets en lesessenties	18
4	Verantwoording ontwerp	19
4.1	Literatuurverkenning	19
4.2	Gemeenschappelijke denk- en werkwijzen	23
4.3	Ontwerpprincipes en eisen aanpak	23
5	Methode niet experimenteel kwaliteitsonderzoek	25
5.1	Inleiding	25
5.2	Logboek met reflecties op de onderwijsactiviteiten	25
5.3	Semigestructureerde vragenlijst leraren evaluatie impact aanpak	26
5.4	Twee semigestructureerde groepsgesprekken in PLN	27

6	Resultaten niet experimenteel kwaliteitsonderzoek	29
6.1	Evaluatie uitvoering tekstsets en hantering lesessenties	29
6.1.1	Algemene waardering	29
6.1.2	Waardering per fase van de lesessentie	29
6.2	Evaluatie aanpak i.r.t. aanbevelingen Houtveen et al. (2019)	33
6.3	Evaluatie bijdrage schurende en naburige teksten	37
6.3.1	Bijdrage versterking leerling	38
6.3.2	Bijdrage versterking leraren	39
6.3.3	Bijdrage versterking leescultuur school	40
6.4	Aandachtspunten t.a.v. de doorontwikkeling van de aanpak	41
6.4.1	Ideeën ten aanzien van verbetering tegemoetkoming aan aanbevelingen	41
6.4.2	Aandachtspunten ten aanzien van verbetering aanpak	42
7	Conclusie en discussie	44
7.1	Conclusie	44
7.1.1	Didactische vormgeving en impact op leraar, leerling en leescultuur	44
7.1.2	Aandachtspunten doorontwikkeling en implementatie van de aanpak	46
7.2	Discussie	47
	Literatuurlijst	53
	Bijlage A Format lesessentie	56
	Bijlage B Inventarisatielijst impact cadeauboeken (school 1, 2, 3)	58
	Bijlage C Overzicht tekstset (doelgroep, tijdvak, thema, tekstset, uitvoering en waardering)	59
	Bijlage D Onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten van historisch redeneren	62

1 INLEIDING

Hogeschool KPZ verricht binnen het Lectoraat Narratieve Professionele Identiteit onderzoek naar de (aankomende) leraar als leesbevorderaar en de inzet van jeugdliteratuur. Daarnaast onderneemt KPZ met het werkveld activiteiten rondom dit thema (zie voor een indruk van activiteiten Oberon & MK Onderzoek & Advies, 2020). Zo experimenteert KPZ in de opleiding met de inzet van zogenaamde 'schurende en naburige teksten' in een leesbevorderende context (Jongstra et al., 2020; Van den Ende & Jongstra, 2020; Van den Ende et al., 2016). Deze teksten uit (recente) jeugdliteratuur gaan over hetzelfde onderwerp, vullen elkaar aan, maar kunnen ook op sommige punten tegenstrijdige informatie bevatten (schuren). Het doel is om gemotiveerde, leesvaardige en kritische lezers op te leiden die hun kennis opbouwen en zo leren dat je in gesprek met anderen en met de tekst de omringende werkelijkheid steeds beter leert te doorzien.

Het concept schurende en naburige teksten kent de volgende drie pijlers (Jongstra et al., 2020):

- Leesstimulatiestimulans, door:
 - a. inzet van ten minste twee authentieke, rijke, thema-gecentreerde teksten uit de jeugdliteratuur die schuren en/of elkaar aanvullen;
 - b. de lezende leraar als leesbevorderaar en inspirator.
- Interactie met en over de teksten met wederzijdse afhankelijkheid tussen lezers en ruimte voor een kritische leeshouding.
- Jeugdliteratuur als vertrekpunt voor vakintegratie.

De missie van Hogeschool KPZ ten aanzien van de inzet van jeugdliteratuur is om de ontwikkeling van leraren en lerarenteams te ondersteunen die jeugdliteratuur benutten in de brede ontwikkeling van kinderen. De ambitie hierbij is bij te dragen aan het creëren van een sterke leescultuur voor zowel de pabo als het basisonderwijs in geïntegreerde curricula met daarin veel aandacht voor jeugdliteratuur en ruimte voor kritische geletterdheid en dialoog. De ambitie sluit aan bij de visie van de hogeschool op wat goed onderwijs van leraren vraagt: het onderwijs vraagt persoonlijkheden, die in denken, doen en laten een inspirerend voorbeeld willen zijn voor zich ontwikkelende kinderen en hun ouders.

KPZ is van mening dat in het onderwijs jeugdliteratuur meer benut kan worden, waardoor het kind (en de professional) een groeiend inzicht krijgt in zichzelf, in de wereld, in hoe hij zich verhoudt tot die wereld en in het begrip voor de ander. Literatuur dient hiermee als venster en/of als spiegel (Bishop, 1990). De kwaliteit van de Nederlandse jeugdliteratuur is hoog. Teksten kunnen voor meerdere doelen benut worden; uiteraard soms als kunstwerk op zich, of als taalstimulerend middel. Bovenal dient jeugdliteratuur de brede ontwikkeling van het kind: op het vlak van sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook in wereldoriëntatie, kunst en cultuur, burgerschap, levensbeschouwing, kritisch denken, etc. Jeugdliteratuur geeft leraren bij uitstek veel mogelijkheden tot vakintegratie. Echter, willen lerarenopleidingen meer vakintegratie bewerkstelligen, en jeugdliteratuur hierbij als cement tussen de domeinen benutten, dan vraagt dat van lerarenopleidingen een heroriëntatie op eigenaarschap van jeugdliteratuur; deze behoort toe aan alle opleidingsdocenten, niet alleen aan de taaldocenten. Jeugdliteratuur is hiermee een natuurlijk en concreet vertrekpunt om samenwerking tussen opleidingsdocenten te initiëren en het domeinverbindend opleiden te verstevigen. Het project waar dit verslag uit voortvloeit is hier een voorbeeld van.

1.1 SCOPE EN DOELSTELLING PROJECT

Het project behelst drie componenten. Ten eerste professionalisering en doorontwikkeling van het concept in een op te richten professioneel leernetwerk (PLN) (Brown & Poortman, 2018). In het PLN participeren hogeschooldocenten geschiedenis en Taal, leraren uit het basisonderwijs en docent-onderzoekers in een professioneel leernetwerk (PLN).

Ten tweede uitvoering van het doorontwikkelde concept in onderwijsactiviteiten in de groepen 5/8 van vier betrokken scholen. Ten derde curriculumontwikkeling op de pabo. Hogeschooldocenten Taal en geschiedenis benutten de aanpak bij vakintegratie op de lerarenopleiding.

De uiteindelijke ambitie zoals geformuleerd in het projectplan is een bijdrage te leveren aan de brede ontwikkeling van kinderen én aan de professionalisering/ontwikkeling van onderwijsprofessionals. Deze doelstelling is gegrond op twee pijlers:

- proces: de versterking van de verbindingen tussen de drie kerntaken van het hbo: onderwijs, onderzoek en innovatie van het beroepenveld (Onderwijsraad, 2014) door professionalisering in een leernetwerk met leraren als actieve sleutelpersonen (Merchie et al., 2016; Kouwenberg et al., 2019).
- inhoud: het voor meerdere onderwijsdoelen benutten van 'schurende en naburige' teksten met sterke verbeeldingskracht uit recent bekroonde literatuur (Jongstra et al., 2020; Van den Ende & Jongstra, 2020; Van den Ende et al. 2016).

Het concrete doel van het project is het gezamenlijk (po en hbo) (door)ontwikkelen van en inzicht krijgen in de doorwerking van de aanpak. De aanpak richt zich op samenhang binnen taalvakken en samenhang tussen taalvakken (Folmer et al., 2017). Het gaat specifiek om de samenhang binnen de taalvakken (leesbegrip en leesmotivatie) en tussen de vakken taal en geschiedenis.

De aanpak beoogt (aankomende) leraren te ondersteunen bij het inzetten van fragmenten uit bekroonde jeugdliteraire boeken in de kern van een wereldoriënterende lesactiviteit en tijdens stillezen en daarmee een bijdrage te leveren aan de versterking van leesmotivatie, leesbegrip en het historisch redeneren.

1.2 PROBLEEMSTELLING

1.2.1 Verbeterkansen werken met jeugdliteratuur in het basisonderwijs

In het primair onderwijs liggen kansen om jeugdliteratuur meer en dieper te benutten ten einde leesbevordering en leesbegrip/kritisch lezen, en vaardigheden t.a.v. geschiedenis integraal te versterken.

Kansen voor versterking leesbevordering en leesbegrip

Er is momenteel veel aandacht in Nederland voor het belang van lezen door opvallende, afnemende prestaties in leesbegrip en leesmotivatie, blijkens de laatste PISA en PIRLS testen (Gubbels et al., 2019; Pereira & Nicolaas, 2019). In de recente kamerbrief van 13 oktober jl. (Ministerie OCW, 2020) delen de ministers Slob en Engelshoven hun plannen om vol in te zetten op het creëren van een leesoffensief (Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad, 2019): een leesbevorderende omgeving voor po/vo en mbo, waarin leesbegrip zich kan ontwikkelen. Ze zien leesbegrip en leesmotivatie als onlosmakelijk verbonden en pleiten dan ook om een integrale aanpak, waarin leesvaardigheid beter verankerd wordt in het onderwijs, leesplezier meer gestimuleerd wordt en er een actie-agenda komt met maatschappelijke partners.

Er worden diverse, in het onderwijs gewortelde, oorzaken genoemd van de geschetste problematiek. Het leesonderwijs is te weinig uitdagend en uitnodigend. Begrijpend lezen zou een te geïsoleerde plaats hebben in het onderwijs, de didactiek zou tekort schieten en er zou beter gemonitord kunnen worden met meer ruimte voor formatieve feedback, en de aandacht voor de ontwikkeling van leesmotivatie schiet tekort (Pereira & Nicolaas, 2019). We lichten er een aantal aandachtspunten uit. Ten eerste de vakdidactiek begrijpend lezen. Ten aanzien van didactische vaardigheden bij het vergroten van leesbegrip wordt opgemerkt dat er onvoldoende aandacht is voor het inhoudelijk uitstijgen boven de tekst, dat er voornamelijk een beroep gedaan wordt op slechts één van de zintuigen met onvoldoende aandacht voor situationele, niet-talige representatievorming (Koning & Van der Schoot, 2014). Het leesonderwijs heeft te weinig een functionele insteek, terwijl het er

uiteindelijk om gaat dat leerlingen door het lezen de wereld beter begrijpen (Berenst, 2016). De term 'kritisch lezen' wordt hier ook wel genoemd: leerlingen maken inferenties en interpreteren de tekst om tot een dieper begrip van de tekst te komen. Hierbij worden ze aangemoedigd om lezen niet alleen te zien als een taalproces maar ook als een denkproces (Collins & Aiex, zoals geciteerd in Kennisrotonde, 2018). Vanuit deze optiek zou leesonderwijs meer een appèl moeten doen op de verwondering en nieuwsgierigheid van de leerling en zijn wil om het leven te begrijpen. Dit vraagt om een functionele aanpak van het leesonderwijs met aandacht voor interactie: 'Belangrijk is om lezen functioneel in te zetten en over de gelezen tekst te communiceren' (Van der Leeuw et al., 2017, p.45).

Ten tweede de rol van de leraar als leesbevorderaar. Veel leerlingen hebben hun leraren hard nodig om blijvende, gemotiveerde lezers te worden. De liefde voor lezen is namelijk niet van nature aanwezig bij kinderen. Kinderen die lezen niet leuk vinden, zijn vaak ook onzeker over hun leesprestaties en vermijden het liefst leesactiviteiten (Nielen & Bus, 2016). Leraren dienen in het leesonderwijs rolmodel te zijn. De leesattitude en het leesgedrag van leraren zelf zijn van invloed op het leesgedrag en de leesvaardigheid van hun leerlingen (McKool & Gespass, 2009; Pearce, 2015). Leraren met veel kennis van jeugdliteratuur werken vaker doelbewust aan leesbevordering: ze lezen bijvoorbeeld vaker voor en geven leerlingen vaker hulp bij het kiezen van boeken (Burgess, Sargant, Smith, Hill, & Morrison, 2011). Om de rol van leesbevorderaar te vervullen moeten leraren over speciale competenties beschikken, zoals kennis van actuele jeugdliteratuur en de vaardigheid om jeugdliteratuur in te zetten als didactisch middel ter versterking van andere leergebieden. Deze competenties zijn niet altijd toereikend. Veel leraren blijken zelf zeer weinig recente kinderboeken te kennen. In een recent onderzoek werd aan leraren gevraagd om aan te kruisen welke kinderboeken -uit een titellijst van twintig recent (bekroonde) kinderboeken- ze gelezen hadden. Twee derde van de leraren gaf aan geen enkel boek van de lijst gelezen te hebben (DUO Onderwijsonderzoek & Advies, 2019). Leraren blijken vooral vaak oudere titels en auteurs te kennen (Carpenter, 1997).

Derde punt van aandacht is de samenhang tussen de taalonderdelen. Aangezien verschillende taalvaardigheden zoals spreken en lezen zich in samenhang met elkaar ontwikkelen, zou taalonderwijs meer in samenhang aangeboden moeten worden (Hoogeveen & Prenger, 2016; Van der Leeuw et al., 2017).

Kansen voor versterking geschiedenisonderwijs

Wat betreft de competenties ten aanzien van geschiedenis zien we dat er veel ruimte voor verbetering is wat betreft het ontwikkelen van historisch tijdsbesef van kinderen, met name die van jonge kinderen (De Groot-Reuvekamp, 2017). Het historisch denken en redeneren is een groot punt van aandacht in het onderwijs in geschiedenis, evenals het leggen van de relatie tussen heden en verleden (SLO, 2016, Van Oers, 2016). De auteurs van de gepubliceerde trendanalyse van het vak geschiedenis verwoorden:

'Leraren lijken in de praktijk nog onvoldoende toegerust om historische denk- en redeneervaardigheden op een effectieve en voor leerlingen betekenisvolle manier vorm te geven in hun onderwijs. Hierbij dient ook aandacht te zijn voor de relatie tussen historische kennis en historische vaardigheden. Historisch denken en redeneren zijn alleen aan de orde als de leerling ook over kennis van historische feiten, begrippen en chronologie beschikt. En kennis van historische feiten, begrippen en chronologie is alleen betekenisvol als deze kennis ook gebruikt kan worden; als ermee gedacht en geredeneerd wordt' (SLO, 2016, p.53)

De auteurs benoemen voorts het gebrek aan afstemming met aanverwante vakken en domeinen, gericht op het ondersteunen van de ontwikkeling van denk- en redeneerwijzen en zien hierin een duidelijk aandachtspunt in het geschiedenisonderwijs.

Kans voor versterking vakintegratie

De wens om meer curriculaire samenhang aan te brengen leeft momenteel in het Nederlandse onderwijs, maar leraren geven aan dat het lastig is om samenhang in het curriculum aan te brengen, zowel als het gaat om samenhang binnen de wereldoriënterende vakken als samenhang tussen taal en wereldoriëntatie (Inspectie van het Onderwijs, 2015). Toch is samenhang aanbrengen cruciaal. De leraar van de toekomst verbindt kennis van de verschillende levensdomeinen en daagt leerlingen voortdurend uit over complexe vraagstukken na te denken (De Bruyckere & Smits, 2015). Vakintegratie vraagt echter specifieke competenties van leraren. Ten eerste vakkennis en interdisciplinaire kennis. Er zijn handboeken beschikbaar waarbinnen concrete suggesties gedaan worden om taal- en vakdoelen te verenigen in onderwijs (Hajer & Meestringa 2015; Van Beek & Verhallen 2012). Bij curriculaire samenhang in opleidingen met diverse vakdocenten is het van belang om gemeenschappelijke denkwijzen te formuleren (Folmer et al., 2017). Daarnaast zijn specifieke vaardigheden van de leraar cruciaal om taal geïntegreerd aan te kunnen bieden (Folmer et al., 2017): 'Leraren moeten in staat zijn over de grenzen van het eigen vak heen te kijken om aan samenhang vorm te kunnen geven' (p.53). Gezien het belang van vakintegratie en de kennis en vaardigheden die dit vraagt van leraren, pleiten Folmer et al. (2017) voor meer aandacht voor interdisciplinair denken in de lerarenopleidingen.

1.2.2 Doelstelling en vraagstelling onderzoek

De door het PLN gecreëerde aanpak is in een niet experimenteel kwaliteitsonderzoek gemonitord vanuit het Kenniscentrum van Hogeschool KPZ. De volgende twee vragen staan centraal:

1. Wat zijn de percepties van leraren van groep 5-8 t.a.v. de didactische vormgeving van een onderwijsaanpak met schurende en naburige teksten en t.a.v. de impact van deze aanpak ter versterking van 1) hun eigen competenties, 2) de leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren van hun leerlingen, en 3) van de leescultuur op scholen?

- Hoe beoordelen de leraren het uitvoeren van lesactiviteiten met schurende en/of naburige teksten (de kwaliteit van de lesessentie en het werken met een tekstset met schurende en/of naburige teksten)?
- In hoeverre vinden leraren dat de inzet van schurende en naburige teksten aan de negen aanbevelingen van Houtveen et al. (2019) t.a.v. versterking onderwijs in leesbegrip tegemoetkomen?
- Wat is volgens de leraren de impact van de inzet van schurende en naburige teksten op de leraar, het team, de leerling, het curriculum, en de leescultuur?

2. Wat zijn mogelijke aandachtspunten bij de doorontwikkeling en implementatie van deze aanpak?

Het doel van het onderzoek is inzichten genereren in de kwaliteit van de aanpak en in aandachtspunten t.a.v. doorontwikkeling.

1.3 LEESWIJZER

Deze rapportage is als volgt opgebouwd. Hoofdstuk 2 presenteert de context waarbinnen het onderzoek is uitgevoerd. In hoofdstuk 3 en hoofdstuk 4 wordt de ontwikkelde aanpak en realisatie van de aanpak respectievelijk toegelicht en verantwoord. Hoofdstuk 5 geeft inzicht in de methode van het kwaliteitsonderzoek. De resultaten worden in hoofdstuk 6 gepresenteerd. Hoofdstuk 7 presenteert de conclusie en discussie.

2 CONTEXTBESCHRIJVING

2.1 INFORMATIE OVER PARTICIPERENDE SCHOLEN

Van de vier participerende basisscholen experimenteren de midden- (MB) en bovenbouwgroepen (BB) -oftewel groepen 5 t/m 8- met de inzet van schurende en naburige teksten. Bij de start van het project participeren 23 leraren uit veertien groepen 5, 6, 7, 8. Bij aanvang van het project participeerden 374 leerlingen. Informatie over de deelnemers op de vier scholen staat in Tabel 1.

Tabel 1. Informatie over de vier participerende scholen

	School 1	School 2	School 3	School 4
Bekend met het concept	ja	ja	nee	nee
Denominatie/ pedagogisch concept	Katholiek	Katholiek	Katholiek, Jenaplan	Katholiek
Totaal aantal participerende leerlingen	81	88	100	105
Aantal participerende leraren	6	7	5	5
Groep 5	23 leerlingen 2 leraren	2 leraren	n.v.t.	25 leerlingen 2 leraren
Groep 6	17 leerlingen 1 leraar	2 leraren	4 groepen 6/7/8 100 leerlingen 5 leraren	
Groep 7	23 leerlingen 2 leraren	1 leraar		31 leerlingen 2 leraren
Groep 8	18 leerlingen 1 leraar	2 leraren		

Alle scholen hebben een bijzondere affiniteit met Wereldoriëntatie. Het gaat om een Jenaplanschool, twee VierKeerWijzer-scholen en een IPC-school. De vier participerende scholen liggen in een straal van 50 kilometer rond Zwolle. Het gaat om drie scholen van één bestuur en één school van een ander bestuur. De besturen zijn partners van KPZ. Hogeschool KPZ heeft de scholen zelf benaderd met het verzoek te participeren in het project. De scholen zijn in het wervingsproces geïnformeerd over de opzet en werkwijze van het project (projectplan is toegestuurd), en over de te verwachten tijdinvestering. Drie scholen hebben meteen hun toezegging gedaan. Op één school heeft eerst een gesprek met het hele team plaatsgevonden met als doel te peilen of er onder de leraren draagvlak was om mee te doen aan het project.

Er is in dit project geen vastomlijnd professionaliseringstraject op de scholen zelf uitgevoerd. De scholen hebben dus zelf keuzes gemaakt in welke vorm ze het teamleren rondom de aanpak vormgaven. De volgende activiteiten die mogelijk bijdragen aan professionalisering in de scholen hebben plaatsgevonden.

- Duo's, bestaande uit een docent geschiedenis en een docent Taal hebben in verschillende formaties alle scholen bezocht en vraaggestuurd 'coaching on the job' gegeven. Zij waren ook tussendoor benaderbaar voor advies.

- Voor alle 23 leraren van betrokken scholen is een printkopie beschikbaar gesteld van twee kernpublicaties:
 - Houtveen, A.A.M, Van Steensel, R.C.M, & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs.*
 - Dobber, M., Minnema, W., De Koning, L. Van Oers, B. (2018). *Toolkit om het historisch denken en redeneren van kinderen te ontwikkelen door onderzoekend leren.*

2.2 INFORMATIE OVER OPZET EN WERKWIJZE PLN

In dit project wordt samengewerkt in een professioneel leernetwerk (PLN). Het PLN bestaat uit zes verschillende werkcontexten. Binnen één werkcontext zijn er verschillende subwerkcontexten. Zo kent de werkcontext van Hogeschool KPZ een team Taal en een team Wereldoriëntatie.

De vier leraren van het PLN zullen als centrale tussenpersonen fungeren en hun collega's van de groepen 5 t/m 8 ondersteunen bij het inzetten van jeugdliteratuur in hun onderwijsactiviteiten. Drie leraren zijn ervaren leraren met meer dan tien jaar ervaring in het basisonderwijs. Twee leraren hebben een educatieve master (respectievelijk: MLI, SEN). Eén leraar is een aankomende leraar (vierdejaarsstudente) en geeft zelfstandig, onder begeleiding op afstand, twee dagen in de week les.

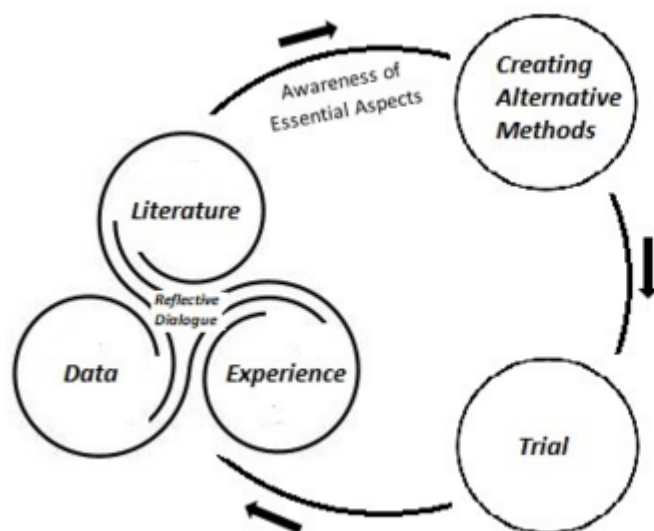
Het PLN komt tussen september 2019 en februari 2020 maandelijks bij elkaar op KPZ. In totaal zijn er vijf bijeenkomsten georganiseerd van drie uur. Betrokkenen zullen gezamenlijk professionaliseren en in samenspraak met de professionals uit de werkcontext middels prototyping onderwijsactiviteiten ontwerpen. Het PLN staat in een netwerk met andere netwerken, die zullen profiteren van de opbrengsten van het PLN (Brown & Poortman, 2018). Zie Figuur 1.



Figuur 1. Noot. Aangepast van "Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement.", door Brown, C., & Poortman, C. L., 2018, p. 3 (Figuur 0.1), U.K.: Routledge, Taylor & Francis Group.

Het PLN professionaliseert en ontwikkelt gezamenlijk een aanpak die in de verschillende communities van waarde kan zijn (basisscholen, teams in lerarenopleidingen, kenniscentra). De ontwikkeling van de aanpak volgt de fasering van een ontwerpgericht onderzoek (McKenney & Reeves, 2018). Het onderzoek bestaat grofweg uit een analyse- en ontwerpfase (uitgevoerd in het PLN) en een formatieve evaluatie- & reflectiefase (uitgevoerd op de scholen en in het PLN). Het doel van de analyse- en ontwerpfase is om vanuit een gemeenschappelijk kader en vanuit de literatuur ontwerpprincipes op te stellen voor de te ontwerpen aanpak en een eerste prototype van aanpak te ontwikkelen, die direct in de praktijk getest wordt. Het doel van de evaluatiefase is inzicht krijgen in de kwaliteit, d.w.z. de werking van de aanpak. Het proces kenmerkt zich echter als iteratief: op basis van de eerste ervaringen met het eerste prototype vindt een nadere analyse en reflectie plaats en wordt het ontwerp aangepast.

De gehanteerde werkwijze tijdens de bijeenkomsten is de reflectieve dialoog in combinatie met het gezamenlijk ontwerpen van onderwijsactiviteiten (Meijlof, 2018). Zie Figuur 2.



Figuur 2. Noot. Herdrukt van "Reflective Dialogue in Professional Learning Communities. [Masterscriptie, Universiteit Twente].", door Meijlof, I., 2018, p. 3, University of Twente Repository.

In een reflectieve dialoog wordt een bepaald thema verdiept door een gezamenlijke reflectie waarbij concrete praktijkervaringen, inzichten uit de literatuur en data met elkaar in verband gebracht worden. De opbrengst is een nieuw inzicht dat getest kan worden in de praktijk en vervolgens weer onderwerp van reflectie kan zijn.

Zowel wat betreft de inhoud als structuur van professionalisering is bewust gekozen voor professionalisering met een zo hoog mogelijke kans op een transfer: 'een invloed die kan spelen tussen het professionaliserings-initiatief, leraren, leerlingen en de specifieke context. Een mogelijk transfereffect van een professionaliserings-initiatief is bijvoorbeeld een verandering in de kwaliteit of het lesgedrag van leraren, of een verbetering van de leerlingresultaten' (Merchie et al., 2016, p. 4). Zo is in dit project professionalisering gericht op actief evidence informed leren met collectieve participatie, coherent aan de onderwijspraktijk, en een duidelijke focus op inhoud en vakdidactiek (Brinkhorst & Poortman, 2017).

3 ONTWERP EN REALISATIE AANPAK

3.1 ONTWERP

De door het PLN uiteindelijk gecreëerde aanpak behelst meerdere interventies die dienen als oplossing voor het geschetste probleem. Het gaat om het ontwikkelen van een lesessentie met een bijpassende set van rijke teksten en het geven van cadeauboeken aan de leraar, van waaruit mogelijk boekpromotie plaats vindt. Het ontwerp in een notendop:

A Ontwikkeling lesessentie: het PLN ontwerpt een lesessentie, bestaande uit:

- twee of meer schurende en naburige tekstsets met rijke teksten die aansluiten bij de thema's van de scholen;
- lesfasering, waarin suggesties gedaan worden voor activiteiten die verwondering oproepen, interactie vereisen en het historisch redeneren versterken.

B Leraar krijgt boeken, leest ze, promoot ze en leent ze uit aan leerlingen

- leraren krijgen een aantal recente, bekroonde kinderboeken. Sommige teksten uit de tekstsets komen uit de kinderboeken;
- leraren promoten de boeken door uit deze boeken voor te lezen en hun leeservaringen te delen met de leerlingen;
- leerlingen mogen de boeken lenen van de leraar en ze lezen deze op andere momenten, bijvoorbeeld tijdens het stillezen.

De door het PLN gecreëerde lesessentie kent een opbouw in vijf fasen (zie Bijlage A):

1. BOEIEN- VERWONDERING

Leraar boeit door prikkelende historische vraag/eigen verhaal/beeld/oproepen van achtergrondkennis d.m.v. creatieve opdracht, voorlezen etc.

2. LEZEN

Leerlingen lezen ieder hun eigen tekstfragment naar aanleiding van een focusdoel (hogere orde denkvraag).

3. BOEIEN- VERWONDERING LEERLING

Leerlingen formuleren een eerste reactie naar aanleiding van het lezen ('dit spreekt me aan', of 'dit wist ik nog niet', of 'deze vraag heb ik nu').

4. HERLEZEN EN KENNISUITBREIDING DOOR INTERACTIE & DISCUSSIE EN HISTORISCH REDENEREN

Leerlingen overleggen in groepen van twee tot vier leerlingen. Ze werken op één vragenblad aan een gezamenlijke hogere orde denkvraag, waarbij onderdelen van historisch redeneren aan de orde zijn. Er is sprake van wederzijdse afhankelijkheid door de schurende en naburige teksten. Versterking van het historisch redeneren vindt plaats door:

- stellen van nieuwe (zelf bedachte) historische vragen (bijv. beschrijvende vragen, oorzakelijke-verklarende vragen, vergelijkende vragen, evaluerende vragen)
- gebruik van bronnen
 - inzet primaire en secundaire bronnen
 - beoordelen van bronnen
- contextualiseren: leerlingen plaatsen de gebeurtenis in de context van een bepaalde tijd en samenleving (tien tijdvakken is kader)
- argumenteren
 - gebruiken en evalueren van verschillende argumenten uit verschillende bronnen bij beweringen of conclusies
 - vinden van condities-beperkingen voor een conclusie of claim

- gebruik van historische begrippen
 - begrippen verwijzen naar historische personen, verschijnselen, perioden en structuren
 - door vragen over het afleiden van woordbetekenissen uit de tekst
- het gebruik van structuurbegrippen
 - begrippen rondom veranderingen, verklaringen en vergelijkingen (bijv. verandering, oorzaak, gevolg, verschil en overeenkomst, gevolg voor de lange termijn en gevolg voor de korte termijn, feit/mening)
 - door: bruggetjesvragen, schematische vragen, etc.

De leraar handelt zo nodig individueel didactisch ondersteunend t.a.v. de ontwikkeling van het historisch tijdsbesef/redeneren (geschiedenis), leesbegrip en leesmotivatie.

5. BOEIEN- TRANSFER

De leraar geeft impulsen om door te lezen op geschiedenisthema's of andere thematiek van dezelfde gelezen schrijver. Hij heeft hierbij aandacht voor:

- sociale relatie (voelen de leerling zich persoonlijk met de leraar verbonden?);
- autonomie (hebben leerlingen het gevoel dat ze zelf keuzes kunnen maken?);
- competentie (krijgen leerlingen meer vertrouwen in eigen kunnen?).

De fasering en de gekozen accenten van de lesessentie zijn gegrond in theorie over didactiek van de verschillende leergebieden en op gemeenschappelijke denkwijzen.

3.1.1 Uitgangspunten tekstsets en lesessentie

Iedere school levert voor de MB en de BB de thema's aan en de docent-onderzoeker en hogeschooldocenten taal selecteren in samenspraak met de leden van het PLN tekstsets met schurende en/of naburige teksten uit o.a. bekroonde jeugdliteratuur en maken in samenwerking met leden van het professioneel leernetwerk in principe een aantal lesessenties voor iedere bouw, passend bij het thema. De lesessentie is geen voorgekauwde les; iedere leraar kan de les uiteindelijk zelf passend maken. In de essentie is de volgende informatie opgenomen:

- leerdoelen;
- het schurende en naburige aspect in de tekstset;
- een fasering van een lesbeloop;
- richtvragen/aandachtspunten per fase;

3.1.2 Criteria selectie cadeauboeken

De cadeauboeken die in dit project centraal staan, zijn enerzijds informatief; ze hebben als doel om kennis over te dragen. De auteur heeft hierbij fact checking gedaan. Anderzijds stimuleren ze de verbeelding. Het kenniscentrum heeft in het projectplan in eerste instantie de volgende criteria voor selectie van de boeken gedefinieerd:

- de boeken passen bij de behandelde geschiedenisthema's van de betreffende groepen;
- het betreft zogenaamde 'literaire informatieve jeugdliteratuur' (stimuleren de verbeelding en zijn gebaseerd op ware feiten);
- het gaat om door de vakjury bekroonde jeugdliteratuur of jeugdliteratuur van auteurs die eerder door de vakjury bekroond zijn;
- de boeken zijn recent: liever niet ouder dan tien jaar;
- de boeken passen binnen het budget.

3.2 REALISATIE AANPAK

In totaal hebben 23 leraren geparticipeerd in het project. Zij hebben allen cadeauboeken ontvangen. Van deze groep heeft zestien leraren daadwerkelijk ervaring opgedaan met het uitvoeren van de onderwijsactiviteiten met schurende en naburige teksten in de praktijk: school 1 (vier), school 2 (vijf), school 3 (drie), school 4 (vier).

Dit verschil is o.a. te verklaren doordat duo-collega's afspraken hebben gemaakt wie welk onderdeel van het curriculum voor zijn rekening neemt, bijvoorbeeld de duo-collega die op maandag werkt, verzorgt de lessen leesbegrip.

3.2.1 Uitgereikte cadeauboeken

De volgende zeventien titels van jeugdboeken zijn als cadeauboeken uitgereikt aan de leraren in navolging van de opgegeven thema's.

- Bij de Egyptenaren, van Ch. Holtei, 2009.
- Buitengewone ontdekkingsreizigers; van Columbus tot Armstrong, van Paul Moor, 2018.
- De reis van Syntax Bosselman, van Arend van Dam, 2018.
- De Vikingen, van Arend van Dam, 2015.
- De Zweetvoetenman, van Annet Huizing, 2017.
- Egypte uitvergroot, van David Long, 2019.
- Egyptomania, van Emma Giuliani, 2017.
- Helden, van Janny van der Molen, 2016.
- iDinosaur; augmented reality, (Engelstalige versie) Wpg Uitgevers Be - Strips & Kids, 2013.
- Monsterlijke microben, van Marc van Ranst, 2007.
- Nederland + duizend dingen over Nederland, van Charlotte Dematons, 2013.
- Ongelooflijk rwaar, van Govert Schilling, 2015.
- Oorlog in Inkt, van Annemarie van den Brink en Suzanne Wouda, 2020.
- Rex Trix in Naturalis, van Daan Remmerts de Vries, 2016.
- Van T-rex tot tandjesgras, van Jan Paul Schutten, 2019.
- Wild verliefd, van Ditte Merle, 2009.
- Wortels van Oranje, van Marc ter Horst, 2017.

Er zijn in totaal 69 boeken gegeven, waarvan zes boeken als exemplaar voor de hele school en 63 voor de individuele leraar. Het aantal uitgereikte boeken per school is verschillend. De docent Nederlands heeft steeds een aantal mogelijk interessante titels die pasten bij de thema's voorgelegd aan het leraarlid van Het PLN. In samenspraak is besloten welke boeken aangeschaft zouden worden. Hierbij was de vraag van een school ook leidend voor het aantal uitgereikte boeken.

De cadeauboeken waren voor de leraren overwegend onbekend. Dit blijkt uit een korte schriftelijke inventarisatie op school 1,2 en 3 betreffende de inzet van de cadeauboeken (zie Bijlage B). De leraarleden van school 1-3 zijn gevraagd om in het team met één lijst te inventariseren in hoeverre de cadeauboeken bij iedere leraar al bekend waren ('Kende je het boek al?'), uitgelezen zijn ('Heb je zelf het boek uitgelezen?') en of welke activiteiten gedaan zijn ('Heb je het boek gepromoot? Hoe?'). Het doel van deze inventarisatie is een beeld te krijgen van de doorwerking van de cadeauboeken, zowel naar de leraar als de leerling. School 4 was toen al klaar met het project. De boeken die zij ontvangen hadden, waren ook onbekend voor de leraren, maar er is niet aan hen gevraagd of de boeken uitgelezen zijn en of ze de boeken bij boekpromotie hebben ingezet.

De analyse is op basis van het totaal aantal gegeven cadeauboeken waar leraren een reactie op hebben gegeven (63 reacties). Er zijn van twaalf leraren uiteindelijk reacties/evaluaties ontvangen over de boekpromotie. Er is daarbij gereageerd op vijftien verschillende boeken (tien bovenbouw, vijf onderbouw). Hieronder enkele citaten die we als reactie ontvingen:

- 'Ik vond de boeken erg leuk en interessant. Fijn dat we ze nu ook op school hebben om te gebruiken! De kinderen vinden de boeken erg leuk en leerzaam. Ook tof dat het boeken zijn die ik zelf niet zo snel zou uitkiezen of tegenkomen, dat is voor mij een eyeopener geweest.'

- *'Buitengewone ontdekkingsreizigers; van Columbus tot Armstrong* van Paul Moor, *de Zweetvoetenman* en *Oorlog in inkt* waren echt boeken die mijzelf maar ook de kinderen aanspraken. Deze boeken zijn dus zeker ook door de kinderen gelezen, na promotie.'
- 'Leuke bruikbare boeken, zeker de verhalen van Arend van Dam zijn erg favoriet, mooi compact en makkelijk in te zetten en voor te lezen.'

Op de vraag of de leraren de boeken al kenden voor de boekpromotie, antwoordde 78 procent van niet. Na het ontvangen van de boeken geeft 63 procent van de leraren aan dat ze het boek zelf (deels) gelezen hebben. Uiteindelijk heeft 60 procent van de leraren de boeken gepromoot in hun klas.

3.2.2 Geselecteerde tekstsets en lesessenties

Uiteindelijk is er in totaal 33 keer geëxperimenteerd met de teksten op basis van 28 gemaakte schetsen van onderwijsactiviteiten (zie Bijlage C voor een overzicht).

Er is bewust gekozen voor balans tussen sturing en eigenaarschap van de leraren op de scholen zelf (Brinkhorst et al., 2018). Het PLN heeft steeds de leraren ondersteund door de materialen aan te leveren, en leraren zijn gedurende het project ook uitgenodigd -niet verplicht- om zelf een lesessentie te maken en teksten te zoeken. De hogeschooldocenten Nederlands hebben steeds bij de aangeleverde thema's geschikte teksten gezocht. In de PLN bijeenkomsten is regelmatig de lesopzet gezamenlijk besproken en gaven de hogeschooldocenten adviezen over het versterken van historisch redeneren. Leraren gaven adviezen over praktische aspecten rondom realisatie. Het bleek dat het niet altijd mogelijk was om binnen het genre van literair informatieve bekroonde boeken, teksten te selecteren die pasten binnen het door de school aangedragen thema. Besloten is om de selectiecriteria uiteindelijk minder rigide te maken. De nieuwe criteria waren: teksten die waarheidsgetrouw een context beschrijven, waarin beeldend taalgebruik aan de orde is met rijke woordenschat en waar de lezer (leerling en leraar) geprikkeld wordt om door te lezen. Verder bleek dat niet alle scholen wekelijks geschiedenisthema's behandelen en soms werd het thema enigszins aangepast om aan te sluiten bij het thema van de school.

4 VERANTWOORDING ONTWERP

Het kenniscentrum heeft in samenwerking met docenten van het PLN een literatuurverkenning uitgevoerd gericht op factoren die bijdragen aan de ontwikkeling van de leesmotivatie, het leesbegrip, historisch redeneren. Daarnaast zijn in het PLN zogenaamde gemeenschappelijke denkwijzen bij geschiedenis en leesonderwijs geformuleerd (SLO, 2017). De inzichten uit deze literatuurverkenning leiden tot ontwerpprincipes en ontwerpeisen van een te ontwikkelen aanpak.

4.1 LITERATUURVERKENNING

De inzichten uit de literatuurverkenning worden hieronder toegelicht. We gaan daarbij in op de vakintegratie van Nederlands en zaakvakken, type vragen, type teksten en lespraktijken die zowel het historisch redeneren als het leesbegrip versterken. Daarnaast gaan we in op de rol van de leesbevorderende leraar.

Vakintegratie Nederlands en zaakvakken en themagerichte werken

Ondanks dat er weinig onderzoek is gedaan naar de effecten van de integratie van Nederlands bij andere vakken, lijken de beschikbare onderzoeken een positief beeld te geven. Een curriculum waarin vaardigheden zoals leesbegrip en zaakvakken zoals geschiedenis geïntegreerd worden, werkt versterkend, mits er aandacht is voor domeinkennis en de leraar in staat is om de vakken 'goed in elkaar te schuiven' (Kennisrotonde, 2017). Domeinkennis is bijvoorbeeld kennis van het vak geschiedenis en het vak Nederlands. Integratie van Nederlands bij andere vakken heeft -naast hogere leeropbrengsten- bovendien een praktisch voordeel. Het zou mogelijk ruimte bieden in een overladen curriculum, waarin geïsoleerde vakken versnipperd en verkokerd aangeboden worden (Abbenhuis et al., 2008).

Vragen die constructie-integratie versterken

Lezen met begrip is een actief denkproces (Rapp et al., 2007). De lezer interpreteert de tekst vanuit eigen gedachten, kennis en vaardigheden en reconstrueert zo de 'werkelijkheid'. In een recente meta-analyse studie van factoren die leesbegrip versterken, noemen Houtveen et al. (2019) het Constructie-Integratiemodel van Kintsch (zie o.a. Kintsch 2013) als het 'meest complete en verst uitgewerkte model' (Houtveen et al., 2019, p.7). De voorkennis van de lezer speelt een belangrijke rol in dit model en is een vertrekpunt voor het cyclische proces van begripsvorming en het daarmee opdoen van nieuwe kennis tijdens het lezen. De lezer probeert met behulp van voorkennis gaten in de tekst op te vullen: hij verrijkt verbeelde tekstinhoud (Land & Sanders, 2007). Het activeren van de voorkennis en het actief laten verwerken van de leerstof zal leiden tot kennisuitbreiding (Surma et al., 2019).

Actieve verwerking kan plaatsvinden door vragen te stellen die een beroep doen op constructie-integratie. Dit zijn vragen die sorteertaken in zich dragen en vragen die verschillende elementen uit een of meer teksten met elkaar in verband brengen. Soorten vragen kunnen zijn (Land & Sanders, 2007):

- bruggetjesvragen;
- schematische vragen;
- vragen die stimuleren bij het afleiden van woordbetekenissen uit de tekst;
- activerende verwerkingsvragen.

Het is in onderwijsleersituaties tevens van belang om vragen te stellen die een beroep doen op de niet talige mentale voorstelling van de tekst (Bos & Steeghs, 2017). Het gaat om vragen die de verbeelding stimuleren waarbij je je zintuigen richt op zintuigelijke waarneming.

Interactie en samenwerkend leren

Vragen die een beroep doen op constructie-integratie bij leerlingen geven stof tot nadenken en zijn input voor gesprek. De inzet van samenwerkend leren kan ervoor zorgen dat er over tekstinformatie gesproken wordt en dat de tekstrepresentaties getoetst worden aan elkaars beelden bij de tekst: 'De meerwaarde van samenwerkend leren zit 'm in het samen overleggen en het komen tot gedeelde kennis en een gedeelde perceptie van de taak' (Kirschner et al., 2018, p.94). Kirschner geeft aan dat de uit te voeren taak veel onderdelen moet bevatten die interacteren met elkaar en dat de taak dusdanig complex moet zijn dat het loont om met elkaar te werken.

Er is uit nationaal en internationaal onderzoek veel bekend over de waarde van mondelinge interactie voor leren en voor leesbegrip (zie overzichtsliteratuur in Educational Endowment Foundation, z.j.; Houtveen et al., 2019). Eigen begrip van teksten door deze te toetsen aan andermans leeservaring geeft een dieper begrip (Fisher Frey & Lapp, 2008). Veel gesprekken over de leesinhoud in relatie tot de eigen ervaringen verhogen tevens betrokkenheid (Bus & Nielen, 2015; Van den Branden et al., 2019).

Rijke teksten en een themagerichte benadering

In hun blog *Geletterdheid en Schoolsucces*, bespreken Smits en Van der Koeven (2019) rijke teksten en hun meerwaarde voor de versterking van leesbegrip en leesmotivatie. Ze komen tot de volgende kenmerken: 'Rijke teksten zijn authentieke teksten, teksten die geschreven zijn met een authentiek inhoudelijk doel, om lezers plezier te brengen, te informeren, om argumenten te geven voor een stelling' (The importance of content rich texts to learners and teachers, 2014). Ze presenteren criteria op basis van informatie van een Engelse blog van de Oxford University Press om te beoordelen of er al dan niet sprake is van een rijke tekst. De criteria zijn gericht op inhoud en vorm. Bijvoorbeeld of de tekst uitnodigt tot verder exploreren en onderzoek, of de tekst informatie bevat die nuttig is in het leven, of de tekst vervolgtaken genereert die aansluiten bij verschillende interesses van leerlingen en leraren en of de inhoud van de tekst bijdraagt aan een verstevigde positionering van de student ten opzicht van de wereld.

Interessant is dat de auteurs van de website in de selectie van rijke teksten aandacht hebben voor de leraar en zijn attitude ten opzichte van de tekst: 'The challenge is to provide both students and teachers with texts that have universal appeal, that are relevant, yet are in some way not already worn out by digital media. Choosing texts which are content rich increases the likelihood that they will generate different responses and points of interests from different individuals, and this includes the teachers' (Oxford University Press, 2014).

Naast inhoudsaspecten, noemen Smits en Van der Koeven (2019) een aantal criteria gericht op vormaspecten:

- Gaat het om langere zinnen met verbindingswoorden?
- Is er sprake van een elementaire verhaalstructuur?
- Is er een gevarieerde woordenschat met voldoende laagfrequente woorden?
- Worden er (causale) verbanden gelegd tussen tekstgedeelten?
- Gaat het om een doorlopende tekst en niet om losse fragmenten?
- Ondersteunen eventuele illustraties de tekst of zijn ze alleen ter verlevendiging?

Een themagerichte aanpak met meerdere jeugdliteraire teksten over hetzelfde thema werkt versterkend voor leesbegrip. Uit een onderzoek van Cervetti et al. (2016), blijkt dat leerlingen die samenhangende teksten lezen rondom één thema meer kennis van concepten hebben en informatie over een thema beter onthouden in vergelijking met leerlingen die verschillende teksten lezen.

Historisch redeneren en de inzet van jeugdliteratuur

Het geschiedenisonderwijs staat momenteel volop in de belangstelling. In de zomer van 2020 is de herijkte Canon gepresenteerd door de Commissie Herijking Canon van Nederland (Bakker & Driebergen, 2020).

Daarnaast was geschiedenis het thema van de kinderboekenweek 2020. Het doel van geschiedenisonderwijs is het ontwikkelen van historisch tijdsbesef is. Hieronder wordt verstaan: kennis van geschiedenis in samenhang met de interpretatie van het verleden, het begrijpen van het heden en het perspectief op de toekomst (commissie De Rooy, 2001). Hieraan ten grondslag liggen verschillende kennis, vaardigheden en attitudes, zoals beschreven zijn door Van Drie & Van Boxtel, (2018):

- Historische interesse: het verleden willen bestuderen om je persoonlijk te ontwikkelen en de wereld en mensen om je heen beter te begrijpen
- Historische kennis: kennis van historische feiten, begrippen en chronologie
- Inzicht in de aard van historische kennis: geschiedverhalen zien als interpretaties die gebaseerd zijn op historisch bewijs
- Historische vaardigheden: vaardigheden in het analyseren en interpreteren van historische verschijnselen en bronnen
- Historisch redeneren: een activiteit waarin een persoon informatie over het verleden verzamelt om historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en/of te verklaren

Historisch redeneren bestaat uit de volgende aspecten, en vereist onderliggende kennis, vaardigheden en attitudes (zie Bijlage D):

- historische vragen stellen;
- gebruiken van historische bronnen;
- contextualiseren;
- argumenteren;
- gebruiken van historische begrippen;
- gebruiken van structuurbegrippen.

Huijgen et al. (2018) noemen de volgende didactische principes bij het vormgeven van geschiedenislessen: oproepen van verwondering; gebruik van beeldvormers en standplaatsgebondenheid.

- Oproepen van verwondering:
Leerlingen kunnen zich verbazen omdat de wereld waarin een historische gebeurtenis plaatsvindt zo anders is met wat zij 'normaal' vinden. Een koppeling maken met de eigen leefwereld, bijvoorbeeld door inleving in leeftijdsgenoten uit een andere tijd is belangrijk.
- Gebruik van beeldvormers:
Anders dan bij bijvoorbeeld natuuronderwijs zijn in geschiedenisonderwijs gebeurtenissen uit het verleden niet direct te aanschouwen. Het contact met de historische gebeurtenis is altijd indirect is. Daarom is het van belang dat de leraar beeldvormer. De leerling krijgt zo een concreet beeld van de historische gebeurtenis. Een rijke tekst kan fungeren als beeldvormer.
- Standplaatsgebondenheid:
Het is belangrijk dat leraren en leerlingen zich ervan bewust zijn dat hoe een mens de wereld ziet, wordt bepaald door zijn positie, de omgeving en de tijd waarin hij leeft. De geschiedenis kunnen contextualiseren en je kunnen inleveren in historische personen leidt tot het relativeren van het eigen perspectief op de geschiedenis en tot het ontwikkelen van aandacht voor de ander.

Historisch kunnen redeneren tijdens het lezen van teksten zal bijdragen aan het vergroten van leesbegrip doordat de leerling zichzelf vragen stelt tijdens naar aanleiding van de tekst (Logtenberg, 2012). Het gaat hierbij om historische vragen: het soort vragen dat je over historische verschijnselen en bronnen kunt stellen (...) Deze vragen veronderstellen het gebruik van historische bronnen, contextualiseren, gebruiken van historische begrippen en structuurbegrippen (...) Historische vragen stellen veronderstelt het besef dat geschiedenis een reconstructie is in de vorm van antwoorden op vragen die we stellen (Van Boxtel & Van Drie, 2008). Door uitdagende gesprekken te voeren wordt het historisch redeneren gestimuleerd (Damhuis et al., 2013).

Volgens Van der Ploeg en Huijgen (2020) heeft de toenemende nadruk op historisch redeneren in het geschiedenisonderwijs geleid tot meer onderzoek naar het effectief leren van historische vaardigheden bij leerlingen. De vaardigheid om zich in te leven in andere perspectieven is een essentiële vaardigheid voor empathische burgers in een democratische en pluriforme samenleving. Perspectief nemen bepaalt of mensen wel of geen oog hebben voor 'de ander' in hun omgeving, en bepaalt in hoeverre zij rekening kunnen houden met de overtuigingen en belangen van die ander. Het gebruiken van historische kennis en de vaardigheid tot contextualiseren kan worden beschouwd als een *cognitieve* component van het innemen van historisch perspectief. Daarnaast wijst recent onderzoek echter ook op een mogelijke *affectieve* component van het inleven in andere perspectieven. De Leur et al. (2017) stellen dat het leggen van een *affectieve connectie* met de beweegredenen van een historische persoon een essentieel onderdeel is om historische empathie te bereiken. Met historische empathie bedoelen zij de activiteit waarbij leerlingen proberen de beslissingen van een historische persoon te reconstrueren, waarbij rekening wordt gehouden met de context van de tijd waarin deze persoon leefde. Rijke teksten uit jeudliteratuur kunnen hierbij een belangrijke rol spelen. Van der Ploeg en Huijgen (2020) geven voorbeelden van tweedejaars van de pabo en leerlingen van groep 8. Tweedejaars studenten van de pabo oefenen met een mysterie-werkvorm, waarbij ze zich moeten inleven in het perspectief van een Franse soldaat uit de Eerste Wereldoorlog. Door verschillende bronnen te lezen en informatie over de context te krijgen, leren ze zich te verplaatsen in de keuzes die deze soldaat moest maken in gruwelijke omstandigheden. In groep 8 hebben leerlingen die het dagboek van Anne Frank lezen kennis nodig van de Tweede Wereldoorlog. Zij moeten bijvoorbeeld iets weten van de toenemende anti-Joodse maatregelen en het systeem van deportatie en concentratiekampen om zich echt te kunnen verplaatsen in de situatie van Anne Frank en het dagboek in zijn tijd te kunnen plaatsen. Daarmee vergroten zij zowel hun vermogen om historisch te redeneren als hun vermogen om zich in te leven in historische personages.

De interventie van de leesbevorderende leraar

Het is de leesbevorderende kwaliteit van de leraar en de kwaliteit van de tekst die ertoe doet in het creëren van een leesmotivatiestimulans. Naast het bezitten van kennis van jeugdliteratuur gaat het om didactiek bij leesbevordering. Uit een meta-analyse van onderzoeken naar effectieve interventies op het gebied van leesmotivatie weten we dat interventies die gericht zijn op redenen om te lezen (ik wil lezen) en positieve zelfevaluatie (ik kan lezen) krachtig zijn, met name voor zwakke lezers (Van Steensel et al., 2016). Houtveen et al. (2019) sommen in hun overzichtsstudie de volgende factoren op die bijdragen aan het vergroten van de leesmotivatie van leerlingen en geven praktijksuggesties:

1. Aanspreken van de sociale verbondenheid door de leraar
 - leraar bouwt mogelijkheden tot samenwerking in
 - leraar investeert in leraar-leerling relatie
2. Bevorderen van de ervaren competentie
 - leerlingen leren hun eigen leesproces te reguleren
 - leerlingen realiseren succeservaringen via de combinatie van modeling en progress feedback
3. Aanspreken van de (individuele of situationele) interesse van leerlingen
 - leraar biedt teksten aan die dichtbij de interesse van leerlingen liggen
 - leraar organiseert real world interactions
4. Ondersteuning van de autonomie van kinderen
 - leerlingen kiezen zelf teksten
 - leraar geeft ruimte aan vrij lezen
 - leraar geeft zeggenschap aan de leerling over de inhoud van de leeslessen of over de manier
5. Aanwakken van beheersingsdoelen bijvoorbeeld door leerlingen feedback te geven over hun individuele ontwikkeling

De leraar moet soms alle zeilen bijzetten. De (zwakke) lezer heeft de leraar nodig om zijn leesmotivatie te versterken. Stokmans en Wolters stellen in hun *Leeshongermodel* (Stokmans & Wolters, 2020) dat lezen een sociaal proces is. Kinderen (maar ook volwassenen) kunnen alleen uitgroeien tot gemotiveerde lezers door middel van de steun van stimulerende anderen. Deze anderen bieden ondersteuning door hen te helpen bij het doorlopen van een zogeheten 'leescirkel'. Het kiezen van een geschikt boek vormt de eerste fase in de leescirkel, en deze fase moet positief verlopen om de rest van de leescirkel draaiende te houden. Zeker wanneer kinderen of volwassenen zelf niet veel lezen, hebben zij vaak weinig inzicht in het boekenaanbod en in de manieren waarop je uit het totale aanbod een boek kunt kiezen dat geschikt is. Wanneer het kiezen van een boek niet begeleid wordt, is de kans groot dat het gekozen boek niet aansluit bij iemands interesses en/of leesvaardigheid. Dit vergroot de kans op een negatieve leeservaring en verminderde leesmotivatie. Het is belangrijk dat leraren hoge verwachtingen uitspreken naar leerlingen. Dit uitspreken van die verwachtingen draagt bij aan een hogere leesmotivatie (Boerma et al., 2017).

4.2 GEMEENSCHAPPELIJKE DENK- EN WERKWIJZEN

In het PLN zijn gemeenschappelijke denk- en werkwijzen vastgesteld (SLO, 2017). Deze zijn opgesteld naar aanleiding van een visiegesprek in het PLN, een gesprek over de problemen die in het onderwijs zichtbaar zijn in het begrijpend lezen, geschiedenisonderwijs en leesbevordering, en naar aanleiding van ingebrachte literatuur over vakdidactiek.

Geschiedenis	Leesbegrip en leesmotivatie
Het gebruik van beeldvormers	Aandacht voor kennisopbouw door inzet rijke informatieve jeugdliteraire teksten in combinatie met andere genres. Door inzet van meerdere teksten, en de inbreng van de leraar worden meerdere beeldvormers gebruikt
Standplaatsgebondenheid	Aandacht voor de bedoeling van de auteur door inzet authentieke, naburige en schurende teksten
Oproepen van verwondering	Aandacht voor leesmotivatie door inzet rijke jeugdliteraire teksten die verwondering oproepen bij leerling en leraar
Expliciete aandacht voor historisch redeneren met historische vragen over continuïteit en verandering, oorzaken en gevolgen, overeenkomsten en verschillen	Aandacht voor opbouw mentale representatie van tekst door interactie n.a.v. tekst, gestuurde vragen die een beroep doen op constructie-integratie

4.3 ONTWERPPRINCIPES EN EISEN AANPAK

De te ontwerpen aanpak die leesbegrip, leesmotivatie en historisch redeneren versterkt, heeft de volgende ontwerpprincipes:

- er is bij de te ontwikkelen leeractiviteiten sprake van vakintegratie van Nederlands en geschiedenis;
- de gekozen teksten zijn rijk en thematisch adequaat;
- de teksten vullen elkaar aan en of spreken elkaar een beetje tegen;
- er is sprake van samenwerkend leren (wederzijdse afhankelijkheid);
- er is ruimte voor interactie over de gelezen teksten;

- interactie wordt gestuurd door vragen die het historisch redeneren ondersteunen;
- de bij de thema's horende jeugdliteratuur is vrij toegankelijk basismateriaal voor de leraar;
- de leraar fungeert als leesbevorderaar door het delen van zijn leeservaring en het aanraden van jeugdliteratuur.

In de aanpak is er oog voor de competenties van de leraar zelf. Leraren die zelf regelmatig kinderboeken lezen, zetten vaker leesbevorderende werkvormen in en delen hun eigen leeservaringen (McKool & Gespass, 2009) en kunnen zo de leeshonger van de ander stimuleren (Stokmans & Wolters, 2020). De inzet van rijke teksten, vaak bekroonde jeugdliteratuur, zal -ook bij de leraar- de nieuwsgierigheid opwekken, vanwege de gelaagdheid, originaliteit en/of taalrijkheid, verdieping die deze teksten te bieden hebben. Door boeken cadeau te geven wordt bewerkstelligd dat leraren meer in aanraking komen met geschikte boeken. Deze aanpak is gegrond in het principe 'book gifting' dat bij kinderen al langere tijd met succes wordt toegepast (De Bondt et al., 2020).

De aanpak moet ontworpen worden conform de volgende ontwerpeisen:

- duur van lesactiviteiten zijn in totaal in principe niet langer dan 60 minuten;
- lesvoorbereiding geeft handvatten t.a.v. de essentie van de les en geeft de leraar de ruimte om de lesactiviteit zelf op maat vorm te geven.

5 METHODE NIET EXPERIMENTEEL KWALITEITSONDERZOEK

5.1 INLEIDING

Dit onderzoek schijnt licht op percepties van leraren van groep 5-8 t.a.v. de didactische vormgeving van een onderwijsaanpak met schurende en naburige teksten en t.a.v. de impact van deze aanpak ter versterking van 1) hun eigen competenties, 2) de leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren van hun leerlingen en 3) van de leescultuur op scholen en op mogelijke aandachtspunten bij doorontwikkeling en implementatie van de aanpak. De volgende deelvragen zijn aan de orde:

- Hoe beoordelen de leraren het uitvoeren van lesactiviteiten met schurende en/of naburige teksten (de kwaliteit van de lesessentie en het werken met een tekstset met schurende en/of naburige teksten)?
- In hoeverre vinden leraren dat de inzet van schurende en naburige teksten aan de negen aanbevelingen van Houtveen et al. (2019) t.a.v. versterking onderwijs in leesbegrip tegemoetkomen?
- Wat is volgens de leraren de impact van de inzet van schurende en naburige teksten op de leraar, het team, de leerling, het curriculum, en de leescultuur?
- Wat zijn volgens leraren mogelijke aandachtspunten bij de doorontwikkeling van de inzet van schurende en naburige teksten?

Deelvraag 1a wordt beantwoord door te kijken naar de reflecties van de leraren op de lessen, zoals opgetekend is door de leraren in logboeken. Deelvraag 1b, 1c en 1d worden beantwoord door de inzet van een semigestructureerde vragenlijst en verrijkt met de inzichten uit twee semigestructureerde groeps gesprekken met de vier leraarleden en hogeschooldocenten van het PLN gedurende respectievelijk bijeenkomst 3 en 4.

Inhoudelijke validiteit is nagestreefd door de aanpak te baseren op de inzichten uit de literatuur t.a.v. factoren die leesbegrip, leesmotivatie en historisch redeneren versterken, alsmede de competenties van de leraar als leesbevorderaar. De criteria voor de praktische bruikbaarheid van de lesessentie zijn: duidelijkheid van de lesessentie voor leraren en hogeschooldocenten, uitvoerbaarheid van de lesessentie in praktijk. Praktische relevantie is beoordeeld op basis van de analyses van de logboekgegevens van leraren, de vragenlijsten onder leraren, en de reflecties in het PLN. De instrumenten worden hieronder toegelicht.

5.2 LOGBOEK MET REFLECTIES OP DE ONDERWIJSACTIVITEITEN

De eerste deelvraag is beantwoord door de inzet van logboeken. Bij de tekstsets was een lesessentie inbegrepen. Hierin werd leraren gevraagd het lesverloop te beschrijven in de vijf verschillende fases van de lesessentie. De opdracht was als volgt: 'Beschrijf per fase: wat je gedaan hebt, wat je opviel, wat goed werkte en wat nog aandacht nodig heeft'. De leraarleden verzamelden de lesessenties en stuurden ze op naar de docent-onderzoeker.

Van de zesentwintig uitgevoerde onderwijsactiviteiten zijn zes onderwijsactiviteiten op twee verschillende scholen gegeven. In Bijlage C staat een overzicht van het aantal gegeven lessen per school, verspreid over de midden- en bovenbouw. Bij eenentwintig van de gegeven lessen is ten minste één reflectie ontvangen. Bij veertien van de lesreflecties is de fasering uit de lesessenties aangehouden bij het invullen. Overige evaluaties kwamen terug in de vorm van algemene feedback. Reflecties die de fasering niet aanhielden zijn tijdens de analyse later in de juiste fases ondergebracht.

Naast de reflecties per fase, is ook gekeken naar de algehele waardering van de lessen. Hierbij is uitgegaan van de participatie en interesse van de leerlingen, evenals de wijze waarop de lessen en teksten in verhouding stonden tot het niveau van de leerlingen en de beoogde lestijd.

De reflecties die betrekking hebben op de kwaliteit van de teksten of/of de lesessenties zijn inductief gecodeerd (Boeije, 2012). In de data zijn veelgenoemde en overeenkomende factoren, zoals de tijdsduur en moeilijkheidsgraad, ondergebracht in codes. Daarnaast is commentaar dat inging op de doelen leesmotivatie, leesplezier en historisch redeneren ondergebracht in codes die de verhouding van de leerlingen met de tekst omschrijven, zoals interesse/plezier en diepgang/bewustwording. De analyses zijn gecheckt door een tweede onderzoeker.

5.3 SEMIGESTRUCTUREERDE VRAGENLIJST LERAREN EVALUATIE IMPACT AANPAK

Aan het einde van het project is aan de betrokken leraren een digitale vragenlijst rondgestuurd. Het betreft een semigestructureerde vragenlijst met in totaal 53 vragen, bestaande uit twee delen.

Vragenlijst Deel A (zeventien vragen waarvan vier open vragen)

In dit deel worden percepties van leraren in kaart gebracht t.a.v. de bijdrage van het project op de volgende niveaus: 1) de leescultuur, 2) het team, 3) het curriculum, 4) de competenties van de leraar en 5) de competenties van leerlingen.

Leraren werd eerst gevraagd om de huidige leescultuur met een cijfer 1 tot 10 te beoordelen (1 = er is geen leescultuur; 10 = er is een perfecte leescultuur), waarbij leescultuur gedefinieerd is als De Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur (2019) typeren een leescultuur als volgt: *'Een leescultuur op school is bijvoorbeeld merkbaar aan een goede mediatheek, het gebruik van boeken en tijdschriften in de lessen, activiteiten met andere tekstvormen (spoken word, hip hop), ruimte voor vrij lezen en aandacht voor voorlezen. Op een school met een leescultuur zijn leesexperts te vinden en voelt elke leraar (...) zich medeverantwoordelijk voor het bevorderen van het lezen en de leesmotivatie. Het plezier in taal is er zichtbaar: er zijn activiteiten rondom taal en lezen (...) Op een school met een leescultuur zijn leraren lezende voorbeelden. Er is een taalbeleidsplan waarin leesmotivatie een belangrijke plek inneemt'* (Onderwijsraad en de Raad voor Cultuur, 2019, p.42)

Daarnaast werd gevraagd of het project niet, in lage mate, in hoge mate of in zeer hoge mate bijgedragen had aan een verandering van de leescultuur. In een toegevoegde vraag werd gevraagd te beschrijven hoe het project had bijgedragen aan een verandering in leescultuur.

Vervolgens werden leraren in drie open vragen uitgenodigd om de meerwaarde van het project voor het team, de leraar en de leerlingen van de leraar te beschrijven.

Ten slotte werd in elf gesloten vragen (vier-puntsschaal) gevraagd om in te schatten in welke mate het project heeft bijgedragen aan onderstaande elf aspecten:

1. Curriculum (domeinverbinding in het curriculum = integratie van geschiedenis, begrijpend lezen, leesbevordering)

- domeinverbinding in het curriculum (= integratie van historisch redeneren, begrijpend lezen, leesbevordering)
- de toename van gesprekken over teksten in jouw groep

2. Competenties leraar

- de vergroting van jouw kennis van de didactiek van begrijpend lezen
- de vergroting van jouw kennis van de didactiek van geschiedenis
- de vergroting van jouw kennis van boekpromotie
- de vergroting van jouw kennis van kinderboeken
- de vergroting van jouw motivatie om kinderboeken vaker te lezen

3. Competenties leerlingen

- de vergroting van de leesmotivatie van de leerlingen in jouw groep
- een verhoging van de leesfrequentie van de leerlingen in jouw groep (meer lezen)
- een vergroting van de vaardigheid in historisch redeneren van jouw leerlingen
- een vergroting van het leesbegrip van jouw leerlingen

De elf aspecten werden in de vragenlijst niet gegroepeerd aangeboden. Leraren hadden vier opties: het project heeft niet, in lage mate (een beetje), in hoge mate (veel) of in zeer hoge mate bijgedragen aan aspect x.

Deel B (36 vragen waarvan negen open vragen)

In dit deel worden leraren uitgenodigd op een drie-puntsschaal (voldoet niet, voldoet, voldoet in hoge mate) aan te geven in hoeverre de aanpak voldoet aan de beschreven criteria van de negen aanbevelingen van Houtveel et al. (2019) om onderwijs in leesbegrip te versterken. Bijna iedere aanbeveling bestaat uit meerdere uiteenlopende criteria. Om zo goed mogelijk zicht te krijgen op wat de aanpak wel en niet doet, is ervoor gekozen om op het subniveau percepties in kaart te brengen, dus op het niveau van de criteria van de aanbevelingen in plaats van op het niveau van de aanbevelingen zelf. Vervolgens is met een open vraag per aanbeveling (in totaal negen open vragen) gevraagd ideeën te beschrijven om de huidige aanpak beter te laten voldoen aan de betreffende aanbeveling.

De vragenlijst is digitaal afgenomen na afloop van het project. De vier leraarleden van het PLN ontvingen een link die ze vervolgens verspreid hebben naar hun collega's met het verzoek de vragenlijst in te vullen. De lijst is ingevuld door zestien leraren (school 1: vier leraren; school 2: vijf leraren; school 3: drie leraren; school 4: vier leraren) die allen ervaring hebben opgedaan met het aanbieden van schurende en naburige teksten.

De open vragen zijn deductief kwalitatief geanalyseerd m.b.v. het theoretisch raamwerk van Merchie et al. (2016), waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen:

- de kwaliteit van de leraar (cognitieve doelstellingen (kennis), vaardigheden, affectieve doelstellingen;
- de veranderingen in lesgedrag (veranderingen in de instructiestrategieën en praktijken, interactiepatronen);
- verbetering leerlingresultaten (leergebied- of vakgebonden inhouden, leergebied- of vakoverschrijdende inhouden).

De gesloten vragen zijn geanalyseerd in Excel, waarbij gemiddelde scores en standaarddeviaties berekend zijn in Excel.

5.4 TWEE SEMIGESTRUCTUREERDE GROEPSGESPREKKEN IN PLN

Het eerste gesprek vindt plaats in bijeenkomst 3 van het PLN en duurt zeventig minuten. Alle leden van PLN participeren. De startvraag voor het gesprek is: 'Hoe werkt de aanpak t.a.v. het domeinverbindend werken, uitgaande van de huidige fasering op de lesessentie?' Op basis van een transcriptie van het gesprek zijn relevante thema's geïdentificeerd en inzichten genoteerd.

Het tweede gesprek vindt plaats in bijeenkomst 4 en duurt twintig minuten. Bij de aanvang van de vierde bijeenkomst wordt specifiek aan de vier leraarleden van het PLN gevraagd om kort hun bevindingen ten aanzien van de werking van de aanpak terug te koppelen. Het gaat hierbij om inzicht krijgen in mogelijke aandachtspunten. De vertrekvraag is: 'Stel je voor dat we dit project met nieuwe scholen zouden starten, wat zou jij dan zeggen om nieuwe scholen te overtuigen dat ze wel mee moeten doen en wat zou jij zeggen om hen te overtuigen dat ze niet mee moeten doen?' De projectleider distilleert terplekke uit het gesprek de pluspunten en aandachtspunten van de aanpak en somt deze na afloop op, waarbij gecheckt wordt of de punten het gesprek correct samenvatten. Er worden door de leraren geen opmerkingen/aanvullingen op bovenstaand overzicht voorgesteld.

6 RESULTATEN NIET EXPERIMENTEEL KWALITEITSONDERZOEK

6.1 EVALUATIE UITVOERING TEKSTSETS EN HANTERING LESESSENTIES

6.1.1 Algemene waardering

Bij tien van de eenentwintig beoordeelde lessen is de reactie t.a.v. de inzet van de tekstsets en de hantering van de lesessentie overwegend positief. Er wordt dan zowel motivatie en plezier bij de leerlingen opgemerkt, als aangegeven dat de teksten en lessen goed bij het niveau passen (dit zijn respectievelijk de lessen Dinosaurussen (MB), Dinosaurussen (BB), Geschiedenis van de fiets, Geschiedenis van het geld, Marco Polo, Ridders, Romeinen, Vikingen, Voeding en Willem Barentsz). Bij de les over uitstervende dinosaurussen werd door één school wel aangegeven dat het lezen te veel tijd in beslag nam, maar door de andere school die deze les gaf werd tijd niet als probleemfactor genoemd.

'Kinderen zijn direct geboeid als je een verhaal vertelt.'

'Wat goed werkte was de nieuwsgierigheid van de kinderen prikkelen door de startopdracht. Wat nog de aandacht verdient is de afsluiting van de les: hoe bespreek je de les na, wanneer nog niet iedereen klaar is met de opdracht. En hoe kun je op deze manier nog meer de verdieping in gaan met de kinderen. (...). Hoe zou je deze les bijvoorbeeld in een themabundel kunnen verwerken?'

De lessen 'Willem van Oranje' (tweemaal gegeven) en 'Drinkwater in de Middeleeuwen' werden overwegend negatief beoordeeld. Bij Willem van Oranje speelde mee dat het onduidelijk was dat niet de hele tekst gelezen hoefde te worden, maar ook dat de opdrachten te hoog gegrepen waren. Over de les over drinkwater werd gezegd dat de teksten 'niet heel interessant' werden gevonden door de leerlingen, iets wat verder bij geen enkele les benoemd is.

Bij de negen resterende reflecties werd aangegeven door de leraren dat de interesse en participatie van de leerlingen wel hoog was, maar dat de teksten en/of opdrachten niet helemaal aansloten bij de bedoelde lestijd of bij het niveau van de leerlingen. Problemen met de lengte en/of moeilijkheidsgraad van de teksten worden vijf keer genoemd (bij beide lessen over tachtigjarige oorlog, Doden bij de Egyptenaren, Rondom de Nijl en Rechtspraak in het Oude Griekenland zijn de teksten het knelpunt. Bij Aletta Jacobs, J.C. Coen en Karel de Grote gaat het om de voorgestelde opdrachten). Het niveau van de vraagstellingen wordt drie keer als punt van kritiek gegeven. Bij de tekst 'Microben' wordt gezegd dat -hoewel het een goede les is- deze voor groep zes in zijn geheel te lastig is: *'Het was een erg leuke, maar lange, moeilijke les. Voor een groep 6 mag het echt nog simpeler zijn. (...) Ik ben benieuwd hoe een les als deze in een bovenbouw groep zou gaan'.*

6.1.2 Waardering per fase van de lesessentie

Hieronder bespreken we per fase in de lesessentie de patronen die we zien in de aard van feedback.

Fase 1: boeien-verwondering leraar

Wat betreft voorkennis: de lessensets sluiten idealiter aan bij de thema's waar de leerlingen zich op dat moment mee bezighouden, zodat zij al enige voorkennis hebben over het thema. In vijf van de reflecties wordt expliciet gemeld dat er voorkennis aanwezig is op het moment dat de les wordt gegeven. Bij deze vijf lessen verliep de latere fase 'boeien' ook goed, met uitzondering van de les over Willem van Oranje. Voorkennis was echter geen vereiste om de leerlingen te interesseren en leesmotivatie op te wekken.

'De kinderen hadden nog geen voorkennis, maar waren wel geïnteresseerd door het plaatje en vragen vooraf'- bij de les over Karel de Grote.

Ook bij de drie lessen waarbij leerlingen geen voorkennis hadden en bij de resterende lessen, waarbij onbekend is of er voorkennis aanwezig was, wist de meerderheid van de tekstsets te prikkelen. De tekstsets bevatten in principe voldoende informatie om aan de slag te kunnen met de opdrachten zonder voorkennis. Bij de tekstset J.C. Coen bleek de gebrekkige voorkennis van de leerlingen een probleem om de opdrachten te maken. Bij de tekstset over Aletta Jacobs wordt een vraag gesteld waarvan het antwoord niet in de tekst terug te vinden is, namelijk de geboortjaar van het elfde kind in de familie Jacobs.

Wat betreft interactie/opwekken van interesse door prikkeling: leraren geven aan dat het boeien van de leerlingen in deze eerste fase succesvol verliep. Bij de lessen waar de leerlingen voorkennis hadden wordt door de leraar een hoge mate van interactie aangegeven in deze ronde. *'(We hebben aan het begin) een weetje over meneer Mangetout voorgelezen. Hier werden kinderen meteen nieuwsgierig van. Goede opbrengst! Kinderen werden echt gemotiveerd om de tekst te lezen'* -bij de les Levenlang Fit. *'Kinderen zijn direct geboeid als je een verhaal vertelt. Ze vinden het vergelijken van het gewicht van leerling met harnas wonderlijk'* -bij de les over Ridders. Het bespreken van afbeeldingen en het stellen van vragen, voorlezen en/of het maken van een startopdracht wekten interesse op en zorgden voor actieve participatie en leesmotivatie. Alleen de thema's Willem van Oranje en Drinkwater in de Middeleeuwen verliepen wat stroef. Bij de les over drinkwater hadden de leerlingen geen voorkennis. Om de klas geïnteresseerd te krijgen, stelden de docenten gerichte vragen. Er werd bijvoorbeeld aan de kinderen gevraagd wat gezonder was; bier of water?

Wat betreft interesse/leesmotivatie: de interesse en motivatie zijn in deze fase groot onder alle groepen. Beide lessen over dinosaurussen zijn erg populair, evenals geschiedenis van de fiets, geld, ridders, romeinen, J.C. Coen en Vikingen. Voor de lessen Willem Barentz, 80-jarige oorlog en Aletta Jacobs, Marco Polo en Karel de Grote wordt niet over bijzonder enthousiasme gesproken, maar deze thema's wekken wel herkenning en/of interesse op. De tachtigjarige oorlog, Aletta Jacobs en Marco Polo passen wel goed bij de voorkennis van de leerlingen. De lessen over Willem van Oranje en Drinkwater in de Middeleeuwen zorgden voor de meeste problemen; de leerlingen komen vrij moeizaam op gang.

Fase 2: lezen

Wat betreft niveau: bij de les Dinosaurussen voor de middenbouw en Geschiedenis van het geld wordt expliciet vermeld dat de teksten goed bij het niveau passen. De teksten voor tachtigjarige oorlog en de les Turfschip worden iets te pittig genoemd, evenals de teksten bij Microben en teksten gebruikt bij de lessen over Egypte. Bij de lessen over Willem van Oranje was onduidelijk dat er fragmenten gekozen moesten worden. De tekst Het Oude Athene bij Rechtspraak in Griekenland is qua woordenschat erg uitdagend.

Wat betreft tijdsduur inzet teksten: er is meermaals commentaar gegeven op de tijd die uitgetrokken moet worden om te lezen; het lezen van de teksten kost vaak te veel tijd. Dit wordt expliciet genoemd in Dino's (MB), Karel de Grote, J.C. Coen, Leven Lang Fit en Willem van Oranje. Daarbij wordt ook de vraag gesteld hoe een leraar moet omgaan met de grote verschillen in leestempo die er in een groep kunnen zijn. Eén van de scholen maakt de keuze om de leerlingen de teksten al van tevoren te laten lezen, zodat het herlezen tijdens de les sneller gaat. Dit werkt goed; er wordt aangegeven dat als de kinderen rustig de tijd hebben om van tevoren de teksten te lezen zonder de opdrachten te weten, ze ook geconcentreerder te werk gaan. Voor de eerste les die wordt gegeven in het project, moet er extra tijd uitgetrokken worden om uit te leggen wat de bedoeling is.

Wat betreft interesse/plezier: het leesplezier en de interesse onder leerlingen wordt grotendeels als positief geëvalueerd; er wordt bij vier lessen expliciet genoemd dat de kinderen na de inleiding zin hebben om te lezen (Respectievelijk Levenlang Fit, Geschiedenis van het Geld, Dinosaurussen die uitsterven en Ridders). Eigenlijk wordt maar één keer genoemd dat de teksten demotiveerden, bij de les over Willem van Oranje, maar dit komt deels doordat het onduidelijk was dat hier een fragment gekozen moest worden uit de Schutten-tekst.

'De oma van mijn oma' in het thema Drinkwater in de Middeleeuwen vonden de kinderen niet interessant. In beide gevallen gaat het om thema's waarbij de leerlingen ook niet erg geprikkeld waren in fase 1.

Wat betreft manier van lezen: er zat enige variatie in de aanpak van lezen: soms werden de teksten door de docenten verdeeld, soms verdeelden leerlingen onderling de teksten, soms lazen de leerlingen samen en soms werd (deels) klassikaal gelezen. Klassikaal lezen gebeurde met name als de teksten als erg lang of pittig werden beschouwd.

Fase 3: boeien-verwondering leerling

Wat betreft interesse/plezier: in fase drie is het niveau van interesse en plezier vaak hoog en de kinderen gaan betrokken aan de slag. Samenwerken valt goed in de smaak, hoewel vaak wordt aangegeven dat leerlingen het moeilijk vinden om zelf een gesprek te beginnen en de diepte in te gaan. De rol van de docent is hierbij van groot belang. School 1 hielp de lessen bijvoorbeeld op gang door wat kernwoorden uit de tekst (bij de les over Dinosaurussen: eieren, tanden etc.) op te schrijven als aanknopingspunten voor een gesprek.

Wat betreft niveau: zelf verdiepen lijkt lastig voor de leerlingen, zowel in de midden- als bovenbouw. Er wordt enkele malen aangegeven dat de vragen in de lesessenties voor de leerlingen vrij lastig verwoord zijn. Dit gebeurt bij de lessen over J.C. Coen en Willem van Oranje en in enige mate bij de geschiedenis van de fiets en de les over Vikingen. Het gesprek komt dan beter op gang met simpelere vragen door de docent.

Wat betreft combineren eigen kennis en methode: de aanwezigheid van voorkennis is in deze fase van groter belang dan in de eerdere fases; de gesprekken komen beter op gang als de kinderen voorkennis hebben. Hoewel in de eerdere fases gebrek aan voorkennis niet van belang was om de kinderen te interesseren en te betrekken, is voorkennis voor het maken van opdrachten en de verdieping in fase 3 en 4 iets meer van belang. Bij drie lessen waar geen voorkennis aanwezig is, vinden kinderen het lastig om zelf gesprekken te beginnen. *'Veel kinderen vonden het moeilijk en snapt de vragen niet, ondanks dat ik ze had uitgelegd. Ik denk dat het belemmerend was dat de kinderen nog niet veel voorkennis over het onderwerp hadden en de les beter gegeven had kunnen worden als ze verder waren in het thema VierKeerWijzer'* – bij de les over J.C. Coen.

Fase 4: Herlezen en kennisuitbreiding door interactie& discussie en historisch redeneren

Wat betreft niveau/zelfstandigheid: er worden verschillen waargenomen tussen de aangegeven zelfstandigheid van de leerlingen. School 3 gaf aan dat het verdiepen en historisch redeneren meestal bijzonder goed ging, wat er mogelijk mee te maken heeft dat deze groepen ook in het begin al groot enthousiasme toonden voor de onderwerpen (respectievelijk Dino's, Fietsen en Romeinen). De vragen en startopdracht bij de teksten wekten interesse op en de leerlingen lazen gemotiveerd en enthousiast. Op deze school slaagden de leerlingen volgens de betrokken leraren er ook goed in te verdiepen: zoals het verklaren van oorzaak-gevolg d.m.v. signaalwoorden en het bedenken van relevante vragen. Gerichtte vragen uit de lesessentie zette de kinderen aan het historisch redeneren. De leerlingen genoten van het samenwerken en de diversiteit van de opdrachten sprak leerlingen met verschillende niveaus aan. Bij de lessen over Marco Polo (middenbouw) en Willem van Oranje (bovenbouw) wordt het commentaar gegeven dat de leerlingen geen verdiepende vragen stellen. Als hen in fase 4 de optie wordt gegeven om zich te verplaatsen in een historisch figuur als Marco Polo of Willem van Oranje, vallen ze al snel terug op vragen als 'Is het leuk om prins te zijn?' of 'Vind je het leuk om te reizen?'. Die vragen hebben weinig te maken met de historische context. Om te verdiepen moet de leraar doorvragen. School 2 liep tegen veel opstartproblemen aan in fase 4. Er werd opgemerkt dat kinderen vaak slecht waren in het toepassen van de informatie, hoewel ze de informatie wel in de tekst konden vinden. Het maken van tijdlijnen kostte bijvoorbeeld veel moeite, terwijl de gebeurtenissen in de tekst vinden geen probleem vormde.

Wat betreft verdieping: bij zeven lessen wordt aangegeven dat het gezamenlijk bespreken van de opdrachten en teksten en gericht stellen van vragen zorgt voor meer verdieping en historisch redeneren dan de opdrachten zelf. De input van de leraar lijkt dus een belangrijk element om de kinderen te stimuleren een stap verder te zetten. In deze fase is er enige kritiek op de complexe vraagstellingen in de lesessenties. Bij de lessen J.C. Coen en Willem van Oranje en Microben wordt aangegeven dat de leerlingen de vragen niet zelfstandig snappen en ze extra uitleg nodig hebben. Bij Aletta Jacobs en Geschiedenis van het geld zat een opdracht waarbij een tijdlijn gemaakt moest worden; leraren gaven aan dat het misschien zou helpen als hier alvast een lege tijdlijn bij zat waarop de gebeurtenissen kunnen worden geplaatst. *'De vragen zelf boden te weinig contextualisering. Daarom verder gegaan met een klassengesprek over de tekst met de vragen als leidraad. Dit verliep mooi. Toen merkte ik pas de verdieping. De hulpvragen die ik, als leraar stelde om ze zich te laten verplaatsen in de tekst hebben ze echt nodig. In tweetallen komen ze niet goed tot de verdieping'* (Willem van Oranje). Door gerichte vragen van de leraar worden kinderen vaak meer geprikkeld tot discussie of tot redeneren, lijkt het. *'Bij (klassikaal) doorvragen gaan leerlingen hun eigen meningen beter onderbouwen. Transfer komt vooral door inlevingsvermogen, vragen als 'wie zou jij willen zijn?' (80-jarige oorlog).* Uit deze reacties blijkt dat er soms een verschil zit tussen de vragen die de hogeschooldocenten aandragen en de vragen die volgens de leraar de leerling aanmoedigen tot verdieping.

Wat betreft tijdsduur: soms ging de leestijd ten koste van de opdrachten, e.g. Willem van Oranje, Coen, Ridders, Leven Lang Fit en Dino's (MB). Deze lessen werden op verschillende scholen gegeven, dus dit is geen factor die alleen op één bepaalde school of in één bepaalde klas terugkeert.

Wat betreft interesse/plezier: over het algemeen zijn er positieve reacties op de opdrachten en verdieping. Het samenwerken is populair. De groepen vonden de opdrachten leuk en de teksten leuk of interessant. *'De leerlingen werken geconcentreerd samen en bleven gemotiveerd door de goede lesopbouw. Ze maakten mooie vragen en gebruikten de signaalwoorden over oorzaak-gevolg goed'* (over Dino's die uitsterven). *'Ze zien dat ze elkaar en elkaars teksten nodig hebben om te kunnen werken aan de opdrachten. Verschillende opdrachten zorgen ervoor dat verschillende intelligenties worden aangesproken'* (over Romeinen in Nederland). Wel is er in deze fase soms onzekerheid op bij de leerlingen en hebben ze de leraar nodig om echt aan de slag te gaan. Bij de les over voeding op school 1 wordt bijvoorbeeld aangegeven dat leerlingen moeite hebben met kritisch lezen en 'in paniek raken' als ze dingen niet kunnen vinden. Op school 2 wordt bij meerdere lessen aangegeven dat er een kloof zit tussen dingen vinden in de tekst en dit toepassen in de opdrachten (Aletta Jacobs, Geschiedenis van het geld, in mindere mate Vikingen).

Fase 5: Boeien-Transfer

Op de transfer-fase is beperkt gereflecteerd. Een aantal deelnemers heeft dit vak leeggelaten of de reflectie bleef beperkt tot één korte opmerking. Bij twee lessen is aangegeven dat het niet aan bod is geweest in verband met tijdnood.

Wat betreft verdieping/historisch redeneren: vooral bij vragen waar kinderen zichzelf moesten verplaatsen in het verleden en moesten terugkoppelen naar het heden zorgden voor historische diepgang in de gesprekken. Dit is tegelijk het moeilijkste van de lessen; voor historisch redeneren is er veel begeleiding nodig is. Dit wordt bij zes lessen aangegeven, maar hiervan zijn er vijf op dezelfde school gegeven (vijf keer op school 2 en één keer op school 4). *'De groep vindt het lastig om zich te verplaatsen in de tijd en ze beperken zich tot 'lijkt me leuk/niet leuk'. Om tot verdieping te komen hebben ze echt input van de leraar nodig'* – bij de les over Willem van Oranje. *'Op zich sluit de les mooi aan, ze hebben van het thema al heel veel kennis, dus is veel informatie herkenbaar. De moeilijkheid zit hem vooral in de diepgang, om de transfer te maken van 'wat heb ik gelezen en hoe past dat dan in deze tijd'* – bij de les over Willem van Oranje. *'Vooral de verwerking bij de teksten was goed te doen en ook voor de leerlingen erg concreet. (...) Vooral op het lezen en de leesbevordering heb ik het zicht.*

Het historisch redeneren vind ik lastig te toetsen bij de kinderen. Hierover zou ik graag nog verder in gesprek willen' – uit één van de logboeken door leraren.

Ten aanzien van de vijf fasen zien we de volgende patronen in de feedback van de leraren:

- grote interesse en motivatie onder de leerlingen, door de prikkeling die de teksten uitlokken, de interactie gestuurd door de vragen, waarbij samenwerken noodzakelijk is;
- het leesplezier en de interesse is grotendeels positief. Het lezen kost wel vaak veel tijd;
- niveau teksten: sommige teksten zijn te complex;
- het zelf verdiepen lijkt lastig, gesprekken komen beter op gang als kinderen voorkennis hebben;
- er zijn grote verschillen in zelfstandigheid tussen de leerlingen. De input van de leraar lijkt belangrijk voor verdieping en historisch redeneren.

6.2 EVALUATIE AANPAK I.R.T. AANBEVELINGEN HOUTVEEN ET AL. (2019)

Leraren hebben de aanpak beoordeeld a.d.h.v. de negen aanbevelingen van versterking onderwijs in leesbegrip uit de publicatie van Houtveen et al. (2019). In hun publicatie heeft bijna iedere aanbeveling meerdere criteria.

6.2.1 Gemiddelde scores per aanbeveling en per criterium

In Tabel 2 worden de gemiddelde scores per aanbeveling uit de publicatie van Houtveen et al. (2019) gepresenteerd.

Tabel 2. Gemiddelde scores per aanbeveling (N=16)

Nr.	Aanbeveling	Aantal criteria	Gemiddelde
1	Werk aan het opbouwen van kennis	3	1,33
2	Bouw aan woordenschat	2	1,22
7	Zorg voor een motiverende leesomgeving	5	1,20
4	Leer leerlingen strategische lezers te worden	3	0,99
6	Integreer lezen en schrijven	2	0,99
5	Discussieer met leerlingen over teksten	5	0,97
3	Zorg voor verschillende type geïntegreerde teksten en besteed aandacht aan tekststructuur	4	0,81
8	Monitor en toets leesbegrip in de klas	1	0,81
9	Differentieer	2	0,31

(0 = voldoet niet, 1 = voldoet, 2 = voldoet in hoge mate)

Leraren vinden dat de aanpak in ieder geval over het algemeen voldoet aan het opbouwen van kennis, het vergroten van de woordenschat en het zorgen voor een motiverende leeromgeving. Het gaat hier om gemiddelde scores, waarbij van iedere aanbeveling de gemiddelde scores van de deelaspecten zijn berekend.

Opvallend is dat de aanpak wel in ruime mate tegemoetkomt aan sommige criteria van een bepaalde aanbeveling, maar weer minder aan een ander criterium binnen diezelfde aanbeveling. De verschillen tussen de deelaspecten binnen een aanbeveling lopen nogal uiteen. Het meest opvallende is aanbeveling 5: interactie over teksten.

De aanpak voldoet in hoge mate aan de criteria: 'Leraar stelt open vragen, authentieke vragen bij interactie' en 'Interactie over de gelezen tekst is onderdeel van de begrijpend leesles', maar weer veel minder aan het criterium 'Leraar helpt leerlingen zaken die niet goed gaan tijdens een discussie zelf op te lossen'. Een ander voorbeeld is de aanbeveling: zorgen voor een motiverende leesomgeving. De aanpak voldoet in hoge mate aan het criterium 'aanspreken van de sociale verbondenheid (leraar bouwt mogelijkheden tot samenwerking in/leraar investeert in leraar-leerling relatie)', maar weer relatief laag in 'het aanwakkeren van de beheersingsdoelen (leerlingen feedback geven over hun individuele ontwikkeling)'. In Tabel 3 worden per deelaspect de gemiddelde scores en de spreiding gepresenteerd.

Tabel 3. Gemiddelde scores en spreiding per criterium (N=16)

Nr.	Criterium van de aanbeveling	AB	GEM	STDEV
1	Leraar koppelt begrijpend leesonderwijs aan zaakvakonderwijs	1a	1,63	0,50
2	Leraar stelt open vragen, authentieke vragen bij interactie	5c	1,50	0,52
3	Interactie over de gelezen tekst is onderdeel van de begrijpend leesles	5a	1,44	0,63
4	Leraar spreekt de sociale verbondenheid aan: • leraar bouwt mogelijkheden tot samenwerking in • leraar investeert in leerkracht-leerling relatie	7b	1,44	0,51
5	Leraar zet weliswaar verschillende malen per jaar instructie van begrijpend leesstrategieën in (hardopdenkend voordoen, uitleg en begeleiding) op teksten met verschillende moeilijkheidsgraad en uiteenlopende genres met als doel zelfstandig oefenen	4b	1,31	0,60
6	De leraar ondersteunt de leerling bij het leren van woordbetekenissen: • de leraar doet voor wat de leerling kan doen als hij een onbekend woord tegenkomt • leerlingen leren meerdere flexibele strategieën te gebruiken om woordbetekenissen te achterhalen	2b	1,25	0,58
7	Leerlingen lezen langdurig over één thema ('topic focused wide reading')	1b	1,19	0,66
8	Leraar besteedt veel aandacht aan het aanbrengen van achtergrondkennis bij teksten die gebruikt worden bij lezen met begrip	1c	1,19	0,54
9	Leerlingen worden ondergedompeld in rijke taal (impliciete vorm woordenschatonderwijs): • de leraar leest veel voor • leerlingen krijgen veel tijd om zelf boeken te lezen • er is veel mondelinge interactie met een volwassene	2a	1,19	0,54
10	Leraar spreekt de (individuele of situationele) interesse van leerlingen aan: • leraar biedt teksten aan die dichtbij de interesse van leerlingen liggen • leraar organiseert real world interactions	7d	1,19	0,54
11	Leraar laat leerlingen met uiteenlopende genres kennismaken	3c	1,13	0,72
12	De interactie is gestructureerd, waarbij leerlingen weten wat het doel van de interactie is	5b	1,13	0,50
13	Leraar zorgt voor hoog coherente boeken, met de volgende kwaliteitscriteria: • Samenhangende behandeling van aspecten van het onderwerp binnen een elementaire verhaalstructuur* o Er is binnen de verhaalstructuur sprake van heldere alineastructuur met structurerende en thematische alinea's o Thematische alinea's zijn opgebouwd vanuit 1 kernzin met uitleg en voorbeelden • Er is sprake van natuurlijk taalgebruik, waarin verwijs- en verbindingswoorden worden gebruikt en causale verbanden • De tekst kent een rijke woordenschat, abstracties en moeilijke woorden worden niet vermeden, gevarieerde zinslengte met ook lange zinnen *elementaire verhaalstructuur = de schrijver creëert uitdaging, wekt interesse op en neemt de lezer mee naar mogelijke antwoorden	3a	1,06	0,57

Nr.	Criterium van de aanbeveling	AB	GEM	STDEV
14	Leraar is zich bewust van het volgende: • strategie instructie mag geen doel op zich worden, en niet één-voor-één, geïsoleerd aangeboden worden; het gaat erom dat leerlingen strategische lezers worden: ze weten waarom en hoe strategieën toegepast moeten worden en ze moeten in staat zijn op het juiste moment de juiste strategie te gebruiken om over de moeilijkheid van een tekst heen te komen • het oefenen van strategieën die al beheerst worden, is onnodig en zonde van de tijd • strategie-instructie gaat ten kost van tijd voor lezen (tijd die de leerling heeft om een tekst te lezen en te begrijpen) en mag begripsvorming nooit ondermijnen	4c	1,06	0,68
15	Leraar ondersteunt het redeneren van de leerlingen over een tekst: • leraar doet voor hoe informatie uit de tekst gebruikt kan worden om een argument te ondersteunen en leraar motiveert leerlingen dit ook te doen • leraar leert leerlingen om tegenargumenten te bedenken bij de positie die een medeleerling inneemt • leraar leert leerlingen te functioneren in een discussie met andere leerlingen: - o wat ging vandaag goed in jullie discussie? - o hoe zouden we de discussie kunnen verbeteren? - o Wat zouden we kunnen doen om elkaar te helpen de tekst beter te begrijpen	5d	1,06	0,57
16	Leraar neemt schrijven over de gelezen tekst op als onderdeel van begrijpend leesonderwijs. Vier typen schrijfactiviteiten zijn effectief voor met name zwakke lezers (in willekeurige volgorde): • schriftelijk beantwoorden of genereren van vragen over de tekst; • aantekeningen maken; • samenvattingen maken; • uitbreiding van de schrijftijd op hetzelfde thema buiten de lessen lezen met begrip	6a	0,94	0,68
17	Leraar differentieert tussen leerlingen met coherente teksten: • leerlingen met weinig achtergrondkennis hebben baat bij sterk coherente teksten; • leerlingen met veel achtergrondkennis hebben baat bij moeilijk te lezen teksten, waardoor ze actiever informatie verwerken)	3b	0,88	0,62
18	Leraar helpt leerlingen zaken die niet goed gaan tijdens een discussie zelf op te lossen	5e	0,88	0,62
19	Leraar biedt alle leerlingen een rijk leerstofaanbod aan, zodat begripsvorming bij alle leerlingen plaatsvindt	9a	0,88	0,50
20	Leraar ondersteunt de autonomie van kinderen • leerlingen kiezen zelf teksten; • leraar geeft ruimte aan vrij lezen; • leraar geeft zeggenschap aan de leerling over de inhoud van de leeslessen of over de manier waarop begrip getoetst wordt.	7a	0,81	0,54
21	Leraar bevordert de ervaren competentie: • leerlingen leren hun eigen leesproces te reguleren; • leerlingen realiseren succeservaringen via de combinatie van modeling en progress feedback.	7c	0,81	0,66
22	Leraar geeft instructie in de structuur van informatieve teksten: hij benut declaratieve kennis over tekststructuur en genreconventies en geeft instructie over tekstopbouw, alineaopbouw, signaal- of verbindingswoorden	3d	0,80	0,77
23	Leraar hanteert een geschikt differentiatie-model: niet een indeling in homogene groepen, maar in stapeling van: • aanbod (bijv. luisterboeken in verschillende moeilijkheidsgraden) • tijd (bijv. uitbreiden van tijd voor lezen) waarbij binnen het rijke leerstofaanbod aan alle leerlingen differentiatie ingebouwd wordt in ondersteuningsvormen	9b	0,75	0,68

Nr.	Criterium van de aanbeveling	AB	GEM	STDEV
24	Leraar geeft uitleg over: het proces van schrijven, de opbouw van een tekst, en zinnen en paragrafen	6b	0,69	0,60
25	Leraar wakkert de beheersingsdoelen aan, bijvoorbeeld door leerlingen feedback te geven over hun individuele ontwikkeling	7e	0,69	0,70
26	Leraar onderscheidt het automatisch toepassen van leesprocessen en het bewust controleren van leesprocessen door de balans te bepalen tussen het automatisch toepassen van leesstrategieën en opzettelijk toepassen van leesstrategieën (op basis van geconstateerde moeilijkheid van een tekst)	4a	0,60	0,63
27	Leraar toetst leesbegrip ook formatief, door: • leesgesprekjes in de klas te voeren; • ontwikkeling van de leesmotivatie in kaart te brengen; • concrete activiteiten te benutten om een beeld van het begrip van de leerlingen op te bouwen; • aandacht voor hogere orde vragenvaardigheden te hebben door leerlingen kritische vragen te laten stellen over een tekst; • het begrip van leerlingen te toetsen op basis van meerdere bronnen door een samenhangende tekst te laten schrijven.	8a	0,31	0,48

(0 = voldoet niet, 1 = voldoet, 2= voldoet in hoge mate); AB = Aanbeveling

De vijf deelaspecten waar de huidige aanpak in de meest hoge mate (score >1.3) aan tegemoet komt zijn:

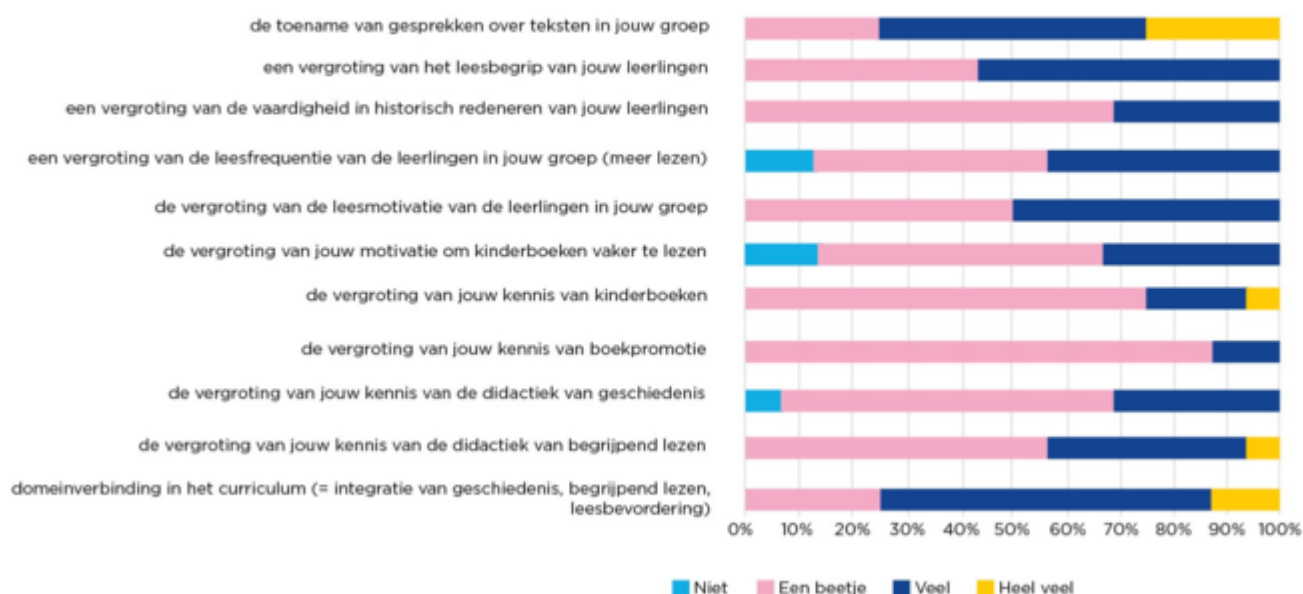
- leraar koppelt begrijpend leesonderwijs aan zaakvakonderwijs (aanbeveling 1);
- leraar stelt open vragen, authentieke vragen bij interactie (aanbeveling 5);
- interactie over de gelezen tekst is onderdeel van de begrijpend leesles (aanbeveling 5);
- leraar spreekt de sociale verbondenheid aan (aanbeveling 7);
- leraar zet weliswaar verschillende malen per jaar instructie van begrijpend leesstrategieën in (hardopdenkend voordoen, uitleg en begeleiding) op teksten met verschillende moeilijkheidsgraad en uiteenlopende genres met als doel zelfstandig oefenen (aanbeveling 4).

De deelaspecten waar de huidige aanpak in de meest lage mate (score: <0.75) aan voldoet, zijn:

- leraar toetst leesbegrip ook formatief (aanbeveling 8);
- leraar onderscheidt het automatisch toepassen van leesprocessen en het bewust controleren van leesprocessen door de balans te bepalen tussen het automatisch toepassen van leesstrategieën en opzettelijk toepassen van leesstrategieën (aanbeveling 4);
- leraar wakkert de beheersingsdoelen aan (aanbeveling 7);
- leraar geeft uitleg over: het proces van schrijven, de opbouw van een tekst, en zinnen en paragrafen (aanbeveling 6);
- leraar hanteert een geschikt differentiatie-model (aanbeveling 9).

Samenvattend, de aanpak voldoet volgens de leraren aan vijftien van de 27 deelaspecten van goed onderwijs in leesbegrip zoals opgesteld door Houtveen et al. (2019).

6.3 EVALUATIE BIJDRAGE SCHURENDE EN NABURIGE TEKSTEN



Figuur 3. Overzicht percepties leraren t.a.v. impact aanpak op curriculum, leraar, leerling

Figuur 3 geeft een overzicht van percepties van de zestien leraren wat betreft de bijdrage van de aanpak t.a.v. het curriculum, leesbegrip, historisch redeneren en leesmotivatie van de leerling, en de eigen competenties van leraren.

De resultaten van de gesloten vragen over de impact van de aanpak laten overwegend een wisselend beeld zien. Opvallend veel leraren zien dat de aanpak ten minste een beetje of veel impact heeft gehad. Van de zestien leraren geven maar twee leraren aan dat er geen impact was op de eigen motivatie om meer kinderboeken te lezen en op de leesfrequenties van de leerlingen in de groep en één leraar ziet geen impact op het gebied van didactiek van geschiedenis. De gemiddelde totale scores per school (elf aspecten) zijn verschillend: School 1 (1,34), school 2 (1,56), school 3 (1,79), school 4 (1,18).

Opvallend is ook dat scholen verschillen in hun antwoorden wat betreft de bijdrage van de aanpak aan de versterking van de leesmotivatie van leerlingen. Waar de helft van de leraren op school 1 en 2 aangeeft dat de aanpak in hoge mate heeft bijgedragen en de andere helft de bijdrage classificeert als 'een beetje' is, geven alle leraren van school 3 aan dat de aanpak op dit punt ene hoge een bijdrage geeft. Alle leraren van school 4 beoordelen de bijdrage aan de versterking van leesmotivatie als een beetje. Dit is opvallend omdat in de open antwoorden de leesmotivatiestimulans zeer vaak genoemd wordt.

Interessant is om de antwoorden te clusteren en te kijken naar patronen. Tabel 4 geeft de percentages aan van leraren die niet of een beetje versus veel of heel veel impact zien.

Tabel 4. Scores leraarpercepties impact aanpak (N=16)

	Niet of een beetje (N)	%	Veel of heel veel (N)	%
1. domeinverbinding in het curriculum (= integratie van geschiedenis, begrijpend lezen, leesbevordering)	4	25	12	75
2. de toename van gesprekken over teksten in jouw groep	4	25	12	72
3. een vergroting van het leesbegrip van jouw leerlingen	7	44	9	56
4. de vergroting van de leesmotivatie van de leerlingen in jouw groep	8	50	8	50
5. de vergroting van jouw kennis van de didactiek van begrijpend lezen	9	56	7	44
6. een verhoging van de leesfrequentie van de leerlingen in jouw groep (meer lezen)	9	56	7	44
7. de vergroting van jouw motivatie om kinderboeken vaker te lezen	10	63	5	37
8. de vergroting van jouw kennis van de didactiek van geschiedenis	11	69	5	31
9. een vergroting van de vaardigheid in historisch redeneren van jouw leerlingen	11	69	5	31
10. de vergroting van jouw kennis van kinderboeken	12	75	4	25
11. de vergroting van jouw kennis van boekpromotie	14	88	2	12

Ten minste de helft van de leraren geeft aan dat de aanpak veel of heel veel heeft bijgedragen aan domeinverbinding in het curriculum (= integratie van geschiedenis, begrijpend lezen, leesbevordering), de toename van gesprekken over teksten in jouw groep, een vergroting van het leesbegrip van leerlingen en een vergroting van de leesmotivatie van leerlingen in de groep. Driekwart of meer van de leraren geeft aan dat de aanpak een beetje impact heeft gehad op de vergroting van kennis van kinderboeken en op boekpromotie, waarbij wat betreft kennis van kinderboeken de antwoorden zeer uiteenlopen van een beetje impact tot zeer veel impact.

Gelet op de versterking van het historisch redeneren zijn de leraren gematigd positief. Bijna een derde van de leraar vindt dat de aanpak veel of heel veel bijdraagt aan de versterking van het historisch redeneren.

6.3.1 Bijdrage versterking leerling

Leraren werd ook gevraagd om de meerwaarde van de aanpak voor de leerlingen te beschrijven. Versterking van de leesmotivatie wordt bij uitstek genoemd: *'Ze zijn gemotiveerder. Meer enthousiasme voor het vak en Meer nieuwsgierigheid door rijkere teksten aan te bieden met meer kleur en diepte en De leerlingen hebben meer plezier gekregen in het begrijpend lezen omdat de teksten aansluiten bij hun levenswereld en De onderwerpen spraken aan bij de IPC thema's waardoor ze enthousiast werden en dat Iln gemotiveerd zijn om schurende/naburige teksten te gebruiken, helemaal als ze gekoppeld zijn aan het VierKeerWijzer thema waar ze op dat moment mee bezig zijn.'*

Verder worden de volgende aspecten genoemd: Afwisseling in de lessen: *Afwisseling in de lessen. Soms meer plezier*; betere samenwerking: *Betere samenwerking*; blootstelling aan rijke teksten: *omgaan met rijkere taal is heel goed voor kinderen in Oost Nederland denk ik*; kennisuitbreiding *Ze leren meer van teksten*; passend aanbod van teksten: *Teksten op meerdere niveaus, waardoor er op eigen tempo gewerkt kan worden.*

Ten slotte versterking kritisch lezen: *Eerst in meerdere boeken kijken, voordat je aanneemt dat het ook echt zo is', was een uitspraak van de kinderen. Er niet zomaar vanuit gaan dat het klopt wat er staat. Een mooie ontwikkeling, vond ik. Het lezen en behandelen van schurende teksten is een eyeopener voor sommigen, ze leren kritisch lezen en Themagebonden teksten lezen en uitpluizen; meer interactie over teksten: Met elkaar in gesprek gaan na het lezen van teksten.*

6.3.2 Bijdrage versterking leraren

Gevraagd is te beschrijven wat de aanpak de leraar oplevert. In Tabel 5 zien we de resultaten, geanalyseerd met het raamwerk van Merchie et al. (2016).

Tabel 5. Percepties van leraren t.a.v. impact aanpak op leraar a.h.v. raamwerk Mercie et al. (2016)

Kwaliteit Leraar		
Aspecten van het gebied	Deelaspecten	Citaten
Cognitieve doelstellingen (kennis)	Inhoudelijke kennis over leergebied of vak	Het historisch redeneren is iets waar ik meer op ga letten. Ik vind het soms een wat lastig onderdeel, maar wel belangrijk. Ik hield het vooral bij het bespreken van het werkblad met vragen wat wij er meestal bij maken, maar dit geeft wel meer diepgang aan de les/ het onderwerp.
	Vakdidactische kennis van leraren	- Ik heb meer inzicht in de doelen van begrijpend lezen - Bewuster van doel - Zicht op verwerkingsvorm bij schurende en naburige teksten
	Kennis van het curriculum en educatieve materialen	- Een ander inzicht ontwikkelen in boeken gecombineerd met geschiedenislessen en begrijpend lezen - Zicht op structuur bij schurende en naburige teksten - Dat uitgekozen kinderboeken niet automatisch aanslaan bij de leerlingen - Nieuwe ideeën voor teksten, meer bronnen beschikbaar
Affectieve doelstellingen	Houding ten opzichte van lesgeven	- Ik heb meer inzicht gekregen in het belang van lezen - Een andere kijk op de leerlijn van lezen met begrip - Bewuster naar teksten kijken - Kennis neming dat schurende/naburige teksten motiverend werken voor leerlingen - Het is te zien dat wanneer teksten aansluiten bij de levenswereld van kinderen, ze ook met meer plezier de teksten gaan lezen en de antwoorden willen gaan zoeken.
	Overtuigingen over zichzelf	Vernieuwende teksten uit boeken die ik zelf niet snel zou pakken.
Verandering in lesgedrag		
Veranderingen in de instructie-strategieën en praktijken	Veranderingen in de instructiestrategieën en praktijken	- Ik durf ook meer te handelen naar wat de kinderen nodig hebben tijdens het behandelen van een tekst. - meer tijdswinst in lesrooster doordat activiteiten in thema's worden geïntegreerd

Op de open vraag om de meerwaarde van de aanpak te beschrijven voor het team zien we overwegend positieve reacties. De leraren van school 1 geven aan geïnspireerd te zijn door de teksten (*Inspiratie in welke teksten bij elkaar passen*), en de mogelijkheid die de teksten bieden tot vakintegratie (*Er is over nagedacht hoe je verschillende vakgebieden aan bod kunt laten komen*). Verder geven ze aan dat leraren van de groepen 5-8 een andere kijk op het aanbieden van teksten hebben gekregen (*Voor de collega's van groep 5 t/m 8; een andere kijk op het aanbieden van teksten, een frisse blik op begrijpend lezen*).

De leraren van school 2 zijn positief. Ze geven aan dat ze meer inzicht gekregen hebben in het belang van begrijpend lezen (*Ik denk dat het team meer inzicht heeft gekregen in het belang van begrijpend lezen*), activiteiten bewuster inzetten (*Meer activiteiten en bewuster ingezet*) en dat ze de intentie hebben om deze aanpak te verbreden naar andere leergebieden en verschillende teksten meer groepsdoorbrekend in te zetten (*We proberen nu vaker, structureel op deze manier te werken met teksten bij begrijpend lezen. We willen dit ook meer gaan inzetten bij aardrijkskunde en natuur. We willen wel blijven variëren met begrijpend lezen, dus schurende en naburige teksten wordt een onderdeel binnen het begrijpend lezen*).

De leraren van school 3 zijn ook positief wat betreft de meerwaarde van het project voor het team, met name als het gaat om een versterkt zicht op de doelen van begrijpend lezen (*We hebben meer zicht op de doelen van het begrijpend lezen. Er is één persoon die de lijnen uitzet en het overzicht houdt in de bouw. Het is een belangrijker vak geworden, omdat we niet meer domweg nieuwsbegrip volgen*) en een attitudeverandering bij de leraar. (*Meer enthousiasme om op een andere manier met begrijpend lezen bezig te zijn. Zelf ook nieuwe dingen leren en nieuwsgierig en geprikkeld worden door de rijkere teksten en opdrachten erbij*).

De leraren van school 4 zijn verdeeld over de opbrengsten. Een leraar noemt de winst een vernieuwende kijk op het aanbieden van teksten (*Een andere vernieuwende manier van het aanbieden van lezen met begrip*). Een ander noemt het project potentieel mits de implementatie en borging goed gebeurt (*Als de implementatie en borging goed gebeurt, zal het team in de toekomst hier wat aan hebben*). Twee andere leraren geven aan dat de opbrengst voor het team klein is, omdat een klein deel kon deelnemen en er vragen onbeantwoord bleven, wat een impact had op het enthousiasme van het team (*Aangezien slechts drie teamleden hiermee bezig zijn geweest (gr 5/6 en 7/8), zal dit geen teambreed gedragen ontwikkeling zijn*).

6.3.3 Bijdrage versterking leescultuur school

De gemiddelde score wat betreft de beoordeling voor de huidige leescultuur komt nagenoeg overeen: school 1 (7,5), school 2 (7,4), school 3 (7,3) en school 4 (7,3). Op de vraag wat de bijdrage van de aanpak is geweest aan de leescultuur antwoorden scholen verschillend: School 1 ziet overwegend een bijdrage in lage mate: *De leescultuur is de laatste jaren wel veranderd, maar dit heeft denk ik meer te maken met onze toppers van leescoördinatoren. Ook worden uitspraken gedaan over de rol van de leraar: Ik heb de afgelopen periode gemerkt dat we anders naar de teksten kijken, dat we als leraar zelf aan het denken worden gezet bij de literatuur, maar dit is voor ons nog niet geautomatiseerd. Ik hoop dat dat de komende periode gaat versterken. De teksten waren inspirerend omdat ze niet uit 'standaard' boeken kwamen, maar uit boeken die ik zelf niet zo snel zou vinden*.

De opvattingen van de leraren in school 2 zijn uiteenlopend. Er wordt enerzijds aangegeven dat er al thematisch gewerkt wordt en dat er veel boeken worden ingezet: *Wij werkten al thematisch met de zaakvakken. Tijdens dit thematisch werken zetten wij boeken in voor op de thematafel. Hier kunnen de kinderen informatie uit halen voor hun opdrachten. Ook halen wij er teksten uit om te gebruiken voor het begrijpend lezen. Dat was voor ons niet echt een verandering. We proberen het nu wel vaker in te zetten en letten beter op welke teksten we gebruiken*. Andere leraren zien vooral een groei in bewustzijn: *Als leraar nog meer bewust van het zoeken naar passende teksten bij de VierKeerWijzer thema's en Er is meer aandacht gekomen voor de kwaliteiten van de teksten en voor het aanbieden en/of verwerken van de teksten*. Daarnaast wordt een groei in activiteiten gezien. *Meer activiteiten op het gebied van lezen en taal en die worden goed ingeleid, gestuurd, georganiseerd en geëvalueerd*.

Op school 3 wordt de bijdrage tussen lage en hoge mate ingeschat. Er wordt vooral opgemerkt dat de teksten meer enthousiasme, maar ook moeilijkheden opleveren: *Kinderen zijn gemotiveerder om te lezen. De teksten spreken meer aan en ze leren er echt wat van. Soms zijn leerdoelen te ver gezocht waardoor kinderen vastlopen en gefrustreerd raken*. Ook wordt er aangegeven dat er meer aandacht is voor lezen: *Er is meer aandacht voor (begrijpend) lezen en er is een verandering zichtbaar in het aanbod van ons leesonderwijs. Voorheen één keer in de week instructie in begrijpend lezen en vanaf volgend schooljaar elke dag aandacht voor begrijpend lezen. Ook is er meer kennis over de leerdoelen in het leesonderwijs*. Ook wordt er opgemerkt dat de leraar zelf iets oplevert: *Een verandering in de attitude van de leraar. Meer enthousiasme om op een andere manier met begrijpend lezen bezig te zijn. Zelf ook nieuwe dingen leren en nieuwsgierig en geprikkeld worden door de rijkere teksten en opdrachten erbij*.

School 4 geeft de laagste scores wat betreft verandering in leescultuur: *In de lessen zelf is er veel enthousiasme voor de teksten. Daar is een omslag gemaakt naar omgaan met teksten. Maar ik zie dat nog niet terug in andere vakgebieden of tijdens de leesles. Leesmotivatie blijft toch een ondergeschoven kindje. En bij de zaakvakken wordt erg snel naar internet gegrepen. En: Er werd altijd al veel gelezen op school, de verandering is de inzet van schurende/naburige teksten t.b.v. het begrijpend lezen. De leerlingen vonden deze werkwijze leuk.*

6.4 AANDACHTSPUNTEN T.A.V. DE DOORONTWIKKELING VAN DE AANPAK

6.4.1 Ideeën ten aanzien van verbetering tegemoetkoming aan aanbevelingen

Leraren werd gevraagd om per aanbeveling ideeën op te schrijven ten aanzien van doorontwikkeling van de aanpak. Uit deze data zijn -naast de ideeën- een aantal uitspraken gedaan, die als positieve kritiek op de aanpak gezien kunnen worden: *De rijkere teksten zijn een aanvulling en Door klassikaal te bespreken komt er meer verdieping, dan wanneer de leerlingen zelfstandig werken en Deze aanpak is zeer geschikt voor het discussiëren en Kinderen krijgen de tijd die ze nodig hebben om de tekst te lezen en aan de opdrachten te werken.*

Tabel 6 presenteert de ideeën van leraren wat betreft het verbeteren van de huidige aanpak in relatie tot de aanbevelingen van Houtveen et al. (2019).

Tabel 6. Ideeën van leraren om de aanpak beter te laten voldoen aan de criteria van Houtveen et al. (2019)

Aanbeveling	Ideeën ter verbetering
1	• Meer rijke teksten over hetzelfde thema, verdeeld over een langere periode. • Het verstrekken van achtergrondkennis mag uitgebreider. • De teksten moeten niet te lang of te moeilijk zijn.
2	• Er moet meer aandacht zijn voor woordenschatonderwijs. In de les praten over de woorden en hoe deze in een andere context gebruikt kunnen worden. • Van tevoren de moeilijke woorden eruit halen en deze bespreken (de leraar moet hier zelf ook zicht op hebben) • De leerlingen moeten van tevoren weten hoe ze de strategie gebruiken.
3	• Het implementeren van andere soorten tekst, zeker instructieve en activerende teksten. • Een instructie voor de structuur van informatieve teksten en van leesstrategieën moet in de voorbereiding worden meegenomen. • Er moet tijd worden vrijgemaakt voor het behandelen van de teksten, zowel qua structuur als qua inhoud. • Zorg voor een databank van bruikbare teksten/vragen of lever vooraf de teksten kant en klaar aan.
4	• De leerlingen hebben meer nodig dan alleen lezen. Er moet aandacht besteed worden aan leesstrategieën voor ze de teksten kunnen hanteren. • Meer klassikaal bespreken. • Duidelijkheid over de rol van de leraar in het toepassen van de leesstrategieën
5	Geen opmerkingen
6	• Lezen en schrijven moeten meer geïntegreerd worden, niet alleen het maken van opdracht n.a.v. de teksten. • Er is vaak geen schriftelijke verwerking. Dit zou in een nieuwe versie duidelijker aangegeven moeten worden, inclusief voorbeelden
7	• Meerdere teksten over eenzelfde thema aanbieden. Zo creëer je ook de mogelijkheid om verschillende soorten teksten aan te bieden en het lezen en schrijven meer te integreren. • Tips geven om beheersingsdoelen aan te wakkeren • Tips om leerlingen het leesproces zelf te laten reguleren
8	• Meerdere soorten boeken/ teksten aanbieden rondom hetzelfde thema. • De schurende en naburige teksten niet inzetten als toets.
9	• Voor deze aanpak moet meer tijd ingepland worden voor het werken met de teksten. • Laat de kinderen de tekst vooraf al lezen, dat scheelt tijd. • Het is het handig om verschillende niveauteksten aan te bieden.

6.4.2 Aandachtspunten ten aanzien van verbetering aanpak

Naast deze ideeën hebben leraren ook algemene opmerkingen gemaakt, die mogelijke aandachtspunten kunnen zijn ter verbetering van de aanpak. In Tabel 7 is een overzicht opgenomen van de aard van de opmerkingen.

Tabel 7. Opmerkingen leraren ter verbetering van de aanpak

	Opmerkingen leraren
Duidelijke instructie voorbereiding	• De lesvoorbereidingen waren niet altijd duidelijk.
Niveaubepaling	• Het niveau in de geschiedenis is voor de kinderen in de middenbouw erg hoog. • Teksten waren moeilijk, allicht te rijk. • Het leesproces kan nog niet door de leerlingen zelf gereguleerd worden. Daar is hun niveau te laag voor.
Tijdsinvestering leraar	• Er ging voor de leraar te veel tijd in zitten om materiaal te verzamelen.
Hiaat in aanbod	• Er moet tijd uitgetrokken worden voor een woordenschatles. • Leesstrategieën komen te weinig aan bod. Dit maakt deze manier van lesgeven niet geschikt als structurele methode.
Differentiatie	• De niveaus en de achtergrondkennis van de kinderen lopen erg uiteen. • Alle kinderen kregen dezelfde teksten. Er wordt er geen onderscheid gemaakt in het leerstofaanbod. • Woordenschatontwikkeling is persoonsafhankelijk.
Monitoring leerproces	• Geleide discussies in groepjes zijn nog lastig te observeren. • Het is moeilijk te meten of het historisch redeneren en het begrip van de kinderen nu echt beter is.

Uit de eerste semigestructureerde gesprekken in het PLN genereren we de volgende vragen van betrokken leraren, inzichten en aandachtspunten, zoals zichtbaar in Tabel 8 op de volgende pagina.

Uit het tweede semigestructureerde gesprek leiden we de volgende aandachtspunten: vrijwel meteen wordt het argument van motivatieverhoging genoemd. Er wordt opgemerkt dat de kinderen gemotiveerder zijn om hun taak uit te voeren. We bespreken mogelijke oorzaken. In eerste instantie de interactie en functionaliteit (door de wederzijdse afhankelijkheid) en door de type teksten (mits de teksten aanslaan bij de kinderen). Kinderen ervaren de teksten ook als uitdagend; de teksten zijn zeker niet te gemakkelijk. Daarnaast de aansluiting bij het thema. De teksten zijn 'een mooie variatie' op de leerstof (verandering van spijs doet eten?). Daarnaast zijn de boeken waar sommige teksten uit komen interessanter dan de teksten uit de methode, aldus een leraar.

De aandachtspunten gaan over tekstgerelateerde aspecten en aspecten die met de leraar zelf te maken hebben. Sommige teksten zijn veel te lang en daardoor niet geschikt om in 60 minuten (inclusief de opdracht) te lezen en te doorgronden. Sommige leraren laten de teksten op een ander moment kiezen; sommige leraren lezen eerst een stukje zelf voor. Daarnaast is de complexiteit van de teksten verschillend. De ene tekst is complexer door lengte en woordgebruik. Een oplossing is dat leraren van te voren goed nadenken over wie ze welke teksten laten lezen.

Tabel 8. Overzicht vragen, inzichten en aandachtspunten van leraarleden PLN

Vraag	Gespreksfragmenten	Inzichten
Hoe vinden we passende teksten en wat is het verschil tussen de richtvragen uit methode (4xwijzer) en vragen bij historisch redeneren?	Docent-onderzoeker: "Een voorbeeld is: we kregen het thema stad in de middeleeuwen door en we hebben twee teksten gevonden over drinkwater in de middeleeuwen in steden en op het platteland, maar dat bleek niet goed aan te sluiten. Je hebt het overzicht met de tien tijdvakken en daar moet je de lessen dan in laten passen. Dan blijkt dat de richtvraag is: wie was Karel de Grote? Wat willen we hier nu mee vanuit de vaardigheid van het historisch redeneren?" Hogeschooldocent Nederlands: "Kunnen we zeggen dat de tien tijdvakken een kapstok zijn, maar niet de essentie van de les?" Leraar: "Wie was Karel de Grote is een opzoekvraag en eigenlijk niet zo interessant. Interessanter zijn vragen als: hoe kwam het dan dat de Romeinen zo ver konden komen en waarom zijn ze bij de Rijn gestopt?" Hogeschooldocent geschiedenis: "Naast historisch redeneren heb je ook historische interesse. Dat komt met name bij de schurende en naburige teksten naar voren. Het historisch redeneren kan effect hebben op allerlei andere gebieden (kennis, interesse)."	Wie was Karel de Grote is een opzoekvraag en eigenlijk niet zo interessant. Interessanter zijn vragen als: hoe kwam het dan dat de Romeinen zo ver konden komen en waarom zijn ze bij de Rijn gestopt?" Naast historisch redeneren heb je ook historische interesse. Dat komt met name bij de schurende en naburige teksten naar voren. Het historisch redeneren kan effect hebben op allerlei andere gebieden (kennis, interesse)."
Hoe verhouden de richtvragen van de methodes zich ten opzichte van de vragen van de aanpak?	Leraar: "Zijn de richtvragen (bijvoorbeeld die van 4xWijzer) niet de minimale kennis die kinderen moeten hebben waar je op voort bouwt? Kinderen verwerven dan kennis vanuit de opdrachten." Leraar: "Je wil niet weten wie was Karel de Grote, maar de manier waarop zij (= de leerlingen) gaan onderzoeken hoe dat was".	Indeling in tijdvak formuleert minimale beheersingsdoelen, maar geeft geen inzicht in vaardigheid historisch redeneren
Hoe genereer je vragen bij kinderen?	Leraar: "Neem nou het voorbeeld van Thema Kloosters. Je hebt projectcollecties van de bib over het thema. En je laat de kinderen bladeren in de boeken en vraagt "Wat weet je al?" en wat heeft er nog meer mee te maken, dus dan laat ik aanvullen. Je biedt de richtvragen aan aan de kinderen. Je inventariseert de vragen van de kinderen (...) er is ook een themamuur waar alle woorden bij zitten (...) 4xwijzerkaarten ingedeeld op de acht intelligenties, die ze kunnen kiezen (...) leerkrachtgebonden lessen	Het gaat om continuïteit Meer nadenken Link naar de tijd van nu leggen is essentieel Meer inzicht in leraargestuurd versus leerling gestuurde benadering is nodig.

De aanpak vergt toch veel voorbereiding van de leraren. De lesessentie is weliswaar een vertrekpunt, maar de les zelf moet nog vormgegeven worden. Zeker in de gevallen dat leraren zelf de teksten zoeken en de focus bepalen, is tijd een belemmerend aspect. Leraren weten niet goed waar ze bronnen moeten vinden en geven aan dat ze nog te weinig kennis hebben om lesdoelen te bepalen en daarbij horende activiteiten te ontwerpen. Sommige leraren zijn aarzelend. Ze zijn zo gewend om aan de hand van de lesmethode les te geven. Het voelt heel onwennig om zelf lessen te ontwerpen. Meer kennis van doelen van de domeinen is nodig om deze taak te kunnen uitvoeren.

7 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

7.1 CONCLUSIE

In dit kwaliteitsonderzoek wordt de didactische vormgeving en impact van schurende en naburige teksten geëvalueerd. Twee vragen staan centraal:

- Wat zijn percepties van leraren van groep 5-8 t.a.v. de didactische vormgeving van een onderwijsaanpak met schurende en naburige teksten en t.a.v. de impact van deze aanpak ter versterking van 1) hun eigen competenties, 2) de leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren van hun leerlingen, en 3) van de leescultuur op scholen?
- Wat zijn mogelijke aandachtspunten bij de doorontwikkeling en implementatie van deze aanpak?

We formuleren in dit hoofdstuk de antwoorden op deze vragen en reflecteren vervolgens in de discussieparagraaf op de implicaties en de beperkingen van dit onderzoek.

7.1.1 Didactische vormgeving en impact op leraar, leerling en leescultuur

Wat betreft percepties over de didactische vormgeving van de inzet van schurende en naburige teksten zien we het volgende. Verreweg de meeste tekstsets wekken de interesse op, zijn prikkelend, leiden tot verdieping en kennisvergroting en zorgen voor meer leesplezier van de leerling. In de gevallen waarin de teksten minder hoog gewaardeerd worden, is tekstniveau als probleem gezien. Teksten zijn dan te moeilijk en/of te lang. De lesessentie geeft in veel gevallen bruikbare aanwijzingen voor het vormgeven van de fasen van de les, maar leraren geven ook aan dat ze meer ondersteuning nodig hebben bij het versterken van het historisch redeneren, vooral tijdens de begeleiding van de interactiefase.

Wat betreft groei van de competenties van de leraar zien we het volgende. De aanpak leidt tot veranderingen wat betreft lesgedrag en kwaliteit van de leraar. Er is een groei in bewustzijn van het belang van rijke teksten, wat resulteert in het anders kijken naar de kwaliteit van teksten en in het inzicht in de mogelijkheid die teksten bieden tot vakintegratie. Daarnaast gaat het om het vaker zelf selecteren van teksten voor begrijpend lezen. De aanpak heeft volgens het merendeel van de leraren slechts een beetje bijgedragen aan de eigen kennis van boekpromotie, kennis van de didactiek van geschiedenis en aan eigen vaardigheden wat betreft kennis van boeken, al zijn de opvattingen over dat laatste aspect heel wisselend. Wat betreft de bijdrage van de aanpak aan nieuwe lespraktijken, zien we een duidelijke verandering in het aanbod van begrijpend lezen: 70% van de leraren geeft aan dat de aanpak veel of heel veel heeft bijgedragen aan domeinverbinding in het curriculum (= integratie van geschiedenis, begrijpend lezen, leesbevordering) en aan de toename van gesprekken over teksten in de groep.

Gevraagd naar de impact op het niveau van het team zijn de antwoorden uiteenlopend, waarbij de leraren van school 1-3 positiever zijn over de impact in vergelijking met de leraren van school 4. De impact behelst vooral een attitudeverandering. Sommige leraren zijn geïnspireerd door de teksten, hebben een vernieuwende kijk op het aanbieden van teksten, in het bijzonder bij vakintegratie en zien het belang van rijke teksten. Enkele leraren geven aan meer zicht te hebben op de doelen bij begrijpend lezen. Sommige teams hebben de intentie om deze aanpak te verbreden naar andere leergebieden en verschillende teksten meer groepsdoorbrekend te gaan zetten.

Van school 4 vinden enkele leraren dat de opbrengst voor het team klein is, omdat maar een klein deel kon deelnemen en er vragen onbeantwoord bleven, wat een impact had op het enthousiasme van het team.

Leraren geven in hun reflecties en hun beschrijvingen over impact veelvuldig aan dat de inzet van schurende en naburige teksten bij uitstek de leesmotivatie van leerlingen versterkt. Dit komt volgens de leraren, met name door het volgende:

- interactie: de interactie over de teksten spreekt de kinderen aan en draagt bij aan leesmotivatie;
- kwaliteit van de teksten zelf:
 - prikkelende en uitdagende teksten: sommige teksten vereisen van de leerling dat ze echt op zoek moeten naar kennis; dat vinden leerlingen leuk
 - aansprekende thema's in de teksten: leerlingen vinden sommige onderwerpen ook heel aantrekkelijk om over te lezen (ridders, dino's)
- aansluiting bij het thema: het is heel motiverend om aan het behandelde geschiedenisthema teksten te laten lezen;
- wederzijdse afhankelijkheid: leerlingen vinden het leuk dat ze allemaal iets inbrengen vanuit hun eigen tekst.

Wat betreft de versterking van leesbegrip denkt iets meer dan de helft van de leraren (56%) dat de aanpak in hoge mate bijdraagt aan versterking van het leesbegrip en iets minder dan de helft ziet een bijdrage dat omschreven kan worden als 'een beetje' (44%). Leraren beschrijven de volgende impact: door interactie gaan leerlingen kritischer lezen. Daarnaast leiden deze teksten tot kennisuitbreiding; leerlingen leren echt iets nieuws. Teksten worden functioneel ingezet.

Wat betreft de versterking van het historisch redeneren geeft bijna een derde (31%) van de leraren aan dat de aanpak in hoge mate bijdraagt aan het historisch redeneren; twee derde (69%) denkt dat de aanpak maar een beetje hieraan heeft bijgedragen. Opvallend is dat in de open vragen naar impact op de leerling en de leraar heel duidelijk gezegd wordt dat de aanpak leidt tot vakintegratie, maar hierbij wordt de vaardigheid 'historisch redeneren' niet of nauwelijks genoemd. Wel wordt genoemd dat door de schurende en naburige teksten de historisch interesse gewekt wordt en dat met name door de interactie over de teksten verdieping plaatsvindt en het historisch redeneren versterkt wordt.

De bijdrage van de aanpak aan de leescultuur wordt zeer verschillend omschreven, tussen scholen en binnen scholen. We zien desondanks de volgende patronen: de aanpak heeft geleid tot een verrijkt gezamenlijk inzicht in het belang van begrijpend lezen, het aanbieden van teksten en de mogelijkheid die teksten bieden tot vakintegratie. Een school gaat zelf kijken hoe ze de aanpak bij andere vakken kunnen inzetten; een andere school noemt het project potentieel mits de implementatie en borging goed gebeurt.

Wat betreft percepties over de bijdrage van de aanpak aan de versterking van het onderwijs in leesbegrip zien we het volgende. De aanpak voldoet met name aan de aanbevelingen van Houtveen et al. (2019) wat betreft: 'Werk aan het opbouwen van kennis', 'Bouw aan woordenschat' en 'Zorg voor een motiverende leesomgeving'. Binnen een aanbeveling verschillen de percepties tussen de criteria. De aanpak voldoet volgens de leraren aan de volgende vijftien deelaspecten van de aanbevelingen van Houtveen et al. (2019) t.a.v. onderwijs in leesbegrip (De gemiddelde scores zijn bij deze criteria hoger dan 1 (0 = voldoet niet; 1 = voldoet; 2 = voldoet in hoge mate):

- leraar koppelt begrijpend leesonderwijs aan zaakvakonderwijs;
- leraar stelt open vragen, authentieke vragen bij interactie;
- interactie over de gelezen tekst is onderdeel van de begrijpend leesles;
- leraar spreekt de sociale verbondenheid aan;
- leraar zet weliswaar verschillende malen per jaar instructie van begrijpend leesstrategieën in (hardopdenkend voordoen, uitleg en begeleiding) op teksten met verschillende moeilijkheidsgraad en uiteenlopende genres met als doel zelfstandig oefenen;
- leraar ondersteunt de leerling bij het leren van woordbetekenissen;
- leerlingen lezen langdurig over één thema ('topic focused wide reading');

- leraar besteedt veel aandacht aan het aanbrengen van achtergrondkennis bij teksten die gebruikt worden bij lezen met begrip;
- leerlingen worden ondergedompeld in rijke taal (impliciete vorm woordenschatonderwijs);
- leraar spreekt de (individuele of situationele) interesse van leerlingen aan;
- leraar laat leerlingen met uiteenlopende genres kennismaken;
- de interactie is gestructureerd, waarbij leerlingen weten wat het doel van de interactie is;
- leraar zorgt voor hoog coherente boeken;
- leraar is zich ervan bewust dat strategie instructie geen doel op zich mag worden, en niet één-voor-één, geïsoleerd aangeboden moet worden;
- leraar ondersteunt het redeneren van de leerlingen over een tekst.

De andere twaalf criteria hebben scores die onder de 1 liggen, waarvan elf criteria een score hebben van 0.6 of hoger en 1 criterium een score heeft van 0.3.

7.1.2 Aandachtspunten doorontwikkeling en implementatie van de aanpak

De aandachtspunten betreffen een aantal punten ter verbetering van de kwaliteit van aanpak ter verbetering van de implementatie van de aanpak in de praktijk, waarbij bij het laatste onderscheid gemaakt wordt tussen professionalisering van leraren en inbedding en facilitering.

A Verbetering kwaliteit aanpak

1. Aandacht voor tekstselectie

- Let op niveau tekst: de teksten lijken soms te moeilijk voor het leesniveau van de leerlingen;
- Let op lengte tekst: de leestijd van sommige teksten is vrij lang, waardoor de les langer is dan 45 minuten.

2. Doorontwikkeling lesessentie

De lesessentie is nu te beknopt voor veel leraren, waardoor hij te weinig houvast geeft bij het vormgeven van de tekst. Het is lastig om als leraar zelf een les te ontwerpen op basis van de input. Een handreiking met meer tips per fase zou helpend kunnen zijn

3. Bouw aan woordenschat

Meer expliciete aandacht voor nieuwe woorden en woordleerstrategieën

4. Omgaan met leesstrategieën

- Inzicht geven in de rol van de leraar bij het bespreken van de inzet van lees- strategieën.

5. Monitor en toets leesbegrip in de klas

- Monitoren van geleide discussies in groepjes en kwaliteit historisch redeneren;
- Overweeg hoe opbrengsten uit deze aanpak getoetst kunnen worden.

6. Werk aan het opbouwen van kennis

- Nog meer achtergrondkennis verstrekken;
- Meer rijke teksten inzetten over het zelfde thema.

7. Zorg voor een motiverende leesomgeving

- Tips geven om beheersingsdoelen aan te wakkeren;
- Tips geven om leerlingen het leesproces zelf te laten reguleren.

8. Integreer lezen en schrijven

- Meerdere soorten schrijfactiviteiten aanbieden;
- Geef voorbeelden van schriftelijke verwerkingsactiviteiten.

9. Differentieer

- Laat sommige kinderen de tekst vooraf al lezen, dat scheelt tijd;
- Verschillende niveauteksten aanbieden.

10. Zorg voor verschillende type geïntegreerde teksten en besteed aandacht aan tekststructuur

- Selecteer naast informatieve teksten ook instructieve en activerende teksten;
- Meer instructie t.a.v. de structuur en inhoud van teksten.

B. Implementatie aanpak

1. Professionalisering van leraren:

- leraren willen meer inzicht krijgen in leraargestuurd versus leerling gestuurde benadering bij het stellen van vragen;
- leraren willen meer inzicht krijgen in de didactische aanpak bij historisch redeneren en in de beheersingsdoelen van historisch redeneren;
- leraren willen meer ondersteuning krijgen in het selecteren van geschikte bronnen; leraren hebben nu te weinig kennis van rijke teksten en geven aan dat het tijdrovend is om teksten te selecteren;
- leraren zijn gecharmeerd van de aanpak, maar beschikken nog over te weinig repertoire van tekstsets en lesessenties. Het is tijdrovend om op basis van de doelen een lesessentie verder vorm te geven en zelf een les te ontwerpen.

2. Inbedding en facilitering:

- zorgen voor een teamgedragen ontwikkeling met aandacht voor implementatie;
- betrek het liefst het hele team en stel tijd beschikbaar om lessen te ontwerpen;
- goede begeleiding vanuit de lerarenopleiding is nodig.

7.2 DISCUSSIE

De inzet van schurende van naburige teksten is beloftevol indien scholen ervoor kiezen om vakken aan te bieden in curriculaire samenhang, waarbij zowel de leesmotivatie, het leesbegrip als het historisch redeneren versterkt worden. De intrigerende inhoud van de teksten in combinatie met interactie over de teksten en het gemotiveerd zijn om door te lezen, bieden een gunstig leerklimaat voor zowel de versterking van leesbegrip, leesmotivatie en meer kennis over het leergebied. Door te leren n.a.v. het lezen van en gesprek over de tekst, wordt de leesmotivatie versterkt. De publicatie *Op de schouders van reuzen* (Kirschner et al., 2018) geeft verrassende inzichten in de relatie tussen motivatie en leerprestaties:

Er is geen causale relatie tussen motivatie en leren (motivatie leidt niet per definitie tot beter leren en presteren) en zelfs geen wederzijdse relatie (in de zin dat motivatie leidt tot leren en leren leidt tot motivatie). Alleen iets leren leidt tot motivatie. Als leerlingen succesvol zijn, hoe klein de successen ook zijn, raken zij gemotiveerd. Zij krijgen een gevoel van voldoening en geloof in eigen kunnen (Kirschner, et al. 2018, p.157).

Teksten waarbij leerlingen daadwerkelijk iets leren, geven een leesmotivatiestimulans. De lat moet dus niet te laag gelegd worden. Maar wanneer zijn teksten inhoudelijk uitdagend en wanneer te complex? Een aantal keren werd in dit onderzoek door leraren aangegeven dat sommige teksten te complex zijn. Ook geven leraren aan dat ze zelf te weinig kennis hebben om passende teksten te selecteren en suggereren ze een databank met teksten te starten. Het bleek voor hogeschooldocenten Nederlands een uitdaging te zijn om fragmenten uit teksten te vinden die passen bij de leerdoelen, en bij de vragen van de thema's en niet te gemakkelijk of te complex zijn. Ook mochten de fragmenten niet te lang zijn zodat ze binnen een bepaalde tijd gelezen konden worden. In ieder geval is er meer inzicht in tekstcomplexiteit gewenst, en dan in relatie met het aanbieden van teksten in de praktijk.

Wellicht is een nieuw perspectief op het aanbieden van teksten door leraren nodig, waardoor de bezwaren rond complexiteit mogelijk gecompenseerd worden. Sommige leraren experimenteerden met het aanbieden van teksten op een ander moment dan tijdens begrijpend lezen/geschiedenis, bijvoorbeeld tijdens het stillezen, of ze lazen zelf een stuk voor, waardoor meer recht werd gedaan aan de hele tekst en niet alleen aan het fragment dat behandeld werd in de les. Dit leek goed te werken.

Ook hoorden we dat leraren soms verrast waren dat leerlingen de teksten in het begin pittig vonden, maar later toch gemotiveerd waren: *Ook voor de leerlingen ging het begrijpend lezen bij de lessen van KPZ soms anders; vaak vonden ze het leuk. Soms waren ze minder gemotiveerd door de lengte van de teksten, maar kwam de motivatie verderop in de les juist weer terug, dat is heel mooi.*

De aanpak is gebaseerd op verschillende ontwerpprincipes, die geworteld zijn in verschillende theorieën:

- er is bij de te ontwikkelen leeractiviteiten sprake van vakintegratie van Nederlands en geschiedenis;
- de gekozen teksten zijn rijk en thematisch adequaat;
- de teksten vullen elkaar aan en of spreken elkaar een beetje tegen;
- er is sprake van samenwerkend leren (wederzijdse afhankelijkheid);
- er is ruimte voor interactie over de gelezen teksten;
- interactie wordt gestuurd door vragen die het historisch redeneren ondersteunen;
- de bij de thema's horende jeugdliteratuur is vrij toegankelijk basismateriaal voor de leraar;
- de leraar fungeert als leesbevorderaar door het delen van zijn leeservaring en het aanraden van jeugdliteratuur.

Het is interessant om deze principes opnieuw onder de loep te nemen en op basis van de inzichten uit dit onderzoek te bedenken wat het mechanisme van de aanpak zou kunnen zijn. We denken dat het hier gaat om verwondering en cognitief conflict. We vooronderstellen dat door het lezen van rijke, schurende en naburige teksten, lezers verwonderd raken en er zo een cognitief conflict ontstaat, wat tot (historisch) redeneren leidt en uiteindelijk tot leesbegrip en een hogere leesmotivatie. De lezer wordt geprikkeld door de rijke tekst en wil begrijpen 'hoe het nu precies zit': hij bevraagt de tekst en ook zijn eigen achtergrondkennis en gaat vervolgens in gesprek met de tekst en met een ander om tot betekenisgeving te komen. Uit onderzoek in het vo naar het inzetten van didactische strategieën om concepten uit de beta-vakken te doorgronden, is bekend dat het aansturen op een cognitief conflict een krachtig didactische strategie is (Kennisrotonde, 2019). Leerlingen hebben vaak hun eigen (beperkte of onjuiste) veronderstellingen over een bepaald concept. Door aan te sturen op cognitieve conflicten, ervaren leerlingen dat hun eigen concepten tekort schieten om een verschijnsel te verklaren.

De kwaliteit van teksten en de mate waarin de lezer ervaart dat de teksten elkaar aanvullen en of tegenspreken enerzijds en de kwaliteit van interactie anderzijds bepalen respectievelijk de kracht van het cognitief conflict en de mate van kennisopbouw.

Het cognitief conflict dat optreedt en de mogelijkheid tot interactie die geboden wordt, bieden een gunstig klimaat voor evaluatie en reflectie. Door de perspectieven van de twee lezers en de perspectieven van de twee teksten die de lezers lezen te verenigen, zullen leerlingen actief teksten evalueren en reflecteren op de inhoud. Deze vaardigheden dienen meer versterkt worden in de toekomst (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020). Stichting Leerplan ontwikkeling (2019) adviseert in de volgende peilingen naar het begrijpen, interpreteren en evalueren van teksten meerdere teksten aan te bieden: *Neem in de peiling meerdere teksten over hetzelfde onderwerp op, zodat leerlingen informatie moeten verwerken uit verschillende bronnen (met bijvoorbeeld een verschillend perspectief. Leerlingen moeten in de peiling informatie uit deze teksten vergelijken en/of met elkaar verbinden. Met name deelaspecten van interpreteren en evalueren kunnen op deze manier gemeten worden, maar ook het samenvatten van informatie uit verschillende bronnen* (SLO, 2019, p.44).

De inzichten die in deze studie zijn opgedaan met de inzet van schurende en naburige teksten sluiten naadloos aan bij de aanbevelingen die Van den Branden (2020) onlangs in zijn blog besprak. Hij verwijst hiermee naar inzichten uit een syntheserapport van het Amerikaanse 'Reading for Understanding Initiative' (Pearson et al., 2020):

- een leerling is niet klaar met een begrijpend-leesopdracht als hij gestopt is met lezen;
- een cultuur van coöperatieve leesactiviteiten en diepgaande interactie over teksten moet doorheen het hele curriculum worden bevorderd;
- kennis leidt tot leesbegrip, en leesbegrip leidt tot kennis, en kennis is een multidimensioneel begrip;
- de evaluatie van leesbegrip moet systematischer en breder aangepakt worden;
- samenwerking, samenwerking, samenwerking.

Bovenstaande adviezen gaan niet alleen over de inrichting van het leesonderwijs zelf, zoals het belang van verwerking, interactie, en een functionele insteek bij het lezen, maar ook over het belang van samenwerking tussen professionals om geletterdheid van leerlingen te versterken. Deze aanbeveling komt overeen met recente aanbevelingen waarin gepleit wordt voor interprofessionele samenwerking met als doel leerlingen te omringen in een leescultuur (Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad, 2019).

Het onderzoek heeft beperkingen die mogelijk van invloed kunnen zijn op de uitkomsten. Ten eerste ten aanzien van betrouwbaarheid. Zo is het de vraag of alle leraren op de hoogte zijn van de aanbevelingen en deelaspecten van Houtveen et al. (2019) en deze ook geïnternaliseerd hebben. Er is voor gekozen om de toelichting bij de deelaspecten te presenteren om eenduidigheid na te streven, maar hierdoor betreft het een lange lijst met wellicht lastig te duiden begrippen. Alle leraren zijn weliswaar voorzien van deze publicatie en de leraarleden van het PLN hebben de publicatie onder de aandacht gebracht, maar het is onbekend wat de leraren en de lerarenteams gedaan hebben met deze publicatie en in hoeverre de begrippen ook daadwerkelijk geduid zijn, zodat een goed oordeel gegeven kon worden. Uit de opmerkingen van leraren blijkt ook dat enkele leraren de overtuiging hebben dat leesstrategieën veel meer expliciet in de aanpak geoefend moeten worden.

Leesstrategieën komen te weinig aan bod. Dit maakt deze manier van lesgeven niet geschikt als structurele methode. Deze opvatting komt niet overeen met de laatste inzichten in factoren die het leesbegrip versterken (Houtveen et al., 2019), waarin strategie-instructie geen doel op zich moet zijn en niet het leesbegrip mag ondermijnen. Leraren hoeven leerlingen niet de al beheerste strategieën steeds opnieuw te laten oefenen, dat is zonde van de leertijd; ze moeten leerlingen leren om strategische lezers te worden, dus just-in-time instructie van strategieën aanbieden. Het onderzoek heeft wellicht te weinig rekening gehouden met verschillen in didactische kennis van leraren.

Ten tweede, de beperkende brontriangulatie en methodische triangulatie. Het onderzoek brengt alleen de percepties van leraren in kaart ten aanzien van de werking van schurende en naburige teksten. Het laat de percepties van leerlingen zelf achterwege. Het kijkt ook niet naar daadwerkelijke prestaties van leerlingen, bijvoorbeeld aan de hand van resultaten uit een toets leesbegrip. Het onderzoek laat ook prestaties van leraren buiten beschouwing, bijvoorbeeld door de kwaliteit van hun didactiek te observeren. De vraag is uiteraard in hoeverre de aanpak uiteindelijk daadwerkelijk effect heeft op de prestaties op het gebied van leesmotivatie, leesbegrip en historisch redeneren.

Ondanks dat we veel positieve reacties kregen op de cadeauboeken is het opmerkelijk dat uit de inventarisatie rondom de cadeauboeken blijkt dat 'maar' 60% van de boeken gepromoot is. Er is in het onderzoek niet gevraagd waarom boeken wel of niet gepromoot zijn. Vonden sommige leraren de boeken niet geschikt of niet passend om aan te bevelen? Wisten ze niet hoe ze de boeken moesten promoten, of zagen ze hiertoe geen kans? Hoewel enkele leraren aangaven dat ze de boeken online hebben voorgelezen, kan het zijn dat de hectiek rondom corona eraan bijgedragen heeft dat 40% van de boeken niet gepromoot is door de leraar.

De vraag is hoe dan ook wat de leraar nodig heeft om rijke jeugdliteratuur aan te bevelen aan zijn leerling. Inzicht krijgen in werkzame principes ten aanzien van de versterking van de leraar als leesbevorderaar zou aangrijpingspunten kunnen opleveren voor interventies waardoor de leraar beter kan functioneren in zijn rol als leesbevorderaar.

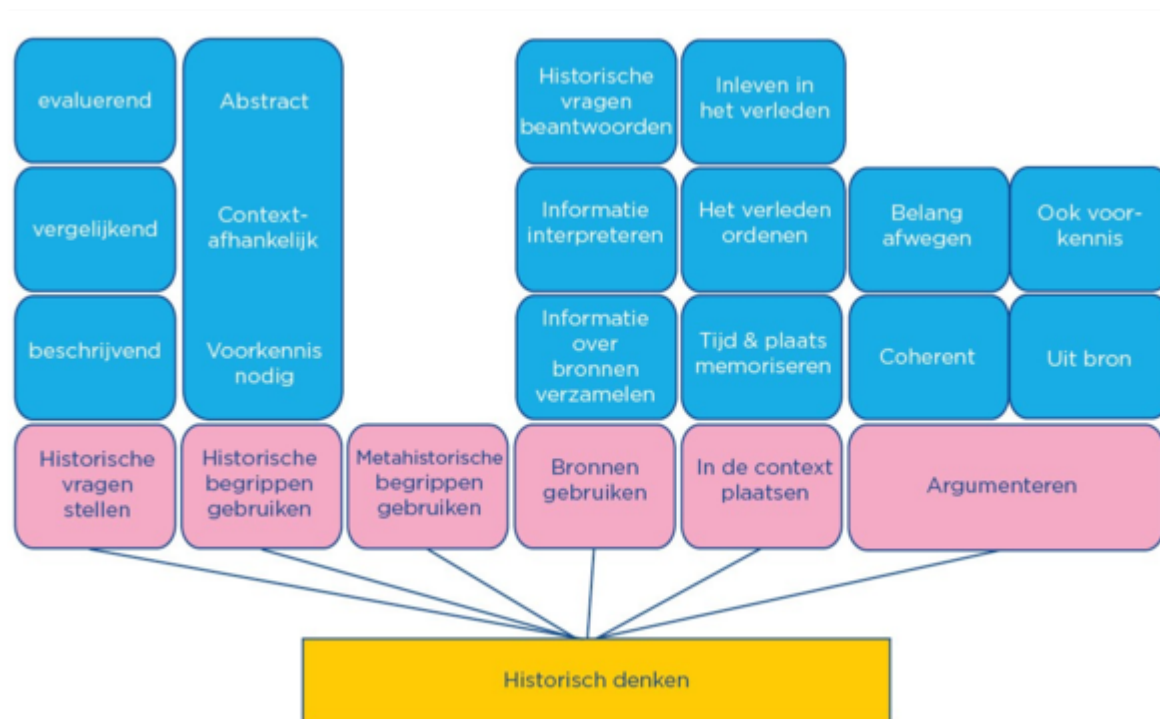
Ook opmerkelijk is dat er verschillen leken te zijn tussen de scholen. School 4 is minder enthousiast over de impact van deze aanpak in vergelijking met de andere scholen. De verklaring kan gezocht worden in verschillende oorzaken. Misschien waren de leraren van deze school uiteindelijk gedemotiveerd omdat ze door een misverstand eerst zelf een lesessentie hebben ontworpen wat ze lastig vonden en wat erg veel tijd kostte, misschien door een onrustige werkcontext door een wisselende directie, misschien doordat in tegenstelling tot de andere scholen waar ervaren teacher leaders plaats namen in het PLN, op deze school een onervaren aankomende leraar fungeerde als leraarlid. Ondanks dat ze haar uiterste best heeft gedaan om de leraren te betrekken bij het project, gaf ze halverwege het project aan het lastig te vinden haar positie in te nemen in de school voor dit project. Ze kreeg daarna versterking van een ervaren leraar. Een stevige kartrekker is nodig om een vernieuwing in het onderwijs te kunnen bewerkstelligen (Kouwenberg et al., 2019). We hebben de oorzaken tussen de verschillen niet onderzocht in dit onderzoek, waardoor we een beperkt inzicht hebben in stimulerende en belemmerende factoren om de aanpak te implementeren.

Een mooie opbrengst van het project is dat leraren inzien dat ze schurende en naburige teksten kunnen inzetten bij het verbinden van leergebieden, in dit geval leesmotivatie/leesbegrip en historisch redeneren. Sommige leraren zijn zich meer bewust geworden van het belang van historisch redeneren: *Het historisch redeneren is iets waar ik meer op ga letten. Ik vind het soms een wat lastig onderdeel, maar wel belangrijk. Ik hield het vooral bij het bespreken van het werkblad met vragen wat wij er meestal bij maken, maar dit (= de aanpak) geeft wel meer diepgang aan de les/ het onderwerp.*

Leraren weten nog niet goed hoe ze de versterking van het historisch redeneren kunnen ondersteunen en monitoren: *Het historisch redeneren vind ik lastig te toetsen bij de kinderen. Hierover zou ik graag nog verder in gesprek willen.* Uit de gesprekken in het PLN blijkt dat kennis over het historisch redeneren en de didactiek hiervan nog verdiept kan worden. Bijvoorbeeld de kennis over wat goede historische vragen zijn en hoe leerlingen dit type vragen kunnen leren stellen: Wie was Karel de Grote is een opzoekvraag en is eigenlijk niet zo interessant. Interessanter zijn vragen als: Hoe kwam het dan dat de Romeinen zo ver konden komen? en Waarom zijn ze bij de Rijn gestopt? Uit de gesprekken met leraren in het PLN blijkt dat het soms moeilijk is om de vragen van de leerlingen te verbinden met de doelen van het project. Dit is ook iets waar de leraren tegenaan lopen. Welke vragen geven werkelijk verdieping? Leraren vinden het zelf nog lastig om goede historische vragen te formuleren. Een geïsoleerde vraag als 'wat zou jij doen als je in de middeleeuwen leefde', is in wezen geen historische vraag.

De leraar speelt een cruciale rol in de ondersteuning van de leerling om hem/haar historische vragen te leren stellen. Hij moet hiervoor wel een geschikt klassenklimaat creëren en beschikken over didactische kennis: 'Leerlingen kunnen worden geholpen met het formuleren van betekenisvolle vragen die zijn ingebed in historisch redeneren, een informatiebehoefte of affectieve reacties. Zo kan een klassenklimaat worden gecreëerd waarin leerlingen hun vaardigheid in het stellen van historische vragen kunnen ontwikkelen. *Leerlingen hun eigen vragen laten stellen kan betekenisvol zijn in het geschiedenisonderwijs, mits docenten weten hoe ze vragen stellen kunnen stimuleren en zich bewust zijn van de onderliggende processen van een vraag* (Logtenberg, 2012, p.131).

Naast het stellen van historische vragen is het nog lastig om het contextualiseren en het argumenteren in de interactiefase vorm te geven. Leraren merken op dat leerlingen hun leraar nodig hebben om verdieping in het gesprek aan te brengen; ook geven ze aan dat de vragen soms te lastig zijn voor leerlingen en dat de tekstsets nog weinig differentiatiemogelijkheden bieden. De vraag bij deze aspecten van historisch redeneren is welk niveau van historisch redeneren we precies verwachten van leerlingen uit de middenbouw en bovenbouw van het po, en of er een ontwikkelingslijn zichtbaar is. Deze vragen zijn niet uitgezocht in deze studie. Wat betreft de tweede vraag kan de publicatie met daarin een voorgestelde taxonomie van Smets et al. (2018) aangrijpingspunten bieden. De onderzoekers presenteren een model (zie Figuur 4) dat inzichtelijk maakt welke elementen van historisch redeneren tot de basis behoren, en welke elementen meer complexe historische kennis, vaardigheden of attitudes zijn. Het doel is leraren voor het vak geschiedenis een concreet instrument te bieden dat hen ondersteunt bij het doelgericht differentiëren bij geschiedenis.



Figuur 4. Noot. Herdrukt van "Onderzoeksrapport Ontwikkeling taxonomie historisch denken", door Smets, W., De Neve, D., Vercauteren, L. Bollen, S., & Hulstaert, K., 2018, p.15 Karel de Grote Hogeschool.

Het model kent geen empirische evidentie. Via de Delphi-procedure is aan experts gevraagd hun inzichten omtrent verschillende beheersingsniveaus van historisch denken in kaart te brengen. Vervolgonderzoek kan licht schijnen op de te behandelen deelaspecten van historisch redeneren in relatie tot leerdoelen en differentie van leerstof. Deze inzichten zullen de leraar handvatten geven om gepaste diepgang in het historische redeneren te bereiken.

Ten slotte, dit project bevestigt hoe belangrijk de leraar is en de kwaliteit van het materiaal dat hij inzet. De leraar integreert in zijn didactisch handelen de verschillende leergebieden en begeleidt het cognitief conflict dat optreedt na het lezen van door hem ingezette rijke teksten door verdieping aan te brengen in de interactie. Leraren hebben de kennis en didactiek nodig om n.a.v. jeugdliteratuur de verschillende levensdomeinen goed te kunnen verbinden en leerlingen voortdurend uit te dagen over complexe vraagstukken na te denken.

Kennis van jeugdliteratuur en de vaardigheid van alle leerlingen blijvende, gemotiveerde en goede lezers te maken, zijn hierbij belangrijke voorwaarden. Cruciaal is dat de leraar de hele schooldag door als leesbevorderaar optreedt. Dat vraagt een heroriëntatie op de positie van de leraar ten aanzien van jeugdliteratuur. De leraar moet en wil zelf jeugdliteratuur blijven lezen en ziet dit als essentieel onderdeel van zijn professie. Dit onderzoek laat zien dat verreweg de meeste leraren enthousiast zijn nadat ze -letterlijk- in aanraking komen met recente, voor hen onbekende jeugdliteratuur. Ze genieten zelf van de teksten. Goed voorbeeld, doet dan goed volgen.

LITERATUURLIJST

- Abbenhuis, R., Klein Tank, M., Lanschot, V. van, Mossel, G. van, Nieveen, N., Oosterloo, A., Paus, H., & Roozen, I. (2008). *Curriculair leiderschap. Over curriculaire samenhang, samenwerking en leiderschap in het onderwijs*. SLO.
- Bakker, A., & Driebergen, M. (2020). *Mens en maatschappij in het basisonderwijs: Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. SLO
- Berenst, J. (2016). Geletterdheidspraktijken en een ander perspectief op leesonderwijs. *MeerTaal* 4(1), 4-9.
- Binkhorst F., Poortman, C.L., McKenney, S.E., & Van Jooling, W.R. (2018). Revealing the balancing act of vertical and shared leadership in Teacher Design Teams. *Teaching and Teacher Education* 72, 1-12.
- Bishop, R. S. (1990) 'Mirrors, windows, and sliding glass doors'. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, 6 (3), ix-xi.
- Boeije, H. (2012). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom Lemma Uitgevers.
- Boerma, I., Mol, S., & Jolles, J. (2017). De relatie tussen leerkrachtpercepties en de leesmotivatie van kinderen op de basisschool. In R. Van Steensel en E. Seegers (Eds.). *Succesvol lezen in het onderwijs*, p. 81-96. Stichting Lezen reeks 28. Delft: Eburon.
- Bos, L., & Steeghs, N. (2017). Beter leren lezen met het situatiemodel 141. In R. Van Steensel en E. Seegers (Eds.). *Succesvol lezen in het onderwijs*, p. 141-154. Stichting Lezen reeks 28. Delft: Eburon.
- Brinkhorst, F., & Poortman, C. (2017). *Connecting the DOTs: een praktische werkwijze voor het coachen van Docent Ontwikkel Teams*. Universiteit Twente. Geraadpleegd op 23 februari 2020, van www.techyourfuture.nl
- Brown, C., & Poortman, C. L. (Eds.) (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Burgess, S. R., Sargrant, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Carpenter, M. G. (1997). *Preservice teachers as readers*. University of Arizona.
- Cervetti, G. N., Wright, T. S. & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading and Writing*, 29(4), 761-779.,
- Collins, F. M., & Safford, K. (2008). 'The right book to the right child at the right time': Primary Teacher Knowledge of Children's Literature. *Changing English*, 15(4), 415-422.
- Damhuis, R., Vonk, A., Tammes, C. & Postma, G. (2013). Taal, denken en geschiedenis; historisch redeneren met kinderen op de basisschool. *Kleio* 54, 4-9.
- De Bondt, M., Willenberg, I. A., & Bus, A. G. (2020). Do Book Giveaway Programs Promote the Home Literacy Environment and Children's Literacy-Related Behavior and Skills? <https://doi.org/10.3102/0034654320922140>
- De Bruyckere, P., & Smits, B. (2015). *Ik was 10 in 2015; kinderen vandaag opvoeden voor de toekomst*. Lannoo Campus: Anderz.
- De Groot-Reuvekamp, M. (2017). *Timewise. Improving pupils' understanding of historical time in primary school* (proefschrift, Universiteit van Amsterdam). Geraadpleegd via <https://dare.uva.nl/search?>
- De Koning, B.B., & van der Schoot, M. (2014). Hoe zie jij het voor je? Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 422-430.
- De Leur, T., Van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2017) 'I Saw Angry People and Broken Statues': *Historical Empathy in Secondary History Education*, *British Journal of Educational Studies*, 65:3, 331-352. DOI: 10.1080/00071005.2017.1291902
- De Rooy, P. (e.a.) (2001). *Verleden, heden en toekomst: advies van de Commissie Historische en Maatschappelijke Vorming*. SLO
- Dobber, M., Minnema, W., De Koning, L. Van Oers, B. (2018). *Onderzoeksrapportage Ontwikkeling van het historisch redeneren van kinderen*. Geraadpleegd op 24-4-2020, van <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten-vinden/?projectid=405-16-513-ontwikkeling-historisch-denken-leerlingen>
- DUO Onderwijsonderzoek & Advies (2019). *Leesbevordering basisonderwijs 2019. Stand van zaken*. Stichting Lezen.
- Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). Shared readings, modeling comprehension, vocabulary, tekst structures, and tekst features for older readers. *The Reading Teacher*, 61, 548-556.
- Folmer, E. (2017). Curriculaire samenhang In E. Folmer, A. Koopmans-van Noorel, W. & Kuiper (Eds.). *Curriculumspiegel 2017*, pp. 32-60. SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).

- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Uitgeverij Coutinho.
- Hoogeveen, M. & Prenger, J. (2016) Taaldomeinen in samenhang. In: Mottart, A. & Vanhooren, S. (red) *Dertigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, bundel 30. Skribis.
- Houtveen, A.A.M, Van Steensel, R.C.M, & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*.
- Huijgen, T. Van de Grift, W. Van Boxtel, C. & Holthuis, P. (2018). Promoting historical contextualization: the development and testing of a pedagogy, *Journal of Curriculum Studies*, 50:3, 410-434.
- Inspectie van het Onderwijs (2015). *Thema-onderzoek Wereldoriëntatie, de stand van zaken in het basisonderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Jongstra, W., van den Ende, H., & Pauw, I. (2015). Grensoverschrijdende experimenten in een professionele leergemeenschap. Over experimenteren en leren met elkaar en leren in en tussen organisaties. *Veerkracht*, 12(3), 20-23.
- Jongstra, W., Van den Ende, H., & Pauw, I. (2020). De meervoudige kracht van schurende en naburige teksten. *Veerkracht* 17(1), 8-12.
- Kennisrotonde. (2017). *Wat zijn de opbrengsten van vakintegratie?* Kennisrotonde NRO.
- Kennisrotonde (2018). *Welke leesinterventies beïnvloeden/stimuleren de leesontwikkeling van goede technische lezers in groep 3-5?* Kennisrotonde NRO.
- Kennisrotonde. (2019). *Welke didactische strategieën dragen bij aan het leren begrijpen van concepten in de bètavakken?* (KR.489) Den Haag: Kennisrotonde.
- Kirschner, P., Claessens, L. & Raaijmakers, S. (2018). *Op de schouders van reuzen: Inspirerende inzichten uit de cognitieve psychologie voor leerkrachten*. Geraadpleegd op 29 mei 2020, van <https://didactiefonline.nl/artikel/op-de-schouders-van-reuzen>
- Koning, B.B. de, & Schoot, M. van der (2014). Hoe zie jij het voor je? Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 422-430.
- Kouwenberg, M., Kaldewaij, J., Sontag, L. (2019). Onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. *De Nieuwe Meso* 4, 50-56.
- Land, J., & Sanders, T. (2007). Lezen. Leuk én leerzaam? Over tekstbegrip van VMBO'ers. D. Schram (ed). *Lezen in het VMBO. Onderzoek - Interventie - Praktijk*. Stichting Lezen reeks, deel 11, 124-150. Stichting Lezen.
- Logtenberg, A. (2012). *Questioning the past. Student questioning and historical reasoning* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam] Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2018). *Conducting educational design research*. Routledge.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276
- Meijer, R., & Ten Cate, S. (2019). Een historische mythe. *Veerkracht*, 16(1) 10-12.
- Meijlof, I. (2018). *Reflective Dialogue in Professional Learning Communities*. [Masterscriptie, Universiteit Twente]. University of Twente Repository.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering in kaart brengen?* Universiteit Gent. Geraadpleegd op 28 februari 2020, van: <https://biblio.ugent.be/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2020). *Stand van zaken Leesoffensief*. Kamerbrief 25648936.
- Nielen, T.M.J., & Bus, A.G. (2015). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen*. Stichting Lezen reeks 26. Eburon.
- Oberon & MK Onderzoek + advies (2020). *Leesbevordering op de pabo: Stand van zaken 2020*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad. Opgehaald van
- Onderwijsraad en Raad voor Cultuur (2019). *Een oproep tot een leesoffensief: Lees!* Onderwijsraad. van <https://www.cultuur.nl/upload/documents/tinymce/Lees-Een-oproep-tot-een-leesoffensief.pdf>
- Oxford University Press. (2014, 6 november). The importance of content rich texts to learners and teachers. Geraadpleegd van <https://oupeltglobalblog.com/2014/11/06/the-importance-of-content-rich-texts-to-learners-and-teachers/>
- Pearce, D.L. (2015). *Prediction of preservice teachers' knowledge and reading of children's literature within a teacher preparation program*. Texas A&M University-Corpus Christi.
- Pearson, P., Palincsar, A., Biancarosa, G., & Berman, A. (2020). *Reaping the rewards of the Reading for Understanding Initiative*. Washington, DC: National Academy of Education. <https://naeducation.org/reaping-the-rewards-of-reading-for-understanding-initiative/>
- Pereira, C., Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen; acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higherorder comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289-312.
- SLO (2017). *Mens en maatschappij: Vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO
- SLO. (2019). *Leesvaardigheid in het basisonderwijs*. SLO.
- Smets, W., De Neve, D., Vercauteren, L., Bollen, S., & Hulstaert, K. (2018). *Onderzoeksrapport Ontwikkeling taxonomie historisch denken*. Karel de Grote Hogeschool. Geraadpleegd op 10 maart 2020, van <https://www.kdg.be/onderzoek-en-expertise/onderzoeksprojecten/praktijkonderzoek-historisch-denken>
- Smits, A., & Van der Koeven, E. (2019, 6 april). FOCUS op Begrip: rijke teksten. Geraadpleegd van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.com/2019/04/focus-op-begrip-rijke-teksten.html>
- Surma, T., Vanhoyweghen, K., Sluijsmans, D., Camp, G., Muijs, D. & Kirschner, P. (2019). *Wijze lessen: 12 bouwstenen voor effectieve didactiek*. Geraadpleegd op 29 mei 2020, van <https://www.ou.nl/web/wijze-lessen>
- Stokmans, M. & Wolters, R. (2020) Lezen doe je samen. Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden? Stichting Lezen Reeks 32. Eburon.
- Van Beek, W., & Verhallen, M. (2012). *Taal, een zaak van alle vakken. Geïntegreerd taal- en zaakvakonderwijs op de basisschool*. Coutinho.
- Van Boxtel & Van Drie (2008), Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, Vaardigheden en inzichten. *Hermes*, 12(43), 45-56.
- Van den Branden, K., Van Keer, H en Ghesquière, P. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend-leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Brussel. Vlaamse Onderwijsraad.
- Van den Branden, K. (2020). *Beter begrijpend-leesonderwijs in basis- en secundair onderwijs: een grootschalige Amerikaanse studie*. blog posted op 11 juni 2020 op www.duurzaamonderwijs.com
- Van den Ende, H., & Jongstra, W. (2018). Begrijpend lezen is begrijpend leven; over de kracht van jeugdliteratuur. Lezing op 17 oktober 2018 in Dalfsen voor netwerk leescoördinatoren Ommen en omgeving. Opgehaald van: <https://www.kpz.nl/kenniscentrum-onderzoek-naar-leesonderwijs/>
- Van den Ende, H., Jongstra, W., & Pauw, I. (2015). Samen leren over begrijpend lezen in een professionele leergemeenschap. In A. Mottart, & S. Vanhooren (Eds.). *29ste Conferentie Onderwijs Nederlands*. pp. 53-56. Academia Press.
- Van den Ende, H., Jongstra, W., & Pauw, I. (2016). Lezen met begrip, een schoolvak of een attitude? Presentatie op congres van Stichting lezen op 6 april 2016: Lezen Centraal. Van boeken word je beter. Opgehaald van: <http://www.lezen.nl/van-boeken-word-je-beter/over-het-programma>
- Van der Leeuw, B., Meestringa, T., Van Silfhout, G., Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., Langberg, M., & Jansma, N. (2017). *Nederlands; Vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO.
- Van Oers, B. (2009). Wat doen we met de canon? *Zone*, 8(2), 4-8.
- Van der Ploeg, B., & Huijgen, T. (2020). 'Breaking the bubble': Hoe historisch redeneren kan bijdragen aan inleven en het begrijpen van andere perspectieven. *Veerkracht*, 17(3), 10-13.
- Van Steensel, R.C.M., Van der Sande, N.E., Bramer, W.M. & Arends, L.R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam.

BIJLAGE A FORMAT LESESSENTIE

Lesessentie thema:	
☐ middenbouw	☐ bovenbouw
Focus historisch redeneren:	
Naburig:	
Schurend:	
Naam tijdvak geschiedenis:	Plaats op kalender:
Voorbereiding voor de leraar: wat heeft je zelf nieuwsgierig gemaakt als leraar na het lezen van deze tekstset?	
Tips voor de leerlingen t.a.v. kennisverbreding en kennisverdieping	
Tips voor integratie lezen/schrijven (mogelijk n.v.t. in deze fase van prototyping)	

Lesverloop 45/60 minuten

1. Boeien-verwondering leraar	Leraar boeit door prikkelende vraag/mysterie/eigen verhaal/beeld/oproepen van achtergrondkennis d.m.v. creatieve opdracht, etc.
2. Lezen	Leerlingen lezen ieder hun eigen tekstfragment
3. Boeien-verwondering leerling	Leerlingen formuleren een reactie (bijvoorbeeld 'Wist jij dat ook vraag' en wisselen reacties uit (nieuwsgierigheid/leesmotivatie)
4. Herlezen en kennisuitbreiding door interactie & discussie en historisch redeneren	• Leerlingen werken in kleine groepjes in interactie op 1 vragenblad aan gezamenlijke vragen (schurend en/of naburig). De leraar handelt zo nodig individueel didactisch ondersteunend t.a.v. het vergroten van historisch tijdsbesef (geschiedenis), leesbegrip (begrijpend lezen) en leesbevordering (leesmotivatie) • Leerlingen oefenen in kleine groepjes het historisch redeneren aan de hand van een hogere orde denkvraag op het vragenblad. • Leerlingen praten klassikaal door over thema o.l.v. leraar, leraar positioneert op de tijdsbalk. Leraar handelt zo nodig plenair didactisch ondersteunend t.a.v. het vergroten van historisch tijdsbesef (geschiedenis) en leesbegrip (begrijpend lezen)
5. Boeien- transfer	Leraar boeit en geeft impulsen om door te lezen op geschiedenisthematiek of gelezen schrijver

informatie per lesfase	ideeën ter inspiratie	Beschrijf per fase: wat je gedaan hebt, wat je opviel, wat goed werkte en wat nog aandacht nodig heeft
1. BOEIEN- VERWONDERING LERAAR Voorlezen, prikkelende vraag, mysterie, eigen verhaal, beeld dat vragen oproept, oproepen van achtergrondkennis d.m.v. creatieve opdracht		
2. LEZEN		
3. BOEIEN- VERWONDERING LEERLING		
4. HERLEZEN EN KENNISUITBREIDING DOOR INTERACTIE & DISCUSSIE EN HISTORISCH REDENEREN • Stellen van nieuwe (zelf bedachte) historische vragen (bijv. beschrijvende vragen, voorzakelijke-verklarende vragen, vergelijkende vragen, evaluerende vragen) • Gebruik van bronnen ○ Inzet primaire en secundaire bronnen ○ Beoordelen van bronnen • Contextualiseren ○ Leerlingen plaatsen de gebeurtenis in de context van een bepaalde tijd en samenleving (tien tijdvakken is kader) • Argumenteren ○ Gebruiken en evalueren van verschillende argumenten uit verschillende bronnen bij beweringen of conclusies ○ Vinden van condities-beperkingen voor een conclusie of claim • Gebruik van historische begrippen ○ Begrippen verwijzen naar historische personen, verschijnselen, perioden en structuren ○ Invulling is periode-afhankelijk door vragen over ○ het afleiden van woordbetekenissen uit de tekst • Het gebruik van structuurbegrippen ○ Begrippen rondom veranderingen, verklaringen en vergelijkingen (bijv. verandering, oorzaak, gevolg, verschil en overeenkomst, gevolg voor de lange termijn en gevolg voor de korte termijn, feit/mening) Door: bruggetjesvragen, schematische vragen, etc.		
BOEIEN- TRANSFER • sociale relatie (voelen de leerling zich persoonlijk met jou verbonden?) • autonomie (hebben leerlingen het gevoel dat ze zelf keuzes kunnen maken?) • competentie (krijgen leerlingen meer vertrouwen in eigen kunnen?)		

BIJLAGE B INVENTARISATIELIJST IMPACT CADEAUBOEKEN (SCHOOL 1, 2, 3)

58

	Kende je het boek al?		Heb je zelf het boek uitgelezen?		Heb je het boek gepromoot? Hoe? (bijv. voorlezen of leeservaringen delen)	
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee
Bij de Egyptenaren	1	3	1	3	2	2
Buitengewone ontdekkingsreizigers; van Columbus tot Armstrong van Paul Moor	2	5	6	1	3	4
De reis van Syntax Bosselman - Arend van Dam	0	2	2	0	2	0
De Vikingen, Arend van Dam	2	2	3	1	3	1
De Zweetvoetenman	2	1	3	0	3	
Egypte uitvergroet	1	3	1	3	2	2
Egyptomania	1	3	1	3	2	2
Helden - Janny van der Molen	0	4	2	2	0	4
Nederland van Charlotte Dematons (beide boeken)	3	1	4	0	3	1
iDino (augmented reality) (Engelstalige versie)						
Monsterlijke microben, Marc van Ranst						
Ongelooflijk rwaar van Govert Schilling	0	3	3	0	0	2
Oorlog in Inkt	1	6	4	3	3	4
T.rex Trix in Naturalis - Daan Remmerts de Vries	0	3	0	3	3	0
Van T-Rex tot tandjesgras Wild verliefd	0	4	3	1	4	0
Wild verliefd	1	3	3	1	3	1
Wortels van Oranje - Marc ter Horst	0	6	4	2	4	2
	14	49	40	23	38	25

BIJLAGE C OVERZICHT TEKSTSETS (DOELGROEP, TIJDVAK, THEMA, TEKSTEN, UITVOERING EN WAARDERING)

				Overwegend positieve kritiek
				Positieve kritiek en verbeterpunten
				Relatief veel verbeterpunten
				Geen beoordeling gegeven en/of niet uitgevoerd (=x)

Nr.	Groep	Thema en tijdvak	Onderwerp	Teksten	School	Les – essentie
1	6/7/8	Prehistorie Tijd van jagers en boeren	Dinosaurius; Hoe komt het dat dinosaurussen uitgestorven zijn?	Ter inleiding voor de hele groep: vragen over T.rex Trix (3pagina's) uit: van T.rex tot tandjesgras, JP Schutten • Wat nekte de dino's? Uit:Palmen op de Noordpool, Marc ter Horst • Het dinosaurius-einde. Uit: Inzicht in de prehistorie, Robert Muir Wood, uitg De Lantaarn, Amsterdam 2000 • De laatste dino's. uit: iDinosaurius, , uitg. Tirion Natuur, 2013	1,3	Ja
2	5/6	Prehistorie Tijd van jagers en boeren	Dinosaurius: Wanneer hebben dinosaurussen geleefd?	• T. rex Trix in Naturalis van Daan Remmerts de Vries, pp 10-15 • iDinosaurius, verschillende pagina's	1	Ja
3	5/6	Tijd van Grieken en Romeinen	De doden in Egypte	• Bij de Egyptenaren van Holtei en Jacobs, p.22-23 • Egyptomania van Giuliani en Saturno, • In een land hier ver vandaan van Arend van Dam, p. 12-14 • (Waanzinning om te weten;de eeuwige Egyptenaar, pp104-113)	2	Ja
4	5/6	Tijd van Grieken en Romeinen	Het belang van de Nijl voor Egypte	• Bij de Egyptenaren (Holtei en Jacobs) • Egyptomania (Giuliani en Saturno) • In een land hier ver vandaan (Arend van Dam), p. 9-11 • (Waanzinning om te weten;de eeuwige Egyptenaar, pp104-113)	2	Ja
5	5/6	Tijd van Monniken en ridders	Wie was Karel de Grote?	• Karel de Grote pp. 25-27 uit: Lang geleden van Arend van Dam • Hoofdstuk Karel de Grote, pp. 35-37 uit Het grote geschiedenis leesboek van Wim Daniels et al.	2	Ja
6	5/6	Tijd van monniken en ridders	Uitrusting ridders	• Uit: Zwemmen er haaien in de slotgracht, Herman Pleij, de volgende hoofdstukken: o Waarom hadden ridders een pluim op hun helm? o Is een harnas zwaar? o (hoe lang duurde de middeleeuwen) • Uit: Ruitertijde ridders (Wally's sterke staaltjes) van Martin Handford o Wapenuitrusting o Dappere strijders o (Tijdperk der ridders)	2,4	Ja
7	5/6	Tijd van monniken en ridders	Vikingen, waarom gingen ze op pad en waarom waren mensen bang voor ze?	• Sporen uit het verleden, p.22 • De Vikingtijd, Lang gelden, Arend van Dam, p.31-32 • Aanval op Dorestad uit: Vikingen, Arend van Dam, p.18-20 • Vikingtijd, uit: de krant van gisteren	2	Ja
8	5/6	Tijd van monniken en ridders	Vikingen	• Tekst van Juf Milou met het onderwerp Vikingen • Wep-pad Vikingen • Psammos.nl: De Woeste Vikingen • Entoen.nu https://www.entoen.nu/nl/utrecht/onderwijs/canon/dorestad • Schooltv filmpje: https://schooltv.nl/video/de-vikingen-avonturiers-uit-het-noorden/	4	Nee

9	5/6	Tijd van steden en staten	Drinkwater in de middeleeuwse steden	- De oma van mijn oma, Marc ter Horst, p. 42/43 - Kinderen van Nederland, Jean Paul Schutten, p. 51-53 vanaf naar school	2	Ja
10	5/6	Tijd van steden en staten	Marco Polo	- Niemand geloofde Marco Polo's verhalen (Bron: www.historianet.nl) (4 pagina's) - Een Aziatisch avontuur (uit: Op Expeditie, pp. 34-37)	1	Ja
11	5/6	n.v.t.	Microben	"de handwand van museum Micropia https://www.micropia.nl/nl/ontdek/onzichtbarewereld/handwand/ - Waarom moet ik mijn handen wassen voor het eten? H3 (p22) Uit: Monsterlijke microben, alles over nuttige bacteriën en gemene virussen, prof. Ransst & Bouckaert (ilLSebastiaan Van Doninck, Lannoo 2020 (5) Komen we aan het eind van de les op terug. - Zijn microben hetzelfde als virussen? H1 (p.6) uit Monsterlijke microbe (Wat is het verschil tussen virussen en bacteriën?) - Hoe zien microben eruit? H4 (p12) uit Monsterlijke microben Welke microben zijn het nuttigst voor de mens? H5 (p14) uit Monsterlijke microben. evt: Wat gebeurt er als je je handen wast? (p60)"	1	Ja
12	6/7/8	Meerdere tijdvakken	De geschiedenis van de fiets	- Fragment 1: De geschiedenis van de fiets en de auto' uit Pas op val op! – Het verkeer door de eeuwen heen van Sarah Devos en Sarah Vanbelle - Fragment 2 'Mijn oma heeft een elektrische fiets, de oma van mijn oma had een omafiets, de oma van de oma van mijn oma had een hoge bl. Uit: De oma van de oma van mijn oma van Marc Ter Horst en Eliane Gerrits - Fragment 3 'Loopfiets, velocipède, fiets' uit: Van nul tot nu deel 3 – De vaderlandse geschiedenis van 1815 tot 1940 van Thom Roep en Co Loerakker	3	Ja
13	6/7/8	Meerdere tijdvakken	Omgaan met Geld	'Het begin van geld' uit Van oerknal tot robot van Marc ter Horst 'Van ruiten tot pinnen' van de website PLEINM	2	Ja
14	6/7/8	Meerdere tijdvakken	Vlinderonderzoek en gebruik van zintuigen door	- Nationale nachtvlindernacht, van https://www.nwo.nl/actueel/nieuws/2019/09/nationale-nachtvlindernacht.html - Van Kop tot straat, van Post en Schubert. Hoofdstuk verleiden, p.17-23 - Wild verliefd; alles over liefde en seks bij dieren, van Ditte Merle, p.22-35	x	Nee
15	7/8	Tijd van steden en staten	Inca's	- Charlie Samuels Amerika voor Columbus, P Estellon Inca's - Nieuwe Mayatempel, Volkskrant	x	Ja
16	7/8	Tweede wereldoorlog	Vrijheidsbeperking Joden	'Buiten is het oorlog' van Janny van der Molen, blz. 52-67 'Oorlog in inkt' van Annemarie van den Brink en Suzanne Wouda, blz. 46-57 - Anne Frank, Anne Frank Stichting, p.20-23	x	Ja
17	7/8	Tijd van burgers en stoommachines	Aletta Jacobs	- Aletta Jacobs; de vrouw die vocht voor gelijke rechten voor mannen en vrouwen. Uit Helden (p.47-51) - Aletta Jacobs; een meid die kon knokken. Uit: Over vroeger en nu, verhalen bij de Canon (p.324-333) - Aletta Jacobs vrouw aan de universiteit. Uit: Historiek.net	2, 3	Ja

18	7/8	Tijd van ontdekkers en hervormers	Willem van Oranje (herkomst naam)	• Kinderen van Amsterdam, Jean Paul Schutten, p.61-75 • Wortels van Oranje, Marc ter Horst, 30-31	2, 4	Ja
19	7/8	Azië en Oceanië	Indonesie/Vulkanisme/Wajong poppen	• Lang geleden Wajong poppen • Informatief boek over Indonesië • Hé Aardbewoner over Vulkanisme	4	Nee
20	7/8	Tijd van ontdekkers en hervormers	80-jarige oorlog belegering van steden in vergelijking met paard van Troje	• Lang lang geleden, Arend van Dam, Vrijheid in Brede: Het turfschip • Lang lang geleden, Arend van Dam, Vrijheid in Leiden: Hutspot, haring en wittebrood • Lang lang geleden, Arend van Dam, Paard van Troje. • Extra: Lang lang geleden, Arend van Dam de Spaanse tijd: De geuzen in Den Briel	4	Ja
21	7/8	Tijd van ontdekkers en hervormers	Oorzaken en gevolgen beeldenstorm, 80-jarige oorlog	• Opstandig land; uit Verhalen van Nederland, Gijsbert van Es, pp 169-179 (kies bijvoorbeeld het fragment rondom de beeldenstorm) • De Tachtigjarige Oorlog – Opstand in de Nederlanden (historiek.nl) (kies bijvoorbeeld het	2	Ja
22	7/8	Tijd van burgers en stoommachines	Kinderarbeid- hoe was het om fabriekskind te zijn	• Opstandig land; uit Verhalen van Nederland, Gijsbert van Es, pp 133-135 • Kinderen van Nederland, Jean Paul Schutten, pp. 114, 128	x	Nee
23	6/7/8	Tijd van Grieken en Romeinen	Romeinen in Nijmegen	• 'Gladiatoren in Nijmegen' uit De wortels van oranje van Marc ter Horst • Fragment 2 'De Romeinse Limes' uit Van toen tot nu – Canon van de Nederlandse geschiedenis deel 1 • Fragment 3 'De geschiedenis begint als de Romeinen ons land veroveren' uit Van nul tot nu deel 1 – De vaderlandse geschiedenis tot 1648 van Thom Roep en Co Loerakker	3	Ja
24	7/8	Tijd van regenten en vorsten	J.C. Coen	• P. 86-93 De reis van Syntax Bosselman • P.28-29 Wortels van Oranje.	4	Ja
25	7/8	Tijd van Grieken en Romeinen	Griekse rechtspraak	• stripje een vreemde democratie (p61) (deel uit de serie Waanzinnig om te weten) , Terry Deary : een passende straf • Dagelijks leven in de Griekse democratie uit: Waanzinnig om te weten: • P54 De Atheense samenleving. uit: Het oude Athene voor vijf obolen per dag, Ph. Matyszak • H 6 p. 91 en verder. Uit: Het oude Athene voor vijf obolen per dag, Ph. Matyszak	1	Ja
26	7/8	Tijd van ontdekkers en hervormers	Columbus	• Uit: Buitengewone ontdekkingsreizen: Christoffel Columbus 'ontdekker' van Amerika • Columbus wilde Amerika ontdekken (informatief) • Chirstoffel Columbus (historiek.nl)	4	Ja aangepast
27	7/8	Tijd van ontdekkers en hervormers	Willem Barentsz	• 'Willem Barentz: Overwinteren op Nova Zembla: 'Uit: Buitengewone ontdekkingsreizen • Uit: Land in zicht. Nederlanders op ontdekkingsreis • Via de Noordpool naar China	4,1	Ja
28	7/8	n.v.t.	Een leven lang fit	• 'In de buik van meneer Mangetout' en 'In je maag en verder uit Het wonder van jou en je bijvoenen bewoners door Jan Paul Schutten (p. 94 + 95 en 98 + 99). (Evt 'In een prachtig landhuis' (p. 102 en 103)) • Fragment 2 'Brandstoffen' (p. 20 – 25) en 'Smeermiddelen en bouwstoffen' (p. 29 – 41) uit Etenstijd door Bas Houweling	1	Ja

NB: De volgende tekstsets/eventuele lesessenties zijn door de leraren geselecteerd/gemaakt: 12, 13, 19, 20, 23, 26, 27.

BIJLAGE D ONDERLIGGENDE KENNIS, VAARDIGHEDEN EN INZICHTEN VAN HISTORISCH REDENEREN

Bron: Van Boxtel & Van Drie (2008), Het vermogen tot historisch redeneren: onderliggende kennis, vaardigheden en inzichten. Hermes, 12(43), 45-56.

Historisch redeneren	Veronderstelt kennis van	Verondersteld vaardigheden in	Verondersteld besef dat
1. Historische vragen stellen	het soort vragen dat je over historische verschijnselen en bronnen kunt stellen	het gebruiken van historische bronnen, contextualiseren, gebruiken van historische begrippen en structuurbegrippen	geschiedenis een (re)constructie is in de vorm van antwoorden op vragen die we stellen
2. Gebruiken van historische bronnen	de (structuur)begrippen feit, mening, subjectief, interpretatie, standplaatsgebondenheid, betrouwbaarheid en representativiteit	het beoordelen van de bruikbaarheid, betrouwbaarheid en representativiteit van informatie in relatie tot een gestelde vraag door contextualiseren, rekening houden met de maker van de bron en vergelijken met informatie uit andere bronnen	bronnen standplaatsgebonden zijn en vaak onvolledige en soms ook tegenstrijdige informatie over het verleden geven
3. Contextualiseren	kenmerken van periodes, plaatsen en samenlevingen die de historische context vormen van een historisch verschijnsel of van het handelen van mensen in het verleden	het construeren van een historische context om een historisch verschijnsel te beschrijven, vergelijken of te verklaren en het inleven om het handelen van mensen uit het verleden te interpreteren	het verleden anders is: dat mensen in het verleden over andere kennis, waarden en opvattingen beschikken dan wij nu
4. Agrumenteren	de begrippen argument, tegenargument en bewijs	het onderbouwen van beweringen over het verleden met argumenten en bewijs en het geven en weerleggen van tegenargumenten	historische interpretaties nooit definitief zijn, beweringen over het verleden onderbouwd moeten worden met argumenten en bewijzen en dat niet alle informatiebronnen evenveel waard zijn
5. Gebruiken van historische begrippen	begrippen waarmee historische objecten, personen, gebeurtenissen, ontwikkelingen, structuren en opvattingen worden aangeduid	het gebruiken van historische begrippen om historische verschijnselen te beschrijven, vergelijken en verklaren	historische begrippen verschillend gedefinieerd kunnen worden en in een andere tijd/context een andere betekenis kunnen hebben
6. Gebruiken van structuurbegrippen	structuurbegrippen (indirecte, directe) oorzaak, (korte termijn, lange termijn, bedoeld, onbedoeld) gevolg, aanleiding, verandering, revolutionaire verandering, keerpunt, continuïteit, bijzonder, algemeen, overeenkomst, verschil, politiek, economisch sociaal, cultureel, levensbeschouwelijk	het gebruiken van structuurbegrippen bij het beschrijven van aspecten van verandering en continuïteit, het maken van vergelijkingen en het geven van verklaringen voor historische verschijnselen	- historische veranderingen zich voor kunnen doen op verschillende terreinen en kunnen verschillen in tempo, duur en impact - historische verschijnselen meerdere oorzaken en gevolgen hebben die kunnen verschillen naar soort en belangrijkheid - historische verschijnselen overeenkomsten kunnen vertonen, maar nooit exact hetzelfde zijn

















**HOGESCHOOL
KPZ**

Ten Oeverstraat 68
8012 EW Zwolle
038 4217425